



UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**Impacto do Planeamento Estratégico na Eficácia
Organizacional das Instituições Portuguesas
de Ensino Superior Agrário**

António José Gonçalves Fernandes

**Vila Real
2006**

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

Departamento de Economia, Sociologia e Gestão

**Impacto do Planeamento Estratégico na Eficácia
Organizacional das Instituições Portuguesas
de Ensino Superior Agrário**

Orientando: António José Gonçalves Fernandes

Orientador: Prof. Doutor Francisco José Lopes de Sousa Diniz

**Vila Real
2006**

**Tese de doutoramento original submetida à
Universidade de Trás-os-Montes e Alto
Douro para a obtenção do Grau de Doutor
em Gestão, de acordo com o disposto no
Decreto-lei n.º. 216/92 de 13 de Outubro.**

**Para os meus filhos, Ana Isabel e António
Pedro, respectivamente, a pequena princesa e
o pequeno grande herói da mamã. E, claro,
para a mamã Isabel Ribeiro.**

AGRADECIMENTOS

Esta tese de doutoramento resulta de um esforço conjunto de inúmeras pessoas. Por isso, para que alguma justiça seja feita, de seguida, descrevem-se os contributos tidos como essenciais ao seu desenvolvimento.

O Prof. Doutor José Leyes que, inicialmente, foi a inspiração para que o tema da tese fosse este e não outro. Posteriormente, a entidade gestora do PRODEP (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal), através da aceitação da candidatura à Medida 5/Ação 5.3 – Formação Avançada de Docentes do Ensino Superior, forneceu alguns dos meios que se viriam a revelar essenciais à prossecução do estudo, nomeadamente, no que diz respeito ao pagamento das propinas e ajudas de custo e transporte. Mas, mais importante, a dispensa total do serviço docente permitiu a dedicação a tempo inteiro do investigador ao estudo possibilitando que este pudesse ser concluído em três anos.

O Prof. Doutor Francisco Diniz, quando contactado, à semelhança do que tinha sucedido aquando da tese de dissertação de mestrado, mostrou-se disponível para orientar o trabalho. Desde cedo assumiu esse papel tendo, na fase inicial, fornecido conselhos que se viriam a revelar muito interessantes durante as fases seguintes do trabalho. Contribuiu, de forma decisiva, para a transformação de um projecto em trabalho, mostrando uma excepcional capacidade de coordenação, orientação e paciência.

Na fase de pesquisa bibliográfica, foi necessária uma simples sugestão, para que a bibliotecária da Escola Superior Agrária de Bragança, Dra. Clarisse Pais, solicitasse acesso gratuito, ainda que temporário, a algumas das bases de dados mais importantes a nível internacional, designadamente, *EBSCO*, *Proquest*, *Science Direct*, *Emerald*, entre outras. Estas bases de dados foram fundamentais durante a pesquisa bibliográfica e revisão da literatura pois permitiram aceder a informação de inúmeros artigos de jornais e periódicos de renome mundial.

A Prof. Doutora Isabel Ribeiro, minha esposa e colega do Departamento de Economia Agrária e Sociologia Rural da Escola Superior Agrária de Bragança, exerceu com especial mestria um papel que, sendo ingrato, é, também, necessário. As suas apreciações críticas sobre determinados assuntos alertaram e, simultaneamente, conduziram à reflexão.

O ápice estratégico das instituições portuguesas de ensino superior agrário e os dirigentes das unidades orgânicas que, nestas organizações, estão vocacionadas para o ensino das ciências agrárias acederam a colaborar na realização do estudo empírico através do preenchimento do inquérito à organização e à unidade orgânica, respectivamente. Sem a sua permissão, paciência, tolerância e conhecimento, nada teria sido possível.

Índice geral

Índice de quadros	i
Índice de figuras	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Capítulo I – Introdução.....	1
1.1. Justificação e Objectivos	1
1.2. Hipóteses de Trabalho	3
1.3. Desenvolvimento e Estrutura do Trabalho.....	3
1.4. Síntese	10
1.5. Bibliografia	12
Capítulo II – Eficácia Organizacional.....	17
2.1. Conceptualização.....	18
2.2. Dimensão do Processo Interno	25
2.3. Dimensão das Relações Humanas	33
2.4. Dimensão dos Objectivos Racionais	42
2.5. Dimensão do Sistema Aberto	45
2.6. Dimensão Política.....	51
2.7. Síntese.....	54
2.7. Bibliografia.....	59
Capítulo III – Estratégia e Planeamento Estratégico.....	76
3.1. Conceptualização.....	77
3.2. Dimensão Prescritiva.....	84
3.3. Dimensão Descritiva	96
3.4. Dimensão Integrativa.....	114
3.5. Síntese.....	118
3.6. Bibliografia.....	123
Capítulo IV – Ensino Superior Agrário	139
4.1. Caracterização do Objecto do Estudo	141

4.2. Eficácia Organizacional	149
4.3. Planeamento Estratégico	161
4.4. Desenho do Estudo Empírico.....	167
4.5. Síntese	184
4.6. Bibliografia	188
Capítulo V – Apresentação e Análise dos Resultados	199
5.1. Tratamento Estatístico dos Dados	201
5.2. Características da Amostra.....	212
5.3. Eficácia Organizacional	224
5.4. Planeamento Estratégico	243
5.5. Eficácia Organizacional e Planeamento Estratégico	261
5.6. Síntese	266
5.7. Bibliografia	272
Capítulo VI – Considerações Finais.....	278
6.1. Discussão dos Resultados	280
6.2. Linhas de Investigação Futuras	286
6.3. Síntese Final	287
6.4. Bibliografia	291
Anexos.....	294
Anexo I - Inquérito às Organizações.....	295
Anexo II – Inquérito às Unidades Orgânicas	301
Anexo III – <i>Sites</i> das Instituições/Unidades Orgânicas de Ensino Superior Agrário	309
Anexo IV – Operacionalização das Variáveis.....	310
Anexo V – Testes da Normalidade para a Amostra dos Gestores de Topo	313
Anexo VI – Testes da Normalidade para a Amostra dos Gestores Intermédios	314
Anexo VII – Testes da Homogeneidade das Variâncias para a Amostra dos Gestores de Topo.....	315
Anexo VIII – Testes da Homogeneidade das Variâncias para a Amostra dos Gestores Intermédios.....	316
Anexo IX – Modelo <i>Logit</i> . <i>Output</i> do <i>software</i> estatístico <i>Eviews 5.0</i>	317
Anexo XIX – Teste de <i>Wald</i> . <i>Output</i> do <i>software</i> estatístico <i>Eviews 5.0</i>	318

Índice de quadros

<i>Quadro 1 – Funções da Administração.....</i>	<i>29</i>
<i>Quadro 2 – Os 14 Princípios Gerais da Gestão de Fayol</i>	<i>29</i>
<i>Quadro 3 – Critérios e Indicadores de Eficácia Económica</i>	<i>33</i>
<i>Quadro 4 – Pressupostos da Teoria X e Y</i>	<i>37</i>
<i>Quadro 5 – Critérios e Indicadores de Eficácia Social</i>	<i>41</i>
<i>Quadro 6 – Critérios e Indicadores de Eficácia Sistémica</i>	<i>50</i>
<i>Quadro 7 – Meta-critérios, Critérios e Indicadores de Eficácia Política.....</i>	<i>54</i>
<i>Quadro 8 – Dimensões das Dez Escolas de Formação da Estratégia.....</i>	<i>83</i>
<i>Quadro 9 – Quatro Direcções Estratégicas de Crescimento</i>	<i>90</i>
<i>Quadro 10 – Alguns Modelos de Cultura Organizacional.....</i>	<i>110</i>
<i>Quadro 11 – Instituições que integram o Ensino Superior Agrário Português.....</i>	<i>148</i>
<i>Quadro 12 – Critérios de Eficácia Organizacional Aplicáveis às Instituições de Ensino Superior</i>	<i>155</i>
<i>Quadro 13 – Domínios de Eficácia Organizacional em Instituições de Ensino Superior</i>	<i>158</i>
<i>Quadro 14 – Dimensão das Instituições de Ensino Superior Agrário</i>	<i>171</i>
<i>Quadro 15 – Antiguidade das Instituições de Ensino Superior Agrário.....</i>	<i>171</i>
<i>Quadro 16 – Características Organizacionais Associadas às Dimensões de Eficácia Organizacional contidas no Modelo dos Valores Competitivos</i>	<i>172</i>
<i>Quadro 17 – Aspectos Comportamentais das Instituições de Ensino Superior.....</i>	<i>173</i>
<i>Quadro 18 – Indicadores de Eficácia do Domínio Académico Interno</i>	<i>174</i>
<i>Quadro 19 – Indicadores de Eficácia do Domínio da Motivação</i>	<i>175</i>
<i>Quadro 20 – Indicadores de Eficácia do Domínio da Adaptação Externa.....</i>	<i>176</i>
<i>Quadro 21 – Afirmações acerca do Planeamento Estratégico</i>	<i>177</i>
<i>Quadro 22 – Afirmações acerca da Declaração da Missão</i>	<i>178</i>
<i>Quadro 23 – Afirmações acerca da Análise Interna e da Análise Externa</i>	<i>179</i>
<i>Quadro 24 – Afirmações acerca da Análise do Entorno.....</i>	<i>180</i>
<i>Quadro 25 – Afirmações acerca das Alternativas Estratégicas</i>	<i>181</i>
<i>Quadro 26 – Afirmações acerca do Conteúdo do Plano</i>	<i>182</i>
<i>Quadro 27 – Matriz das Observações do SPSS</i>	<i>202</i>
<i>Quadro 28 – Adequação das Técnicas Estatísticas às Variáveis.....</i>	<i>204</i>
<i>Quadro 29 – Características das Organizações</i>	<i>219</i>

<i>Quadro 30 – Características das Unidades Orgânicas</i>	<i>222</i>
<i>Quadro 31 – Médias nos Aspectos Comportamentais nas Organizações.....</i>	<i>225</i>
<i>Quadro 32 – Eficácia das Organizações segundo o Tipo de Ensino</i>	<i>227</i>
<i>Quadro 33 – Médias dos Aspectos Comportamentais nas Unidades Orgânicas.....</i>	<i>228</i>
<i>Quadro 34 – Eficácia das Unidades Orgânicas segundo o Tipo de Ensino</i>	<i>230</i>
<i>Quadro 35 – Médias dos Indicadores de Eficácia das Organizações no Domínio Académico Interno.....</i>	<i>231</i>
<i>Quadro 36 – Eficácia das Organizações no Domínio Académico segundo o Tipo de Ensino</i>	<i>232</i>
<i>Quadro 37 – Médias dos Indicadores de Eficácia das Unidades Orgânicas no Domínio Académico</i>	<i>233</i>
<i>Quadro 38 – Eficácia das Unidades Orgânicas no Domínio Académico segundo o Tipo de Ensino</i>	<i>234</i>
<i>Quadro 39 – Médias dos Indicadores de Eficácia das Organizações no Domínio da Motivação.....</i>	<i>236</i>
<i>Quadro 40 – Eficácia das Organizações no Domínio da Motivação segundo o Tipo de Ensino.....</i>	<i>237</i>
<i>Quadro 41 – Médias dos Indicadores de Eficácia das Unidades Orgânicas no Domínio da Motivação.....</i>	<i>238</i>
<i>Quadro 42 – Eficácia das Unidades Orgânicas no Domínio da Adaptação Externa segundo o Tipo de Ensino.....</i>	<i>239</i>
<i>Quadro 43 – Médias dos Indicadores de Eficácia das Organizações no Domínio da Adaptação Externa</i>	<i>240</i>
<i>Quadro 44 – Eficácia das Organizações no Domínio da Adaptação Externa segundo o Tipo de Ensino.....</i>	<i>240</i>
<i>Quadro 45 – Médias dos Indicadores de Eficácia das Unidades Orgânicas no Domínio da Adaptação Externa</i>	<i>241</i>
<i>Quadro 46 – Eficácia das Unidades Orgânicas no Domínio da Adaptação Externa segundo o Tipo de Ensino.....</i>	<i>243</i>
<i>Quadro 47 – Importância dos Actores Organizacionais no Processo de Planeamento Estratégico.....</i>	<i>245</i>
<i>Quadro 48 – Importância dos Actores Organizacionais quanto às Actividades de Planeamento</i>	<i>246</i>
<i>Quadro 49 – Modelo de Planeamento Estratégico para o Ensino Superior Agrário..</i>	<i>264</i>

Índice de figuras

<i>Figura 1 – Estrutura do Trabalho</i>	4
<i>Figura 2 – Modelo de Eficácia Organizacional</i>	20
<i>Figura 3 – Modelo dos Valores Competitivos</i>	25
<i>Figura 4 – Teoria da Hierarquia das Necessidades</i>	35
<i>Figura 5 – Teoria dos Dois Factores</i>	36
<i>Figura 6 – Esquema para a Matriz TOWS</i>	86
<i>Figura 7 – Esquema de Formação de uma Estratégia Económica</i>	87
<i>Figura 8 - Forças que Dirigem a Concorrência num Sector Industrial</i>	93
<i>Figura 9 - Vantagem Estratégica</i>	95
<i>Figura 10- Formação da Estratégia como um Processo Único</i>	116
<i>Figura 11 - Grupos Constituintes da Instituição de Ensino Superior Agrário</i>	153
<i>Figura 12- Modelo Teórico de Planeamento Estratégico para o Ensino Superior Agrário</i>	165
<i>Figura 13 – Universo em Estudo</i>	202
<i>Figura 14 – Configuração da Função Logística</i>	210
<i>Figura 15 – Distribuição da Amostra por Cargo Desempenhado</i>	214
<i>Figura 16 – Género segundo o Tipo de Gestor e segundo o Tipo de Ensino</i>	215
<i>Figura 17 – Grau Académico segundo o Tipo de Gestor e segundo o Tipo de Ensino</i>	215
<i>Figura 18 – Categoria Profissional segundo o Tipo de Gestor e segundo o Tipo de Ensino</i>	216
<i>Figura 19 – Dimensão e Antiguidade das Organizações segundo o Tipo de Ensino</i> ..	218
<i>Figura 20 – Dimensão e Antiguidade das Unidades Orgânicas segundo o Tipo de Ensino</i>	218
<i>Figura 21 – Características das Organizações segundo o Tipo de Ensino</i>	221
<i>Figura 22 – Características das Unidades Orgânicas segundo o Tipo de Ensino</i>	223
<i>Figura 23 – Razões para Planear</i>	244
<i>Figura 24 – Formulação da Missão no Contexto da Visão Estratégica</i>	248
<i>Figura 25 –Definição dos Objectivos Genéricos no Contexto da Visão Estratégica</i> ..	249
<i>Figura 26 –Percentagem de Objectivos Especificados de Acordo com Medidas Quantitativas</i>	250
<i>Figura 27 – Percentagem de Objectivos Especificados de Acordo com Elementos Temporais</i>	251

<i>Figura 28 – Análise Interna segundo o Tipo de Gestor e segundo o Tipo de Ensino..</i>	252
<i>Figura 29 – Análise Externa segundo o Tipo de Gestor e segundo o Tipo de Ensino.</i>	253
<i>Figura 30 – Avaliação do Entorno segundo o Tipo de Gestor e segundo o Tipo de Ensino</i>	255
<i>Figura 31 – Alternativas Estratégicas vs. Estratégias Realizadas</i>	255
<i>Figura 32 – Padrões de Referência para as Alternativas Estratégicas</i>	257
<i>Figura 33- Conteúdos do Plano - Orçamentos</i>	258
<i>Figura 34-Conteúdos do Plano – Programas de Acção</i>	259
<i>Figura 35- Ferramenta de Controlo</i>	260

Resumo

Este trabalho de investigação tem por objectivo geral avaliar o impacto que processo de planeamento estratégico pode, eventualmente, ter na eficácia organizacional das instituições portuguesas de ensino superior agrário. Para perseguir tal objectivo, fez-se o enquadramento teórico do tema que revelou a inexistência de consensos relativamente aos conceitos estudados. Por essa razão, para fazer a construção teórica acerca da eficácia organizacional e do planeamento estratégico foi necessário recorrer ao uso de bases teóricas já existentes que permitissem pôr alguma ordem na confusão existente. Assim, às **quatro dimensões** de eficácia organizacional que podem encontrar-se no Modelo dos Valores Competitivos, nomeadamente, a **dimensão burocrática**, a **dimensão humana**, a **dimensão sistémica** e a **dimensão racional**; juntou-se uma nova dimensão que se apelidou de **política**. Posteriormente, o estudo da eficácia organizacional no contexto do ensino superior agrário revelou que, devido ao seu carácter multi-dimensional, a sua avaliação deveria ser feita à custa de nove critérios de eficácia que podem ser agrupados em três domínios, designadamente, o **domínio académico interno**, o **domínio da adaptação externa** e o **domínio da motivação**. O estudo teórico acerca da estratégia e do planeamento estratégico foi organizado tendo em conta **duas dimensões**, designadamente, a **dimensão prescritiva** e a **dimensão descritiva**. Mas, à semelhança do conceito de eficácia organizacional, pareceu adequado acrescentar uma nova dimensão que se designou de **integrativa**. O estudo do planeamento estratégico no contexto do objecto deste estudo, ou seja, do ensino superior agrário revelou a quase inexistência de trabalhos de investigação. Por essa razão, optou-se por construir um modelo teórico de planeamento estratégico que, na medida do possível, integrasse os contributos das dez escolas de formação da estratégia. A base teórica ampliada viria a permitir a construção de um inquérito a ser administrado, directamente, através do correio electrónico aos gestores de topo das universidades e dos institutos politécnicos; e, aos dirigentes das unidades orgânicas que, nas instituições estudadas, estão vocacionadas para o ensino das ciências agrárias. Apesar dos inquiridos possuírem agendas sobrecarregadas, a sua participação no estudo foi excelente, traduzindo-se numa taxa de resposta de 62,5%.

A avaliação da eficácia organizacional revela que muito, ainda, há a fazer no ensino superior agrário uma vez que os níveis de eficácia nos diferentes domínios são, globalmente, sofríveis. Apesar disso, o critério da qualidade obtém uma classificação

elevada. De igual modo, os aspectos comportamentais característicos da dimensão das relações humanas e da dimensão dos objectivos racionais foram mais valorizados pelos gestores de topo das instituições de ambos subsistemas. Pelo contrário, nas unidades orgânicas, os níveis de eficácia elevados devem-se, segundo os seus dirigentes, ao critério da qualidade; ao critério racional e ao critério burocrático. Nestas instituições, o planeamento estratégico aspira à definição de alternativas estratégicas deliberadas na linha das escolas prescritivas. As estratégias emergentes não têm lugar nas organizações/unidades orgânicas, possivelmente, porque, apesar da complexidade da envolvente ser alta, a estabilidade é, igualmente, alta. No entanto, este panorama está a mudar uma vez que a estabilidade de que o sector gozava está, actualmente, a ser posta em causa devido a **factores** de vária ordem, nomeadamente, a **diminuição real do financiamento**, a **diminuição da procura** e a **adaptação das formações ministradas** no quadro da declaração de Bolonha. A adaptação das organizações estudadas ao meio ambiente externo passa, por isso, pela descentralização do poder que lhes conferirá maior flexibilidade. Por essa via, as estratégias emergentes poderão irromper a partir de acções não planeadas.

O *output* do modelo de regressão logística binária (*logit*) obtido a partir dos dados da amostra dos gestores de topo permitiu definir um modelo de planeamento estratégico para o ensino superior agrário português bastante amputado face ao modelo de planeamento estratégico proposto. De facto, das nove fases propostas apenas quatro integram o modelo final. Trata-se da definição de objectivos, da análise externa, do padrão de referência e do processo de orçamentação. Destas, apenas as três últimas têm um contributo positivo para a eficácia das organizações objecto do estudo.

Palavras-chave: Gestão pública, eficácia organizacional, planeamento estratégico, ensino superior, ciências agrárias.

Abstract

The assessment of the organizational effectiveness and the characterization of the strategic planning process in the Portuguese agrarian higher education context are the objectives of this study. But, the investigation's main objective is to explore the relationship between the dependent variable (organizational effectiveness) and the independent variables (stages of the strategic planning process). To pursue such objectives, it was conducted a theoretical framework that revealed the inexistence of consensus relatively to the studied concepts. So, the theoretical construction concerning the organizational effectiveness and of the strategic planning involved the use of theoretical basis already existent in way to put some order in the existent confusion. The **Competitive Values Model dimensions** of organizational effectiveness, namely, the **bureaucratic dimension**, the **human dimension**, the **systemic dimension** and the **rational dimension** didn't explore, entirely, the concept. For that reason, the **politic dimension** was included in the theoretical framework. Later, in the agrarian higher education context, the organizational effectiveness multi-dimensional character revealed that the assessment was dependent on nine criteria grouped in **three domains**, particularly, the **internal academic domain**, the **external adaptation domain** and the **motivation domain**. The theoretical study concerning the strategy and the strategic planning was organized in **two dimensions**, namely, the **prescriptive dimension** and the **descriptive dimension**. But, likeness organizational effectiveness, it seemed appropriate to add an **integrative dimension** that reflects the conciliatory perspective of the Configuration School. The study of the strategic planning in the agrarian higher education context revealed the, almost, inexistence of investigation works about this theme. For that reason, it was proposed a strategic planning model that included the ten schools contributes about strategy formation. The enlarged theoretical basis allowed the construction of a survey sent by e-mail to the universities and polytechnic institute's top managers; and, to the organic unit's leaders that, in the studied institutions, are responsible for the agrarian sciences teaching. In spite of the overloaded agenda, the institution's top managers and organic unit's leaders participation in the survey was excellent. In fact, this positive behaviour contributed to the high response rate (62,5%).

The results demonstrate that, in the agrarian higher education, the levels of organizational effectiveness are, globally, sufferable. In spite of that, the quality criteria obtain a high classification. Equally, the behavioural aspects that are attributes of the human relations dimension and rational objectives dimension were more valued by the institutions top managers of both subsystems. But, the organic unit's leaders considered that the effectiveness levels were highest due to the quality criteria; rational criteria and bureaucratic criteria contributes. In the Portuguese agrarian higher education institutions, the strategic planning involves the definition of deliberate strategic alternatives in the line of the prescriptive schools. In the organizations/organic units, the emerging strategies are neglected because, in spite the high environmental complexity, the sector's stability is, equally, high. However, this scenario is about to change since the actual stability don't last forever. In fact, in the actuality, several **factors**, namely, the **real financing decrease**, the **higher education demand decrease** and the **educational programs adaptation** motivated by the Bologna meeting. For that, the agrarian higher education organizations must be prepared to internalize the external environmental changes. To adapt, the organizations must be flexible and to be so, the organizations must decentralize power. A larger flexibility will allow that emergent strategies can materialize as result of non planned actions.

Based in he top managers' sample data, the binary logistic regression model (logit) produced a model of strategic planning for the Portuguese agrarian higher education. However this model revealed to be amputated when compared with the strategic planning model that was proposed during literature revision. In fact, of the nine proposed stages of the strategic planning process only four integrate the final model. It is the objectives definition, the external analysis, the reference pattern and the budgeting process. From these, just the last three have a positive contribute to the organization's effectiveness.

Keywords: Public Management, organizational effectiveness, strategic planning, higher education, agrarian sciences.

Capítulo I – Introdução

Neste capítulo pretende-se dar a conhecer o estudo realizado no âmbito de um projecto de investigação científica com vista ao Doutoramento em Gestão pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro intitulado “Impacto da Estratégia e do Planeamento Estratégico na Eficácia Organizacional das Instituições Portuguesas de Ensino Superior Agrário”. Para isso, começa-se por justificar e apresentar quer o objecto, quer os objectivos do trabalho. De seguida, apresentam-se, de forma breve, as hipóteses em estudo. Para finalizar o capítulo faz-se referência à forma como se organiza e estrutura a exposição do trabalho de investigação.

1.1. Justificação e objectivos

A justificação para a escolha deste tema reside num triângulo que tem como vértices o ensino superior agrário (1), o planeamento estratégico (2) e a organização (3). Este triângulo constitui a esfera de acção do investigador, como se percebe pelas quatro razões apontadas de seguida.

1. O investigador desenvolve a sua actividade profissional na Escola Superior Agrária do Instituto Politécnico de Bragança.
2. O interesse do investigador pelo planeamento estratégico deriva, essencialmente, de duas razões específicas. A primeira prende-se com o facto de ter vindo a leccionar as disciplinas de Planeamento Estratégico, Planeamento da Empresa e Planeamento ao Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) em Contabilidade e Administração de Empresas, ao Bacharelato em Gestão da Empresa Agrícola e aos cursos de Eng^a Agronómica – ramo de Zootecnia e ramo de Agro-indústrias, respectivamente. A segunda razão tem a ver com o esforço que as organizações, em geral, e aquelas que se dedicam ao ensino das ciências agrárias, em particular, têm vindo a fazer no sentido de tomarem nas suas mãos os seus próprios destinos. Neste contexto, o planeamento estratégico surge como uma ferramenta de gestão útil para as organizações que pretendem melhorar o seu desempenho num ambiente cada vez mais competitivo.

3. Por seu turno, o gosto pelas questões organizacionais pode, pelo menos em parte, ser explicado não só pela formação do investigador que se refere no ponto seguinte mas, também, por ter leccionado as disciplinas de Relações Humanas e Gestão dos Recursos Humanos aos Cursos de Estudos Superiores Especializados em Tecnologias dos Produtos Agro-Pecuários e Gestão de Projectos em Espaço Rural, respectivamente.

4. Por fim, também a formação do investigador, ou seja, a licenciatura em Gestão Agrária obtida na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e, em especial, o Mestrado em Gestão pela Universidade da Beira Interior ajudaram, de alguma forma, a sensibilizá-lo para as questões relacionadas com a estratégia e a competitividade.

No âmbito deste trabalho de investigação, a gestão nas instituições portuguesas do ensino superior público agrário é objecto de estudo. De facto, pretende averiguar-se em que medida as estratégias organizacionais postas em prática através do processo de planeamento estratégico têm vindo a influenciar, positiva ou negativamente, a eficácia organizacional das instituições que desenvolvem a sua actividade no ensino superior agrário português. Por isso, os objectivos deste estudo são os seguintes.

1. Caracterizar a relação existente entre a eficácia organizacional e o planeamento estratégico levado a cabo pelas universidades e institutos politécnicos que se dedicam ao ensino superior agrário em Portugal.

2. Avaliar a eficácia organizacional do ensino superior agrário português.

3. Definir um modelo de planeamento estratégico para as organizações que desenvolvem a sua actividade no ensino superior agrário português.

1.2. Hipóteses de trabalho

O uso do planeamento estratégico influencia de forma significativa a eficácia das instituições do ensino superior agrário português. Tal influência depende da dimensão, antiguidade, grau de autonomia face a agentes externos e/ou da turbulência competitiva do ambiente externo.

O planeamento estratégico é uma ferramenta de gestão que contribui para que, as instituições que se dedicam ao ensino superior agrário, em Portugal, vejam a sua eficácia organizacional aumentada.

1.3. Desenvolvimento e Estrutura do Trabalho

Com o objectivo de fazer o enquadramento teórico do tema, foi levada a cabo uma pesquisa bibliográfica e consequente revisão da literatura, na qual conceitos fundamentais para a investigação como a eficácia organizacional, estratégia e planeamento estratégico são abordados num contexto geral. Inicialmente, conduz-se uma pesquisa exploratória, através da Internet, ao catálogo de monografias¹ do Instituto Politécnico de Bragança. Desta forma, é possível averiguar o potencial das bibliotecas das escolas integradas no Instituto Politécnico de Bragança, nomeadamente, a Escola Superior Agrária, a Escola Superior de Tecnologia e Gestão, a Escola Superior de Educação e a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Mirandela, para o desenvolvimento da investigação. Posteriormente, ainda através da Internet, surgiu a possibilidade de aceder a bases de dados de referência mundial, designadamente, *Proquest - ABI Inform*², *EBSCOhost*³, *Science Direct - Elsevier*⁴, *Wiley Interscience*⁵ e *Sage Publicações*⁶. Finalmente, a pesquisa bibliográfica inclui ainda a consulta de monografias em bibliotecas da rede nacional de ensino superior, das quais se destacam, por estarem, prontamente, acessíveis, a biblioteca da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior, a biblioteca da Área de Ciências Humanas

¹ <http://www.ipb.pt>

² <http://proquest.umi.com/pqdweb>

³ <http://search.epnet.com>

⁴ <http://www.sciencedirect.com>

⁵ <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/home>

⁶ <http://www.ingenta.select.com>

e Sociais da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e as bibliotecas das escolas integradas no Instituto Politécnico de Bragança.

Para perseguir os objectivos do estudo e investigar as hipóteses de trabalho, anteriormente referidas, torna-se necessário conduzir uma revisão da literatura acerca das variáveis a estudar. Desta forma, faz-se o enquadramento teórico que serve de base ao estudo empírico a desenvolver posteriormente. Na figura 1 pode ver-se como se pretende desenvolver a temática inerente ao presente trabalho de investigação.

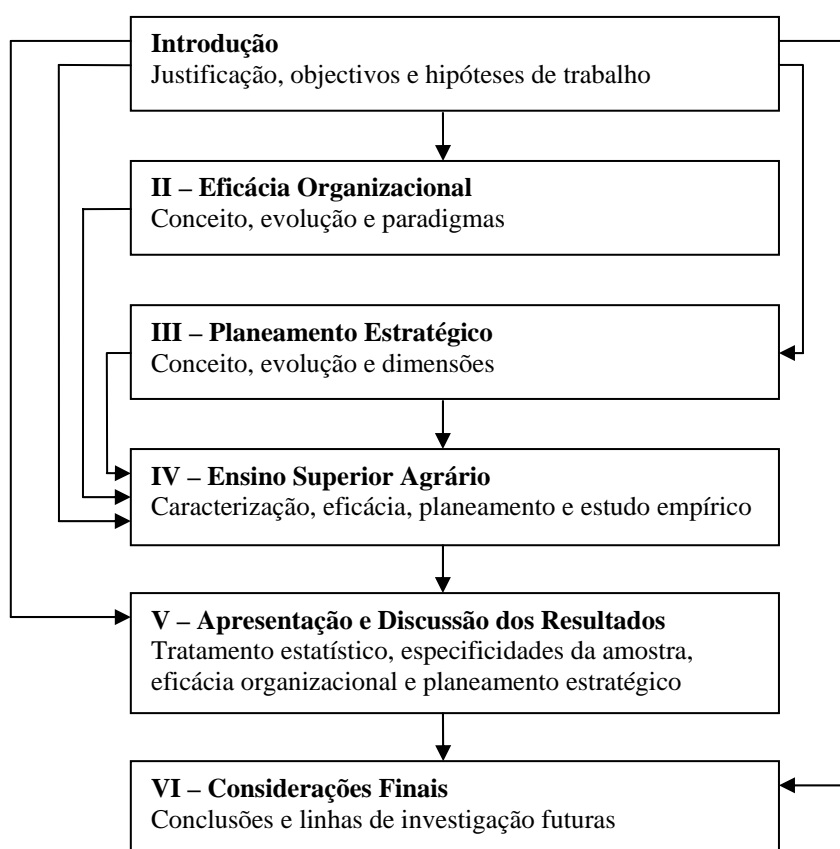


Figura 1 – Estrutura do Trabalho

No capítulo II faz-se a conceptualização da eficácia organizacional. No entanto, devido à falta de consenso em torno do conceito, torna-se necessário recorrer ao uso do Modelo dos Valores Competitivos, desenvolvido por Quinn e Rohrbaugh (1983), numa tentativa de colocar alguma ordem na confusão gerada em torno do conceito de eficácia organizacional. Efectivamente, este modelo é, particularmente, interessante pois, segundo inúmeros investigadores como Robbins (1990), Zammuto e O'Connor (1992),

Altschuld e Zheng (1995), Bilhim (1996), Kalliath *et al.* (1999), Pounder (1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001 e 2002) e Goodman *et al.* (2001), permite a identificação de **quatro dimensões** de eficácia organizacional, designadamente, a **dimensão do processo interno**, a **dimensão das relações humanas**, a **dimensão dos objectivos racionais** e a **dimensão do sistema aberto**. Para além destes, faz-se referência a outra dimensão de eficácia organizacional encontrada na literatura acerca da teoria organizacional, nomeadamente, a **dimensão política** de eficácia na qual, segundo Robbins (1990), Bilhim (1996) e Ferreira *et al.* (1999), o poder, a política e as relações de poder entre os grupos de interesses internos e externos constituem o tema central.

O capítulo III diz respeito ao estudo do planeamento estratégico num contexto geral. De forma semelhante, a conceptualização permite verificar a inexistência de consenso acerca do conceito de planeamento estratégico. Neste caso, para ordenar em tão grande diversidade de perspectivas acerca do tema, recorre-se ao trabalho de Mintzberg (1990, 1994a e 1994b), Mintzberg *et al.* (1998) e Mintzberg e Lampel (1999), nos quais podem identificar-se **duas dimensões** no que diz respeito ao processo de formação da estratégia, designadamente, a **dimensão prescritiva** e a **dimensão descritiva**. No entanto, a revisão da literatura revela a existência de uma abordagem pragmática acerca do processo de formação da estratégia. Efectivamente, o contributo da Escola da Configuração constitui-se como uma ponte entre as dimensões prescritiva e descritiva. Razão pela qual, se considera conveniente destacar a Escola da Configuração de entre as escolas descritivas e proceder à sua incorporação numa nova dimensão da formação da estratégia, a **dimensão integrativa**.

A **dimensão prescritiva** inclui os contributos de três escolas de formação da estratégia, designadamente, da Escola do Desenho, da Escola do Planeamento e da Escola do Posicionamento, cuja característica distintiva reside no uso de modelos racionais que, segundo Knights e Morgan (1991), constituem a ortodoxia da gestão estratégica. Para Goulliart (1995), com a **dimensão descritiva** prevaleceram novos conceitos como a intenção estratégica, as competências centrais, a orientação para o mercado e a transformação organizacional. Esta dimensão engloba a Escola do Empreendedor, a Escola Cognitiva, a Escola da Aprendizagem, a Escola do Poder, a Escola Cultural e a Escola Ambiental. Por fim, a **dimensão integrativa** é constituída pela Escola da Configuração que, apesar de não se constituir como o paradigma unificador da

estratégia a que se refere Mintzberg (1990), apresenta algumas características embrionárias, designadamente, a perspectiva unificadora e o carácter eclético. De facto, embora as suas características sejam marcadamente descritivas, não rejeita os conhecimentos e os contributos das escolas prescritivas. De facto, esta abordagem à formação da estratégia integra no seu seio os contributos de todas as outras escolas, independentemente, de serem prescritivas ou descritivas.

O capítulo IV apresenta-se como um capítulo de transição entre a teoria e a prática. Ou seja, estabelece a ponte entre os capítulos II e III nos quais, como foi referido, são estudados, respectivamente, os conceitos de eficácia organizacional e planeamento estratégico e o capítulo V dedicado ao tratamento estatístico dos dados e à análise e discussão dos resultados. Para o efeito, em primeiro lugar, o capítulo IV inclui uma breve **caracterização do objecto do estudo**, mais especificamente, do ensino superior público agrário. De seguida, retoma-se a problemática em torno dos conceitos, quer de **eficácia organizacional** quer do **planeamento estratégico**, para a situar no contexto do ensino superior agrário português e, finalmente, faz-se o **desenho do estudo empírico**.

Dada a quase inexistência de publicações acerca do objecto do estudo, a **caracterização do ensino superior agrário** faz-se com recurso à análise dedutiva. Assim, o estudo do todo (ensino superior) permite inferir acerca da parte (ensino superior agrário) e, dessa forma, evidenciar as características específicas do sector de actividade. Uma dessas características é, para Cameron (1978 e 1986), Conceição *et al.* (1998) e Leyes (2001), a dificuldade em definir objectivos de forma concreta. Para Cameron (1978 e 1980), esta característica aliada ao cepticismo gerado pelo processo de avaliação da eficácia organizacional junto da comunidade académica, à maior preocupação com a eficiência do que com a eficácia e à própria aplicabilidade do conceito de eficácia ao ensino superior constituem-se como obstáculos ao estudo da eficácia. Precisamente, o ponto dedicado à problemática da **eficácia organizacional** no ensino superior, em geral, e no ensino superior agrário, em particular, aborda questões metodológicas a ter em conta, designadamente, a orientação organizacional; a universalidade ou especificidade dos critérios; as características normativas ou descritivas dos critérios; e, a qualidade estática ou dinâmica dos critérios.

Posteriormente, debate-se a necessidade de **planeamento estratégico** no ensino superior agrário defendida, entre outros, por Simão e Costa (2000), Simão *et al.* (2003) e Crespo (2003). Para além disso, propõe-se um modelo conceptual de planeamento estratégico para o sector do ensino superior agrário. O modelo referido integra, na medida do possível, os contributos das diversas escolas de formulação da estratégia, anteriormente, referidas. Por essa razão, os contributos de Mintzberg e Waters (1985), Cardoso (1992 e 1995), Jonhson 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) são fundamentais.

Finalmente, no **desenho do estudo empírico** opta-se pelo método de análise extensiva porque, segundo Kotler e Armstrong (1991), permite a recolha de dados não acessíveis à observação. Assim, procede-se à inquirição da população através de inquéritos enviados por correio electrónico. A opção por esta forma de administração do inquérito deve-se não só à particularidade do sector em estudo mas também à vulgarização do uso do correio electrónico na chamada sociedade da informação ou sociedade do conhecimento e, em especial, no meio académico. O questionário contém questões fechadas com recurso a escalas gradativas e a perguntas de escolha múltipla. As perguntas são, antecipadamente, formuladas e ordenadas e, posteriormente, apresentadas por escrito aos inquiridos, tendo por objectivo, segundo Kotler e Armstrong (1991), Quivy e Campenhoudt (1992) e Patton (1990), o conhecimento de opiniões, crenças, valores, interesses e comportamentos dos inquiridos. Como foi referido, o inquérito será administrado directamente ou auto-aplicado ao responsável último pelo processo de planeamento estratégico, ou seja, à gestão de topo de cada uma das organizações públicas portuguesas de ensino superior agrário. Da mesma forma, a direcção das unidades orgânicas dedicadas ao ensino superior das ciências agrárias será, também, inquirida uma vez que poderá ser responsável pelas estratégias dessas unidades. Da gestão de topo fazem parte os administradores, os reitores, os vice-reitores e os pró-reitores das universidades; e, os administradores, os presidentes e os vice-presidentes dos institutos politécnicos. Por seu lado, a direcção das unidades orgânicas é composta pelos presidentes e vice-presidentes dos Conselhos Directivos das faculdades, das áreas departamentais das ciências agrárias, do Instituto Superior de Agronomia e das escolas superiores agrárias integradas nos institutos politécnicos. A lista de inquiridos baseia-se no universo das instituições portuguesas de ensino superior agrário

definido por Ribeiro (2005) com base nos dados da DGESup (2003). Posteriormente, com esta base de trabalho torna-se possível aceder aos *sites* de cada uma das instituições de forma a conhecer a constituição dos órgãos de gestão, designadamente, das reitorias das universidades e das presidências dos institutos politécnicos, como se pode ver no Anexo III. Igualmente, os *sites* da Associação do Ensino Superior em Ciências Agrárias de Língua Portuguesa (ASSESCA-PLP⁷), da Associação de Universidades de Língua Portuguesa (AULP⁸), da Fundação das Universidades Portuguesas (FUP⁹), do Conselho dos Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP¹⁰) e do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP¹¹) fornecem informação útil no que diz respeito à construção da lista de inquiridos. A lista da gestão de topo das organizações de ensino superior agrário inclui 8 presidentes, 12 vice-presidentes e 8 administradores de institutos politécnicos; 6 reitores, 21 vice-reitores, 19 pró-reitores e 6 administradores das universidades. A lista referida inclui, ainda, 13 presidentes e 19 vice-presidentes dos Conselhos Directivos das unidades orgânicas de ensino superior agrário, perfazendo um total de 112 inquiridos.

O capítulo V inclui a formulação das hipóteses, o tratamento estatístico dos dados e a análise e discussão dos resultados. Para isso, antes de abordar o tratamento estatístico dos dados, propriamente dito, faz-se uma breve referência à perspectiva de investigação, ao método e à técnica de recolha de informação. Posteriormente, descreve-se o **tratamento estatístico dos dados**. Por fim, com recurso a **três pontos**, apresentam-se os resultados obtidos através do tratamento estatístico mais adequado. Esta fase inicia-se com a referência às **especificidades da amostra**, à **dimensão de eficácia organizacional** predominante e à **caracterização do planeamento estratégico**.

No ponto dedicado ao **tratamento estatístico dos dados**, aborda-se a perspectiva racionalista que, segundo Fernandes (1994), é a perspectiva de investigação e análise mais adequada por estar subjacente aos estudos sobre os processos de formação das decisões e aos estudos estratégicos. Para além disso, com o intuito de estabelecer a ligação com o capítulo anterior, relembra-se que o método da inquirição ou da análise

⁷ <http://www.assesca-plp.org>

⁸ <http://www.aulp.org>

⁹ <http://www.fup.pt>

¹⁰ <http://www.crup.pt>

¹¹ <http://www.ccisp.pt>

extensiva e a técnica do questionário enviado por correio electrónico escolhidos para recolher a informação devem obedecer a **três princípios básicos** do pensamento científico, designadamente, o **princípio da objectividade**; o **princípio da inteligibilidade** e o **princípio da racionalidade**. A técnica do questionário tem como método complementar o tratamento estatístico dos dados com recurso ao *software* estatístico SPSS 14.0 (*Statistical Package for Social Sciences*). Igualmente, descreve-se a forma de operacionalização das variáveis que consta do Anexo IV, faz-se a adequação das técnicas de estatística descritiva às variáveis e às hipóteses em estudo; e, por fim, faz-se referência aos testes de estatística avançada passíveis de serem utilizados para comparar a eficácia das organizações/unidades orgânicas nos diferentes domínios. Uma vez que a maioria das variáveis são qualitativas e expressas numa escala nominal ou ordinal, o cálculo de frequências relativas é, especialmente, útil para caracterizar a amostra, isto é, para definir o perfil dos respondentes e classificar as organizações/unidades orgânicas. O cálculo de medidas paramétricas é, segundo Martins e Cerveira (1999), Pestana e Gageiro (2000) e Maroco (2003), adequado para analisar variáveis quantitativas. No entanto, para Agresti (1990), Pestana e Gageiro (2000) e Maroco (2003), o cálculo de médias pode ser feito sempre que as variáveis, apesar de qualitativas, sejam expressas em escalas ordinais com duas ou mais categorias como é o caso das escalas de *Likert*. Para comparar a eficácia dos dois subsistemas é necessário, segundo Guimarães e Cabral (1999), Pestana e Gageiro (2000) e Maroco (2003), verificar a normalidade da variável e a homogeneidade das variâncias entre os grupos com recurso ao teste de *Kolmogorov-Smirnov* e ao teste de *Levene*, respectivamente. Em função dos resultados destes testes, optar-se-á por testes paramétricos como a análise de variância (ANOVA *one way*) ou por testes não paramétricos como o teste de *Wilcoxon-Mann-Whitney* ou a ANOVA de *Kruskal-Wallis*. Finalmente, faz-se referência à análise de regressão por ser, segundo Maroco (2003) e Pestana e Gageiro (2000 e 2005), uma técnica estatística usada para modelar e investigar a relação entre variáveis. De facto, este tipo de análise é um modelo estatístico usado para prever o comportamento de uma variável quantitativa (variável dependente) a partir de uma ou mais variáveis relevantes de natureza intervalo ou rácio (variáveis independentes), respectivamente, a eficácia organizacional e as fases do processo de planeamento estratégico. Quando a variável dependente é de natureza qualitativa e binária devem usar-se, segundo Greene (2000), modelos de regressão logística que empregam funções não lineares que permitem delimitar a escala de estimação. As funções mais, frequentemente, utilizadas têm sido a função de

distribuição logística binomial cumulativa (modelo *logit*) e a função de distribuição normal cumulativa (modelo *probit*). A representação de ambas funções assim como os resultados obtidos por ambos modelos são muito semelhantes excepto quando se tem um número muito reduzido de observações. Apesar disso, a opção pelo modelo *logit* justifica-se pelo facto da maioria das variáveis estudadas não seguirem a distribuição normal e pela simplicidade de aplicação do modelo. Desta forma, o modelo *logit* de escolha binária será usado para estimar os parâmetros associados a cada uma das variáveis do modelo de planeamento estratégico proposto e eliminar as variáveis que não são, estatisticamente, significativas.

Por fim, no capítulo VI tecem-se as considerações finais acerca do estudo empírico tendo em conta os modelos teóricos, anteriormente, referidos. Neste contexto, aproveita-se a oportunidade para reflectir sobre as conclusões acerca da eficácia organizacional na perspectiva da coligação dominante das instituições públicas portuguesas de ensino superior agrário; e, acerca das características do planeamento estratégico levado a cabo por estas instituições. Para além disso, discute-se a relação entre as variáveis independentes (características do planeamento estratégico) e a variável dependente (eficácia organizacional). Igualmente, apresentam-se as linhas de investigação futuras que o estudo deixou em aberto, ou seja, apresentam-se as questões suscitadas pelo estudo. Por fim, faz-se a síntese final que consiste numa sinopse acerca das conclusões mais relevantes do estudo.

1.4. Síntese

Este trabalho de investigação visa o estudo da eficácia organizacional e das características do planeamento estratégico. Para levar a cabo tal tarefa, em primeiro lugar, conduz-se uma pesquisa bibliográfica e consequente revisão da literatura acerca das variáveis a estudar para, posteriormente, as situar no contexto do objecto do estudo, ou seja, no âmbito do ensino superior público agrário português. Para a realização do estudo empírico torna-se necessária a construção de uma ferramenta de recolha de informação, isto é, do inquérito a administrar por correio electrónico à população em estudo, nomeadamente, a gestão de topo das organizações que possuem unidades orgânicas vocacionadas para o ensino superior das ciências agrárias; e, os dirigentes

destas mesmas unidades. Para além do inquérito, é necessário construir uma lista de contactos que poderá ser elaborada a partir da informação disponível nos sítios que as organizações em estudo possuem na *Internet*.

Depois de recolhida a informação a partir da amostra definida, aleatoriamente, procede-se ao tratamento dos dados. Para isso, em primeiro lugar, faz-se o estudo das características individuais; das características organizacionais; da eficácia organizacional nos diferentes domínios; dos actores organizacionais; das actividades de planeamento realizadas por esses mesmos actores; e, das características do processo de planeamento estratégico recorrendo, para o efeito, à estatística descritiva.

Em segundo lugar, o estudo da eficácia organizacional do ensino superior agrário português é realizado com recurso a indicadores baseados em critérios do domínio académico interno, do domínio da motivação e do domínio da adaptação externa. Os dados recolhidos para cada um dos indicadores com recurso a escalas gradativas (*Likert*) que variam entre 1 (nada importante) a 5 (muito importante) permitem a avaliação da eficácia organizacional. Neste contexto, parece interessante explorar o estudo de diferenças, estatisticamente, significativas entre o ensino universitário e o ensino politécnico das ciências agrárias.

Por fim, o estudo das características do processo do planeamento estratégico, ou seja, das variáveis explicativas permite verificar, até que ponto, o modelo de planeamento estratégico proposto é validado, cientificamente, pelo estudo. Para além disso, interessa relacionar estas variáveis independentes com a eficácia organizacional (variável dependente) e verificar, em que medida, esta última é explicada por essas mesmas variáveis. Para verificar se existe ou não uma relação de dependência entre duas ou mais variáveis pode recorrer-se, segundo Maroco (2003) e Pestana e Gageiro (2000 e 2005), ao uso da análise de regressão. Neste tipo de análise verifica-se a existência ou não da relação de causa-efeito entre a variável dependente ou explicada (eficácia organizacional) e as variáveis independentes ou explicativas (fases do processo de planeamento estratégico). Para isso, usa-se o modelo *logit* de escolha binária que permite estimar os parâmetros associados a cada uma das variáveis do modelo teórico de planeamento estratégico e eliminar as variáveis que não são, estatisticamente, significativas.

1.5. Bibliografia

Agresti, A. (1990), Categorical Data Analysis, John Wiley.

Altschuld, J. e Zheng, H. (1995), Assessing the effectiveness of research organizations: An examination of multiple approaches, Evaluation Review, Vol. 19, nº. 2.

Bilhim, J. (1996), Teoria Organizacional: estruturas e pessoas, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Cameron, K (1980), Critical Questions in Assessing Organizational Effectiveness, Organizational Dynamics, Vol. 9, nº. 2.

Cameron, K. (1978), Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education, Administrative Science Quarterly, Vol. 23, nº. 4.

Cameron, K. (1986), A Study of Organizational Effectiveness and its Predictors, Management Science, Vol. 32, nº. 1.

Cardoso, L. (1992), Gestão Estratégica: Enfrentar a Mudança, IAPMEI.

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

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

Crespo, V. (2003), Ganhar Bolonha, Ganhar o futuro: O Ensino superior no Espaço Europeu, Gradiva.

DGESup - Direcção Geral do Ensino Superior (2003), Acesso ao Ensino Superior 2002: 1ª Fase do Concurso Nacional de Acesso, Ministério da Educação.

- Estêvão, C. (1998), Gestão estratégica nas Escolas, Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, A. (1994), Métodos e Regras para a Elaboração de Trabalhos Académicos, Porto Editora.
- Ferreira, J., Neves, J. e Caetano, A. (2001), Psicossociologia das Organizações, McGraw-Hill.
- Goodman, E., Zammuto, R. e Gifford, B. (2001), The Competing Values Framework: Understanding The Impact Of Organizational Culture On The Quality Of Work Life, Organization Development Journal, Vol. 19, nº. 3.
- Goulliart, F. (1995), The Day The Music Died, Journal of Business Strategy, Vol. 16, nº. 3.
- Grant, R. (1998), Contemporary Strategic Analysis: Concepts, Thechiques, Aplications:, Blackwell.
- Greene, W. (2000), Econometric Analysis, Prentice Hall.
- Guimarães, R. e Cabral, J. (1999), Estatística, McGraw Hill.
- Jonhson, G. e Scholes, K. (1993), Exploring Corporate Strategy: Text and Cases, Prentice-Hall.
- Kalliath, T., Bluedorn, A. e Gillespie, D. (1999), A Confirmatory Factor Analysis of the Competing Values Instrument, Educational & Psychological Measurement, Vol. 59, nº. 1.
- Knights, D. e Morgan, G. (1991), Corporate Strategy, Organizations and Subjectivity: A Critique, Organization Studies, Vol. 12, nº. 2.
- Kotler, P. e Armstrong, G. (1991), Princípios de Marketing, Editora Prentice-Hall.

Kriemadis, A. (1997), Strategic planning in higher education athletic departments, International Journal of Educational Management, Vol. 11, nº. 6.

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

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

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

Mintzberg, H. (1990), The Design School: Reconsidering The Basic Premises Of Strategic Management, Strategic Management Journal, Vol. 11, nº. 3.

Mintzberg, H. (1994a), The Rise And Fall Of Strategic Planning: Reconceiving The Roles For Planning, Plans Planners, The Free Press.

Mintzberg, H. (1994b), The Fall And Rise Of Strategic Planning: Harvard Business Review, Vol. 72, nº. 1.

Mintzberg, H. e Lampel, J. (1999), Reflecting On Strategy Process, Sloan Management Review, Vol. 40, nº. 3.

Mintzberg, H., Ahlstrand, B. e Lampel, J. (1998), Strategic Safari: A Guided Tour Throught The Wilds Of Strategic Management, Free Press.

Mintzberg, H. e Waters, J. (1985), Of strategies, Deliberate and Emergent, Strategic Management Journal, Vol. 6, nº. 3.

Patton, M. (1990), Qualitative Evaluation and Research Methods, Sage Publications.

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

Pestana, M. e Gageiro, J. (2005), Descobrimo a Regressão: Com a Complementaridade do SPSS, Edições Sílabo.

Pidcock, S. (2001), Strategic Planning in a New University, Journal of Further and Higher Education, Vol. 25, nº. 1.

Pounder, J. (1999a), Institutional performance in higher education: is quality a relevant concept?, Quality Assurance in Higher Education, Vol. 7, nº. 3.

Pounder, J. (1999b), Organizational Effectiveness in Higher Education Managerial Implications of a Hong Kong Study, Educational Management & Administration, Vol. 27, nº. 4.

Pounder, J. (2000a), A Behaviourally Anchored Rating Scales Approach to Institutional Self-Assessment en Higher Education, Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 25, nº. 2.

Pounder, J. (2000b), Evaluating the Relevance of Quality to Institutional Performance Assessment in Higher Education, Evaluation, Vol. 6, nº. 1.

Pounder, J. (2001), New Leadership and University Organizational Effectiveness: exploring the relationship, Leadership & Organization Development Journal, Vol. 22, nº. 6.

Pounder, J. (2002), Public Accountability in Hong Kong Higher Education: Human Resource Management Implications of Assessing Organizational Effectiveness, The International Journal of Public Sector Management, Vol. 15, nº. 6.

Quinn, R. e Rohrbaugh, J. (1983), A Spatial Model of Effectiveness Criteria: Towards a Competing Values Approach to Organizational Analysis, Management Science, Vol. 29, nº. 3.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992), Manual de Investigação em Ciências Sociais, Edições Gradiva.

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

Robbins, S. (1990), Organization Theory: structure, design, and applications, Prentice Hall.

Santos, F. (2004), Estratégia: Passo-a-Passo, 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, Universidade de Aveiro.

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

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

Tsiakkios, A. e Pashiardis, P. (2002), Strategic planning and education: the case of Cyprus, The International Journal of Educational Management, Vol. 16, nº. 1.

Watson, C. (1995), Strategic Planning for Higher Education, Journal of Professional Issues in Engineering Education Practice, Vol. 121, nº. 3.

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

Zammuto, R. e O’Connor, E. (1992), Gaining Advanced Manufacturing Technologies' Benefits: The Roles of Organization Design and Culture, The Academy of Management Review, Vol. 17, nº. 4.

Capítulo II – Eficácia Organizacional

Para Altschuld e Zheng (1995) a eficácia organizacional foi e continua a ser o tema central da teoria e prática da teoria organizacional. Thibodeaux e Favilla (1995 e 1996) reforçam essa ideia pois concluem que a eficácia organizacional serviu, durante um século, como o tema unificador da investigação em gestão e desenho das organizações. Apesar disso, segundo Vandebosch e Huff (1997) é difícil descrever e quantificar o desempenho organizacional. Talvez essa razão justifique, na óptica de Lewin e Minton, (1986), o facto de não ter sido desenvolvida nenhuma teoria universal. Para justificar esta circunstância, Altschuld e Zheng (1995), apontam a falta de uma perspectiva unificadora sobre o que avaliar e como avaliar. Simultaneamente, segundo Robbins (1990), parece haver concordância quanto ao carácter multi-dimensional (adaptabilidade, flexibilidade e produtividade) de que se reveste o conceito, embora na óptica de Venkatraman e Ramanujam (1987), não haja acordo quanto à natureza dessas mesmas dimensões. Por seu lado, Wise e Agranoff (1991) defendem a existência de um critério de medida padrão que pudesse ser aplicado universalmente em todas as situações. Outros, como Barnard (1968), dividem o desempenho em eficiência e eficácia. Parcialmente de acordo, Lawrence e Dyer (1983) defendem a ideia de que o desempenho reside no equilíbrio entre eficiência e inovação. Steers citado por Wilson e Bailey (1990) acredita que o desempenho deve ser percebido em termos de produtividade, flexibilidade e ausência de tensões dentro da organização. Em termos simples, segundo Vandebosch e Huff (1997), o desempenho pode ser dividido em duas componentes: fazer as coisas correctamente (eficiência e produção) e fazer as coisas correctas (eficácia, inovação, flexibilidade). Ainda segundo estes investigadores, a eficiência e a eficácia têm sido usadas como substitutos do desempenho na pesquisa em gestão. Exemplos recentes podem ser encontrados na literatura sobre estratégia (Reed, 1991), comportamento organizacional (Williams e Anderson, 1991) e sistemas de informação para a gestão (Palvia e Perkins, 1992; Marciniak, 1992). Por isso, neste capítulo pretende-se, em primeiro lugar, explicar o conceito de eficácia organizacional e, simultaneamente, distingui-lo de outros como a eficiência, produtividade, entre outros. Posteriormente, de acordo com diversas fontes, define-se a base de trabalho que permite agrupar, de acordo com critérios bem definidos, as diferentes contribuições para o estudo das organizações e da sua eficácia. Desta forma, a estrutura do capítulo ganha

forma, à medida que se aborda o conceito de eficácia organizacional, em diferentes contextos. Assim, sem a pretensão de se fazer um estudo demasiado exaustivo de todas as teorias organizacionais, faz-se referência aos contributos que parecem ser mais representativos por serem aqueles que mais são referidos na literatura científica desta área do saber.

2.1. Conceptualização

Segundo Luthans *et al.* (1988), a eficácia organizacional é, universalmente, aceite como o maior objectivo da gestão moderna. Talvez por isso, para Thibodeaux e Favilla (1995 e 1996), a eficácia organizacional tem sido alvo da atenção de inúmeros autores entre os quais se incluem economistas, consultores, gestores profissionais, empreendedores, professores de gestão e investigadores, políticos, entre outros.

Aliás, para Etzioni citado por Hall (1996), este conceito é, geralmente, definido como a capacidade que a organização detém para atingir os seus objectivos. Neumann e Finaly-Neumann (1994) definem o conceito como o grau de realização dos objectivos organizacionais. Para Likert citado por Elmuti *et al.* (1996) as organizações eficazes são aquelas que produzem produtos de alta qualidade e que se adaptam de forma mais eficaz às mudanças do ambiente externo mantendo, simultaneamente, o nível de satisfação dos membros dessa organização. Apesar disso, na óptica de Ridley e Mendoza (1993) e Gold (1998), a falta de consenso e o desacordo preponderam quando se trata de definir eficácia organizacional. Contudo, segundo Cameron (1986), a eficácia organizacional é central e não pode ser ignorada pela teoria organizacional e pela investigação. Para Luthans *et al.* (1988), Ridley e Mendoza (1993), Altschuld e Zheng (1995) e Zellars e Fiorito (1999), a falta de consenso acontece porque a definição depende, em grande medida, da orientação do investigador. A persistência de disciplinas separadas é, segundo Edmondson (1996), compreensível pois tal facto é, constantemente, reforçado por factores de carácter intelectual, estrutural e emocional. Os teóricos e investigadores organizacionais usam, frequentemente, a satisfação do trabalhador, o esforço e o empenhamento como a chave para a eficácia organizacional. De facto, segundo Schmitt e Pulakos (1985), foi já demonstrado que a satisfação do trabalhador está relacionada com variáveis individuais e organizacionais de eficácia. Por seu lado, os políticos vêm

no planeamento estratégico e nas interações com a estrutura a solução para aumentar a eficácia. Numa perspectiva económica, a eficácia organizacional é também equiparada ao lucro.

Mott citado por Luthans *et al.* (1988) e Uline e Miller (1998) definiu a eficácia organizacional como a capacidade da organização para mobilizar os seus centros de poder para a acção/produção e adaptação. Precisamente, Dunphy e Stace (1988), justificam a mudança organizacional com a necessidade de adaptação contínua que permita atingir não só a eficácia organizacional mas também a própria sobrevivência. Ridley e Mendoza (1993) fazem referência ao erro comum que reside na confusão entre eficácia e eficiência. De facto, a eficiência deve ser vista como essencial para o funcionamento eficaz da organização. No entanto, uma organização pode ser eficiente sem ser eficaz. (Smith Jr., 1997; Vandenbosch e Huff, 1997). Neste contexto, para Ridley e Mendoza (1993), uma aprofundada conceptualização de eficácia organizacional pode e deve ir mais além da eficiência. Por exemplo, para Grant (1999), eficácia implica flexibilidade, responsabilidade e a geração contínua de inovação. Nesta linha, Lawson (2001) afirma que as organizações devem possuir folga suficiente que permita contrabalançar as pressões da eficiência do curto-prazo com a procura da eficácia de longo-prazo. A folga confere a flexibilidade que permite a inovação e adaptação organizacionais tão necessárias às organizações do futuro.

Cameron (1986) faz a distinção entre qualidade, eficiência e excelência. Para este investigador a qualidade é definida como a ausência de erros, ou ainda como uma propriedade quantificável. A eficiência não é mais do que um rácio que mede a capacidade que a organização possui na transformação de *inputs* em *outputs*. De alguma forma, trata-se de um conceito análogo à análise custo-benefício. Por fim, a excelência, termo popularizado por Peters e Waterman (1982), refere-se a princípios de gestão que consistem no planeamento estratégico, participação dos empregados e *empowrment*, liderança democrática e enfoque nas necessidades do cliente. Aliás, segundo Parnell e Bell (1994), a tomada de decisão participada conduz ao aumento da eficácia organizacional pois crê-se que uma maior participação conduz a decisões de maior qualidade e produtividade. Por outra parte, Rantz (2002) afirma que o líder, por si só, pode contribuir para a eficácia da organização. Mas, para que isso suceda, terá de demonstrar, aos seus colaboradores, ser possuidor de elevados níveis de integridade

peçoal através da acção. Segundo o mesmo investigador, é a comunicação honesta e verdadeira que permite gerar a confiança necessária à acção.

Note-se que, segundo Ridley e Mendoza (1993), quando se define eficácia organizacional em termos de eficiência interna se está a ignorar toda a envolvente externa à organização na qual esta procura *inputs* e oferece *outputs*. Aliás, nesta perspectiva, a organização é vista como um sistema fechado que, como se verá mais adiante, é a perspectiva subjacente às dimensões quer do processo interno, quer das relações humanas. No entanto, para estes investigadores, a perspectiva do sistema aberto é mais abrangente pois põe em evidência não só as ligações ao supra-sistema mas também considera, igualmente importantes, as interacções internas. Para isso, propõem o modelo de eficácia que se pode ver na figura 2.

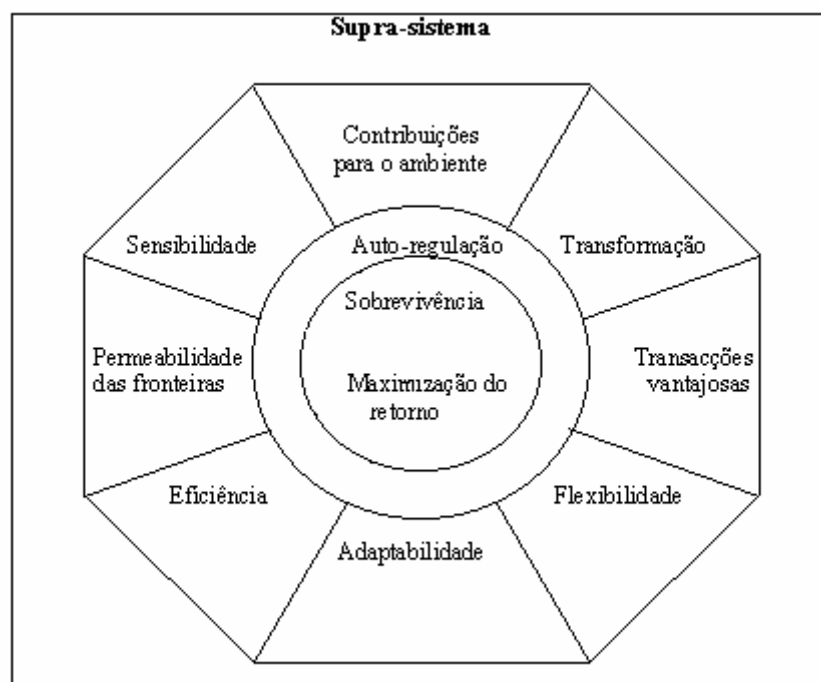


Figura 2 – Modelo de Eficácia Organizacional

Fonte: Ridley e Mendoza (1993).

O modelo proposto por Ridley e Mendoza (1993) é composto por onze processos que contribuem para a eficácia organizacional. A sobrevivência e a maximização do retorno são centrais e, como tal, são a expressão da eficácia organizacional, enquanto os restantes processos servem de suporte à manutenção da mesma. Dos restantes 9 processos, a auto-regulação é aquele que assume um carácter mais geral e funciona

como um processo intermédio. Os 8 restantes interagem entre si e com os processos de nível mais elevado.

Das inúmeras teorias da configuração propostas, Harold *et al.* (1993), decidiram testar aquelas que maior número de adeptos conseguiram reunir. Ou seja, a teoria da estrutura organizacional; e, a teoria da estratégia, estrutura e processo defendidas por Mintzberg (1986 e 1996) e por Miles e Snow (1978), respectivamente. Harold *et al.* (1993) levaram a cabo um estudo empírico com o qual pretenderam verificar o ajustamento e a equifinalidade¹ das diferentes estruturas propostas. Ou seja, pretenderam verificar se as múltiplas formas organizacionais eram igualmente eficazes. Surpreendentemente, os resultados não apoiaram a teoria defendida por Mintzberg (1986 e 1996) de que as organizações são mais eficazes quando adoptam as cinco configurações propostas (estrutura simples, burocracia mecanicista, burocracia profissional, forma divisionada e adhocracia). Em contraste com estes resultados, o ajustamento configuracional baseado na teoria de Miles e Snow (1978), ou seja, nos defensores, prospectores, analistas e reactores explicou 24% da variância registada na eficácia organizacional global.

Outros trabalhos, como o de Ronan (1993), estudam a eficácia do gestor como a forma de se atingir a eficácia da organização. Para isso, propõe um modelo baseado no conceito de eficácia exposto por Drucker (1985) do qual fazem parte 5 tipos de gestores, designadamente, o gestor disfuncional, o gestor competente, o gestor excelente, o gestor eficiente e o gestor de sucesso. Para classificar o desempenho da gestão, propõe ainda que o modelo se combine com medidas de eficiência interna e de eficácia externa. Para além disso, refere alguns cuidados a ter aquando do uso do modelo. De facto, nas mãos dos gestores de sucesso, o modelo pode ser manipulado para servir fins pessoais e políticos, dependendo da sua integridade e capacidade de análise. Aliás, para Drucker (1985) a eficácia organizacional revela-se de importância fundamental, quer para o desenvolvimento do ser humano e da organização, quer para a viabilidade da sociedade moderna.

Actualmente, segundo Chiavenato (2001), Vicere (2002), Pearse (2000) e Bargerstock (2000), as organizações colocam ênfase na administração do conhecimento e no capital

¹ É a premissa de que as múltiplas formas organizacionais são, igualmente, eficazes.

intelectual. A idade da informação fez do conhecimento o recurso organizacional mais importante. Os factores tradicionais de produção (terra, capital e trabalho) já esgotaram as suas contribuições. Agora, as actividades importantes são a geração, estrutura, desenvolvimento, propagação, partilha e aplicação do conhecimento. Por isso, a eficácia organizacional dependerá, cada vez mais, da capacidade de atracção, utilização e retenção das pessoas que podem usar os seus conhecimentos para resolver problemas, criar serviços, desenvolver novos processos de trabalho e satisfazer as necessidades dos clientes. Por essa razão, como refere Davis (1995), os gestores socorrem-se de ferramentas como o *downsizing*, a re-engenharia, a gestão da produtividade, a redução da duração dos ciclos de trabalho, entre outras para aumentarem a eficácia organizacional. Para Burack *et al.* (1997), à medida que um maior número de organizações procura integrar a estratégia e as práticas de recursos humanos, como a forma de perseguir não só a eficácia organizacional mas também a vantagem competitiva, o planeamento estratégico tem vindo a assumir uma importância fundamental. Precisamente, é esta vertente que este trabalho procura explorar no contexto das organizações portuguesas que ministram o ensino agrário de nível universitário e politécnico.

A literatura sobre gestão da qualidade total coloca ênfase nos processos e nos clientes. Por seu lado, a literatura sobre o envolvimento dos empregados enfatiza o desenho do trabalho e das unidades de negócio para obter um maior envolvimento e motivação dos trabalhadores. Tal envolvimento pode conseguir-se transformando o trabalhador em accionista da empresa beneficiando, dessa forma, da partilha de lucros ou de educação empresarial. Na prática, segundo Mohrman *et al.* (1996) e Graham (1992), estas duas aproximações à gestão podem contribuir para a eficácia organizacional complementando-se e reforçando-se, de tal forma, que o seu impacto individual é debilitado pela ausência do outro. Para McNann e Nanni (1994) e Dervitsiotis (1998) as organizações asseguram a sua eficácia fazendo as coisas da forma correcta. Ou seja, segundo Dervitsiotis (1998), para que as organizações possam sobreviver e crescer devem centrar-se na Gestão da Qualidade Total por esta permitir dar resposta às rápidas transformações que ocorrem no ambiente externo. Na mesma linha, Harari (1993) e Chalykoff e Sharma (1995) e Sharma e Gadenne (2001), defendem que a qualidade deve ser vista num contexto mais vasto de forma a atingir a eficácia organizacional

ótima. Para isso, Petrick e Wagley (1992) e Harari (1993) defendem que os gestores devem pensar estrategicamente.

Na gestão da produção, a gestão da cadeia de fornecimento é apontada como um factor chave para o aumento da eficácia organizacional. De facto, Gunasekaran *et al.* (2001), consideram que se trata de uma ferramenta que permite, aumentar o grau de realização dos objectivos organizacionais, aumentar a competitividade e ainda aumentar o lucro.

Kraft e Singhapakdi (1995) estudaram outros determinantes da eficácia organizacional como a ética e a responsabilidade social. Para perceberem a importância relativa destes critérios de eficácia organizacional conduziram um estudo empírico em 3 universidades, tendo administrado um inquérito a 182 alunos de mestrado em gestão. Foi solicitado aos inquiridos que, na perspectiva de gestores, avaliassem 40 possíveis determinantes de eficácia. Os resultados apontaram na linha de investigações anteriores, mostrando que a responsabilidade social era considerada como um dos critérios que menor contributo teria para a eficácia organizacional.

Schein e Peters e Waterman citados por Wallace *et al.* (1999) defendem que o nível de eficácia organizacional de instituições públicas e privadas depende de um conjunto de variáveis instrumentais como a cultura, o clima e os valores organizacionais. Na mesma linha, Michael (1997) afirma que o ajustamento entre os valores culturais e o comportamento organizacional permite aumentar a eficácia organizacional. Tal sucede, partindo do pressuposto de que, quando a estrutura organizacional coincide com o sistema cultural, a eficácia organizacional aumenta. Também Sudeshna (2001) considera que, no contexto do pensamento actual na área da gestão, a eficácia organizacional depende do desenvolvimento de uma cultura organizacional que, em alguns casos, possa incluir valores étnicos. Outros, como Leisen *et al.* (2002), para além da cultura organizacional, apontam a orientação para o mercado como um importante contributo para a eficácia. Ainda na mesma linha, McLarney e Dastrala (2001) afirmam que a eficácia organizacional é influenciada, de forma directa, pela capacidade de ajustamento entre a dinâmica interna e as estruturas sócio-políticas. É de notar que, segundo estes investigadores, tal ajustamento pode ser conseguido através de práticas de gestão sensíveis ao conjunto de valores culturais de cada local.

Quinn e Rohrbaugh (1981 e 1983) utilizaram o modelo dos valores competitivos como ferramenta para examinarem a relação entre cultura e eficácia organizacional e, dessa forma, poderem explicar as diferenças entre os valores por detrás das dimensões de eficácia organizacional. Para esse efeito, o modelo é construído em torno de **dois eixos** que reflectem diferentes orientações para os valores. O **eixo vertical** reflecte as preferências de estruturação. Por isso, o extremo superior desse eixo corresponde à orientação para a flexibilidade e à ênfase na descentralização e diferenciação; e, o extremo inferior corresponde à orientação para o controlo e à ênfase na centralização e integração. O **eixo horizontal** evidencia a dimensão interna/externa que reflecte o sistema de valores da organização. Dessa forma, contemplam-se duas situações que passam pela manutenção de um sistema sociotécnico ou pela melhoria da sua posição competitiva no seu entorno.



Figura 3 – Modelo dos Valores Competitivos

Fonte: Quinn e Rohrbaugh (1981 e 1983), Robbins (1990), Zammuto e O'Connor (1992), Altschuld e Zheng (1995), Bilhim (1996), Kalliath *et al.* (1999), Pounder (1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001 e 2002) e Goodman *et al.* (2001).

Para Kalliath *et al.* (1999), a literatura sobre o modelo dos valores competitivos sugere que o conteúdo dos quadrantes reflecte a orientação da maioria das organizações face aos valores primários. Ou seja, as dimensões apresentadas em cada quadrante não são,

mutuamente exclusivas, isto é, cada organização expressa determinada dimensão até um dado nível. No entanto, a maior parte das organizações destaca algumas destas dimensões em detrimento de outras. Por essa razão, segundo Kalliath *et al.* (1999), este modelo constitui uma valiosa ferramenta pois permite pôr alguma ordem na frequente confusão em torno do conceito de eficácia organizacional.

Como se pôde constatar, ao conceito de eficácia organizacional está associada alguma controvérsia. Para Cameron (1986), tal controvérsia resulta do facto de não existir uma conceptualização compreensível da organização. De facto, segundo Cameron e Whetten (1983), a história do pensamento em torno da eficácia organizacional tem seguido a da teoria organizacional. Tal facto justifica a pesquisa bibliográfica e a consequente revisão da literatura acerca de algumas das teorias que mais marcaram a evolução da teoria organizacional e que, como tal, contribuíram para o desenvolvimento dos critérios de eficácia organizacional. De facto, como se pôde constatar, o conceito difere de acordo com a perspectiva através da qual as organizações são examinadas. Por isso, de seguida, estudam-se algumas das contribuições que mais marcaram a teoria organizacional, devidamente enquadradas em cada um dos quatro quadrantes contidos no Modelo dos Valores Competitivos e que representam as dimensões de eficácia identificadas por Quinn e Rohrbaugh (1981 e 1983).

2.2. Dimensão do Processo Interno

Usualmente, na literatura científica, o estudo desta dimensão de eficácia recorre, segundo Bilhim (1996), à metáfora mecanicista. Por seu lado, Savoie e Morin (2001), consideram que nesta dimensão a concepção económica é predominante porque a eficiência económica é o denominador comum. Por essa razão, incluem-se dois contributos provenientes da área da gestão, designadamente, de Taylor (1911) e de Fayol (1916) e um proveniente da área da sociologia, nomeadamente, de Weber (1947). De facto, O'Connor (1996) aponta a forma ambiciosa como os trabalhos, quer de Taylor (1911) quer de Fayol (1916), pretenderam legitimar a gestão, não só como conhecimento, como prática e como profissão, mas também como uma forma, ainda que utópica, de resolução dos conflitos entre trabalhadores e empresários. Efectivamente, para Nauta e Sanders (2001), apesar dos conflitos não serem, por si só, prejudiciais para

a eficácia organizacional, um bom desempenho ao nível organizacional passa por uma boa coordenação entre departamentos.

Como foi referido, o quadrante relativo à dimensão do Processo Interno encerra, em si mesmo, um paradigma organizacional correspondente à dimensão de eficácia económica e/ou mecanicista da organização. Esta forma de ver a organização surgiu, segundo Ferreira *et al.* (1999), como resposta à situação criada, em meados do século XVIII, pela Revolução Industrial. Nesta altura, a teoria económica dominante assentava na Lei de Say (1803) que, basicamente, defendia a tese de que a oferta cria a sua própria procura pelo que o equilíbrio seria automático. Esta é uma das hipóteses-chave da economia clássica e pedra fundamental no raciocínio de que o livre mercado conduz ao pleno emprego.

Para Ferreira *et al.* (1999), as invenções, em geral, e o vapor, em especial, foram os catalisadores desta revolução que trouxe consigo a mecanização da produção e o trabalho assalariado que, no final do século XIX, conduziu ao desenvolvimento da produção em massa. Por sua vez, esta trouxe consigo novos problemas como o aumento do número de assalariados, o crescimento acelerado e desordenado das empresas e, como tal, surgiu a preocupação com a eficiência e competitividade das organizações. Aliás, para Drucker (1997), a Revolução Industrial foi, mecanicamente, rápida e, socialmente, lenta pois só, em 1840, as pessoas se aperceberam da mudança provocada por ela. Neste contexto, a Teoria da Gestão Científica do Trabalho de Taylor (1911) propõe a organização racional do trabalho como a forma de resolução dos problemas relacionados com a produtividade e a eficiência. Para atingir esses objectivos, segundo Hampton (1991), esta teoria baseia-se na padronização dos métodos de trabalho, diminuição da fadiga humana, especialização do operário, introdução de prémios de produção e na melhoria das condições de trabalho.

Para Fleischman (2000) e Petersen (2002), o sucesso da teoria e prática da gestão científica do trabalho reside na ciência, na harmonia, na cooperação, na maximização da produção, no desenvolvimento da máxima eficiência e na prosperidade de cada trabalhador. Por seu turno, Ferreira *et al.* (1999) faz referência aos princípios nos quais assenta a gestão científica que, a seguir, se enunciam:

- o planeamento é da competência da gestão de topo pois este é responsável pela criação e desenvolvimento dos métodos científicos de estudo de cada trabalhador. Pretendem-se eliminar práticas como o empirismo e a indolência de forma a permitir o aumento da produtividade do trabalho e da rentabilidade da empresa;
- a preparação consiste na selecção científica dos trabalhadores, de acordo com as suas aptidões específicas, e na formação com vista à especialização. Pretendem identificar-se não só as capacidades dos trabalhadores mas também o seu potencial; aperfeiçoar a selecção dos trabalhadores com base na máxima “homem certo no lugar certo”;
- os trabalhadores têm de ser controlados, segundo critérios previamente definidos, para que o plano de trabalho seja rigorosamente cumprido. Pretendem eliminar-se condutas desviantes aquando da execução das tarefas. Neste contexto, é de salientar o estudo de Sorensen e Baum (1975) no qual concluem que o controlo total é a variável mais fortemente associada à eficácia organizacional; e,
- a concepção do processo de trabalho é da competência da gestão de topo e aos trabalhadores cabe a sua execução. Desta forma, atinge-se a especialização baseada na padronização das tarefas.

A aceitação desta teoria, por parte da comunidade científica da época, não foi pacífica. De facto, segundo Dean (1997, 1997a, 1997b), Kanigel (1997) e Cossette (2002), a publicação dos princípios da gestão científica enfrentou enormes dificuldades que obrigaram Taylor a fazer uma impressão privada. De acordo com Wrege (1995), para divulgar o seu trabalho, Taylor chegou a fazer uma apresentação sobre o seu sistema de gestão, em 4 de Junho de 1907, na sua casa. Para Kanigel (1997) e Cossette (2002), os entraves sentidos na publicação dos princípios da gestão científica poderão ter estado relacionados com o facto do texto estar mal estruturado, não ter um fio condutor e conter muitas repetições e imprecisões. Esta situação pode ser explicada, segundo Wrege *et al.* (1997), Barley e Kinda (1992) e Neck e Bedeian (1996), pela participação activa de um colaborador na elaboração dos manuscritos, o que contribuiu para a má ou inexistente integração de textos.

Para além das críticas referidas, a abordagem empírica de Taylor (1911) à eficácia organizacional também tem sido alvo de inúmeras discussões e, inclusivamente, de alguma polémica pois, para Gehani (1995) e Schachter (1989a, 1989b), reduz o trabalhador à mera condição de máquina. No entanto, para Kreis (1995) a maior crítica que se pode fazer à gestão científica prende-se com o facto desta servir, essencialmente, para aumentar a velocidade de produção através da melhoria das condições de trabalho relegando para segundo plano o objectivo primeiro, ou seja, a maximização do lucro. Apesar disso, investigadores como Petersen (2002), Santos *et al.* (2002) e Gehani (2001) referem-se a Taylor como o precursor da gestão da produção. Outros, como Martin (1995), salientam o facto da re-engenharia e da gestão da qualidade total terem as suas raízes na gestão científica. Por seu lado, Rimer (1993) e a Society of Advancement Management (1988) atribuem a Taylor o epíteto de pioneiro da gestão científica. Por fim, Nyland (1995) enfatiza o facto do estudo dos tempos e movimentos permitir reduzir a fadiga humana, o que permite aumentar a eficiência.

A teoria da gestão científica, devido à sua importância inquestionável e actualidade, tem proporcionado grande produção científica, nomeadamente, artigos e comunicações. Exemplo disso mesmo são os trabalhos de Holt (2001), Roper (2001), Nyland (2000), Wirth (1993), Zalewski (2001) e Van Riper (1995) que estudam a aplicação da teoria, de uma forma transversal, aos diversos sectores de actividade económica provando que a mesma tem aplicação desde a agricultura aos serviços.

Por seu lado, Reid (1995a) e Wren (1995) referem-se ao contributo de Fayol (1916) para o progresso da teoria organizacional. Para isso, realçam o papel primordial da experiência empírica no desenvolvimento da Teoria Clássica de Fayol (1916). O contributo de Fayol (1916) proporciona ainda hoje, fruto da actualidade do seu trabalho, investigações como as de Reid (1995b), Breeze (1995), Wren (2001) e Sasaki (2001) que pretendem perceber o entorno profissional e pessoal de Fayol no período em que a Teoria Clássica foi concebida. Tal como Taylor (1911), também Fayol (1916) contribuiu, de forma decisiva, para o estudo e desenvolvimento da eficácia organizacional embora o primeiro o faça, essencialmente, ao nível da gestão operacional e o segundo ao nível da gestão de topo. Para isso, Fayol (1916) concentrou os seus esforços no estudo da estrutura e na definição quer das funções, quer dos princípios gerais da administração. Através da observação do quadro 1, apresentado na página

seguinte, pode verificar-se a convergência de opinião face àquilo que Taylor, Fayol, Gulick e Urwick consideravam ser as funções da administração.

Quadro 1 – Funções da Administração

Fayol	Taylor	Gulick e Urwick
1 – Prever	1 - Planear	1 - Planear
2 - Planear	2 - Organizar	2 - Organizar
3 - Organizar	3 - Utilizar os Meios	3 - Estruturar
4 - Coordenar	4 - Dirigir	4 - Dirigir
5 – Comandar	5 - Controlar	5 - Coordenar
6 - Controlar	6 - Conceber	6 - Informar
	7 - Melhorar	7 - Orçamentar

Fonte: Bakewell (1994), Fells (2000) e Martey (2002).

Para Meier e Bohte (2000), o movimento da gestão científica, do início do século XX, tinha como actores principais Fayol, Gulick e Urwick pois estes defendiam a ideia de que estrutura das organizações era determinante para a eficácia organizacional. Para isso, defendiam o uso de princípios de gestão que podem observar-se no quadro 2. Tais princípios ajudariam a organização a atingir um desempenho óptimo em torno dos seus objectivos.

Quadro 2 – Os 14 Princípios Gerais da Gestão de Fayol

Divisão do trabalho	Consiste na especialização das tarefas e das pessoas para aumentar a eficiência.
Autoridade e responsabilidade	Autoridade é o direito de dar ordens e poder esperar obediência. A responsabilidade é consequência natural da autoridade e significa o dever de prestar contas. Ambas devem estar equilibradas entre si.
Disciplina	Depende da obediência, aplicação, energia, comportamento e respeito aos acordos estabelecidos.
Unidade de comando	Cada empregado deve receber ordens de apenas um superior.
Unidade de direcção	Uma cabeça e um plano para cada grupo de actividades que tenham o mesmo objectivo.
Subordinação do interesse particular ao interesse geral	O interesse geral deve sobrepor-se ao interesse particular.
Remuneração do pessoal	A retribuição dos empregados e da organização deve ser justa e acautelada.
Centralização	Refere-se à concentração da autoridade no topo da hierarquia da organização.
Hierarquia	É a linha de autoridade que vai do escalão mais alto ao mais baixo. É o princípio do comando.
Ordem	Um lugar para cada coisa e cada coisa no seu lugar. É a ordem material e humana.
Equidade	Amabilidade e justiça para alcançar a lealdade do pessoal.
Estabilidade do pessoal	A rotatividade tem um impacto negativo sobre a eficiência da organização. Quanto mais tempo uma pessoa permanecer num cargo, tanto melhor.
Iniciativa	A capacidade de visualizar um plano e assegurar pessoalmente o seu sucesso.
União do pessoal	Harmonia e união entre as pessoas são grandes forças para a organização.

Fonte: Fells (2000) e Rodrigues (2001).

Se, por um lado, segundo Hume citado por Martin (1997), estes princípios foram, anteriormente, enunciados por Bentham que viveu entre 1748 e 1832. Por outro, Kennedy (1999) explica como a Regra de St. Benedict foi sua precursora porque, ainda no século VI, esta regra já esboçava os princípios de gestão. Segundo Kennedy (1999), esta regra permitiu instaurar a ordem no caos em que se vivia, contribuindo para que as comunidades trabalhassem e florescessem durante um milénio e meio.

Para finalizar esta breve abordagem à dimensão mecânica e/ou económica de eficácia faz-se, de seguida, referência à teoria da burocracia de Weber (1947). Para Savoie e Morin (2001), este é um dos principais contributos para esta dimensão porque tem em consideração medidas que permitem aferir acerca do cumprimento dos objectivos formais, os quais são, por um lado, conhecidos e partilhados pelos membros da organização e, por outro, alinhados com a eficiência económica.

Na década de 40 do século passado, a organização burocrática surge, segundo Fry e Nigro (1996); DiPadova (1996); Oakley (1997); Dudley (1996); Felts e Jos (1996); Norkus (2000) e Samier (1996), como a solução para os problemas criados com o aumento da dimensão e complexidade das organizações. Assim, para garantir a eficiência máxima torna-se necessária uma melhor afectação dos recursos aos objectivos previamente definidos. Para isso, a teoria da burocracia propôs uma nova forma de organização humana assente na racionalidade. No entanto, para que isso pudesse suceder, O'Neil (1995) e Scott (2002), apontam a religião, em geral, e o Protestantismo, em particular, como os catalizadores da evolução registada no comportamento económico e racional do século XIX e que viria a culminar com a teoria da burocracia.

Para desenvolver a sua teoria, DiPadova (1996) e Felts e Jos (1996) argumentam que Weber se baseou no estudo da **autoridade** associada aos **três tipos** de sociedade conhecidos, designadamente, **tradicional**, **carismática** e **racional**. A **autoridade tradicional** verifica-se quando os subordinados aceitam as ordens dos superiores como justificadas porque essa sempre foi a forma natural das coisas serem feitas. O domínio patriarcal, do pai da família, do chefe do clã, representa apenas o tipo mais puro de autoridade tradicional. Por seu lado, a **autoridade carismática** acontece quando os subordinados aceitam as ordens como justificadas devido à influência da personalidade do líder com o qual se identificam. O carisma está associado a uma qualidade

extraordinária e indefinível de uma pessoa. O poder carismático é um poder sem base racional, é instável e facilmente adquire características revolucionárias. Não pode ser delegado, nem recebido em herança, como o tradicional. Por fim, a **autoridade legal**, racional ou burocrática ocorre quando os subordinados aceitam as ordens superiores como justificadas porque concordam com um conjunto de normas que consideram legítimas e das quais deriva o comando. Baseia-se no facto das leis serem promulgadas e regulamentadas livremente por procedimentos correctos e formais. A obediência não é devida a alguma pessoa em si, seja pelas suas qualidades pessoais excepcionais ou pela tradição, mas a um conjunto de regras e regulamentos legais previamente estabelecidos. A legitimidade do poder baseia-se em normas impessoais em que a racionalidade na escolha dos recursos e dos objectivos prevalece.

Para Weber, segundo DiPadova (1996), a burocracia é a organização eficaz por excelência e, para isso, assenta no planeamento. Para Sabia Jr. (1996) e Dudley (1996), a burocracia caracteriza-se, essencialmente, pela racionalidade na adequação dos meios aos fins em vista. Outros aspectos, igualmente importantes, prendem-se com a clara definição do cargo e da operação, a rapidez na tomada das decisões, a uniformidade das rotinas e procedimentos, a unicidade de interpretação, a redução do atrito entre funcionários e a continuidade da organização baseada na selecção e competência técnica. Aliás, segundo Fry e Nigro (1996) a característica distintiva da burocracia reside, precisamente, na correcta aplicação de regras e procedimentos de carácter impessoal.

Segundo Fry e Nigro (1996), Sabia Jr. (1996), Seaton (2002) e Scott (2002), a burocracia é uma forma de dominação baseada na autoridade sendo, actualmente, uma forma de organização típica não só das sociedades modernas e democráticas mas também das grandes empresas em que a autoridade legal impera. Apesar disso, para Sigelman (1981), Fry e Nigro (1996) e Scott (2002), a burocracia é, vulgarmente, conotada de forma negativa por grande parte da população na medida em que encerra, em si mesma, algumas disfunções como a resistência à mudança, a comunicação formal, a liderança autoritária, entre outras.

Pelo exposto, na dimensão mecânica e/ou económica de eficácia contida no quadrante inferior esquerdo do Modelo dos Valores Competitivos, o conceito de *homem*

económico prepondera, tanto na organização científica do trabalho apresentada por Taylor (1911), na estrutura organizacional proposta por Fayol (1916) como na racionalidade defendida por Weber (1947). Ou seja, a organização é, frequentemente, vista como uma máquina em que cada trabalhador é entendido como uma engrenagem. Nesta perspectiva, a eficácia organizacional consegue-se evitando o mau funcionamento da engrenagem que, não só afectará o desempenho da máquina, mas também a poderá danificar. Para o conseguir, a organização deverá definir, de forma clara e racional, os objectivos a atingir tendo em conta os recursos disponíveis.

Para Goodman *et al.* (2001), a cultura organizacional associada a esta dimensão de eficácia baseia-se na hierarquia. A cultura baseada na estrutura hierárquica é apanágio das organizações mecânicas e, segundo Bhargava e Sinha (1992), é responsável pelo aumento de problemas de ineficiência, trabalho pendente, difusão da responsabilidade e burocracia. Uma vez que a organização é percebida como um sistema fechado e concentra os seus esforços no processo interno, Zammuto e O'Connor (1992), Altschuld e Zheng (1995) e Pounder (1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001 e 2002) consideram que as tarefas e a estrutura são os temas centrais. Neste contexto, a gestão da informação e a comunicação assumem-se como os meios que permitem atingir a estabilidade e controlo. Aliás, para Kalliath *et al.* (1999), a rotina, a centralização e o controlo são atributos deste tipo de organizações pois conduzem à estabilidade, à continuidade e à ordem. Por isso, os gestores documentam vários aspectos do trabalho e recompensam os membros da organização que obedecem às regras.

Neste contexto, para Cullen e Calvert (1995), a estabilidade e o controlo assumem-se como critérios desta dimensão de eficácia. Por seu lado, Savoie e Morin (2001), sugerem critérios mais concretos como a economia de recursos, a produtividade e a rentabilidade geral por permitirem o aumento da eficiência das actividades. Efectivamente, segundo estes investigadores, a eficiência económica está no centro das preocupações dos gestores porque é graças ao valor acrescentado que se torna possível a obtenção e manutenção das contribuições necessárias à prossecução dos objectivos de equilíbrio financeiro e crescimento. Tendo por base esses critérios, a avaliação da eficácia organizacional é feita, posteriormente, com recurso a indicadores quantitativos de carácter económico que constam do quadro 3, apresentado na página seguinte.

Quadro 3 – Critérios e Indicadores de Eficácia Económica

Fins	Critérios	Indicadores
Eficiência económica	Economia de recursos	Rotação de <i>stocks</i>
		Rotação da conta-clientes
		Taxa de defeituosos
		Percentagem de redução de desperdícios
	Produtividade	Rotação do activo imobilizado
		Rotação do activo total
		Nível de actividades/custos de produção
		Nível de actividade/tempo de produção
	Rentabilidade geral	Rentabilidade do capital investido
		Margem de benefício líquida

Fonte: Savoie e Morin (2001).

Apesar disso, Savoie e Morin (2001) consideram que o recurso a indicadores, sejam económicos ou financeiros, apresentam algumas limitações porque não possuem uma referência única e estável quanto à definição da unidade, à medida, ao período temporal e à interpretação. No entanto, estas limitações não são apanágio exclusivo das medidas económicas ou financeiras porque, segundo os mesmos investigadores, as limitações apontadas fazem parte de outras categorias de indicadores ditos objectivos.

2.3. Dimensão das Relações Humanas

Trata-se de uma das dimensões de eficácia identificadas no Modelo dos Valores Competitivos e corresponde ao quadrante superior esquerdo. Segundo Sousa (1997) integra a **Escola das Relações Humanas**, a **Escola do Comportamento Organizacional** e a **Escola do Desenvolvimento Organizacional**. Esta abordagem, de carácter mais humanista surgiu, precisamente, como uma reacção de forte oposição à abordagem económica e/ou mecanicista. Por essa razão, o factor humano assumiu especial relevância, prevalecendo o homem social sobre o homem económico. De facto, segundo Tannenbaum (1992), a abordagem humanista pretendia perceber as reacções das pessoas nas organizações, os seus conflitos, ajustamentos, motivações, satisfações, insatisfações e de que forma essas reacções afectavam o desempenho geral ou eficácia da organização.

Segundo Ferreira *et al.* (1999), a **Escola das Relações Humanas** surgiu com o intuito de corrigir a tendência decorrente da aplicação dos métodos científicos que, segundo os investigadores desta escola, contribuía para a mecanização do trabalho e conseqüente desumanização do mesmo. Para Jones (1997), esta escola promulga a noção de que o

sucesso das organizações reside na sensibilidade dos gestores para as necessidades sociais e individuais dos trabalhadores. Para além disso, a concepção psicossocial, a que se referem Savoie e Morin (2001), permite o aproveitamento dos recursos, até então inexplorados, que são as pessoas. Segundo estes investigadores, esta dimensão de eficácia permite reconhecer que, acima de tudo, a organização existe devido aos contributos das pessoas no que toca ao cumprimento da sua razão de ser e à prossecução dos seus objectivos.

Ainda segundo Ferreira *et al.* (1999), a teoria das Relações Humanas nasce na sequência da experiência de Hawthorne levada a cabo por Mayo (1933) que, essencialmente, pretendia determinar o efeito dos factores físicos na produtividade. No entanto, Mayo (1933) averiguou que a mudança das condições de trabalho provocava resultados inesperados que apenas poderiam ser explicados por factores psicológicos como a motivação dos trabalhadores e o estilo de liderança, razão pela qual decidiu verificar a importância desses factores na produtividade.

Por seu lado, a **Escola do Comportamento Organizacional** surge no final da década de 40 do século passado devido ao clima social e intelectual que centrou o seu interesse nas pessoas e no seu comportamento. Nessa altura, segundo Leary (1996), psicólogos como Allport, Maslow, McLelland, Murray e Rogers realçam o potencial de crescimento positivo do carácter humano. De facto, os teóricos comportamentais devotam toda a sua energia ao estudo dos aspectos comportamentais deixando, em segundo plano, os aspectos estruturais. Aliás, para Williams *et al.* (2002), o comportamento organizacional diz respeito a actividades relacionadas com o trabalho e, por isso, contribui para o aumento da eficácia organizacional. No entanto, o comportamento está dependente do conteúdo da função, das sanções e dos incentivos, previamente, contratados.

Buss (1979), Shaw e Colimore (1988), Ansbacher (1990), Pauchant e Dumas (1991) e Schott (1992) referem-se a Maslow como um dos percussores da psicologia humanista. De facto, com a teoria da hierarquia das necessidades, Maslow (1943) defende a ideia de que a motivação depende do estágio de necessidades em que um trabalhador se encontra. Desta forma, segundo Seath (1993), Maslow pôs em evidência a carência do trabalhador em torno da satisfação das suas necessidades primárias e, posteriormente, das suas necessidades secundárias. Neste sentido, se os trabalhadores tiverem de

satisfazer as suas necessidades de sobrevivência, os incentivos financeiros podem ser um motivador forte. No entanto, para além da recompensa monetária, o trabalhador aspira a outros sinais de reconhecimento, como se pode ver na figura 4 apresentada a seguir.

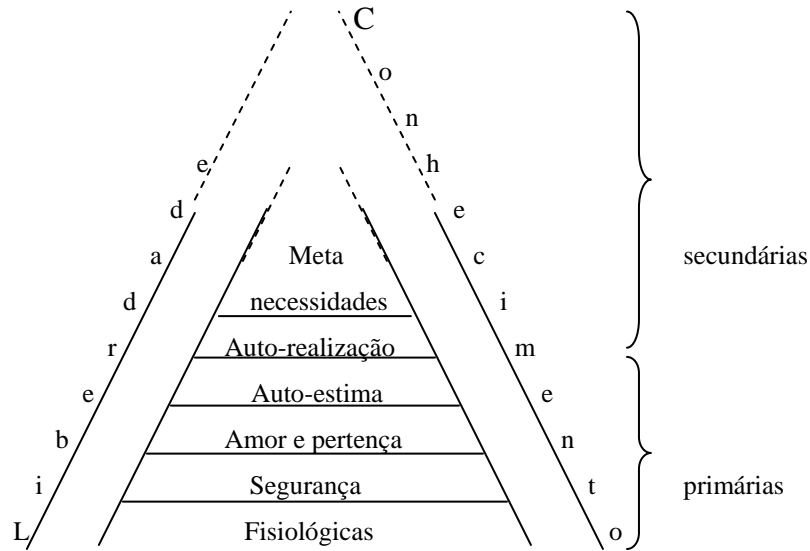


Figura 4 – Teoria da Hierarquia das Necessidades

Fonte: Farmer (1984).

De facto, de acordo com Wicker *et al.* (1994), as necessidades primárias revestem-se de um carácter de maior urgência e prioridade do que as secundárias. Segundo Barling e Fincham (1979), os indivíduos que se auto-realizam são, para Maslow, indivíduos física e psicologicamente saudáveis. Ainda relativamente à auto-realização, Tobacyk e Miller (1991) defendem que o conceito pode manifestar-se através do maior ou menor grau de abertura do indivíduo face a estímulos externos. Para além destas necessidades, Farmer (1984) aponta duas que se revestem de um carácter contínuo, nomeadamente, a liberdade e o conhecimento.

Apesar da aceitação que esta teoria tem reunido, alguns são seus críticos. Rowan (1998) aponta três alterações à teoria que, no entanto, manteriam a consistência e sentido originais. Para isso, refere a existência de dois tipos de estima (auto-estima e estima dos outros), da necessidade de competência e, por fim, o mau uso que tem sido dado à representação hierárquica baseada na pirâmide. Por seu lado, Geller (1982) é mais radical nas suas críticas pois afirma que a teoria da hierarquia das necessidades está

incorrecta devido ao facto da lógica de desenvolvimento humano subjacente à teoria ser reducionista e errada.

Herzberg *et al.* (1959) defendem a teoria dos dois factores como resultado do seu trabalho de investigação. De acordo com Seath (1993), Herzberg conseguiu identificar **dois factores** que designou de **higiénicos** e **motivacionais**, extrínsecos e intrínsecos, respectivamente, que podem observar-se na figura seguinte.



Figura 5 – Teoria dos Dois Factores

Fonte: Jones (1997).

Fazendo o paralelismo com a teoria da hierarquia das necessidades, os factores higiénicos correspondem às necessidades primárias. No entanto, ao contrário do que Maslow (1911) defendia, para Herzberg *et al.* (1959), quando verificados estes factores, os trabalhadores apenas passam de um estado de insatisfação para um estado de não-satisfação. Na figura 5, pode observar-se que, apenas quando verificados os factores motivacionais, consegue atingir-se a satisfação dos trabalhadores. Efectivamente, estes factores estão relacionados com o conteúdo do cargo e, por isso, estão sob o seu controlo.

Vroom (1964) contribuiu para o estudo da motivação com a denominada teoria das expectativas. Nesta teoria a motivação do trabalhador depende de **três tipos de expectativas**, designadamente, da expectativa **do valor da actividade**; da expectativa **do equilíbrio entre esforço e compensação**; e, da expectativa **do desempenho**. A **primeira**, normalmente, reflecte o que a sociedade pensa; a **segunda** está relacionada com a

possibilidade da organização poder alterar a remuneração da produtividade; e, a **terceira** está associada à motivação individual e às suas capacidades.

Jones (1997) e Dinesh e Palmer (1998) consideram que a teoria X e Y de McGregor (1960) apresenta dois estilos de liderança alternativos assentes em pressupostos acerca dos empregados. De facto, esta teoria mostra que, segundo os gestores, os trabalhadores podem evidenciar dois comportamentos completamente antagónicos. No quadro seguinte apresentam-se, de forma sucinta, as premissas das teorias X e Y.

Quadro 4 – Pressupostos da Teoria X e Y

Teoria X	Teoria Y
- são avessos ao trabalho; - têm de ser obrigados, controlados e castigados; - evitam as responsabilidades, preferem ser dirigidos; - não são ambiciosos, apenas querem segurança.	- apreciam o trabalho; - são auto-controlados e auto-disciplinados; - são responsáveis e capazes; - têm imaginação e criatividade; - utilizam as suas capacidades e potencialidades apenas parcialmente.

Fonte: Jones (1997) e Dinesh e Palmer (1998).

Como pode observar-se, na teoria X, os trabalhadores são considerados como inimigos do esforço, que na ausência de controlo externo ou de estímulos, não trabalham de forma útil. Por essa razão, o estilo de liderança baseia-se numa perspectiva económica ou mecanicista própria da dimensão de eficácia a que se refere o ponto anterior (Processo Interno). Na teoria Y passa-se, exactamente, o oposto pelo que o estilo de liderança a adoptar deve basear-se na democracia, ou seja, deve ser mais aberto e dinâmico no sentido de perceber as motivações dos trabalhadores e, através da satisfação das suas necessidades, permitir o aumento da eficácia da organização.

Também para Alderfer (1972) a satisfação das necessidades do trabalhador constitui a premissa por detrás das organizações eficazes. Este investigador identificou **três tipos de necessidades**, designadamente, a necessidade de **desenvolvimento**; a necessidade de **relacionamento**; e, a necessidade de **subsistência**. As necessidades propostas por este investigador podem relacionar-se com as necessidades propostas por Maslow (1911). De facto, a **primeira** consiste no uso integral das capacidades e corresponde às necessidades de auto-realização e auto-estima. A **segunda** tem a ver com a vivência em

sociedade e corresponde às necessidades sociais; e, por fim, a **terceira** tem um carácter material e fisiológico e corresponde às necessidades primárias, ou seja, às necessidades de segurança e fisiológicas.

Mais recentemente, com a teoria Z, Ouchi (1982), pretende fazer a ponte entre a teoria X e Y de McGregor (1960). Efectivamente, conclui que os trabalhadores são capazes de se empenharem tanto mais, quanto maiores forem os incentivos e o seu grau de adequação, ou seja, quanto maior for o espírito de grupo, da família ou do clã transportado para dentro da organização. Por isso, Jones (1997) considera que esta teoria encara a tomada de decisão colectiva e o igualitarismo como ingredientes vitais para as operações do dia-a-dia. Para Parnell e Bell (1994), tal facto está relacionado com o aumento da eficácia organizacional por produzir decisões mais produtivas e de maior qualidade.

Uma outra forma de abordar esta problemática baseia-se na crença de que o comportamento, quer de gestores quer de empregados, depende de valores culturais internos à organização que, por sua vez, foram importados do exterior. Por essa razão, Hofstede (1980, 1994) defende a ideia de que a cultura organizacional é uma construção da própria organização influenciada pela sua localização numa determinada sociedade. Os resultados de vários projectos de pesquisa permitiram-lhe identificar **quatro paradigmas de cultura**, nomeadamente, a **fuga da incerteza**, a **masculinidade**; o **individualismo**; e, a **distância ao poder**. Na **primeira**, o medo de arriscar, a preferência pela segurança e a crítica do erro são características predominantes. A **segunda** valoriza os aspectos competitivos e a mulher é relegada para segundo plano. A **terceira** surge associada a sociedades em que cada um tenta valer-se a si próprio e à sua família; e, por fim, a **quarta** tem a ver com a forma como os menos poderosos encaram a distribuição de poder.

Como foi referido anteriormente, a **Escola do Desenvolvimento Organizacional** enquadra-se na dimensão de eficácia, na qual o factor humano é preponderante. Para Paparone (2001), esta escola surgiu, imediatamente, a seguir à Segunda Guerra Mundial e combinava vários aspectos como a teoria e prática da gestão, da sociologia, da psicologia e da teoria dos sistemas. De facto, segundo Huse (1978), baseava-se na aplicação do conhecimento científico sobre o comportamento com o objectivo de

melhorar a eficiência e eficácia organizacionais De alguma maneira, quer para Huse (1978) quer para Duffin *et al* (1973), o Desenvolvimento Organizacional faz a ponte entre a organização burocrática e a organização orgânica que é apanágio da abordagem sistémica. Verdadeiramente, para Sousa (1997), o Desenvolvimento Organizacional pretendia colocar em prática os desenvolvimentos levados a cabo pelos teóricos da Escola do Comportamento. Neste contexto, o Desenvolvimento Organizacional é uma tentativa, de longo prazo, para melhorar a aptidão da organização no sentido do aumento das suas capacidades quer no que diz respeito à resolução de problemas internos quer para fazer face às mudanças ocorridas no seu ambiente externo.

Ainda segundo Huse (1978), Mohrman *et al.* (1996) e Lawler III (1999), ao contrário de outras abordagens sobre eficácia organizacional, o Desenvolvimento Organizacional está vocacionado, de forma directa, para a integração das necessidades, metas e objectivos da organização com as necessidades dos empregados no que diz respeito ao envolvimento, crescimento e desenvolvimento do cargo e, por isso, permite aumentar a eficácia organizacional. Por essa razão, Huse (1978), alega que o Desenvolvimento Organizacional é uma tentativa deliberada para ajudar os seres humanos a crescerem e desenvolverem-se, no contexto da organização, pelo que assenta nos seguintes pressupostos.

- A maioria das pessoas deseja e necessita de ter oportunidades de crescimento e de auto-realização.
- Quando as necessidades básicas estão satisfeitas, a maior parte dos indivíduos responde às oportunidades que constituem desafios, responsabilidades e funções interessantes.
- A eficiência e eficácia organizacionais são aumentadas quando o trabalho é organizado de forma a ir ao encontro das necessidades individuais de crescimento, desafio e responsabilidade.
- Coloca ênfase na resolução de conflitos facilitando, dessa forma, o crescimento individual e o cumprimento dos objectivos organizacionais.
- A estrutura organizacional e o desenho das funções podem ser modificados para que as necessidades da organização, do grupo e do indivíduo sejam satisfeitas de forma mais eficaz.
- Muitos desaires pessoais que ocorrem nas organizações devem-se ao desenho organizacional impróprio.

À semelhança da dimensão mecânica e/ou económica, referida no ponto anterior, também a dimensão humana de eficácia surge como uma abordagem virada para dentro da organização na medida em que a organização é vista como um sistema fechado. Apesar disso, as dissemelhanças são visíveis, em especial, no que diz respeito ao tipo de modelo e ao desenho organizacional ou estrutura. Trata-se de um modelo social que, por isso mesmo, coloca grande ênfase nas pessoas e nos recursos humanos. Nesta perspectiva, por oposição ao estilo de liderança apresentado na teoria X de McGregor (1960), o estilo de liderança apresentado na teoria Y assume especial relevância por ser flexível e democrático o que, em termos práticos, segundo Kalliath *et al.* (1999), traduz-se na maior participação dos trabalhadores, na maior preocupação com as suas ideias, na tomada de decisão descentralizada, na comunicação horizontal, no trabalho de equipa e no *empowerment*. Por essa razão, Goodman *et al.* (2001) defendem que esta dimensão de eficácia identifica-se com uma cultura de grupo. Nesta cultura, o melhor do esforço humano colectivo é possível pois a estrutura hierárquica é mais adaptativa. Por isso, Bhargava e Sinha (1992) consideram que estas organizações são mais eficazes, por oposição às estruturas burocráticas que, segundo Argyris (1960), impõem restrições aos indivíduos e os tratam como actores imaturos, incapazes de se auto gerirem. Esta situação contraria a sua teoria da acção na qual concebe os seres humanos como desenhadors da acção. Verdadeiramente, para Argyris (1960), a acção é desenhada para prosseguir conseqüências planeadas. Neste contexto, o conceito de eficácia é definido como “a maneira de produzir um resultado desejado”.

Segundo Zammuto e O’Connor (1992), Altschuld e Zheng (1995), Kalliath *et al.* (1999), Pounder (1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001 e 2002), na dimensão humana de eficácia, a formação, coesão e moral são factores determinantes para o desenvolvimento dos recursos humanos. Ou seja, a existência de recursos humanos com formação adequada, competência, boa capacidade de relacionamento e de trabalho em grupo aliados à ausência de conflitos e a uma moral elevada parecem ser factores fundamentais que permitem satisfazer as necessidades dos trabalhadores e, por conseguinte, aumentar a eficácia organizacional. Aliás, para Kalliath *et al.* (1999), a pertença e a confiança são características que predominam nesta dimensão de eficácia.

Também para Savoie e Morin (2001), esta dimensão de eficácia assenta no valor do pessoal (dirigentes, pessoal administrativo, pessoal especializado e pessoal sem

responsabilidades de supervisão). Segundo Savoie e Morin (2001), na dimensão humana da eficácia organizacional, este conceito pode ser avaliado com recurso a critérios como o envolvimento, as competências e a saúde e segurança dos empregados, o clima de trabalho e o rendimento do trabalhador que constam do quadro 5. Como pode observar-se, para além dos critérios de eficácia social, no referido quadro incluem-se também os indicadores que, segundo Savoie e Morin (2001), permitem medir a eficácia no contexto do paradigma humano.

Quadro 5 – Critérios e Indicadores de Eficácia Social

Fins	Critérios	Indicadores	
Valor dos empregados	Envolvimento dos empregados	Taxa de rotação dos empregados	
		Taxa de absentismo	
		Taxa de participação em situações de urgência	
		Pontualidade	
	Clima de trabalho	Clima de trabalho	Taxa de absentismo
			Número de queixas
			Faltas ao trabalho
			Nível de actividade/tempo de produção
			Motivos de saídas voluntárias
			Número de comportamentos anti-sociais (sabotagem, roubos, assédio, entre outras)
	Rendimento dos empregados	Rendimento dos empregados	Quantidade de produção
			Valor da produção
			Qualidade da produção
			Qualidade dos actos julgados essenciais ao processo de produção
	Competências dos empregados	Competências dos empregados	Percentagem de pessoas às quais foram atribuídas novas responsabilidades ou alargadas
			Mobilidade interna dos empregados
			Percentagem de pessoas que têm o estatuto de activos da empresa
			Grau de aprendizagem resultante do aperfeiçoamento
			Taxa de transferência dos conhecimentos para o ambiente de trabalho
			Taxa de promoções ou de mutações internas relativamente à taxa de facturação total
			Grau de apelo aos grupos internos de trabalho
			Grau de utilização dos incentivos
			Percentagem de empregados que podem ocupar outros lugares
			Número de contratos fora do quadro
	Saúde e segurança dos empregados	Saúde e segurança dos empregados	Taxa de consultas médicas e psicológicas
			Número de faltas ao trabalho por doença física ou psicológica
			Taxa de acidentes e sua gravidade
			Custos directos das paragens devido a faltas

Fonte: Savoie e Morin (2001).

Pela observação do quadro, parece ser óbvia a ênfase colocada nas pessoas. De facto, dos cinco critérios apresentados, quatro têm um carácter, eminentemente, social. No entanto, a questão económica não é abandonada porque, como se pode ver, o critério económico do rendimento do trabalhador mantém-se. Realmente, a valorização dos

recursos humanos parece corresponder, não a um fim em si, mas sim a um factor determinante que permite atingir o verdadeiro fim, designadamente, a eficiência económica.

2.4. Dimensão dos Objectivos Racionais

Segundo Thibodeaux e Favilla (1995), esta dimensão define a eficácia organizacional através de seis fases, nomeadamente: avaliação de pré-requisitos, exploração de objectivos, desenvolvimento de critérios, avaliação do desenho, avaliação da implementação e análise de dados. Trata-se de uma abordagem que alguns investigadores, como Sousa (1997), denominam de pragmática porque faz uso de todo o conhecimento científico na área da gestão desenvolvido até à década de 50 do século passado. Tinha por objectivo a definição, de forma clara, daquilo que se pode considerar como as “boas práticas da gestão”. Estas procuravam integrar conhecimentos da abordagem clássica, racional ou económica com o conhecimento desenvolvido através de uma abordagem mais humanista da organização. Neste contexto, o gestor já não é mais o dono, o inventor, ou o financeiro, mas alguém que é pago pela sua capacidade de pôr uma equipa a trabalhar, de forma eficaz, em torno de determinados objectivos. Para este investigador, são **duas as principais contribuições** para esta abordagem da organização e, por consequência, da eficácia organizacional, nomeadamente, a **teoria neo-clássica** e a **gestão por objectivos**.

Ainda segundo Sousa (1997), a **teoria neo-clássica** resulta de contributos de vários investigadores que, embora não formem uma escola, possuem elementos comuns. Os teóricos neo-clássicos caracterizavam-se pela recuperação e reafirmação dos princípios clássicos da gestão, pelo pragmatismo da gestão, pela ênfase nos objectivos e nos resultados e pela conciliação com aspectos contidos na abordagem humanista, designadamente de natureza comportamental. Desta forma, os neo-clássicos vão buscar as propostas dos mecanicistas e dão-lhe uma forma mais adaptada à época. Nesta perspectiva, o pragmatismo é essencial pois pretendem atingir-se resultados concretos. Por essa razão, a existência de objectivos organizacionais é fundamental porque é em função desses objectivos que a organização se estrutura, se dimensiona e se gere. Para

isso, segundo Koontz (1971), os objectivos devem ser quantificados para permitirem a comparação com os resultados e, dessa forma, permitirem avaliar o desempenho.

Para Sousa (1997), a teoria neo-clássica é uma teoria eclética que foi buscar as normas formais de organização, os princípios de autoridade e de responsabilidade e a organização hierárquica à teoria da burocracia; o conceito de organização informal à teoria das relações humanas; o conhecimento acerca da motivação, dos estilos de liderança e do comportamento humano à escola comportamental; e, por fim, o conceito da organização como um sistema composto por subsistemas à teoria dos sistemas. No âmbito da estrutura organizacional, aprofundaram o conceito de descentralização que se caracteriza pelo facto da tomada de decisão ocorrer nos níveis hierárquicos inferiores implicando, para isso, a delegação de poder. Tal facto contraria, segundo Fells (2000) e Rodrigues (2001), o princípio geral da gestão enunciado por Fayol (1916) que consistia na centralização, isto é, na concentração do poder na gestão de topo. Para Sousa (1997), os neo-clássicos introduziram também o conceito de inovação que, na actualidade, é preponderante na vida das organizações. Para este investigador, foram os neo-clássicos que trouxeram o *marketing* para a ribalta. Num contexto em que a organização já não é vista como um sistema fechado, o *marketing* assume-se como a ferramenta ideal para fazer face à necessidade de adaptação aos mercados nos quais actua.

Segundo Dinesh e Palmer (1998), no final da década de 50 do século passado, Drucker (1954) introduziu a gestão por objectivos como um sistema de gestão que possibilita o alinhamento entre os objectivos tangíveis e a visão da organização. Para Robbins (1990), trata-se de uma filosofia de gestão que permite avaliar e controlar o desempenho de áreas e organizações em rápido crescimento. Efectivamente, trata-se de operacionalizar a teoria neo-clássica com base na definição de regras bem determinadas. Para isso, torna-se necessário desenvolver objectivos mensuráveis, verificáveis e tangíveis. Para além disso, segundo Heffron (1989), as relações de causa e efeito entre as acções e os resultados devem estar bem identificadas.

Gerir por objectivos significa dar autonomia aos trabalhadores, ajudando-os a definir objectivos, permitindo que encontrem a forma de os atingir. Esta situação é muito diferente da supervisão, na qual o gestor define objectivos e os comunica aos trabalhadores e, por fim, verifica se estes seguem as suas orientações. Como tal, a

gestão por objectivos é, segundo Koontz (1971), um passo positivo no sentido de providenciar uma peça fundamental para uma gestão eficaz, designadamente, o sistema de avaliação.

Como se pôde constatar, quer na dimensão económica quer na dimensão humana, o método de avaliação e controlo utilizado nas organizações baseava-se em critérios económicos. Mas, com a introdução do conceito de descentralização, a fixação de objectivos passou a ser feita ao nível departamental de acordo com os objectivos gerais da organização. Dessa forma, segundo Robbins (1990), a gestão por objectivos assume-se como um sistema participativo e democrático, no qual gestores e trabalhadores, conjuntamente, participam no desenvolvimento do processo de planeamento e avaliação. Ou seja, definem objectivos a serem alcançados, num determinado período de tempo, em termos quantitativos; avaliam as respectivas metas; fazem o controlo do desempenho da organização; e, se necessário, efectuam as correcções necessárias.

Segundo Alchuld e Zheng (1995), em todas as formas organizacionais, a consecução de objectivos ainda é o padrão dominante de sucesso e realização organizacionais. Todas as organizações possuem objectivos que podem estar explícitos na declaração de missão ou expressos através de meios informais. Para além disso, Koontz (1971) faz referência a outro padrão de sucesso que, em conjunto, permitem construir um sistema válido em torno da eficácia organizacional. Trata-se do desempenho do gestor em áreas como a delegação de poder, o treino dos subordinados, a tomada de decisão, a capacidade analítica, a flexibilidade, a organização e planeamento, a selecção do pessoal, a avaliação do pessoal, a liderança, entre outras.

Pelo exposto, esta dimensão de eficácia organizacional assenta numa cultura que pode classificar-se, segundo Goodman *et al.* (2001), de racional na medida em que, apesar de encerrar aspectos comportamentais, parte dos princípios da gestão enunciados pelos clássicos. Neste contexto, o planeamento, a clareza na definição de objectivos, a eficiência e o desempenho são factores determinantes da eficácia organizacional porque, para Kalliath *et al.* (1999), são valores capazes de suportar a produtividade e a realização de objectivos. Ou seja, uma organização é eficaz na medida em que consegue atingir um determinado número de objectivos. Segundo Anspach (1991), para que a eficácia organizacional possa ser medida de forma consistente é conveniente que os

objectivos sejam definidos concretamente o que, por sua vez, permite o desenvolvimento de critérios mensuráveis que possibilitem verificar, em que medida, esses objectivos foram atingidos.

À semelhança do que se tem vindo a fazer no final de cada ponto, impõe-se a construção de um quadro síntese do qual constem os critérios e indicadores que permitem avaliar a eficácia organizacional no âmbito do paradigma contido no quadrante inferior direito do Modelo dos Valores Competitivos. Tendo em conta que nesta dimensão de eficácia, a eficiência económica e o desenvolvimento dos recursos humanos são os fins em vista percebe-se que, para a sua avaliação, se recorra não só critérios de eficácia económica (economia de recursos, produtividade e rentabilidade geral) mas também a critérios de eficácia social (envolvimento, competências e saúde e segurança dos empregados; clima de trabalho e rendimento do trabalhador). Por essa razão, para evitar a repetição de critérios e indicadores, remete-se o seu estudo para os quadros 3 e 5 que constam dos pontos 2.2. e 2.3., respectivamente.

2.5. Dimensão do Sistema Aberto

Como se viu anteriormente, tanto na dimensão mecânica e/ou económica como na dimensão humana de eficácia, a visão da organização centrava-se sobre si própria na medida em que esta era concebida como um sistema fechado. Com a abordagem sistémica, o ambiente externo ganha especial relevância passando a organização a ser vista como um sistema aberto e, como tal, sujeita à influência de factores externos de natureza técnica, social e estratégica.

Esta abordagem baseia-se na Teoria Geral dos Sistemas, defendida por Von Bertalanffy (1972), na qual sistema é definido como um conjunto de elementos interdependentes que actuam de forma a manterem o equilíbrio homeostático. Historicamente, segundo o mesmo investigador, a Teoria dos Sistemas é a base de trabalho que permite compreender e descrever eventos que, ao longo do tempo, estão relacionados de forma persistente. Segundo Katz e Kanh (1967), tais relações persistem porque se sustentam a si mesmas através da energia e informação adquiridas no ambiente externo. Efectivamente, para estes investigadores, a organização é vista como um sistema social

aberto no qual a eficácia organizacional se relaciona com a necessidade de sobrevivência da organização. Por essa razão, o conceito de eficácia organizacional depende da maximização de toda e qualquer forma de rendimento que a organização gere.

De acordo com Billing (1998), a Teoria dos Sistemas veio focalizar a sua atenção nas relações entre a organização e o ambiente externo colocando-as em plano de igualdade com as condições internas. Mas, esta perspectiva assume que as organizações serão melhor servidas por mudanças adaptativas lentas em contextos nos quais se verifique a ausência de mudanças dramáticas do ambiente externo. Para Altschuld e Zheng (1995) e Robbins (1990), na óptica dos teóricos dos sistemas, o processo organizacional envolve, pelo menos, quatro componentes principais, nomeadamente: os *inputs*, a operação de transformação, os *outputs* e o *feedback*. Nesta perspectiva, a capacidade da organização adquirir recursos (*inputs*) está, directamente, relacionada com a sua sobrevivência e eficácia.

Segundo Ferreira *et al.* (1999), outra perspectiva consiste em visualizar a organização não só como um sistema aberto em constante interacção com o ambiente externo mas também como um sistema, simultaneamente, social e técnico. O **sistema sociotécnico** desenvolvido pelo Instituto Tavistock é conhecido por integrar estes **dois subsistemas**. O **subsistema social** inclui as pessoas, as relações sociais, as necessidades, motivações e capacidades. Por seu lado, o **subsistema técnico** inclui a componente física da organização, ou seja, as máquinas, os equipamentos, as instalações. Se por um lado, o subsistema técnico determina a eficácia potencial da organização, é o subsistema social que permite vislumbrar a real capacidade que determinada organização possui para ser eficaz. Nesta perspectiva, pode afirmar-se que a eficácia organizacional depende não só da tecnologia mas também daquilo que as pessoas fazem com ela.

A teoria da contingência organizacional é, para Sousa (1997), uma teoria eclética que, por essa razão, pretende fazer uso de tudo o que de positivo se pode encontrar noutras teorias. Por isso, procura compreender as relações dentro dos subsistemas, entre os subsistemas e entre a organização e o ambiente com o objectivo de definir padrões de relações. Neste contexto, o ambiente determina a dinâmica e o desenho da organização pois, quer um quer outro, dependem da forma como a organização interage com o

ambiente externo. Ou seja, segundo Nauta e Sanders (2001), o problema reside na maior ou menor capacidade que a organização possui para ajustar a estratégia, a estrutura, a cultura e a tecnologia. No entanto, o ambiente externo difere de sector para sector, de mercado para mercado e, para além disso, está em constante mutação o que torna impossível definir a “melhor maneira” de organizar. Por essa razão, as relações que se estabelecem entre a organização e o ambiente são do tipo relativista. Para esta teoria é importante, não só o diagnóstico, mas também a adaptação a uma determinada situação. Esta última inclui a revisão dos planos estratégicos quando estes não antecipam quaisquer mudanças ambientais. Precisamente, para Ridley e Mendoza (1993), essa é a razão pela qual algumas organizações são ineficazes apesar do esforço desenvolvido no processo de planeamento estratégico. De facto, estas organizações mantêm planos de acção rígidos como se o ambiente externo fosse estático e ignoram as mudanças ambientais o que torna as estratégias ineficazes ou contra produtivas. Por isso, neste processo devem ser identificadas relações funcionais entre as condições ambientais e a prática da gestão.

Na abordagem sistémica pode incluir-se, igualmente, a teoria da ecologia das populações organizacionais desenvolvida por Hannan e Freeman (1977). Esta teoria é, de alguma forma, análoga à teoria da evolução das espécies de Darwin (1859). Assim, a inovação organizacional surge como veículo da mudança podendo por isso comparar-se às mutações genéticas registadas ao nível das espécies. Tais mudanças criam uma grande variedade de formas organizacionais, encarregando-se o ambiente externo de proceder à sua selecção. Desta forma, apenas as organizações mais adaptadas podem sobreviver.

Pode dizer-se que a teoria da dependência dos recursos, desenvolvida por Pfeffer e Salancik (1978), parte do mesmo pressuposto no qual se baseia a teoria, anteriormente, apresentada. De facto, esta teoria reafirma a importância do ambiente externo pois é aí que existem os recursos necessários à sobrevivência da organização. Mas, nesta teoria, o problema que se põe tem a ver, não com os recursos em si mesmos, mas com a sua escassez. Realmente, segundo Crozier citado por Bilhim (1996), as organizações competem entre si para adquirir recursos, razão pela qual dependem dos agentes que actuam no ambiente externo. Estes actores, por seu lado, são tanto mais poderosos quanto mais escassos forem os recursos que controlam.

A teoria institucional de Selznick (1948) vai mais além na medida em que a organização faz parte da sociedade e, como tal, sente a necessidade de aceitação por parte dessa mesma sociedade. Trata-se da procura da legitimidade social que permite à organização sobreviver. Nesta perspectiva, a sobrevivência depende, não só da capacidade que a organização possui ao nível da captação de recursos (*inputs*), mas também da aceitação que os seus produtos e/ou serviços (*outputs*) têm por parte das sociedades nas quais as organizações actuam. Nesta linha, Zammuto citado por Thibodeaux e Favilla (1995) e Savoie e Morin (2001), propõe o modelo da legitimidade no qual a norma de eficácia organizacional se centra no ajustamento entre as preferências dos constituintes e as restrições ambientais ao desempenho visto a partir de uma perspectiva externa. Considera também que, o que é verdade hoje, amanhã poderá não o ser e, por isso, em cada avaliação da eficácia deve ter-se em conta a sua envolvente contextual.

A satisfação dos constituintes é, para Altschuld e Zheng (1995), um conceito fundamental no modelo do sistema aberto. Efectivamente, apesar de colocar alguma ênfase no poder dos constituintes, esta abordagem é, para Robbins (1990) e Daft citado por Altschuld e Zheng (1995), similar a uma visão sistémica na medida em que a organização eficaz é aquela que melhor satisfaz as exigências dos constituintes (patronato, sindicatos, clientes, concorrentes, organismos reguladores, comunidade, países parceiros, fornecedores, grupos de pressão, accionistas, entre outros) e que, por essa razão, assegura a sua própria continuidade. Para Cullen e Calvert (1995) e Altschuld e Zheng (1995), cada grupo de constituintes tem diferentes necessidades e expectativas que a organização deve satisfazer e, como tal, cada grupo tem diferentes critérios de eficácia. Por isso, segundo estes investigadores, os grupos de constituintes devem ser interrogados separadamente de forma a permitir a medição do desempenho da organização a partir dos diferentes pontos de vista. De facto, segundo Altschuld e Zheng (1995), a abordagem pela satisfação dos constituintes é mais subjectiva e orientada para os resultados. Por essa razão, deve distinguir-se da abordagem pelo modelo do sistema aberto por esta ser mais objectiva, dinâmica e orientada para o processo. Para estes investigadores, devido à sua natureza, abordagem pela satisfação dos constituintes cria algumas oportunidades de manipulação política. De alguma forma, esta abordagem é similar à teoria institucional de Selznick (1948) na medida em que se baseia em conceitos como a responsabilidade social e a legitimidade externa.

Em síntese, pode dizer-se que a dimensão sistémica de eficácia, correspondente ao quadrante superior direito do Modelo dos Valores Competitivos, assenta, segundo Goodman *et al.* (2001), numa cultura de desenvolvimento. Uma vez que a ênfase é colocada no ambiente e na tecnologia, a flexibilidade e a adaptabilidade surgem, segundo Kalliath *et al.* (1999) como factores determinantes de eficácia. Por essa razão, os líderes das organizações, que se enquadram nesta dimensão de eficácia, valorizam e suportam estratégias de flexibilidade, crescimento, inovação e criatividade. Neste contexto, Yuchtman e Seashore (1967) sugerem o crescimento (volume de negócios, quota de mercado, produção), a legitimidade social e a aquisição de recursos como critérios de eficácia que permitem concluir, acerca não só da capacidade que a organização tem para adquirir recursos valiosos e escassos, mas também acerca da forma como os usa. Assim, para Molnar e Rogers (1976) e Cullen e Calvert (1995), quanto maior a capacidade da organização para assegurar recursos (humanos, financeiros e materiais) provenientes do ambiente externo mais eficaz ela será. Por isso, no contexto de uma abordagem sistémica da organização, Ridley e Mendoza (1993) advogam que a eficácia organizacional deve ser medida com recurso a indicadores que permitam aferir acerca do comportamento dos processos centrais (sobrevivência e a maximização do retorno) já apresentados na figura 2 aquando da conceptualização.

Também Savoie e Morin (2001) consideram que esta dimensão de eficácia reflecte o grau pelo qual a estabilidade e o crescimento da organização são assegurados. Para estes investigadores e também para Likert citado por Elmuti *et al.* (1996) são três as preocupações que devem estar presentes no espírito dos membros da organização, nomeadamente: a melhoria permanente da qualidade dos produtos e serviços; a manutenção da competitividade; e, por fim, a satisfação dos constituintes (clientes, fornecedores, accionistas e credores).

No quadro 6, apresentado na página seguinte, mostram-se os critérios e indicadores relativos àquilo que poderia designar-se de concepção sistémica de eficácia, em sentido lato. De facto, para além da concepção sistémica propriamente dita, Savoie e Morin (2001) fazem referência à concepção ecológica de eficácia na qual a qualidade das trocas é primordial quer para a organização quer para o ambiente. O mesmo é dizer, a organização depende, não só da forma como obtém os recursos (*inputs*), mas também da maneira como coloca os produtos (*outputs*) da transformação no ambiente externo.

Portanto, a procura da legitimidade organizacional parece ser a atitude mais sensata, por parte da organização, na exacta medida em que a qualidade das permutas entre a organização e o meio ambiente seja assegurada. Efectivamente, no longo prazo, é a sobrevivência da organização que está em causa. Segundo os mesmos investigadores, a legitimidade organizacional deve ser baseada em critérios de respeito pela regulamentação, de responsabilidade social e de responsabilidade ambiental como pode ver-se no quadro 6.

Quadro 6 – Critérios e Indicadores de Eficácia Sistémica

Fins	Critérios	Indicadores
Sobrevivência	Qualidade dos produtos e serviços	Número de devoluções
		Número de queixas feitas pelos clientes
	Competitividade	Custos de produção
		Nível de retorno por sector de actividade
		Nível de exportação de serviços
		Quota de mercado
	Satisfação dos clientes	Nível de vendas
		Soma dos retornos da organização
		Taxa de crescimento de clientes
		Frequência do não cumprimento dos prazos de entrega
	Satisfação dos fornecedores	Qualidade dos acordos
	Satisfação dos accionistas	Benefício por acção (privados)
		Equilíbrio orçamental (públicos)
Satisfação dos credores	Rácio de endividamento	
	Rotação do activo circulante	
Revitalização, preservação e valorização do ambiente físico, económico, social e cultural	Respeito pela regulamentação	Montante das coimas por infracções
	Responsabilidade social	Montante de donativos beneficentes
		Experimentação de produtos em animais
		Contribuição para a realização de serviços e actividades comunitárias
		Transparência das políticas e programas sociais
		Vantagens sociais respeitantes à família (licença de maternidade, creche, entre outros)
		Repercussões económicas sobre a comunidade (salários, empregos directos e indirectos)
		Número de membros de minorias em cargos de direcção
		Grau de implicação na produção de armas ofensivas
		Nível de actividades com países à margem da ONU
		Responsabilidade ambiental
	Emprego sustentável dos recursos naturais	
	Redução e eliminação dos lixos	
	Emprego inteligente da energia	
	Redução dos riscos	
	Marketing dos produtos e serviços de segurança	
	Compensação pelos danos causados	
	Transparência aos perigos potenciais e incidentes	
	Número de acidentes ou de crises ambientais	
	Eficácia das medidas preventivas postas em prática	

Fonte: Adaptado de Savoie e Morin (2001).

Para Savoie e Morin (2001), a responsabilidade social e a responsabilidade ambiental das organizações constituem factores determinantes que, no futuro, irão influenciar a legitimidade das organizações situadas nos países desenvolvidos. Actualmente, os gestores dão conta das suas responsabilidades económicas que têm para com os accionistas mas as responsabilidades sociais e ecológicas são ainda, muitas vezes, postas de lado. Impõe-se que as responsabilidades face a outros grupos de interesse sejam também levadas em linha de conta.

2.6. Dimensão Política

Investigadores como Robbins (1990), Bilhim (1996) e Ferreira *et al.* (1999), referem-se a outra dimensão de eficácia que se pode encontrar na teoria da organização e cujo tema central é o poder e a política. Pelas suas características, nomeadamente, o facto de conceber a organização como um sistema aberto, possuir uma focagem organizacional virada para o exterior, e ter uma estrutura organizacional flexível, poderia incluir-se no quadrante superior direito do Modelo dos Valores Competitivos, ou seja, na dimensão do sistema aberto. No entanto, segundo Robbins (1990), nesta dimensão de eficácia, o fim em vista é, eminentemente, social por oposição ao racional que é apanágio da abordagem sistémica. Para além disso, uma porção substancial da variância pode, segundo o mesmo investigador, ser explicada pela visão da estrutura baseada no poder. Efectivamente, segundo este investigador, apenas entre 50 a 60 por cento da variabilidade na estrutura é explicada pela estratégia, dimensão, tecnologia e ambiente.

Os argumentos acima esgrimidos obrigam a uma breve referência à abordagem política de eficácia. Para Bilhim (1996), a metáfora política justifica-se pelo facto de, em muitos casos, a racionalidade estar ausente e o conflito de interesses ter de ser resolvido com recurso ao exercício do poder. Ou seja, é a força política das coligações que determina os critérios que devem prevalecer. A coligação dominante é, segundo Robbins (1990), um grupo que dentro da organização detém o poder de influenciar a tomada de decisões que podem afectar a estrutura da organização. Para Mintzberg (1986) a coligação dominante pode ter **duas origens**, designadamente, **interna** (presidente ou director-geral, quadros intermédios, operadores, analistas da estrutura técnica e pessoal de apoio logístico); e, **externa** (proprietários, associados, associação de trabalhadores, grupos de

interesses particulares, governo e público em geral). Para Robbins (1990), estas coligações florescem devido à ambiguidade, nomeadamente, no que diz respeito à definição de objectivos, à definição da eficácia organizacional e à própria racionalidade. Esta situação favorece o aparecimento de coligações com interesses divergentes que pretendem proteger e ampliar os seus interesses. O conflito de interesses, no que diz respeito a resultados, conduz à luta pelo poder porque só o uso do poder pode sanar essa divergência de interesses.

O poder é, para Pfeffer (1992), a capacidade de influenciar o comportamento, mudar o curso dos acontecimentos, superar a resistência e convencer as pessoas a fazer coisas que não fariam de outra maneira. A política e a influência são os processos, as acções e comportamentos através dos quais o poder potencial é utilizado e realizado. Por isso, segundo este investigador, os gestores devem aprender a gerir o poder para que, dessa forma, seja mais fácil atingir não só os objectivos pessoais mas também os objectivos organizacionais. Assim sendo, gerir o poder significa reconhecer que, em quase todas as organizações, existem interesses diversos; determinar qual o ponto de vista que indivíduos e sub-unidades têm acerca dos mesmos assuntos; perceber que, para que as coisas sejam feitas, o poder é necessário e as fontes de poder devem ser desenvolvidas; e, compreender as estratégias e táticas através das quais o poder é desenvolvido e usado nas organizações.

O poder reside, segundo Crozier e Friedberg (1977), no domínio de uma competência particular, no domínio do conhecimento do ambiente externo, na posse de informação e na capacidade de a transmitir e, por fim, na capacidade de descodificação das regras e regulamentos da organização. Por isso, para Robbins (1990), as organizações assumem-se como arenas políticas nas quais os grupos de interesses (constituintes), com diferentes graus de poder, competem pelo controlo dos recursos de modo a satisfazer as suas necessidades. A teoria da dependência dos recursos poderia integrar esta dimensão de eficácia na medida em que as organizações, sendo dependentes de recursos externos (mão-de-obra, capital, equipamentos, informações e legitimidade social), devem adaptar-se para fazerem face à contingência que a escassez desses mesmos recursos representa para a sobrevivência da organização. De facto, para Pfeffer e Salancik (1978), a organização define, através do poder político, as estratégias que lhe permitem controlar e estruturar o ambiente externo no qual está inserida. Esta situação ocorre

porque, segundo estes investigadores, a organização é um dos actores e, como tal, possui poder de intervenção sobre o ambiente externo. Como foi referido no ponto anterior, o poder dos constituintes é tanto maior quanto mais escassos forem os recursos por eles controlados.

Pelo exposto, pode afirmar-se que, nesta dimensão de eficácia, a ênfase é colocada nos grupos sociais (constituintes) que, de alguma forma, podem condicionar a vida da organização. Por essa razão, a eficácia organizacional está, directamente, relacionada com o grau de satisfação dos diferentes constituintes. Mas, que constituintes satisfazer? Pfeffer e Salancik (1978) e Pennings e Goodman citados por Savoie e Morin (2001) defendem que os interesses dos constituintes mais poderosos devem prevalecer. Por seu lado, Keeley (1978), com a teoria da minimização dos prejuízos pretende, numa perspectiva apologista da justiça social, defender a satisfação dos constituintes menos favorecidos. Por fim, Connolly *et al.* (1980) consideram que a organização deve atender aos interesses dos diferentes grupos de constituintes para evitar a arbitrariedade por detrás da primazia de uma perspectiva sobre a outra. Nesta linha, Zammuto citado por Thibodeaux e Favilla (1995) e Savoie e Morin (2001) propõe um modelo que tenha em conta, não apenas as avaliações actuais, mas também o contexto no qual a avaliação é desenvolvida.

Pelas razões acima apontadas, os modelos dos múltiplos constituintes detêm, segundo Wilson e Bailey (1990), uma capacidade limitada para reflectirem a realidade do dia-a-dia das organizações o que, por sua vez, conduz a uma crescente insatisfação com os modelos de uma única variável. Esta insatisfação estimula a emergência de um novo tema na literatura sobre eficácia e que se consubstancia nos modelos multivariados. Estes modelos definem a eficácia como um conjunto de critérios relevantes como as estruturas, os comportamentos e as atitudes associadas aos sistemas sociais. Estes modelos colocam ênfase na relação e interacção entre os processos individuais e as variáveis de comportamento organizacional e na forma como se reflecte no desempenho organizacional. Neste contexto, segundo Steers citado por Wilson e Bailey (1990), a eficácia organizacional é uma função da interacção da adaptabilidade, flexibilidade, produtividade e factores de satisfação encontrados nas organizações. Nesta linha, Savoie e Morin (2001) consideram que existem quatro meta-critérios que sintetizam a dinâmica evidenciada pelos autores da concepção política de eficácia, nomeadamente, a satisfação

da coligação dominante, a satisfação relativa dos grupos de interesses, a minimização dos prejuízos e adequação entre a organização e ambiente, tal como pode ver-se no quadro 7 apresentado de seguida.

Quadro 7 – Meta-critérios, Critérios e Indicadores de Eficácia Política

Fins	Meta-critérios	Critérios e indicadores
Satisfação dos constituintes	Satisfação da coligação dominante	Determinados pela coligação dominante
	Satisfação relativa dos grupos de interesses	Determinados pelo grupo de interesse com maior poder, isto é, por aquele que controla um recurso escasso e essencial.
	Minimização dos prejuízos	Determinados por princípios de justiça social
	Adequação entre a organização e ambiente	Determinados a partir dos efeitos: <ol style="list-style-type: none"> 1. das preferências dos constituintes sobre a evolução social da organização; 2. das restrições inerentes às lutas existentes no seio da organização e que a orientam no seu desenvolvimento; 3. do tempo sobre o desempenho da organização.

Fonte: Savoie e Morin (2001).

Ainda segundo Savoie e Morin (2001), a dimensão política de eficácia assume especial importância por colocar em evidência que a acção dos constituintes vai, primordialmente, para a defesa, a promoção e a sustentação dos seus interesses. Por isso, não é de estranhar que as preferências dos constituintes, no que diz respeito à escolha dos critérios de avaliação e indicadores, tenham em conta não só os seus interesses mas também os seus valores.

2.7. Síntese

A inexistência de consenso quanto ao conceito de eficácia organizacional que ficou patente aquando da conceptualização conduziu à necessidade de se adoptar uma base de trabalho que permitisse colocar alguma ordem na confusão gerada pela controvérsia em torno da eficácia. A complexidade em volta do conceito é de tal ordem que o recurso ao Modelo dos Valores Competitivos tornou-se imprescindível, não só para a exploração do conceito, mas também para o desenvolvimento do próprio capítulo. De facto, o uso deste Modelo permitiu identificar **quatro dimensões** de eficácia organizacional, designadamente, a **dimensão do processo interno**, a **dimensão das relações humanas**, a **dimensão do sistema aberto** e a **dimensão dos objectivos racionais**. No entanto, este

modelo não esgotou, na totalidade, as dimensões de eficácia que podem encontrar-se na literatura sobre gestão. Por isso, para além das dimensões contidas no modelo foi necessário recorrer a outra dimensão que pudesse incluir abordagens de eficácia mais recentes e que, simultaneamente, enfatizam o poder dos intervenientes. Para esse efeito, desenvolveu-se um ponto no qual a metáfora política está subjacente a uma nova forma de olhar para a organização, nomeadamente, a **dimensão política** de eficácia organizacional.

Antes de mais, convém lembrar que os paradigmas de eficácia tratados, aquando da revisão da literatura sobre o tema, reflectem a orientação da organização face aos valores primários e, como tal, não são mutuamente exclusivos. Isto é, apesar de uma organização gravitar em torno de determinada dimensão de eficácia, não quer dizer que esteja limitada a essa dimensão porque pode, neste ou naquele aspecto, identificar-se com outras.

Na actualidade, segundo Savoie e Morin (2001), muitos foram os progressos conseguidos no que diz respeito à pesquisa em torno da eficácia organizacional. Efectivamente, para estes investigadores, desde há alguns anos a esta parte, tem vindo a preponderar a ideia de que a eficácia organizacional é uma construção multi-dimensional que inclui, simultaneamente, o valor das pessoas e a interacção entre elas, o desempenho económico, a legitimidade e a sobrevivência da organização. Apesar disso, segundo os mesmos investigadores, a maioria das organizações avalia a eficácia organizacional com base em indicadores, predominantemente, económicos e financeiros. Para além disso, segundo Altschuld e Zheng (1995), a consecução de objectivos é ainda o padrão do sucesso e realização de todas as organizações. Destes contributos percebe-se que a dimensão de eficácia baseada nos objectivos racionais é dominante.

Nesta linha, Daft citado por Altschuld e Zheng (1995), defende que a dimensão de eficácia baseada nos objectivos racionais é a mais adequada a organizações privadas nas quais objectivos operacionais como a rentabilidade podem ser medidos. Sugere que a avaliação da eficácia deve ter em atenção quer os objectivos explícitos quer os implícitos e usar medidas não só quantitativas, mas também qualitativas. Por essa razão, Altschuld e Zheng (1995) e Thibodeaux e Favilla (1995) consideram que, apesar de

algumas críticas, uma das formas mais debatidas para tornar as organizações eficazes reside no uso do planeamento estratégico. No entanto, para Altschuld e Zheng (1995), esta ferramenta de gestão apresenta algumas limitações, nomeadamente, quando aplicada a organizações públicas nas quais se inclui o objecto deste estudo (instituições públicas portuguesas de ensino superior agrário). Tais limitações estão relacionadas, não só com a ambiguidade dos objectivos, mas também com a insuficiência de tecnologias e de estratégias afectas à sua consecução. Por isso, diversos investigadores, nomeadamente, Fry e Nigro (1996), DiPadova (1996), Oakley (1997), Dudley (1996), Felts e Jos (1996), Norkus (2000) e Samier (1996) defendem que a organização burocrática é aquela que permite a melhor afectação dos recursos aos objectivos organizacionais. Isto sucede porque, para Sabia Jr. (1996) e Dudley (1996), neste tipo de organizações a adequação dos meios aos fins é feita com base na racionalidade. Para outros, como DiPadova (1996), a razão reside no facto da organização burocrática se basear no planeamento. Por fim, segundo Savoie e Morin (2001), estas organizações envolvem também os contributos das pessoas, não só na consecução dos objectivos organizacionais, mas também na sua razão de ser. Nesta linha, para Mintzberg (1996), as organizações de ensino superior são organizações profissionais nas quais a ênfase é colocada na autoridade de natureza profissional (poder do especialista). A burocracia profissional tem como principal mecanismo de coordenação a padronização das qualificações. A formação, a especialização do trabalho e a descentralização são os principais parâmetros de concepção.

A importância do planeamento estratégico fica bem patente quando investigadores como Ridley e Mendoza (1995), apesar de defensores da concepção sistémica de eficácia, consideram esta ferramenta essencial para fazer face às necessidades de adaptação a que a organização está sujeita. O planeamento estratégico permite, segundo os mesmos investigadores, antecipar as mudanças e, dessa forma, preparar a organização para o futuro. A adaptabilidade inclui o ajustamento dos planos face a mudanças inesperadas e não contempladas por esses mesmos planos. Esta é, segundo os mesmos investigadores, a razão de ser da ineficácia de algumas organizações com bom planeamento estratégico. Noutra linha, Burack *et al.* (1997), consideram que o papel do planeamento estratégico é fundamental para a integração da estratégia com as práticas de recursos humanos.

Através da revisão da literatura sobre eficácia organizacional e da observação empírica, o paradigma de eficácia que parece imperar neste tipo de organizações corresponde, como foi já referido, à dimensão dos objectivos racionais. Efectivamente, neste tipo de instituições, a organização burocrática predomina mas, simultaneamente, o valor dos recursos humanos é muito importante. Na verdade, segundo Mintzberg (1996), nas organizações profissionais, são contratados especialistas (docentes) para o centro operacional. Estes especialistas beneficiam de um auto-controlo considerável sobre o seu trabalho. Ou seja, o docente desenvolve o seu trabalho de forma independente dos seus colegas mas, simultaneamente, muito próximo dos clientes (alunos). A coordenação entre os docentes é feita à custa da padronização das qualificações e do conhecimento.

Note-se que, apesar de se considerar esta dimensão de eficácia e não outra, não quer dizer que nestas instituições, a eficácia não seja determinada por critérios de eficácia característicos de outras dimensões. Trata-se apenas de definir, de forma clara, a razão de ser do estudo. Efectivamente, neste tipo de organizações, também a luta pelo poder está presente. A democracia é seu apanágio e, por norma, o poder concentra-se nalguns órgãos de decisão, nomeadamente, reitorias ou direcções, senados ou conselhos gerais, assembleias de representantes, conselhos pedagógicos e conselhos científicos. Trata-se de órgãos colegiais, nos quais os interesses divergentes podem conduzir a impasses e bloquear a tomada de decisão. Por isso, pode dizer-se que a dimensão política está também presente na medida em que, por norma, as reitorias e os senados das universidades e os conselhos gerais e as direcções dos politécnicos reflectem a primazia da coligação dominante. Por seu turno, nos conselhos científicos tem assento um grupo de interesses constituído por mestres e doutores. O poder dos conselhos pedagógicos é menor, possivelmente, devido ao facto de neste órgão, estarem representados os alunos.

Apesar da preponderância de critérios de eficácia racional nas organizações públicas que se dedicam ao ensino superior agrário em Portugal, parece ficar clara a coexistência com outros critérios de eficácia, nomeadamente, sistémica e política. Efectivamente, trata-se de uma situação que dá corpo à ideia defendida, entre outros, por Savoie e Morin (2001) de que, a eficácia organizacional se assume, cada vez mais, como uma construção multi-dimensional. No entanto, no âmbito desta tese, tem particular interesse o estudo da linha de investigação relacionada com a dimensão dominante, isto é, com a

dimensão dos objectivos racionais. Interessa explorar a forma como o uso do planeamento estratégico se repercute na eficácia organizacional das instituições portuguesas de ensino superior agrário. Para levar a cabo esta tarefa impõe-se que, o próximo passo no progresso da tese, consista na revisão da literatura sobre o planeamento estratégico com recurso ao desenvolvimento da problemática em torno desta ferramenta de gestão. É este o tema subjacente à construção do no capítulo III.

2.7. Bibliografia

Alderfer, C. (1972), Existence, Relatedness and Growth, Free Press.

Altschuld, J. e Zheng, H. (1995), Assessing the Effectiveness of Research Organizations: An Examination of Multiple Approaches, Evaluation Review, Vol. 19, nº. 2.

Ansbacher, H. (1990), Alfred Adler's Influence on the Three Leading Cofounders of Humanistic Psychology, Journal of Humanistic Psychology, Vol. 30, nº. 4.

Anspach, R. (1991), Everyday Methods for Assessing Organizational Effectiveness, Social Problems, Vol. 38, nº. 2.

Argyris, C. (1960), Individual Actualization in Complex Organizations, Mental Hygiene, Vol. 44, nº. 1.

Bakewell, K. (1994), Information: The Seventh Management Function? Library Management, Vol. 15, nº.. 3.

Bargerstock, A. (2000), The HRM Effectiveness Audit: A Tool for Managing Accountability in HRM , Public Personnel Management, Vol. 29, nº. 4.

Barley, S. e Kinda, G. (1992), Design and Devotion: Surges of Rational and Normative Ideologies of Control in Managerial Discourse, Administrative Science Quarterly, Vol. 33, nº. 1.

Barling, J. e Fincham, F. (1979), Maslow's Need Hierarchy and Dimensions of Perceived Locus of Control, The Journal of Genetic Psychology, Vol. 134, nº.1.

Barnard, C. (1968), The Functions of the Executive, Harvard University Press.

Bhargava, S. e Sinha, B. (1992), Prediction of Organizational Effectiveness as a Function of Type of Organizational Structure, Journal of Social Psychology, Vol. 132, nº. 2.

Bilhim, J. (1996), Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Billing, D. (1998), Quality Management and Organisational Structure in Higher Education, Journal of Higher Education Policy & Management, Vol. 20, nº. 2.

Breeze, J. (1995), Henri Fayol's Centre for Administrative Studies, Journal of Management History; Vol. 1, nº. 3.

Burack, E., Hochwarter, W. e Mathys, N. (1997), The New Management Development Paradigm, Human Resource Planning, Vol. 20, nº. 1.

Buss, A. (1979), Humanistic Psychology as Liberal Ideology: The Socio-historical Roots of Maslow's Theory of Self-actualization, Journal of Humanistic Psychology, Vol. 19, nº. 3.

Cameron, K. (1986), Effectiveness as Paradox: Consensus and Conflict in Conceptions of Organizational Effectiveness, Management Science, Vol. 32, nº. 5.

Cameron, K. e Whetten, D. (1983), Organizational Effectiveness: A Comparison of Multiple Models, Academic Press.

Chalykoff, J. e Sharma, B. (1995), Managing Quality for Organizational Effectiveness: Empirical Evidence from four Sawmills in Atlantic Canada, Total Quality Management, Vol. 6, nº.1.

Chiavenato, I. (2001), Advances and Challenges in Human Resource Management in the New Millennium, Public Personnel Management, Vol. 30, nº. 1.

Connolly, T., Conlon, E. e Deutch, S. (1980), Organizational Effectiveness: A multiple Constituency Approach, Academy of Management Review, Vol. 5, nº. 2.

Cossette, P. (2002), Analysing the Thinking of F.W. Taylor Using Cognitive Mapping, Management Decision, Vol. 40, nº. 2.

Crozier, M. e Friedberg, E. (1977), L'acteur et le Système des contraintes de l'action collective, Éditions du Seuil.

Cullen, R. e Calvert, P. (1995), Stakeholder perceptions of University Library Effectiveness, Journal of Academic Librarianship, Vol. 21, nº. 6.

Darwin, C. (1859), The Origin of Species, John Murray.

Davis, E. (1995), What's on American Managers' Minds?, Management Review; Vol. 84, nº. 4.

Dean, C. (1997), Management by Frederick W. Taylor: The Private Printing, Journal of Management History, Vol. 3, nº. 1.

Dean, C. (1997a), The Principles of Scientific Management by Fred Taylor: Exposures in Print Beyond the Private Printing, Journal of Management History, Vol. 3, nº. 1.

Dean, C. (1997b), Primer of Scientific Management by Frank B. Gilbreth: A response to Publication of Taylor's Principles in the American Magazine, Journal of Management History, Vol. 3, nº. 1.

Dervitsiotis, K. (1998), A New Total Quality Management Frontier: Getting Ready to Jump the Curve, Total Quality Management, Vol. 9, nº. 4 e 5.

Dinesh, D. e Palmer, E. (1998), Management by Objectives and the Balanced Scorecard: Will Rome Fall Again? Management Decision, Vol. 36, nº. 6.

DiPadova, L. (1996), Towards a Weberian Management Theory: Lessons from Lowell Bennion's Neglected Masterwork, Journal of Management History, Vol. 2, nº. 1.

Drucker, P. (1954), The Practice of Management, Harper & Row.

Drucker, P. (1985), Effective Executives, Harper-Collins.

Drucker, P. (1997), The Second Information, New Perspectives Quarterly, Vol. 14, nº. 2.

Dudley, L. (1996), Rethinking Relationships in Governing: Some Weberian Distinctions, Journal of Management History, Vol. 2, nº. 1.

Duffin, R., Falusi, A., Lawrence, P. e Morton, R. (1973), Increasing Organizational Effectiveness, Training and Development Journal, Vol. 27, nº. 4.

Dunphy, D. e Stace, D. (1988), Transformational and Coercive Strategies for Planned Organizational Change: Beyond the Organizational Development Model, Organizational Studies, Vol. 9, nº. 3.

Edmondson, A. (1996), Three Faces of Eden: The persistence of Competing Theories and Multiple Diagnoses in Organizational Intervention Research, Human Relations, Vol. 49, nº. 5.

Elmuti, D., Kathawala, Y. e Manippallil, M. (1996), Are Total Quality Management Programmes in Higher Education Worth the Effort?, International Journal of Quality & Reliability Management, Vol. 13, nº. 6.

Farmer, R., (1984), Humanistic Education and Self-actualization Theory, Education, Vol. 105, nº. 2.

Fayol, H. (1916), Administration Industrielle et Générale, Dunod.

Fells, M. (2000), Fayol Stands the Test of Time, Journal of Management History; Vol. 6, n.º. 8.

Felts, A. e Jos, P. (1996), The Contemporary Challenge to the Administrative State: A Weberian Analysis, Journal of Management History; Vol. 2, n.º. 1.

Ferreira, J., Neves, J. e Caetano, A. (2001), Psicossociologia das Organizações, McGraw-Hill.

Fleischman, R. (2000), Completing the Triangle: Taylorism and the Paradigms, Accounting Auditing & Accountability Journal, Vol. 13, n.º. 5.

Fry, B. e Nigro, L. (1996), Max Weber and US Public Administration: The Administrator as Neutral Servant, Journal of Management History, Vol. 2, n.º. 1.

Gehani, R. (1995), Time-Based Management of Technology: A Taxonomic Integration of Tactical and Strategic Roles, International Journal of Operations & Production Management, Vol. 15, n.º. 2.

Geller, L. (1982), The Failure of Self-actualization Theory: A Critique of Carl Rogers and Abraham Maslow, Journal of Humanistic Psychology, Vol.22, n.º. 2.

Gold, J. (1998), Telling the Story of Organizational Effectiveness, Career Development International, Vol. 3, n.º. 3.

Goodman, E., Zammuto, R. e Gifford, B. (2001), The Competing Values Framework: Understanding The Impact of Organizational Culture on the Quality of Work Life, Organization Development Journal, Vol. 19, n.º. 3.

Graham, J. (1992), Quality of Working Life and Total Quality Management, International Journal of Manpower; Vol. 13, n.º. 1.

Grant, R. (1999), Transforming Uncertainty Into Success: The Strategic Leadership Forum 1999, Strategy & Leadership, Vol. 27, n.º. 4 e 5.

Gunasekaran, A. Patel, C. e Tirtiroglu, E. (2001), Performance measures and Metrics in a supply Chain Environment, International Journal of Operations & Production Management, Vol. 21, nº. 1 e 2.

Hall, R. (1996), Organizations, Structures, Processes and Outcomes, Prentice Hall.

Hampton, D. (1991), Administração Contemporânea, McGraw-Hill.

Hannan, M. e Freeman, J. (1977), The Population Ecology of Organizations, American Journal of Sociology, Vol. 82, nº.5.

Harari, O. (1993), Think Strategy When You Think Quality, Management Review, Vol. 82, nº. 3.

Harold, D., Glick, W. e Huber, G. (1993), Fit, Equifinality and Organizational Effectiveness: A Test, Academy of Management Journal; Vol. 36, nº. 6.

Heffron, F. (1989), Organization Theory and Public Organizations, Prentice-Hall.

Herzberg, F., Mausner, B. e Snyderman, B. (1959), The Motivation to Work, Wiley.

Hofstede, G. (1980), Culture's Consequences, Sage Publications, Inc.

Hofstede, G. (1994), Business Cultures, UNESCO Courier, Vol. 47, nº. 4

Holt, M. (2001), The Comprehensive High School in the United States: A View From Europe and the United Kingdom, Journal of Curriculum & Supervision, Vol. 16, nº. 2.

Huse, E. (1978), Organization Development, Personnel and Guidance Journal, Vol. 56, nº. 7.

Jones, R. (1997), Teacher Participation in Decision-making: Its Relationship, Education, Vol. 118, nº. 1.

Kalliath, T., Bluedorn, A. e Gillespie, D. (1999), A Confirmatory Factor Analysis of the Competing Values Instrument, Educational & Psychological Measurement, Vol. 59, nº. 1.

Kanigel, R. (1997), The One Best Way: Frederick Taylor and the Enigma of Efficiency, Viking.

Katz, D. e Kahn, R. (1967), The Social Psychology of Organizations, John Wiley.

Keeley, M. (1978), A Social Justice Approach to Organizational Evaluation, Administrative Science Quarterly, Vol. 23, nº. 2.

Kennedy, M. (1999), Fayol's Principles and the Rule of St Benedict: Is There Anything New Under the Sun?, Journal of Management History, Vol. 5, nº. 5.

Koontz, H. (1971), Appraising Managers as Managers, McGraw-Hill.

Kraft, K. e Singhapakdi, A. (1995), The Relative Importance of Social Responsibility In Determining Organizational Effectiveness, Journal of Business Ethics, Vol. 14, nº.4.

Kreis, S. (1995), Early Experiments in British Scientific Management: The Health of Munitions Workers' Committee, 1915-1920, Journal of Management History, Vol. 1, nº. 2.

Lawler III, E. (1999), Employee Involvement Makes a Difference, Journal for Quality & Participation, Vol. 22, nº. 5.

Lawrence, P. e Dyer, D. (1983), Renewing American Industry, The Free Press.

Lawson, M. (2001), In Praise of Slack: Time is of the Essence, Academy of Management Executive, Vol. 15, nº. 3.

Leary, (1996), Commentary, Journal of Personality Assessment, Vol. 66, nº. 2.

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, Vol. 16, nº. 3.

Lewin, A. e Minton, J. (1986). Determining Organizational Effectiveness: Another Look and an Agenda for Research, Management Science, Vol. 32, nº. 1.

Luthans, F., Welsh, D. e Taylor III, L. (1988), A Descriptive Model of Managerial Effectiveness, Group & Organization Studies, Vol. 13, nº.2.

Marciniak, R. (1992), Effectiveness Measures for Software Development Interests: Design and Validations, American Association of Cost Engineers Transactions Vol. 2, nº. 1.

Martey, A. (2002), Management Issues in Library Networking: Focus on a Pilot Library Networking Project In Ghana, Library Management, Vol. 23, nº. 4 e 5.

Martin, D. (1995), From Mechanical Engineering to Re-Engineering: Would Taylor Be Pleased With Modern Management?, Journal of Management History, Vol. 1, nº. 2.

Martin, L. (1997), Jeremy Bentham: Utilitarianism, Public Policy and the Administrative State, Journal of Management History, Vol. 3, nº. 3.

Maslow, A. (1943), A Theory of Human Motivation, Psychological Review, nº. 50.

Mayo, E. (1933), The Human Problems of an Industrial Civilization, MacMillan.

McGregor, D. (1960), The Human Side of Enterprise, McGraw-Hill.

McLarney, C. e Dastrala, R. (2001), Socio-Political Structures as Determinants of Global Success: The Case of Enron Corporation, International Journal of Social Economics, Vol. 28, nº. 4.

McNann, P. e Nanni, A. (1994), Is Your Company Really Measuring Performance?, Management Accounting; Vol.76, nº. 5.

Meier, K. e Bohte, J. (2000), Ode to Luther Gulick, Administration & Society, Vol. 32, nº. 2.

Michael, J. (1997), A Conceptual Framework for Aligning Managerial Behaviours With Cultural Work Values, International Journal of Commerce & Management, Vol. 7, nº. 3 e 4.

Miles, R. e Snow, C. (1978), Organizational Strategy Structure and Process, McGraw-Hill.

Mintzberg, H. (1986), Le Pouvoir dans les Organisations, Les Éditions d'Organisation.

Mintzberg, H. (1996), Estrutura e Dinâmica das Organizações, Publicações Dom Quixote.

Mohrman, S., Lawler III, E. e Ledford, G. (1996), Do Employee Involvement and TQM Programs Work?, The Journal for Quality and Participation, Vol. 19, nº. 1.

Molnar, J. e Rogers, D. (1976), Organizational Effectiveness: An Empirical Comparison of the Goal and System Resource Approaches, Sociological Quarterly, Vol. 17, nº. 1.

Nauta, A. e Sanders, K. (2001), Causes and Consequences of Perceived Goal Differences Between Departments Within Manufacturing Organizations, Journal of Occupational & Organizational Psychology, Vol. 74, nº. 3.

Neck, C. and Bedeian, A. (1996), Frederick W. Taylor, J. Maunsell White III and The Matthew Effect: The Rest of the Story, Journal of Management History, Vol. 2, nº. 2.

Neumann, Y. e Finaly-Neumann, E. (1994), Management Strategy, the CEO's Cognitive Style and Organizational Growth/Decline: A Framework for Understanding

Enrolment Change in Private Colleges, Journal of Educational Administration, Vol. 32 n.º. 4.

Norkus, Z. (2000), Max Weber's Interpretive Sociology and Rational Choice Approach, Rationality & Society, Vol. 12, n.º. 3.

Nyland, C. (1995), Taylorism and Hours of Work Wage Incentives to Induce Workers to Labour at the Prescribed Pace, Journal of Management History, Vol. 1, n.º. 2.

Nyland, C. (2000), An Early Account of Scientific Management as Applied to Women's Work With Comment By Frederick W. Taylor, Journal of Management History, Vol. 6, n.º. 6.

O'Neil, D. (1995), Culture Confronts Marx, International Journal of Social Economics, Vol. 22, n.º. 9, 10 e 11.

Oakley, A. (1997), Human Agents and rationality in Max Weber's Social Economics, International Journal of Social Economics, Vol. 24, n.º. 7, 8 e 9.

O'Connor, E. (1996), Lines of Authority: Readings of Foundational Texts On the Profession of Management, Journal of Management History, Vol. 2, n.º. 3.

Ouchi, W. (1982), Théorie Z: Faire Face au Défi Japonais, Intereditions.

Palvia, P. e Perkins, J. (1992), The PRISM System: A Key to organizational Effectiveness at Federal Express Corporation, Management Information Systems Quarterly, Vol. 16, n.º. 3.

Paparone, C. (2001), Piercing the Corporate Veil: OE and Army Transformation, Military Review, Vol. 81, n.º. 2.

Parnell, J. e Bell, E. (1994), The Propensity for Participative Decision Making Scale: A Measure of Managerial Propensity for Participative Decision Making, Administration & Society, Vol. 25, n.º. 4.

Pauchant, T. e Dumas, C. (1991), Abraham Maslow and Heinz Kohut: A Comparison, Journal of Humanistic Psychology, Vol. 31, nº. 2.

Pearse, R. (2000), Developing Your Career Skills, Compensation & Benefits Management, Vol. 16, nº. 1.

Peters, T. e Waterman, R. (1982), In search of excellence, Harper & Row.

Petersen, P. (2002), The Misplaced Origin of Just-in-Time Production Methods, Journal of Management History, Vol. 40, nº. 1.

Petrick, J. e Wagley, R. (1992), Enhancing the Responsible Strategic Management of Organizations, The Journal of Management Development; Bradford, Vol. 11, nº. 4.

Pfeffer, J. (1992), Understanding Power in Organizations, California Management Review; Vol. 34, nº. 2.

Pfeffer, J. e Salancik, G. (1978), The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective, Harper & Row.

Pounder, J. (1999a), Institutional Performance in Higher Education: Is Quality a Relevant Concept?, Quality Assurance in Higher Education, Vol. 7, nº. 3.

Pounder, J. (1999b), Organizational Effectiveness in Higher Education Managerial Implications of a Hong Kong Study, Educational Management & Administration, Vol. 27, nº. 4.

Pounder, J. (2000a), A Behaviourally Anchored Rating Scales Approach to Institutional Self-Assessment in Higher Education, Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 25, nº. 2.

Pounder, J. (2000b), Evaluating the Relevance of Quality to Institutional Performance Assessment in Higher Education, Evaluation, Vol. 6, nº. 1.

Pounder, J. (2001), New Leadership and University Organizational Effectiveness: Exploring the Relationship, Leadership & Organization Development Journal, Vol. 22, n.º. 6.

Pounder, J. (2002), Public Accountability in Hong Kong Higher Education: Human Resource Management Implications of Assessing Organizational Effectiveness, The International Journal of Public Sector Management, Vol. 15, n.º. 6.

Quinn, R. e Rohrbaugh, J. (1981), A Competing Values Approach to Organisational Effectiveness, Public Productivity Review, Vol. 5, n.º. 2.

Quinn, R. e Rohrbaugh, J. (1983), A Spatial Model of Effectiveness Criteria: Towards a Competing Values Approach to Organizational Analysis, Management Science, Vol. 29, n.º. 3.

Rantz, R. (2002), Leading Urban Institutions of Higher Education in the New Millennium, Leadership & Organization Development Journal, Vol. 23, n.º. 8.

Reed, R. (1991), Bimodality in Diversification: An Efficiency and Effectiveness Rationale, Managerial & Decision Economics, Vol. 12, n.º.1.

Reid, D. (1995a), Fayol: From Experience to Theory, Journal of Management History, Vol. 1, n.º. 3.

Reid, D. (1995b), Reading Fayol with 3D Glasses, Journal of Management History; Vol. 1, n.º. 3.

Ridley, C. e Mendoza, D. (1993), Putting Organizational Effectiveness into to Practice: The Pre-eminent Consultation Task, Journal of Counseling & Development, Vol. 72, n.º.1.

Rimer, E. (1993), Organization Theory and Frederick Taylor, Public Administration Review, Vol. 53, n.º. 3.

Robbins, S. (1990), Organization Theory: Structure, Design, and Applications, Prentice Hall.

Rodrigues, C. (2001), Fayol's 14 Principles of Management Then and Now: A Framework for Managing Today's Organizations Effectively, Management Decision, Vol. 39, nº.10.

Ronan, N. (1993), Developing the African Manager: The good, the Bad and the Competent, Management Education and Development, Vol. 24, nº. 4.

Roper, M. (2001), Masculinity and the Biographical Meanings of Management Theory: Lyndall Urwick and the Making of Scientific Management in Inter-war Britain, Gender, Work & Organization, Vol. 8, nº. 2.

Rowan, J. (1998), Maslow Amended, Journal of Humanistic Psychology, Vol. 38, nº. 1.

Sabia Jr, D. (1996), Weber's Political Ethics and the Problem of Dirty Hands, Journal of Management History, Vol. 2, nº. 1.

Samier, E. (1996), The Weberian Legacy of Thom Greenfield, Educational Administration Quarterly, Vol. 32, nº. 4.

Santos, A., Powell, J. e Sarshar, M. (2002), Evolution of Management Theory: The Case of Production Management in Construction, Management Decision, Vol. 40, nº. 8.

Sasaki, T. (2001), Henri Fayol's Family Relationships, Journal of Management History; Vol. 1, nº. 1.

Savoie, A. e Morin, E. (2001), Développements Récents dans les Représentations de l'Efficacité Organisationnelle, Psychologica, nº. 27.

Say, J. (1803), Traité d'Économie Politique, Calmann-Lévy Éditeur.

Schachter, H. (1989a), Frederick Winslow Taylor and the Idea of Worker Participation, Administration & Society, Vol. 21, nº. 1.

Schachter, H. (1989b), Frederick Taylor and the Public Administration Community: A Re-evaluation, State University of New York Press.

Schmitt, N. e Pulakos, E. (1985), Predicting Job Satisfaction From Life Satisfaction: Is There a General Satisfaction Factor?, International Journal of Psychology, Vol. 20, nº. 1.

Schott, R. (1992), Abraham Maslow, Humanistic Psychology and Organization Leadership: A Jungian Perspective, Journal of Humanistic Psychology, Vol. 32, nº. 1.

Scott, T. (2002), Choices, Constraints and Calling: Conservative Protestant Women and the Meaning of Work in the U.S., International Journal of Sociology and Social Policy, Vol. 22, nº. 1, 2 e 3.

Seath, I. (1993), Turning Theory into Practice, Managing Service Quality, Vol. 3.

Seaton, P. (2002), Liberation From the Weberian Iron Cage: Pierre Manent on Max Weber, Perspectives on Political Science, Vol. 31, nº. 3.

Selznick, P. (1948), Foundations of the Theory of Organization, American Sociological Review, Vol. 13, nº. 1.

Sharma, B. e Gadenne, D. (2001), An Investigation of the Perceived Importance and Effectiveness of Quality Management Approaches, The Total Quality Management Magazine, Vol. 13, nº. 6.

Shaw, R. e Colimore, K. (1988), Humanistic Psychology as Ideology: An Analysis of Maslow's Contradictions, Journal of Humanistic Psychology, Vol. 28, nº. 3.

Sigelman, L. (1981), Bureaucratization and Organizational Effectiveness: A double-dip Hypothesis, Administration & Society, Vol. 13, nº. 3.

Smith Jr., R. (1997), The Seven Levels of Change, Strategy & Leadership, Vol. 25, nº. 4.

Society of Advancement Management (1988), Frederick Taylor: Pioneer of Modern Management, Advanced Management Journal, Vol. 53, nº. 2.

Sorensen, P. e Baum, B. (1975), Organizational Control and Effectiveness in a Voluntary Organization, The Journal of Social Psychology, Vol. 95, nº. 1.

Sousa, A. (1997), Introdução à Gestão: Uma Abordagem Sistémica, Verbo.

Sudeshna, G. (2001), Ethnic Diversity and Managerial Effectiveness in South Africa, The Academy of Management Executive, Vol. 15, nº. 3.

Tannenbaum, A. (1992), Organizational Theory and Organizational Practice, Management International Review, Vol. 32, nº. especial.

Taylor, F. (1911). The Principles of Scientific Management, Harper & Brothers.

Thibodeaux, M. e Favilla, E. (1995), Strategic Management and Organizational Effectiveness in Colleges Of Business, Journal of Education for Business, Vol. 70, nº. 4.

Thibodeaux, M. e Favilla, E. (1996), Organizational Effectiveness and Commitment Trough Strategic Management, Industrial Management & Data Systems, Vol. 96, nº. 5.

Tobacyk, J. e Miller, M. (1991), Comment on “Maslow’s Study of Self-Actualization”, Journal of Humanistic Psychology, Vol. 31, nº. 4.

Uline, C. e Miller, D. (1998), School Effectiveness: The Underlying Dimensions, Educational Administration Quarterly, Vol. 34, nº. 4.

Van Riper, P. (1995), Luther Gulick on Frederick Taylor and Scientific Management, Journal of Management History, Vol. 1, nº.. 2.

Vandenbosch, B. e Huff, S. (1997), Searching and Scanning: How Executives Obtain Information from Executive Information Systems, Management Information Systems Quarterly, Vol. 21, nº. 1.

Venkatraman, N. e Ramanujam, V. (1987), Measurement of Business Economic Performance: An Examination of Method Convergence, Journal of Management, Vol. 13, nº. 1.

Vicere, A. (2002), Leadership and the Networked Economy, Human Resource Planning, Vol. 25, nº. 2.

Vroom, V. (1964), Work and Motivation, John Wiley & Sons.

Von Bertalanffy, L. (1972), The History and Status of General Systems Theory, Academy of Management Journal, Vol. 15, nº. 1.

Wallace, J., Hunt, J. e Richards, C. (1999), The Relationship Between Organisational Culture, Organisational Climate and Managerial Values, The International Journal of Public Sector Management, Vol. 12, nº. 7.

Weber, M. (1947), The Theory of Social and Economic Organization, The Free Press.

Wicker, F., Wihe, J., Hagen, A. e Browm, G. (1994), From Wishing to Intending: Differences in Saliency of Positive versus Negative Consequences, Journal of Personality, Vol. 62, nº. 3.

Williams, S., Pitre, R. e Zainuba, M. (2002), Justice and Organizational Citizenship Behavior Intentions: Fair Rewards Versus Fair Treatment, Journal of Social Psychology, Vol. 142, nº. 1.

Wilson, C. e Bailey, D. (1990), Organizational Correlates of Citizens' Participation Association Effectiveness, Urban Education, Vol. 25, nº. 2.

Wirth, A. (1993), An Emerging Perspective on Policies for American Work and Education for the Year 2000: Choices We Face, Paper Presented at the Annual Conference of the American Vocational Association, Nashville, Estados Unidos da América.

Wise, L. e Agranoff, R. (1991), Organizational Characteristics and Productivity Measurement in Research Organizations, Public Productivity and Management Review, Vol. 15, nº. 4.

Wrege, C. (1995), F.W. Taylor's Lecture on Management, 4 June 1907: An Introduction, Journal of Management History, Vol. 1, nº. 1.

Wrege, C., Greenwood, R. and Greenwood, R. (1997), A New Method of Discovering Primary Management History: Two Examples Where "Little Things Mean a Lot", Journal of Management History, Vol. 3, nº. 1.

Wren, D. (1995), Henri Fayol: Learning from Experience, Journal of Management History; Vol. 1, nº. 3.

Wren, D. (2001), Henri Fayol as Strategist: A Nineteenth Century Corporate Turnaround, Management Decision, Vol. 39, nº.6.

Yuchtman, E. e Seashore, S. (1967), A System Resource Approach to Organizational Effectiveness, American Sociological Review Vol. 32, nº. 1.

Zalewski, P. (2001), Past and Present Place of Work Study in Agriculture, Farm Work Science Facing The Challenges of the XXI Century. Proceedings XXIX CIOSTA-GIGR V Congress, Krakow, Poland, 25-27 June.

Zammuto, R. e O'Connor, E. (1992), Gaining Advanced Manufacturing Technologies' Benefits: The Roles of Organization Design and Culture, The Academy of Management Review, Vol. 17, nº. 4.

Zellars, K. e Fiorito, J. (1999), Evaluations of Organizational Effectiveness among HR Managers: Cues and Implications, Journal of Managerial Issues, Vol. 11, nº. 1.

Capítulo III – Estratégia e Planeamento Estratégico

Como foi referido no capítulo anterior, apesar de algumas críticas, a maioria dos investigadores, na área científica da gestão, referem-se a maneiras e meios de tornar as organizações mais ou menos eficazes. Uma das mais referidas e discutidas, segundo Thibodeaux e Favilla (1995 e 1996), tem a ver com o uso do planeamento estratégico. Para estes investigadores, 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. Ainda segundo Thibodeaux e Favilla (1995 e 1996) e Morgan e Percy (1993), o planeamento estratégico surge assim como a ferramenta de gestão que permite aumentar o desempenho das organizações através da melhoria da eficácia, eficiência e flexibilidade.

Uma vez que este estudo pretende explorar a relação entre o processo de planeamento estratégico e a eficácia organizacional nas instituições portuguesas de ensino superior agrário e, dado que o conceito, dimensões e evolução da eficácia organizacional foram abordados no capítulo II, este capítulo trata da exposição do resultado da pesquisa bibliográfica e posterior revisão da literatura sobre estratégia e sua ferramenta de implementação, ou seja, o planeamento estratégico. Para isso, faz-se o estudo dos conceitos e, de seguida, apresentam-se as diferentes dimensões nas quais, Mintzberg (1990), Mintzberg *et al.* (1998) e Mintzberg e Lampel (1999), agrupam as diferentes escolas de formação da estratégia, nomeadamente, dimensão prescritiva, dimensão descritiva e dimensão integrativa. Neste contexto, referem-se as contribuições dos diferentes investigadores que se debruçaram sobre esta matéria, incluindo as mais críticas como a de Mintzberg (1994a, 1994b).

Para Thibodeaux e Favilla (1995 e 1996) são muitos os benefícios que derivam da aplicação do planeamento estratégico à tomada de decisão. Talvez por isso, segundo Nir (1999), os processos de planeamento e a produção de planos estratégicos assumem-se como actividades centrais para os gestores. De facto, para este investigador, a formulação do plano estratégico consiste num comportamento orientado para o futuro no qual a preocupação com as relações complexas e dinâmicas entre a organização e o

ambiente externo assume especial relevância. Nesta linha, Thibodeaux e Favilla (1995 e 1996) afirmam que, mais do que responder e reagir ao seu ambiente, o planeamento estratégico permite à organização iniciar, influenciar e, simultaneamente, definir objectivos básicos para afectação 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, segundo os mesmos investigadores, 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.

Segundo Edwin (2002), expressões como: planeamento de longo prazo, planeamento empresarial, planeamento estratégico, planeamento, estratégia, gestão estratégica ou ainda outras combinações destas palavras, foram usadas em diferentes contextos para designar a mesma realidade e foram, igualmente, usadas para designar realidades diferentes. Ou seja, surgiram diversas definições de estratégia que entram em conflito com outras definições. Por essa razão, a confusão em torno da estratégia é, à semelhança da eficácia organizacional, própria deste campo de investigação. Assim sendo, no ponto seguinte pretendem explorar-se diferentes conceitos em torno do tema, nomeadamente, gestão estratégica, estratégia e planeamento estratégico.

3.1. Conceptualização

Segundo Evered (1983), Fiévet (1992), Ghemawat (2002) e Tsiakkios e Pashiardis (2002), a palavra estratégia remonta aos antigos gregos sendo sinónimo de comandante militar ou magistrado. Contudo, o uso do termo aplicado à gestão data do século XX e o seu uso consciente, em contextos competitivos, é ainda mais recente. Por isso, pode dizer-se que o planeamento estratégico começa com os militares pois, para Correia (1992), a estratégia não é mais do que a arte da coordenação e direcção das operações militares em larga escala e consiste na manobra das forças no sentido de as colocar nas posições mais vantajosas antes do confronto com o inimigo. Assim, para Hatten (1987), a gestão estratégica consiste no processo através do qual uma organização formula objectivos e usa os recursos próprios e/ou alheios no sentido de os alcançar. Neste contexto, segundo o mesmo investigador, a estratégia é o meio que permite à

organização a persecução desses objectivos. É a arte de aliar a análise interna aos conhecimentos utilizados pelos gestores para criar valor a partir dos recursos e aptidões que eles possuem, ou seja, a análise e a acção são partes integrantes da direcção estratégica. Por isso, ainda segundo Hatten (1987), o desenho de uma estratégia de sucesso depende de dois factores chave: fazer aquilo que se faz bem e escolher os competidores que se podem derrotar. Nesta linha, David (1994) considera que a gestão estratégica tem de levar a cabo estratégias que possam beneficiar dos pontos fortes, diminuir o impacto dos pontos fracos, aproveitar as oportunidades e minorar os efeitos das ameaças provenientes do ambiente externo à organização.

Para Johnson e Scholes (1993), estratégia não é mais do que a direcção de longo prazo que a organização deve seguir no sentido de atingir objectivos que, segundo Hickson *et al.* (1986), afectam a organização como um todo. Por seu lado, Asch e Bowman (1989) afirmam que as decisões estratégicas estão, intimamente, ligadas à natureza fundamental da organização. Por essa razão, as decisões estratégicas incluem decisões acerca das actividades nas quais a organização se deve envolver; da aquisição e investimento de recursos; e da natureza e andamento da mudança.

Dada a complexidade em torno do conceito de estratégia, Mintzberg (1987a) recorre ao uso aos **cinco P's** (*plan, ploy, pattern, posicion e perspective*) para a definir. Para este investigador, o **primeiro P** – *plan* - diz respeito ao plano e, nesse sentido, a estratégia é vista como um curso de acção definido conscientemente, ou como uma ou um conjunto de directrizes, para enfrentar uma dada situação. Nesta definição, a estratégia tem duas características essenciais: são elaboradas com antecedência relativamente às acções nas quais devem ser aplicadas e são desenvolvidas de forma consciente e intencionalmente dirigidas a um propósito. Como plano, a estratégia pode ser geral ou específica e, nesse sentido, Mintzberg (1987a) define-a como o **segundo P** – *ploy*-, ou seja, como estratagemas ou táctica que permite enganar e derrotar um competidor. Ainda segundo Mintzberg (1987a), definir a estratégia como um plano ou estratagemas não é suficiente. De facto, segundo este investigador, é ainda necessária uma definição que englobe o comportamento resultante. Para isso recorre ao **terceiro P** – *pattern* – que não é mais do que um padrão de comportamento caracterizado pela sua consistência, ainda que não seja intencional. O **quarto P** – *posicion* – identifica a posição da organização no

ambiente no qual está inserida. Segundo Hofer e Schendel citados por Mintzberg (1987a), nesta definição a estratégia converte-se numa força mediadora entre a organização e o entorno, ou seja, entre o ambiente interno e externo. Por fim, no **quinto P- perspective** – pode dizer-se que a estratégia olha para dentro, isto é, a estratégia definida como perspectiva relaciona a organização com o seu entorno e consiste, não apenas na eleição de uma posição, mas também numa forma arraigada de perceber o mundo. Neste sentido, a estratégia está para a organização tal como a personalidade está para o indivíduo.

Nesta linha de investigação, segundo Mintzberg e Quinn (1991), a estratégia pode ser definida como um padrão ou plano que integra os objectivos globais da organização, as políticas e as acções sequenciais. Para estes investigadores, uma estratégia bem formulada permite ao gestor de topo coordenar os recursos da organização no sentido de a posicionar de uma forma única e viável, baseada nas suas competências relativas internas, antecipando as mudanças do ambiente externo e os movimentos contingentes dos oponentes inteligentes. De forma semelhante, Koontz e Weihrich (1998) consideram que as estratégias são programas gerais de acção que englobam compromissos e recursos para pôr em prática uma missão básica. Segundo estes investigadores, os objectivos são concebidos e iniciados com o propósito de dar à organização uma direcção desejada. Precisamente, para Mintzberg (1987b), a estratégia é necessária não só para estabelecer uma direcção mas também para direccionar o esforço, definir a organização e proporcionar consistência.

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 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.

Por seu lado, para Pearce e Robinson (1991), a formulação da estratégia inclui a identificação dos pontos fortes e fracos da organização, a determinação as ameaças e oportunidades externas, estabelecimento de objectivos, definição de políticas, motivação dos empregados e afectação dos recursos de forma a permitir que as estratégias formuladas possam ser perseguidas com sucesso. A avaliação da estratégia permite fazer o controlo dos resultados quer da formulação quer da implementação. A implementação consiste na tradução das estratégias formuladas em directrizes orientadoras das actividades diárias dos membros da organização. Para Edwin (2002), é na fase da implementação que o gestor de topo delega o desenvolvimento da estratégia funcional aos subordinados encarregues da gestão operacional das áreas de negócios. Por vezes, o processo de implementação pode envolver um grupo muito diverso de pessoas. Em certos casos, os responsáveis pela implementação serão todos aqueles que fazem parte da organização. Por esta razão, o planeamento estratégico é um processo participativo no qual diferentes pessoas participam no seu desenvolvimento quer ao nível funcional quer ao nível de negócio. Para Hunger e Wheelan (1995), uma abordagem participativa da formulação e implementação estratégicas fornece uma grande variedade de perspectivas que tem como resultado um plano mais sólido e realista. O envolvimento do pessoal do nível operacional no desenvolvimento de estratégias funcionais melhora o seu conhecimento do que deve ser feito para que os

objectivos anuais sejam atingidos e, dessa forma, contribui para o sucesso da implementação. Talvez mais importante, melhora os níveis de compromisso e, conseqüentemente, a produtividade geral.

Na perspectiva de Mintzberg (1994a), para as escolas prescritivas, o modelo de planeamento da formulação da estratégia consiste na tentativa de transformar o processo de tomada de decisão estratégica através do uso detalhado de *checklists* e de fluxogramas. Esta abordagem, caracterizada pela análise e resolução sequencial de problemas, é criticada por diversos investigadores, nomeadamente, Rhenman (1973), Hamel e Prahalad (1994) e o próprio Mintzberg (1994a). Precisamente, este último defende a ideia de que a fase de formulação da estratégia é a “caixa negra” do modelo de planeamento estratégico e, como tal, ninguém sabe ao certo que se passa no seu interior. Mais, Mintzberg (1994b) sugere ainda que o planeamento estratégico deve ser abandonado por se revelar como um factor de impedimento ao pensamento estratégico. Segundo este investigador, para as escolas prescritivas, o planeamento estratégico baseia-se na análise, isto é, consiste em desmontar um objectivo em passos, desenhando a maneira como esses passos devem ser implementados e estimando as conseqüências de cada passo. Mas, para Mintzberg (1994b) e Boyd *et al.* (2001), o planeamento estratégico baseia-se na síntese, ou seja, assenta na intuição e na criatividade como a forma de permitir a formulação de uma perspectiva integrada, uma visão de onde a organização deve estar. Precisamente, segundo Morrison (1994), o problema reside no facto dos proponentes do planeamento estratégico admitirem que a análise encerra a síntese. Para além disso, defende que, dentro daquilo que pode ser considerado como as boas práticas da gestão, planeamento estratégico, pensamento estratégico e elaboração da estratégia são conceitos sinónimos. Ainda segundo Morrison (1994), esta crença baseia-se no pressuposto de que o futuro é previsível e que o processo de elaboração da estratégia pode ser formalizado. Por seu lado, por oposição a Ansoff (1975), Mintzberg (1994b) considera que a previsão de descontinuidades como a inovação tecnológica é difícil, senão impossível. Por isso, defende que a formalização da estratégia deve deixar de ser uma seqüência de análise através de procedimentos para passar a ser acção. Ou seja, as acções não planeadas ou experiências podem, sempre que mostrem a sua validade, convergir em padrões que se convertam em estratégias. Mais, segundo Mintzberg (1994b), a essência da elaboração da estratégia reside no processo de

aprendizagem que vai acontecendo à medida que se age. Este facto está, segundo este investigador, na base da falência do planeamento estratégico porque os sistemas formais nunca poderão internalizar, compreender ou sintetizar a informação decorrente deste processo. Por essa razão, a aprendizagem desempenha um papel crucial no desenvolvimento de novas estratégias.

Pelo exposto, verifica-se que são muitas as definições de estratégia que se podem encontrar na literatura da especialidade. Efectivamente, para Freire (1998), poucos são os conceitos que têm sido alvo de tão grande variedade de interpretações como a estratégia. Segundo Martinet (1992), a incerteza em torno do conceito produz modelos de formação da estratégia muito diversos que, por vezes, entram em confronto no que diz respeito a factores teleológicos, ecológicos, políticos e ideológicos. Por seu lado, para Mintzberg (1990), esta situação ocorre devido ao facto da estratégia, como disciplina, ser ainda muito recente e, como tal, ainda não ter atingido um estatuto científico que lhe permita produzir um paradigma unificador. Ao invés, segundo este investigador, a estratégia gravita em torno de um fórum eclético. Nesta linha, Freire (1998), sugere que, embora todos pareçam estar de acordo quanto à necessidade da estratégia para o sucesso da organização, ninguém parece estar de acordo quanto ao significado e, muito menos quanto ao conteúdo. Contudo, segundo Edwin (2002), são muitos os temas que surgem, de forma persistente, nas definições mais variadas. Por isso, segundo este investigador, o planeamento estratégico pode ser visto como a formulação, implementação e avaliação das acções que permitem à organização atingir os seus objectivos. Mintzberg e Lampel (1999) sugerem que tal diversidade se fica a dever aos contributos das dez escolas que, ao longo de décadas, foram marcando o conceito de estratégia. Por isso, estes investigadores, na linha de Mintzberg (1994a) e Mintzberg *et al.* (1998) propõem a constituição de dois grupos de escolas da formação da estratégia, nomeadamente, a **dimensão prescritiva** e a **dimensão descritiva**. No entanto, a revisão da literatura sobre o tema revela que a Escola da Configuração, apesar das características marcadamente descritivas, não rejeita os contributos das escolas prescritivas. De facto, esta abordagem à formação da estratégia, com o seu pragmatismo, assume um carácter unificador e constitui-se como uma ponte entre as dimensões prescritiva e descritiva. Por isso, optou-se por destacar a Escola da

Configuração de entre as escolas descritivas e integrá-la numa nova dimensão da estratégia criada para o efeito, a **dimensão integrativa**.

Como pode observar-se, no quadro 8 identificam-se as escolas da formação da estratégia, os principais contributos, a mensagem que pretendiam fazer passar e aquela que, efectivamente, passou. As escolas estão agrupadas em categorias ou dimensões, nomeadamente, **prescritiva**, **descritiva** e **integrativa**. A **dimensão prescritiva** é composta por três escolas cuja postura assenta “no que deveria ser”. A **dimensão descritiva** é organizada em seis escolas nas quais a postura reside “naquilo que é”. E, a **dimensão integrativa** inclui, apenas, uma escola que, como foi referido, surge de forma isolada relativamente às outras escolas descritivas por adoptar uma postura eclética, levando em consideração os contributos de todas as escolas, independentemente de serem descritivas ou prescritivas, para o processo de formação da estratégia. Através da leitura do quadro 8, pode observar-se a evolução do conceito desde a sua vulgarização na década de 60 do século passado até à actualidade. Por isso, esta é a base de trabalho adoptada para a construção do capítulo porque permite pôr alguma ordem em torno do conceito de estratégia.

Quadro 8 – Dimensões das Dez Escolas de Formação da Estratégia

Dimensão	Escolas	Contributos	Metáfora	Mensagem pretendida	Mensagem atingida
Prescritiva	Desenho	Selznick; Andrews	Aranha	Adaptar	Pensar
	Planeamento	Ansoff	Esquilo	Formalizar	Programar
	Posicionamento	Porter; Schendel; Hatten	Búfalo	Analisar	Calcular
Descritiva	Empreendedor	Schumpeter; Cole	Lobo	Prever	Centralizar
	Cognitiva	Simon e March	Mocho	Criar	Prevenir
	Aprendizagem	Lindblom; Cyert e March; Weick; Quinn; Prahalad e Hamel	Macaco	Aprender	Jogar
	Poder	Allison; Pfeffer e Salancik; Astley	Leão	Promover	Reunir
	Cultural	Rhenman; Normann	Pavão	Harmonizar	Perpetuar
	Ambiental	Hannan e Freeman	Avestruz	Reagir	Capitular
Integrativa	Configuração	Chandler; Mintzberg; Miles e Snow	Camaleão	Transformar	Acatar

Fonte: Adaptado de Mintzberg (1990), Mintzberg (1994a), Mintzberg (1994b), Mintzberg *et al.* (1998) e Mintzberg e Lampel (1999).

Através da inclusão no quadro das metáforas a que Mintzberg *et al.* (1998) recorreram para caracterizar cada uma das escolas de formação da estratégia faz-se, de forma sucinta, a título de introdução aquilo que são os próximos desenvolvimentos do

capítulo. Efectivamente, para estes investigadores, a estratégia e todas as suas componentes são representadas pelo elefante e é, precisamente, a ele que se pretende observar com este alegado safari. No entanto, segundo Mintzberg *et al.* (1998), para observar o elefante, tal como em qualquer safari, muitos outros animais são observados. Estes animais correspondem às metáforas das 10 escolas de pensamento estratégico que explicam, cada uma à sua maneira, o processo de formação da estratégia. A aranha (escola do desenho) é uma figura solitária que tece uma teia, suficientemente, forte para marcar as suas vantagens competitivas na selva. O esquilo (escola do planeamento), sempre em acção, procura e organiza os alimentos que vai armazenar para os meses seguintes. O búfalo (escola do posicionamento) continua sentado numa posição cautelosamente seleccionada. Por seu lado, o lobo (escola do empreendedor) considera, seriamente, a hipótese de ficar com o búfalo para si evitando a competição com os leões por causa das gazelas. O mocho (escola cognitiva) tem sempre uma opinião mas, segundo Mintzberg *et al.* (1998), é de tal forma analítico que, provavelmente, apenas está a fantasiar consigo mesmo. Os macacos (escola de aprendizagem) saltam na ramagem respondendo aos movimentos dos companheiros e aprendendo com eles. Entretanto, os leões (escola de poder) observam as gazelas para escolherem a que pretendem abater. Simultaneamente, os leões jovens medem forças para definir a ordem pela qual vão comer primeiro. O pavão (escola cultural) está alheio a tudo isto pois só lhe interessa uma boa aparência. A avestruz (escola ambiental), para além de não se preocupar com o decorrer dos acontecimentos esconde a cabeça debaixo da areia o que, segundo Mintzberg *et al.* (1998), é m comportamento muito arriscado na selva da gestão estratégica. Por fim, estes investigadores perguntam se, apesar de estar em constante mudança, o camaleão (escola de configuração) não será, afinal, um animal como outro qualquer?

3.2. Dimensão Prescritiva

Nesta dimensão incluem-se, segundo Mintzberg (1990), Mintzberg (1994a), Mintzberg (1994b), Mintzberg *et al.* (1998) e Mintzberg e Lampel (1999), três escolas da formulação da estratégia, nomeadamente, a **Escola do Desenho**, a **Escola do Planeamento** e a **Escola do Posicionamento**. Para Knights e Morgan (1991), as escolas referidas caracterizam-se pelos modelos racionais que, segundo estes investigadores, constituem

a ortodoxia da gestão estratégica. Nesta linha, também Calori (1998) considera que, desde o início dos anos 60 até ao início dos anos 80 do século passado, o conteúdo, o processo e as premissas dos modelos de estratégia empresarial se baseavam no paradigma cartesiano, ou seja, no racionalismo moderno.

Para Ghemawat (2002), o excesso de procura registado durante a década a seguir à Segunda Guerra Mundial fez com que as organizações se confrontassem com uma concorrência limitada e, por conseguinte, os conhecimentos acerca da natureza da estratégia caíssem em desuso. Contudo, segundo este investigador, foi nos finais da década de 50 do século XX que as organizações foram confrontadas com um novo factor a ter em conta aquando do planeamento - a concorrência global. Por essa razão, para Pascale (1999), foi esta década que permitiu o nascimento da era estratégica que perduraria até aos anos 80. Neste contexto, surge a **Escola do Desenho** que, segundo Mintzberg e Lampel (1999), viria a tornar-se popular e bastante difundida entre meados da década de 60 e meados da década de 70. Para Goulliart (1995), o modelo de análise desenvolvido por Learned *et al.* (1965), conhecido pelo acrónimo *SWOT*¹, marca o planeamento estratégico dos anos 50 e permite identificar os factores que podem afectar os resultados futuros da organização. Segundo Hax e Majluf (1996), o objectivo deste tipo de análise consiste na recomendação de estratégias que assegurem o melhor alinhamento entre o ambiente externo e a situação interna. Para isso, recorre à **análise interna** e **análise externa** da organização. Segundo David (1994), Pearce e Robinson (1991) e Hax e Majluf (1996), a **primeira** permite a identificação dos pontos fortes e fracos da organização e a **segunda** identifica as ameaças e oportunidades externas. Consequentemente, permite identificar as competências distintivas e os factores críticos de sucesso da organização que, em articulação com considerações acerca dos valores sociais e organizacionais, conduzem à criação, avaliação e escolha da estratégia. Alternativamente, Weihrich (1982) propõe o uso da matriz *TOWS*², apresentada na figura 6 apresentada na página seguinte, como um mecanismo de ligação entre os pontos fortes e pontos fracos da organização e as ameaças e oportunidades do mercado. Para além disso, segundo este investigador, esta base de trabalho permite ainda identificar e formular estratégias.

¹ S - *strengths*, W - *weakness*, O - *opportunities*, T - *threats*.

² T - *threats*, O - *opportunities*, W - *weakness*, S - *strengths*.

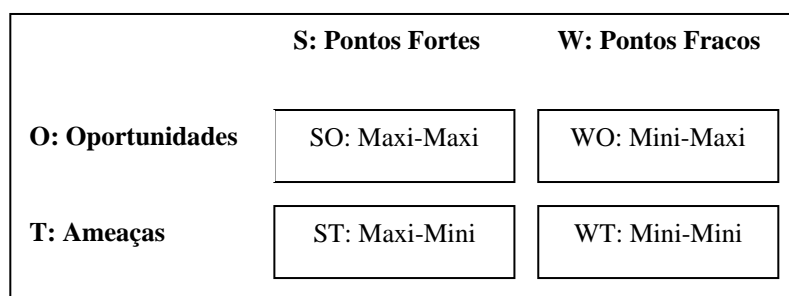


Figura 6 – Esquema para a Matriz TOWS

Fonte: Wehrich (1982).

Neste contexto, segundo Mintzberg (1994a), o planeamento estratégico surge como a solução para todos os problemas organizacionais. O processo de formulação da estratégia assenta, essencialmente, numa visão conceptual e consciente do líder cujo objectivo, para Mintzberg *et al.* (1998), reside na adaptação das capacidades internas das organizações às oportunidades externas. Para Mintzberg (1990), a formulação explícita da estratégia é aplicável, especialmente, em **dois contextos** distintos. O **primeiro** situa-se no período de concepção da estratégia de novas organizações e o **segundo** diz respeito às organizações que se encontram numa fase de transição entre um período de mudança e um período de estabilidade operativa.

Para Mintzberg e Lampel (1999), a perspectiva desta escola é bem patente na definição, quer de Chandler (1962) quer de Andrews (1977), acerca da formação da estratégia. Por um lado, Chandler (1962) defende que o processo de formulação da estratégia tem início na definição dos objectivos de longo prazo. De seguida, adoptam-se os cursos de acção adequados e, finalmente, faz-se a afectação dos recursos necessários para levar a cabo tais objectivos. Por seu lado, para Andrews (1977), a formulação da estratégia acontece quando a organização consegue adaptar, ainda que apenas no essencial, os pontos fortes e os pontos fracos às ameaças e oportunidades externas, tal como se pode ver na figura 7, apresentada a seguir.

Esta base de trabalho foi, segundo Ghemawat (2002), um enorme passo em frente pelo facto de trazer, de uma forma perfeitamente declarada, o pensamento competitivo para as questões da estratégia. Para Mintzberg e Lampel (1999), esta foi a visão dominante relativamente ao processo estratégico até aos anos 70 do século XX mas a sua força é de tal ordem que, na actualidade, é ainda considerável. De facto, na actualidade, pode

verificar-se que a sua influência implícita se faz sentir na generalidade do ensino e da prática desta disciplina.

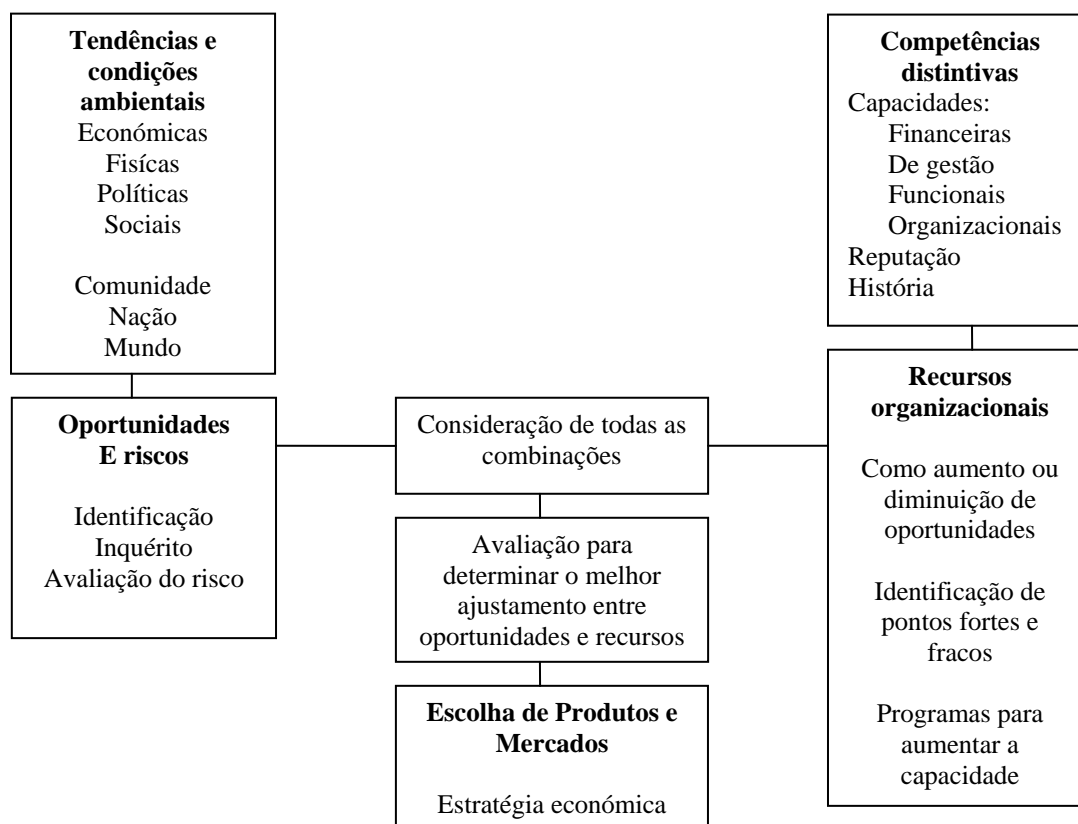


Figura 7 – Esquema de Formação de uma Estratégia Económica

Fonte : Andrews (1977).

Em *síntese*, para Mintzberg (1990), na Escola do Desenho, a formação da estratégia é um processo deliberado de pensamento consciente e controlado. O processo é desenvolvido pelo presidente executivo e deve produzir estratégias claras, simples e únicas para que, posteriormente, sejam passíveis de serem implementadas. Segundo Wall e Wall (1995), a justificação para tal facto reside nas raízes militares nas quais assenta o planeamento estratégico. Segundo estes investigadores, estes modelos iniciais de planeamento estratégico caracterizavam-se pela sua formalidade e reflectiam a hierarquia de valores e sistemas lineares das organizações tradicionais. Por isso, esta ferramenta da gestão assumiu uma estrutura de grande verticalidade pela qual a gestão de topo era responsável. Era reservado um certo período de tempo para analisar a situação e decidir sobre as linhas de acção. Os resultados eram, posteriormente, formalizados em papel e, finalmente, procedia-se à implementação que era considerado um processo separado.

Ainda segundo Wall e Wall (1995), na Escola do Desenho, a ênfase era colocada na coordenação e controlo das actividades, nas quais o desenvolvimento de procedimentos de orçamentação financeira, funcionava como um mecanismo básico de planeamento. Contudo, a coordenação das decisões de investimento requeriam uma visão mais alargada e, em consequência, surge o planeamento de longo prazo. Este tipo de planeamento baseava-se em previsões económicas e de mercado que passaram a ser a tarefa principal da gestão de topo. Esta poderá ser, segundo Mintzberg e Lampel (1999), a razão por detrás do facto desta escola não se ter desenvolvido no sentido de dar origem a variantes do seu próprio contexto mas, pelo contrário, se ter associado a outras visões em contextos distintos. Por esta razão, para Mintzberg (1996a e 1996b), a Escola do Desenho pode representar algum perigo na medida em que fornece um modelo sedutor no qual a racionalidade superficial é, facilmente, promovida porque, segundo Calori (1998), se apresenta como um respeitável modelo científico.

Para Mintzberg (1996a e 1996b), em paralelo com a Escola do Desenho, a **Escola do Planeamento** cresceu e, apesar do reduzido número de publicações, predominou a partir de meados da década de 70 do século passado. Segundo Mintzberg e Lampel (1999) e Peters (1993a), esta escola perdeu força na década de 80 do século XX mas, apesar disso, continua a ser um ramo importante da literatura actual. Pode dizer-se que Ansoff (1977a), precursor da estratégia empresarial na década de 60, baseia o seu contributo na maior parte dos pressupostos da Escola do Desenho na medida em que, é o próprio Ansoff (1991) que se inclui nesta escola. Neste contexto, Ansoff (1977b) define planeamento estratégico como uma análise sistemática de diferentes alternativas de futuros possíveis. Por essa razão, o planeamento estratégico inclui a avaliação das tendências ambientais; a determinação de oportunidades e ameaças; o estabelecimento da filosofia organizacional; a definição dos objectivos organizacionais; a geração, avaliação e escolha das alternativas estratégicas; e o equilíbrio da carteira de alternativas. Por seu turno, segundo o mesmo investigador, o planeamento operacional inclui a previsão das condições ambientais e da procura futura; o estabelecimento de objectivos de desempenho; o desenvolvimento das orientações do crescimento, a elaboração de comparações com os objectivos; e a escolha da orientação de crescimento.

Para Ansoff (1977a), o gestor de topo é o arquitecto da estratégia empresarial. Para isso, segundo Ansoff e Brandenburg (1969), o gestor deve preencher, simultaneamente, alguns requisitos. Deve ser líder, administrador, empreendedor, estadista e arquitecto do sistema. Para Martinet (1988), a estratégia empresarial foi concebida como um raciocínio dedutivo na linha das funções da gestão enunciadas por Fayol (1984), referidas no capítulo anterior, nomeadamente, prever, planear, organizar, coordenar, comandar e controlar. Mais, segundo Mintzberg (1993a), a Escola do Planeamento estava orientada para a estabilidade e, por isso mesmo, obcecada pelo controlo. Neste contexto, a análise *SWOT* servia, igualmente, para guiar as reflexões da gestão do topo num contexto racional, isto é, a decisão precede a acção, é escolhida de entre um grupo de soluções e é baseada num diagnóstico minucioso da organização e do seu ambiente.

Para Ansoff (1977a), o processo estratégico não é apenas cerebral mas também formal pelo que é passível de ser decomposto em passos distintos delineados por *checklists* e sustentadas por técnicas, nomeadamente, no que diz respeito a objectivos, orçamentos, programas e planos operacionais. Por isso, para Ansoff (1977a) e Ansoff (1991), o processo estratégico não depende, necessariamente, de um líder. Por esta razão, Mintzberg e Lampel (1999) defendem que foi esta escola que permitiu a ascensão dos especialistas em detrimento da gestão de topo.

Segundo Ansoff (1977a), a estratégia é desenhada no sentido de permitir a mudança da posição actual para a posição futura, previamente, definida pelos objectivos. Esta mudança está sujeita aos constrangimentos, às capacidades e ao potencial da organização. Este modelo enfatiza especialmente dois passos: a análise de hiato e a sinergia. A primeira, permite avaliar a diferença ou hiato entre a posição corrente e a posição futura definida pelos objectivos. Neste contexto, a organização escolhe a estratégia que fecha o hiato de forma substancial. A segunda, refere-se à ideia de que a organização deve procurar uma postura produto-mercado de tal forma que a combinação das partes permita obter um desempenho maior que a sua soma.

Face ao exposto, para Ansoff (1977a), as decisões estratégicas dizem respeito, em primeiro lugar, aos problemas externos e, posteriormente, aos problemas internos da organização. Mas, especificamente, envolvem também a selecção do composto de

produto. Para este investigador, é durante esta fase que fica claro, para a organização, que produtos produzir e em que mercados actuar. Precisamente, a matriz que se apresenta no quadro 9 identifica algumas direcções alternativas que, segundo Ansoff (1977a), as organizações podem adoptar para sustentarem o seu desenvolvimento.

Quadro 9 – Quatro Direcções Estratégicas de Crescimento

	PRODUTOS ACTUAIS	NOVOS PRODUTOS
MERCADOS ACTUAIS	Penetração de mercados	Desenvolvimento de produtos
NOVOS MERCADOS	Desenvolvimento de mercados	Diversificação de produtos e mercados

Fonte: Ansoff (1977a), Lim *et al.* (1993), Peters (1993a e 1993b), Bennet (1994), Nwankwo e Richardson (1996) e Watts *et al.* (1998).

Como se pode ver no quadro 9, o vector crescimento pode assentar numa de quatro estratégias: **penetração de mercado**, **desenvolvimento do produto**, **desenvolvimento do mercado** e **diversificação**. Segundo Ansoff (1977a), Lim *et al.* (1993), Peters (1993a e 1993b), Bennet (1994), Nwankwo e Richardson (1996) e Watts *et al.* (1998), a estratégia de **penetração de mercado** caracteriza-se pela conquista de quota de mercado. Quando o mercado total cresce, a penetração pode ser relativamente fácil de conseguir, porque o volume absoluto das vendas de todas as empresas no mercado cresce e apenas algumas organizações não conseguem satisfazer a procura. Nos mercados estáticos ou em declínio é provável que, uma organização que persiga uma estratégia de penetração de mercado, enfrente uma competição intensa. Mas, se o cenário for de declínio irreversível da procura, se a empresa estiver sobredimensionada, se a organização for afectada, adversamente, pela pressão competitiva e pela mudança ambiental, ou ainda, se o custo de oportunidade for tal que a retoma só pode ser conseguida à custa da reafecção de recursos, então a retirada do mercado pode ser a estratégia adequada. Para isso, a organização pode recorrer à venda de parte ou de todo o negócio. No caso dos grandes grupos, a estratégia adequada pode ser a concentração porque permite que, recursos demasiado dispersos, por demasiados mercados sejam agora direccionados para as actividades nas quais o grupo possui uma vantagem competitiva. Segundo os mesmos investigadores, o **desenvolvimento do produto** acontece quando a empresa está envolvida em modificações substanciais. No entanto, as mudanças no produto actual são conduzidas de forma a manter a base de clientes estabelecida. Nas indústrias que apostam na investigação e desenvolvimento, o desenvolvimento do produto pode ser o

sentido principal da estratégia porque os ciclos de vida do produto são curtos e porque os produtos novos funcionam como o ponto de partida para essa mesma pesquisa e desenvolvimento. A estratégia de desenvolvimento de novos produtos envolve fortes necessidades financeiras e, por isso, pode ser arriscada. Ainda segundo os mesmos investigadores, o **desenvolvimento do mercado** pode incluir a entrada em novas áreas geográficas, promovendo novos usos para um produto existente ou incorporando novos segmentos de mercado. É uma estratégia apropriada quando a característica distintiva das organizações está mais associada ao produto do que ao mercado. Finalmente, a **diversificação** pode ser classificada como horizontal, vertical e conglomerada. A diversificação horizontal refere-se ao desenvolvimento de actividades que são complementares ou competitivas com as actividades existentes. A integração vertical refere-se ao desenvolvimento de actividades que precedem ou sucedem o processo de produção da organização. A integração vertical a montante ocorre quando a organização entra numa actividade relacionada com o estágio precedente ao seu processo de produção. A integração vertical a jusante ocorre quando a organização entra numa actividade relacionada com um estágio posterior ao seu processo de produção. Por fim, a diversificação conglomerada refere-se à situação em que a nova actividade da organização parece não ter qualquer relação com os produtos ou mercados existentes. As vantagens da diversificação abrangem as economias de custo devido aos efeitos da sinergia; a diversificação do risco; o controlo das fontes de matérias-primas; o controlo dos mercados; o acesso melhorado à informação; a fuga aos mercados em declínio; e, a exploração de recursos mal rentabilizados. As desvantagens da diversificação incluem a ineficiência devido à perda de sinergia e a ineficiência devido à perda do controlo da gestão.

Para Calori (1998), no final da década de 70 do século XX, assistiu-se ao surgimento dos consultores externos na área do planeamento estratégico que, em conjunto, com os gestores e os planeadores³ viriam a formar a elite dos estrategas empresariais. Na década seguinte, segundo Teece (1984), a gestão estratégica viria a ser dotada com uma base de trabalho compreensível e detalhada para analisar a competitividade e categorizar as estratégias. De facto, segundo o mesmo investigador, Porter (1986) socorre-se do primeiro e mais visível paradigma da organização industrial,

³ Membros da organização responsáveis pelo planeamento estratégico.

nomeadamente, o paradigma estrutura – comportamento – desempenho. Para além disso, Porter (1986) propõe a substituição do “planeamento estratégico” pelo “pensamento estratégico” como a forma de criar e sustentar a vantagem competitiva. Esta perspectiva ficou conhecida, segundo Mintzberg (1990), como a **Escola do Posicionamento** e dominou, segundo Mintzberg e Lampel (1999), a visão da formulação da estratégia durante a década de 80. Para Mintzberg (1994a), esta escola assume uma clara visão analítica do processo na qual o conteúdo das estratégias é mais importante que o processo em si. Efectivamente, Porter (1996) descreve o processo estratégico como deliberado e dedutivo. Neste contexto, segundo Mintzberg e Lampel (1999), a estratégia resume-se a posições genéricas, seleccionadas através de análises formalizadas de conjunturas industriais, ou seja, o planeador transforma-se em analista. Por essa razão, o modelo das cinco forças competitivas de Porter (1986) tornou-se padrão por permitir a análise do ambiente no qual a organização se insere e, simultaneamente, fazer a avaliação da atractividade da indústria. Segundo Teece (1984), Porter (1986), Ruocco e Proctor (1994), Simkin e Cheng (1997) e Bone-Winkel (1994), as cinco forças competitivas incluem o risco da entrada de novos concorrentes, a ameaça de entrada de produtos substitutos, o poder negocial dos clientes, o poder negocial dos fornecedores e o grau de rivalidade existente entre os concorrentes actuais, tal como se pode ver na figura 8 apresentada na página seguinte.

Como foi referido, o paradigma **estrutura – comportamento - desempenho** esteve, segundo Teece (1984), na base ao modelo das forças competitivas porque o **desempenho** (rentabilidade, eficiência, entre outros), das organizações que actuam em determinadas indústrias ou mercados, depende do comportamento dos vendedores e dos compradores no que diz respeito às políticas de preços, à coordenação e cooperação implícita ou explícita inter-organizações, ao compromisso com a pesquisa e desenvolvimento, à publicidade e estratégias de linha de produto, ao investimento em instalações, entre outras. Por seu lado, segundo o mesmo investigador, o **comportamento** depende da **estrutura** do mercado relevante que é determinada pelo número e dimensão dos compradores e vendedores, pelo grau de diferenciação do produto, pela existência de barreiras à entrada de novas organizações na indústria, pelo grau de integração vertical e pelo rácio de custos totais associados à tecnologia da indústria.

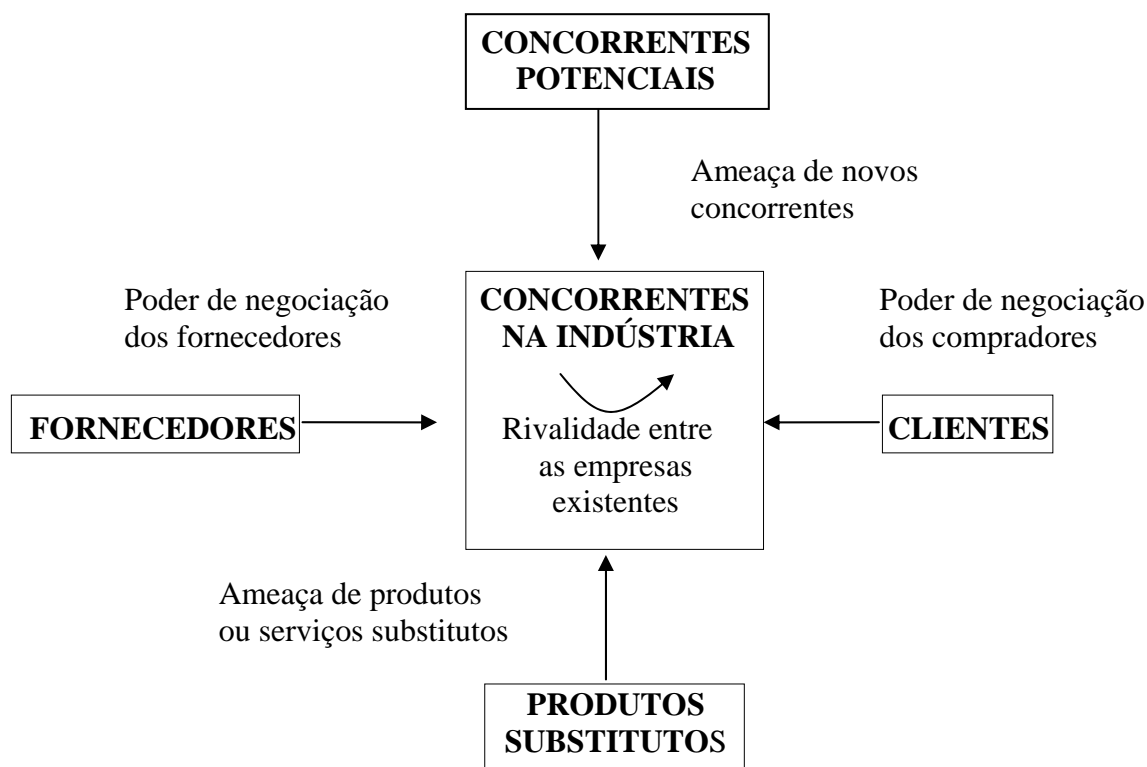


Figura 8 - Forças que Dirigem a Concorrência num Sector Industrial

Fonte: Teece (1984), Porter (1986), Ruocco e Proctor (1994), Simkin e Cheng (1997) e Bone-Winkel (1994).

Ainda segundo Teece (1984), a **estrutura** do mercado e o **comportamento** são também influenciados por condições básicas. Do lado da procura, incluem-se a elasticidade preço-procura, a disponibilidade de substitutos, as práticas dos compradores, entre outras. Do lado da oferta, as condições básicas incluem a natureza do acesso a matérias-primas, as características das tecnologias e dos processos da indústria, a durabilidade do produto e os custos de transporte e de armazenagem. Outras condições básicas prendem-se com o ambiente no qual a indústria se insere e com a regulação da mesma. Neste paradigma, segundo Teece (1984), o factor crítico reside na **estrutura** do mercado. Por isso, a ênfase é colocada na exploração das suas muitas facetas com o intuito de estabelecer ligações quer com o **comportamento** quer com o **desempenho**.

Para Teece (1984), este paradigma é aplicável à análise estratégica porque permite tratar a teoria normativa da organização industrial como uma teoria positiva da gestão estratégica. Ainda segundo o mesmo investigador, a essência da gestão estratégica, do ponto de vista de uma base de trabalho estruturalista, consiste na protecção da

organização, dentro dos limites legais, das forças competitivas. A este respeito, Porter (1986) afirma que o objectivo da estratégia competitiva de uma unidade estratégica de negócio consiste em encontrar a posição na indústria na qual a organização melhor se possa defender das forças competitivas ou melhor possa aproveitar a influência dessas forças em seu proveito. Por isso, para Hax e Majluf (1996), a análise ambiental é muito importante na medida em que, para além de incluir a identificação de ameaças e oportunidades externas, inclui também a avaliação da atractividade global da indústria e a identificação de factores que tornam a indústria menos atractiva. Como foi referido, a atractividade de uma indústria pode ser analisada com recurso ao modelo das cinco forças competitivas que Porter (1986) desenvolveu com base no paradigma referido.

Segundo Hax e Majluf (1996), é através da escolha da estratégia que a organização consegue alterar o impacto destas forças em seu benefício. Para Porter (1986), a organização procura ganhar vantagem competitiva que lhe permita ultrapassar os seus rivais e atingir rentabilidades acima da média. Este investigador sugere que o caminho para a vantagem competitiva reside na implementação com sucesso de uma estratégia competitiva consistente. Neste contexto, as estratégias que criam valor resultam da exploração de vantagens competitivas sustentáveis de longo prazo. Segundo Neves (1997), a criação de valor depende da capacidade de tradução destas vantagens competitivas em fluxos monetários futuros. Assim, segundo o mesmo investigador, a avaliação de qualquer estratégia, seja ela de liderança pelos custos, seja de diferenciação, deve passar pela previsão dos fluxos monetários daí resultantes. Uma forma de o fazer é, segundo Porter (1986), através da análise da cadeia do valor. Para Martinet (1988), Armistead e Clark (1993) e Neves (1997), este conceito permite decompor a organização nas suas diversas actividades, nomeadamente, de concepção, de produção, de comercialização e de distribuição. Segundo Porter (1986), através do uso desta ferramenta, podem-se detectar e consolidar os elementos estratégicos capazes de forjar uma vantagem competitiva. No fundo, para este investigador, qualquer formulação estratégica deve conduzir a vantagens competitivas, base da sustentação do valor. Para isso, Porter (1986) aponta três estratégias genéricas, designadamente, a **liderança de custos**, a **diferenciação** e o **enfoque no nicho**, às quais se referem Miles e Snow (1986a e 1986b), Martinet (1988), Kling e Smith (1995), Lamont *et al.* (1993), Jennings e Lumpkin (1992), Green *et al.* (1993), Peters (1993a 1993b), Stone (1995),

Kumar e Subramanian (1998), Hambrick (2003), entre outros e que podem ser observadas na figura 9.

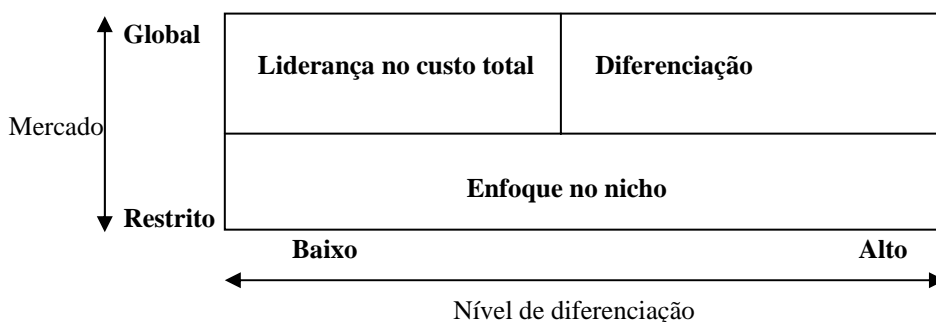


Figura 9 - Vantagem Estratégica

Fonte: Porter (1986). Miles e Snow (1986), Martinet (1988), Kling e Smith (1995), Lamont *et al.* (1993), Jennings e Lumpkin (1992), Green *et al.* (1993), Peters (1993a e 1993b), Stone (1995), Kumar e Subramanian (1998) e Hambrick (2003).

Segundo Miles e Snow (1986), Martinet (1988), Kling e Smith (1995), Lamont *et al.* (1993), Jennings e Lumpkin (1992), Green *et al.* (1993), Peters (1993a 1993b), Stone (1995), Kumar e Subramanian (1998) e Hambrick (2003), a organização que persegue uma estratégia de **liderança pelos custos** procura ultrapassar os seus rivais através da produção de bens ou serviços a um baixo custo. Esta estratégia requer uma quota de mercado elevada que permita o desenvolvimento de economias de escala. Para além disso, esta estratégia exige que os lucros sejam reinvestidos no melhoramento do processo produtivo para que a liderança pelos custos seja sustentável. Segundo estes investigadores, a estratégia de **diferenciação** consiste na procura de uma vantagem competitiva baseada no desenvolvimento de produtos ou serviços que sejam percebidos pelos clientes como únicos e que, por isso mesmo, estejam dispostos a pagar mais por eles. Para que esta estratégia atinja o sucesso é imprescindível que as necessidades do cliente sejam, claramente, percebidas e que, para além disso, sejam desenvolvidos esforços de investimento que vão de encontro a essas mesmas necessidades. Ainda segundo os mesmos investigadores, a estratégia de **enfoque** difere das outras duas estratégias por ser direccionada no sentido de servir as necessidades de um grupo limitado de clientes ou segmento de mercado. As organizações que perseguem esta estratégia concentram a sua actividade no serviço de determinado nicho de mercado que pode ser definido em termos geográficos, segmento de linha de produto ou tipo de cliente. Contudo, depois de escolhido o enfoque, a organização pode escolher competir

no seu nicho quer na base do baixo custo, quer na base da diferenciação. Neste caso, a vantagem competitiva é conseguida por melhor se atenderem as necessidades do segmento escolhido, sejam essas necessidades relacionadas com o baixo custo, sejam relacionadas com a qualidade.

Apesar de tudo, os contributos da Escola do Posicionamento não podem substituir, segundo Martinet (1988), métodos como o uso de matrizes como a BCG (*Boston Consulting Group*), McKinsey, entre outras porque a análise de Porter (1986) é limitada a apenas um segmento ou indústria e, como tal, não se interessa pela estratégia global da organização. Contudo, segundo Green *et al.* (1993), a tipologia estratégica de Porter (1986) foi, geralmente, aceite como uma interpretação proveitosa da estratégia ao nível da unidade de negócio. Efectivamente, segundo Green *et al.* (1993), esta tipologia foi legitimada por ter sido examinada, de forma crítica, a partir de uma grande variedade de perspectivas. Para além disso, Porter (1990) desenvolveu um outro modelo de análise da competitividade das nações conhecido pelo diamante de Porter. Desse diamante, segundo Turner (1994), O'Shaughnessy (1996) e O'Connell e Clancy (1999), destacam-se quatro aspectos chave, nomeadamente: a estratégia da organização, a estrutura e a rivalidade; as condições da procura; o comportamento das indústrias correlacionadas e de suporte; e, por fim, as condições dos factores de produção (terra, trabalho e capital). No entanto, investigadores como Fulmer e Perret (1993) e Fulmer e Franklin (1994) consideram que a estratégia não pode ser reduzida às três estratégias genéricas, à análise das cinco forças competitivas, entre outras, pois a análise conduz à paralisia da organização, numa época que Hamel e Prahalad (1994) consideram dramática, devido à intensificação da concorrência e à rápida mudança.

3.3. Dimensão Descritiva

Segundo Goulliart (1995), entre as décadas de 50 e 80 do século passado, as escolas prescritivas dominaram o panorama do planeamento estratégico das organizações. Segundo este investigador, o modelo de análise *SWOT* dominou o planeamento estratégico da década de 50. A década de 60 trouxe consigo os modelos qualitativos e quantitativos da estratégia. Para Mintzberg (1973), os anos 70 contribuíram com alguns modos alternativos de concepção da estratégia, designadamente, o modo empreendedor

(intuitivo) e o modo adaptativo (aprendizagem). Segundo Goulliart (1995), durante o início da década de 80, o planeamento estratégico tornou-se padronizado devido ao uso em massa do modelo de Porter (1986). Para Goulliart (1985) e Calori (1998) foi, a partir de meados da década de 80, que surgiram as escolas descritivas e com elas prevaleceram conceitos como a intenção estratégica, as competências centrais e o enfoque no mercado. Segundo Goulliart (1995), na década de 90, a transformação organizacional ganhou centralidade pelo que os modelos das escolas descritivas passaram a colocar ênfase na adaptabilidade, flexibilidade, importância do pensamento estratégico e aprendizagem organizacional. Neste contexto, segundo o mesmo investigador, a agilidade estratégica tornou-se mais importante que a própria estratégia uma vez que a agilidade permite que a organização mude a sua estratégia à medida que as mudanças ambientais ocorrem. Assim, pode dizer-se que migração registada das estratégias de desenhos, dos planos e/ou das posições precisas, tão características da dimensão prescritiva, para visões vagas e perspectivas alargadas da dimensão descritiva surgiu com alguma naturalidade. Na dimensão descritiva, Mintzberg *et al.* (1998) e Mintzberg e Lampel (1999) incluem seis escolas de formulação da estratégia, nomeadamente, a **Escola do Empreendedor**, a **Escola Cognitiva**, a **Escola da Aprendizagem**, a **Escola do Poder**, a **Escola Cultural** e, por fim, a **Escola Ambiental**.

O contributo da **Escola do Empreendedor**, no que diz respeito à formação da estratégia, gravita em torno de um actor principal que, como a designação da escola indica, é o empreendedor. Na teoria de Schumpeter (1947), este actor é o responsável pela introdução da mudança no sistema económico. Mudança essa que, para Drucker (1992) e Weimer (2001), é promovida pela inovação. Segundo estes investigadores, a tese Schumpeteriana aponta no sentido da destruição criativa ou transformação radical como o motor da mudança organizacional. Portanto, para estes investigadores e McFarling, (2000), a inovação não é um ajustamento automático mas uma ruptura com o passado. Neste contexto, a principal preocupação de Schumpeter (1947) residia na obsolescência tecnológica porque esta, segundo Weimer (2001), representava uma séria ameaça para a vantagem competitiva⁴ das organizações.

⁴ Segundo Calori (1998), o conceito de vantagem competitiva foi introduzido por Schumpeter na literatura sobre gestão.

Mintzberg e Lampel (1999) consideram que a Escola do Empreendedor surgiu como uma abordagem completamente diferente no que diz respeito à formação da estratégia. Apesar disso, à semelhança da Escola do Desenho, esta escola centra o processo de formação da estratégia na gestão do topo e, em completa oposição à Escola do Planeamento, centra-o na intuição e na criatividade. Nesta linha, Calingo (1989) e Boyd *et al.* (2001) consideram que o sonho ou a visão subjacente a este tipo de abordagem da estratégia é um acto criativo, impróprio para a formalização. Por essa razão, Mintzberg (1993) defende que esta abordagem visionária da estratégia é uma forma mais flexível para fazer face a um mundo incerto. Razão pela qual, Fulmer e Perret (1993), Fulmer e Franklin (1994) e Hamel e Prahalad (1994) alegam que o futuro deve ser inventado e não previsto. Na mesma linha, Godet (1989 e 1993) defende que diferentes futuros são possíveis e, como tal, o futuro tem de ser construído. Por isso, propõe a análise prospectiva como a ferramenta capaz de evitar certos erros no diagnóstico estratégico. Efectivamente, segundo este investigador, este tipo de análise não tem a ver nem com predeterminismo nem com futurologia. De facto, segundo Godet (1989 e 1993), este tipo de análise não olha para o futuro como uma continuação do passado porque o futuro, resulta de jogos nos quais muitos jogadores actuam, no presente, de acordo com os seus planos para o futuro. Assim sendo, para evitar os erros referidos, esta análise deve ter em conta algumas recomendações, nomeadamente, desenvolver as acções presentes tendo em conta os futuros possíveis, múltiplos e incertos; adoptar uma visão sistémica global; ter em conta factores qualitativos e as estratégias dos actores; fazer uso das lições do passado e não subestimar os factores de inércia; interpretar a informação à luz dos jogos de poder; desconfiar da sabedoria recebida; contar com a mudança social para permitir a mudança tecnológica; mudar as estruturas e os padrões de comportamento; mobilizar os diferentes saberes ou conhecimentos dos diferentes actores organizacionais; e, por fim, considerar os métodos como ferramentas para o pensamento e para a comunicação.

Por seu lado, Wesley e Mintzberg (1989) comparam as visões ou as metas visionárias ao desenvolvimento de peças de teatro. Efectivamente, para estes investigadores, uma ideia despoleta o desenvolvimento de uma visão ou, dito de outra forma, dá origem a uma representação mais completa da ideia. Desta forma, a visão toma-se cada vez mais elaborada, tal como o texto do guionista se vai desenvolvendo, cada vez mais, à medida

que os pormenores do enredo surgem da imaginação do escritor. Talvez por isso, Motke citado por Hinterhuber e Popp (1992) defina estratégia como o senso comum aplicado e, por isso, não pode ser ensinado.

Como foi já referido, o actor principal desta peça é o empreendedor. Por isso, não é de surpreendente que, no âmbito desta escola, Mintzberg (1993 e 1994a) defina estratégia como um processo visionário na dependência de um líder forte e criativo. Efectivamente, segundo este investigador e Mintzberg *et al.* (1998), o processo de criação estratégica está centralizado no líder e incentiva alguns processos mentais como a intuição, a sabedoria, a experiência e a visão futura. Para além disso, para Mintzberg (1973), este processo de formação da estratégia é dominado pela procura de oportunidades e está centralizado nas mãos do presidente executivo. Em síntese, segundo Mintzberg *et al.* (1998), na mente do líder, a estratégia existe como uma orientação de longo prazo; a formação da estratégia assenta na experiência e na intuição; o líder promove a visão e controla a sua implementação; e, por fim, a estrutura organizacional simples permite que a organização seja, suficientemente, flexível de forma a responder de forma eficaz às directivas do líder.

A visão empresarial, quando colocada em termos concretos é, para Hinterhuber e Popp (1992), a base da filosofia das organizações ou o credo ideológico, quer do empreendedor, quer dos gestores de topo. Segundo os mesmos investigadores, esta filosofia é como que um bom grito de guerra que, para Shaw citado por Hinterhuber e Popp (1992), representa meia batalha ganha. Nas palavras de Kouzes e Posner (1987), uma visão é uma imagem idealizada da própria organização e da sua singularidade que, simultaneamente, permite à organização olhar em frente. Por seu lado, para Mourdoukoutas e Papadimitriou (1998), a visão do negócio é importante pois fornece a racionalização ideológica para o trabalho de equipa. Nesta linha, segundo Kouzes e Posner (1987), a visão proporciona aos membros da organização um claro sentido de direcção, uma mobilização de energia, uma visão do futuro que pode ser partilhada e, a sensação de se estar envolvido em algo importante. Na mesma linha, Mintzberg (1993) considera que a visão define, em sentido lato, as linhas de orientação para a formação da estratégia e, por isso, os detalhes devem ser trabalhados mais tarde. Outros investigadores, como Tregoe *et al.* (1989), reuniram um grupo de gestores dos mais

diversos sectores de actividade económica com o intuito de analisarem as motivações que poderiam estar na base do desenvolvimento de uma visão para as suas organizações. Tregoe *et al.* (1989) identificaram sete motivações, nomeadamente, a necessidade perceptível de uma visão comum e sentido de trabalho em equipa; o desejo experimentado de controlar o destino da organização; a vontade de obter mais recursos para a operação; a certeza de que o sucesso operacional actual da organização não é a garantia para o futuro; a necessidade de evitar problemas; a ocasião de explorar uma nova oportunidade ou de lidar com uma nova ameaça; e, finalmente, a necessidade de passar o testemunho e de o transportar.

Segundo Calori (1998), até à década de 70 do século XX, os estrategas obedeciam à tradição racionalista das escolas prescritivas. Por essa razão, não é de estranhar que os investigadores da gestão da cognição estivessem, segundo Simon citado por Calori (1998), tão interessados na investigação das fronteiras racionais. Efectivamente, para March e Simon (1958), a maioria das decisões humanas, quer individuais quer organizacionais, dizem respeito à descoberta e selecção de alternativas satisfatórias. No entanto, em casos excepcionais, dizem respeito à descoberta e selecção de alternativas óptimas. Segundo estes investigadores, trata-se da racionalidade limitada, por oposição à racionalidade completa, respectivamente. Esta situação acontece porque os indivíduos que fazem parte da organização possuem limitações cognitivas, afectivas e informativas. Tais limitações obrigam à substituição de uma realidade complexa por modelos simplificados de tomada de decisão que se caracterizam pela substituição dos objectivos gerais por objectivos parcelares. Precisamente, para Mintzberg *et al.* (1998) e Mintzberg (1994a), a **Escola Cognitiva** surge com o intuito de tentar compreender a forma como as estratégias evoluem na mente do estratega. Por isso, para esta escola, o processo de formulação estratégica é, essencialmente, mental porquanto visa perceber a forma como os gestores pensam quando lidam com a estratégia. Neste contexto, segundo Mintzberg e Lampel (1999), a origem das estratégias gerou, especialmente, na frente académica, um interesse considerável. No entanto, como se disse, o interesse residia, não nas estratégias em si, mas nos processos mentais que levavam à formulação da estratégia. Mais, interessava estudar os quadros, modelos, mapas, conceitos ou esquemas que estariam na base da formação da estratégia. Segundo estes investigadores, durante toda a década de 80 do século passado, este tipo de investigação desenvolveu-se e cresceu,

até à actualidade, no que diz respeito aos aspectos cognitivos da criação da estratégia e da cognição como processamento de informação e mapeamento da estrutura do conhecimento. Outro ramo mais recente desta escola adoptou uma visão mais subjectiva, interpretativa ou construtivista do processo de formação da estratégia, nomeadamente, que a cognição é usada para construir estratégias enquanto interpretações criativas, em vez de ser um simples mapa da realidade, de uma forma mais ou menos objectiva, ainda que distorcida.

Para Mintzberg e Lampel (1999), o domínio das escolas prescritivas apenas foi beliscado pela **Escola da Aprendizagem**. Efectivamente, segundo estes investigadores, esta foi a única escola que se transformou numa verdadeira onda. A este facto poderá não ser alheia a visão emergente que esta escola tem do processo de formação da estratégia. Efectivamente, segundo Mintzberg (1994a e 1994b), a estratégia emerge num processo de aprendizagem colectiva. Ou seja, esta abordagem depende, segundo Mintzberg (1993), de vários factores susceptíveis de experimentação e integração. No entanto, segundo Mintzberg (1996a e 1996b), na linha de Mintzberg e Waters (1985), tal não significa que deixe de se pensar e agir racionalmente pois, segundo Mintzberg (1996a e 1996b), ao planeamento deliberado, apanágio das escolas prescritivas, deve aliar-se a aprendizagem emergente. Efectivamente, Mintzberg e Waters (1985) e Mintzberg (1991) perceberam que a estratégia é o resultado não só das acções deliberadas mas também das acções emergentes cujo significado só pode ser compreendido à *posteriori*. Esta postura é, segundo Goold (1992), reconciliadora na medida em que pode ser considerada uma síntese das posições antagónicas defendidas por Mintzberg (1990) e Ansoff (1991) acerca da Escola do Desenho. Efectivamente, para Mintzberg (1991), a concepção de uma nova estratégia é, em primeiro lugar, um processo criativo (síntese) para o qual não existem técnicas formais (análise). Segundo este investigador, a programação de estratégias só se justifica em organizações complexas nas quais a análise formal se torna imprescindível. Por outras palavras, a estratégia deve ser concebida informalmente para, posteriormente, ser programada formalmente.

Ansoff (1991) é, especialmente, crítico relativamente à formação da estratégia baseada na tentativa e processo experimental da Escola da Aprendizagem. Efectivamente, para

este investigador, o resultado deste processo é uma estratégia observável que obedece a um padrão lógico subjacente a uma sequência histórica de tentativas felizes. Apesar de observável, a estratégia não deve ser tornada explícita porque, segundo Mintzberg (1990), conduz à cegueira. Esta cegueira é causada pelo bloqueio da visão periférica que acontece sempre que se põe em evidência a direcção. Ansoff (1991) critica ainda o facto da estratégia emergente não poder ser formulada em ambientes imprevisíveis. Para além disso, também não é possível formular uma estratégia viável em ambientes previsíveis nem prever o futuro com completa confiança pois, para Mintzberg (1990), os gestores não devem actuar antes de terem a certeza das coisas. Por essa razão, Ansoff (1991) considera que, no âmbito da Escola da Aprendizagem, os gestores não devem fazer declarações acerca do futuro se não estiverem, totalmente, seguros do que estão a dizer; e, não devem avaliar os pontos fortes e fracos da organização enquanto os mesmos não se tornarem evidentes a partir da experiência de tentativa e erro. Desta forma, segundo Ansoff (1991), torna-se impossível planear e coordenar o processo de formulação da estratégia ao longo de organizações complexas. Apesar destas críticas, Mintzberg (1990) conclui que a abordagem da Escola da Aprendizagem através da estratégia emergente deveria ser aplicada a todas as situações excepto: no período inicial de concepção da estratégia em novas organizações; no período de transição entre uma fase de mudança e uma fase de estabilidade operativa; e, como foi referido, em organizações complexas. Nestas situações, segundo o mesmo investigador, aplica-se melhor a abordagem das escolas prescritivas.

Afinal, **o que é a estratégia emergente? Como surge?** Segundo Peters (1993a e 1993b), a estratégia emergente surge como um esforço bem intencionado de corrigir aquilo que se identificou como um desvio face ao previsto. Por isso, a aprendizagem é definida por Argyris (1982 e 1995) como a detecção e correcção do erro. Segundo Argyris (1995), a aprendizagem acontece aquando do primeiro encontro entre as intenções e as suas consequências. Por isso, para Mintzberg e Waters (1985), estratégia emergente pode ser definida como um padrão de um fluxo de acções, como um processo de aprendizagem a partir da experiência. Por seu lado, Cunningham (1999), considera que a aprendizagem através da experiência é uma abordagem altamente sofisticada ao desenho significativo das experiências de aprendizagem levadas a cabo por um colectivo. Apesar de remontar o conceito a 1945, Keys (1994) considera que a aprendizagem através da acção, nos

anos 90 do século passado, representava, para as organizações americanas, um novo e revolucionário tipo de aprendizagem organizacional que procurava ensinar e aprender com os seus gestores. Revans (1966, 1971, 1976, 1980 e 1982) considera que, do círculo da aprendizagem, fazem parte as seguintes componentes: evidências a partir da experiência; reflexão; partilha da experiência com outros; crítica e aconselhamento por parte dos colegas, aceitação dessas críticas e conselhos, consideração e sua implementação; e, por fim, reflexão e partilha das lições aprendidas. Ainda segundo o mesmo investigador, o processo de aprendizagem através da acção baseia-se na interacção entre dois tipos de aprendizagem. O primeiro está, intimamente, relacionado com o conhecimento e com as capacidades e o segundo diz respeito ao processo de exploração desse conhecimento, em termos práticos. Nesta linha, Mumford (1995 e 2000) considera que a aprendizagem é um processo social no qual cada indivíduo aprende com os outros. Por isso, segundo este investigador, para os gestores e para os profissionais da aprendizagem, aprender significa tornar efectiva a acção. Por essa razão, as necessidades de aprendizagem devem ser expressas através das acções nos problemas reais do trabalho, as quais devem envolver quer a implementação quer a análise e a recomendação. Pedler e Boutall citados por Vince e Martin (1993), vêem a aprendizagem através da acção como um conjunto de quatro elementos que se interrelacionam, designadamente, a pessoa, o problema, o grupo, e a acção sobre o problema na organização. Por isso, por um lado, para Steiner (1998), a aprendizagem organizacional diz respeito às competências dos indivíduos em comunicar e resolver, com sucesso, dilemas e problemas quer no curto quer no longo prazo. Por outro, para Moilanen (2001), embora a aprendizagem, em si mesma, seja um processo muito pessoal, ela deve ser vista como sendo uma parte vital de todas as estruturas e processos organizacionais.

Zuber-Skerrit (2002) afirma que a acção através da aprendizagem consiste em aprender a aprender. Neste contexto, o indivíduo associa-se no sentido de trabalhar com problemas reais. O gestor individual beneficia através do trabalho com os colegas; da detecção dos problemas; da formulação de opções; dos acordos obtidos com o grupo acerca das acções a tomar; e, por fim, uma vez que a acção e aprendizagem necessitam uma da outra, da actuação dos indivíduos sobre o problema levantado. Por essa razão, a aprendizagem não pode, segundo Jonhston e Caldwell (2001), ser vista como um

exercício ocasional mas como uma necessidade contínua. Para Sinkula (2002), qualquer organização pode ser considerada uma organização aprendiz porque, segundo este investigador, toda a organização aprende, desde que mantenha a sua existência. Por oposição à Escola do Empreendedor, Jonhston e Caldwell (2001) defendem que a organização aprendiz não é conseguida através de uma mudança dramática ou por uma súbita conversão mas através do desenvolvimento gradual de cada uma das cinco disciplinas referidas por Senge (1990), nomeadamente, os sistemas de pensamento, a mestria pessoal, os modelos mentais, a visão partilhada e a aprendizagem em equipa. Pelas razões apontadas, segundo Jonhston e Caldwell (2001), trata-se de um processo de difícil revelação pelo que deve ser criado um clima organizacional favorável ao trabalho conjunto das cinco disciplinas.

Mourdoukoutas e Papadimitriou (1998) consideram que a intensificação competitiva ocorrida na década de 90 do século passado fez reviver o conceito de “vantagem competitiva sustentável”, o mesmo é dizer, o desenvolvimento de estratégias que não possam ser copiadas pela concorrência. Segundo estes investigadores, por norma, os estrategas identificavam três formas alternativas de competição baseadas, nomeadamente, no custo e na qualidade (eficácia operacional), no produto (desenvolvimento de produtos diferentes) e no mercado (enfoque no mercado). Nesta década turbulenta, na qual Mintzberg (1994a) tece duras críticas ao planeamento estratégico, Prahalad e Hamel (1994) acreditam que o pensamento estratégico é mais necessário do que nunca. Mas, para Prahalad e Hamel (1990) e Hamel (1991), a vantagem competitiva deve ser construída com base nas competências centrais pelo facto destas serem mais difíceis de imitar que as estratégias tradicionais. De facto, segundo estes investigadores, as competências centrais são uma combinação das múltiplas tecnologias, da aprendizagem colectiva e da capacidade de partilha. Precisamente, segundo Danielsson (1965), a concepção de comportamento na organização defendida por Cyert e March (1963) baseia-se, principalmente, na adaptação e aprendizagem contínuas. Nesta linha, Prahalad e Hamel (1994) consideram que a chave do sucesso das organizações reside na aprendizagem. De facto, segundo estes investigadores e Unland e Kleiner (1996), é o processo de aprendizagem que torna as organizações mais adaptáveis face às rápidas mutações do meio ambiente. Por seu lado, segundo Mintzberg *et al.* (1998) e Mintzberg e Lampel (1999), no processo de

criação estratégica é a natureza complexa do mercado que pressiona as organizações a seguirem o caminho do *benchmarking*⁵. Neste contexto, o papel do líder consiste na gestão da aprendizagem, de onde poderão emergir novas estratégias. No entanto, as estratégias surgem como padrões inspirados no passado, só mais tarde, como planos para o futuro.

Segundo Prahalad e Hamel (1994), durante a década de 90 do século XX, a natureza do espaço competitivo era moldado pela competição global, emergência de novos blocos comerciais, descontinuidades tecnológicas e estruturais, fusões e aquisições, preocupações ambientais, excesso de capacidade, mudança das expectativas dos consumidores e, por fim, diminuição do proteccionismo. Face a este cenário, Prahalad (1998) considera que este milénio testemunhará grandes mudanças na paisagem competitiva emergente que devem ser geridas em simultâneo, particularmente, a globalização, a desregulação, a volatilidade, a convergência, a indeterminação das fronteiras da indústria, os padrões, a desintermediação e a eco-sensibilidade. Estas descontinuidades colocam novas exigências aos gestores que, por seu lado, terão de criar novas competências. Gerir estas competências, num ambiente multicultural, constitui uma tarefa complicada uma vez que os gestores devem absorver e integrar novas correntes de conhecimento, colaborar com outras culturas, “aprender a esquecer” e desdobrar as competências através das fronteiras das unidades de negócio. Ainda segundo Prahalad (1998), o domínio destas competências exigirá que as organizações globais reexaminem, de forma crítica, os seus perfis de competências.

Para Mintzberg *et al.* (1998) a Escola da Aprendizagem introduziu os conceitos de poder e política mas é com a **Escola do Poder** que a formação da estratégia passa a ser vista como um processo de exercício de influência, de enfoque na utilização do poder e da política para negociar as estratégias mais favoráveis. Neste contexto, Hardy (1996) refere que as acções cruciais, para que os objectivos estratégicos sejam conseguidos, não acontecem por acaso mas resultam do exercício do poder na medida em que este é o responsável pela orquestração das acções referidas. Precisamente, Lloyd (1996), considera que ao poder estão ligados três conceitos chave, nomeadamente, a liderança, a responsabilidade e a aprendizagem. De facto, segundo Mintzberg (1994a), para esta

⁵ Processo de aprendizagem contínua que envolve a comparação sistemática com as operações, práticas e desempenho de outras organizações dentro ou fora do sector de actividade.

escola, o processo de formação da estratégia assenta no poder e na exploração do mesmo para a resolução de conflitos. Por isso, para Mintzberg e Lampel (1999), trata-se de uma corrente estreita na qual a formação da estratégia situa as suas raízes no poder e possui **duas orientações** distintas. A do **micro poder** que olha para o desenvolvimento de estratégias no interior da organização como um processo, essencialmente, político. Ou seja, como um processo que envolve persuasão e confronto entre actores que partilham o poder. A do **macro poder** que considera a organização uma entidade que usa o seu poder sobre os outros e entre os seus parceiros em alianças, *joint-ventures* e outras relações de rede, para negociar estratégias colectivas no seu próprio interesse. Ou seja, segundo Mintzberg *et al.* (1998) e Doz e Prahalad (1991), a estratégia é concebida pelo poder e pela política dentro e fora da organização. O micro poder considera a formação da estratégia uma acção conjunta que, através da persuasão e da negociação, assume o carácter de um jogo político. Com base no macro poder, a organização promove o seu próprio bem-estar. Segundo Pfeffer (1992), as organizações podem recorrer a três formas de levar a cabo a sua missão, designadamente, a autoridade hierárquica; a visão partilhada ou cultura organizacional; e, o poder ou influência. É possível exercer o poder e a influência sem, necessariamente, ter de recorrer ao uso da autoridade formal nem a uma cultura organizacional forte e à homogeneidade que ela implica porque com o poder e a influência a ênfase reside mais no método do que na estrutura. Para Pfeffer (1992), o processo de implementação através do poder também tem alguns problemas mas, segundo este investigador, o poder e a influência devem ser vistos, não como a única maneira de fazer cumprir a missão da organização, mas como mais uma possibilidade.

Para Mintzberg e Lampel (1999), colocando o poder num espelho, a sua imagem reflectida (invertida) será a cultura. Enquanto o poder se concentra no interesse próprio e na fragmentação, a cultura concentra-se no interesse comum e na integração. Por isso, para a **Escola Cultural**, a formação da estratégia é vista como um processo social enraizado na cultura. Segundo estes investigadores, trata-se de uma corrente que centra a sua atenção na influência da cultura no desencorajamento de mudanças estratégicas significativas. Efectivamente, para Mintzberg *et al.* (1998) e Pfeffer (1992), a cultura pode funcionar como um factor de resistência à mudança porque é muito difícil superar a sua inércia. Efectivamente, Normann (1971) considera que, quer o sistema de valores

quer o sistema de poder, servem como mecanismos de filtragem na medida em que aceitam determinadas ideias e rejeitam outras. Nesta linha, Pascale (1999) defende a ideia de que os valores são como os anticorpos e que, como tal, tudo o que é exterior à organização é rejeitado. No entanto, segundo Peters e Waterman (1982), as organizações de sucesso utilizam as vantagens competitivas assentes em valores como o serviço ao cliente ou a inovação para sustentar estratégias notáveis. Estes investigadores e Deal e Kennedy (1982) consideram que a gestão através de uma visão partilhada com uma cultura organizacional forte tem sido uma prescrição muito popular para as organizações. Para Pfeffer (1992 e 1995) a cultura organizacional e a capacidade, personificadas na força de trabalho, permanecem fontes de vantagem porque são difíceis de imitar e, para além disso, outras fontes de vantagem podem ser, facilmente, desgastadas pela competição. Apesar disso, sem negar a eficácia e a importância da visão e da cultura, Pfeffer (1992) considera importante reconhecer que as organizações que baseiam o cumprimento da sua missão através destas podem ter **problemas**. Em **primeiro** lugar, desenvolver uma concepção partilhada do mundo requer tempo e esforço, existindo momentos na vida da organização de crise ou confronto nos quais, simplesmente, não há tempo suficiente para gerar premissas partilhadas acerca de como responder. Em **segundo** lugar, uma cultura forte consiste num paradigma organizacional que prescreve como olhar para as coisas, que métodos e técnicas usar para a resolução de problemas.

Para Mintzberg *et al.* (1998) a formação da estratégia, no contexto da Escola Cultural, consiste num processo de interacção cultural baseado nas crenças partilhadas pelos membros da organização. As crenças são, segundo os mesmos investigadores, adquiridas através de um processo de aculturação que é tácito e não verbal. Por fim, consideram que a cultura e a ideologia encorajam a perpetuação da estratégia existente. Efectivamente, segundo Mintzberg (1994a), apesar do processo ser colectivo e assumir uma dimensão corporativa, a formação da estratégia assenta, essencialmente, na ideologia. Por isso, para Mintzberg e Lampel (1999) e Wallace *et al.* (1999), a cultura tornou-se um problema central na literatura norte-americana após a descoberta do impacto da gestão nipónica nos anos 80 do século passado. Mas, segundo Mintzberg e Lampel (1999), só mais tarde se veio a prestar alguma atenção às implicações da cultura na formação da estratégia. No entanto, segundo os mesmos investigadores, as primeiras

investigações cujo tema central é a cultura remontam à década de 70 do século XX e são da responsabilidade de Rhenman (1973), Normann (1977) e Hedberg e Jonsson (1977). Segundo Wallace *et al.* (1999), o interesse gerado pelo tema, durante o final na década de 70 e início da década de 80 do século passado, foi despertado pelo trabalho de Pettigrew (1979) através do qual a cultura organizacional se resume a um sistema cognitivo através do qual os indivíduos pensam, raciocinam e tomam decisões. Para além disso, este investigador defende a existência de diferentes níveis de cultura e considera que a cultura consiste num sistema complexo de valores, pressupostos e crenças que definem a forma como a organização conduz o seu negócio. Esta foi, segundo Wallace *et al.* (1999), a base de trabalho que investigadores como Pascale e Athos (1981), Peters e Waterman (1982) e Deal e Kennedy (1982) viriam a usar no estudo da vantagem competitiva das organizações assente em valores, profundamente, partilhados.

Para Deal e Kennedy (1982) a cultura é “a forma como se fazem as coisas aqui”. Por seu lado, segundo Bate citado por Maull *et al.* (2001), a cultura é um fenómeno estratégico e, simultaneamente, a estratégia é um fenómeno cultural porque, em **primeiro** lugar, a formulação da estratégia é uma actividade cultural, isto é, o desenvolvimento da estratégia é desenvolvimento cultural; e, em **segundo** lugar, a mudança cultural é mudança estratégica.

Como foi referido no capítulo anterior no ponto dedicado à dimensão das relações humanas, Hofstede (1980 e 1994) e Hofstede *et al.* (1990) concebem a cultura como uma construção que se manifesta na própria organização influenciada pela sua localização numa determinada sociedade. Na mesma linha, Schein (1984, 1985 e 1990) defende que as organizações desenvolvem culturas de maneira semelhante à forma como as sociedades, em geral, desenvolvem as suas culturas. Schein (1984, 1985 e 1990) define cultura como um tecido de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um dado grupo à medida que aprende a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna que funcionou, suficientemente, bem para ser considerado válido e, por conseguinte, é ensinado aos novos membros como a forma correcta de apreender, pensar e sentir em relação a esses problemas. Para além disso, este investigador especifica que ao analisar a cultura de uma organização

existem **três níveis** nos quais a cultura se manifesta, designadamente, os **artefactos observáveis** incluindo o comportamento, os **valores** e os **pressupostos básicos subjacentes**. De entre estes factores, que estão no centro da maioria das acções em sistemas sociais, apenas os artefactos são directamente observáveis. Tudo o resto, muito do qual é inconsciente, deve ser inferido dos que são observáveis, incluindo valores que podem ser determinados apenas indirectamente. Precisamente, segundo Peterson (1988) e DuFour (1998), as celebrações, as cerimónias e os rituais de uma organização podem ser considerados artefactos observáveis na medida em que revelam muito acerca da sua cultura.

Para Schein (1984, 1985 e 1990), os indícios comportamentais sobre a cultura da organização abundam nas estruturas físicas e nos locais da organização, na forma como acolhe ou se defende de intrusos, nas histórias de campanhas acerca dos bons (ou maus) velhos tempos, nos que são considerados heróis ou vilões da organização, nos ritos ou rituais da organização, entre outros. Mas, para este investigador, tudo isto deve ser descodificado. No entanto, esta descodificação é difícil porque obriga à elaboração de inferências, frequentemente, controversas acerca do significado subjacente e do significado do comportamento. Por isso, torna-se uma das tarefas que, regularmente, precisa de ser iniciada e gerida pelo responsável do planeamento estratégico.

São vários os modelos de cultura organizacional que se podem encontrar na literatura sobre gestão. Por isso, na página seguinte, apresenta-se o quadro 10, no qual se sintetizam alguns desses modelos na tentativa de explorar as suas semelhanças e dissemelhanças. No capítulo anterior, o Modelo dos Valores Competitivos desenvolvido por Quinn e Rohrbaugh (1981 e 1983) serviu de base de trabalho ao estudo de quatro das cinco dimensões de eficácia investigadas. Efectivamente, a dimensão política na qual o poder é o tema central está ausente do modelo referido. Contudo, como se pode ver no quadro apresentado em cima, outros modelos contemplam a cultura do poder, nomeadamente, o modelo de Harrison e Stokes (1990) e o modelo de Hofstede (1980 e 1994).

Quadro 10 – Alguns Modelos de Cultura Organizacional

Hofstede	Deal e Kennedy	Quinn e Rohrbaugh	Harrison e Stokes
Fuga da incerteza	Machista	Hierarquia	Desempenho
Masculinidade	Muito trabalho/muito divertimento	Grupo	Realização
Individualismo	Arriscar a organização	Desenvolvimento	Poder
Distância ao poder	Processual	Racional	Apoio

Fonte: Deal e Kennedy (1982), Hofstede (1980, 1994), Hofstede *et al.* (1990), Robbins (1990), Zammuto e O'Connor (1992), Altschuld e Zheng (1995), Bilhim (1996), Kalliath *et al.* (1999), Pounder (1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001 e 2002), Goodman *et al.* (2001), Harrison e Stokes (1990) e Quinn e Rohrbaugh (1981 e 1983)

Uma vez que os modelos de Hofstede (1980 e 1994) e de Quinn e Rohrbaugh (1981 e 1983) foram referidos no capítulo anterior, de seguida, expõem-se os modelos de Deal e Kennedy (1982) e de Harrison e Stokes (1990), ainda que de forma sucinta. A **cultura machista** é, segundo Deal e Kennedy (1982), uma cultura individualista na qual se correm grandes riscos mas o meio envolvente reage, rapidamente, em relação a essas acções, fornecendo o *feedback* acerca do seu acerto ou desacerto. Na **cultura de muito trabalho/muito divertimento**, os empregados correm poucos riscos, e mesmo os poucos que correm têm rápidos *feedbacks*. Para a organização ser bem sucedida, os empregados devem manter um alto nível de actividades de, relativamente, baixo risco. A **cultura de arriscar a organização** exige decisões de alto risco, passando-se anos até que o meio forneça um *feedback* claro sobre a decisão. Por fim, na **cultura processual** o *feedback* é nulo, ou quase nulo, e os empregados consideram difícil medir o que estão a fazer. Por isso, concentram-se na forma como o seu trabalho é feito. Este tipo de cultura é detectável em organizações altamente regulamentadas tais como as agências governamentais, instituições públicas, entre outras.

Por seu lado, Harrison e Stokes (1990) proporcionam outro modelo alternativo que envolve, igualmente, **quatro** tipos genéricos de culturas organizacionais. A **cultura do poder** baseia-se no pressuposto de que uma desigualdade de recursos é um fenómeno que ocorre naturalmente, isto é, a vida é um jogo de roleta com vencedores e vencidos. Segundo estes investigadores, as culturas de poder são as que melhor servem as organizações empresariais em fase de iniciação em que os líderes são os que têm as visões e levam ao desenvolvimento da organização. Contudo, à medida que as organizações crescem e se tomam mais complexas, aos líderes exigem-se múltiplas

decisões tomando a cultura de poder ineficaz. A **cultura de desempenho** assenta no pressuposto básico de que o trabalho é melhor executado através da regra da lei. As culturas de desempenho que são bem geridas proporcionam estabilidade, justiça e eficácia porque as pessoas estão protegidas das decisões arbitrárias vindas do topo e podem, assim, empregar as suas energias nas tarefas em vez de tentarem proteger-se. Ocasionalmente, quando surgem novos problemas são desenvolvidas soluções sistemáticas e incorporadas nos procedimentos operacionais normalizados. Contudo, o ponto fraco da organização está na confiança depositada nestes procedimentos impessoais. De facto, segundo Harrison e Stokes (1990), estes procedimentos têm tendência a asfixiar a criatividade e a inovação e, para além disso, são bastante inflexíveis, o que é perigoso para a vitalidade organizacional em meios envolventes em que a evolução é rápida. Por seu turno, a **cultura de realização** assenta no pressuposto básico de que todas as pessoas querem dar contribuições significativas ao seu serviço e à sociedade e gostam de se interrelacionar com os clientes e com os colegas. O papel da gestão em tais culturas é desenvolver situações de trabalho que façam com que as pessoas se empenhem. Os gestores deverão estar disponíveis para dar apoio e assistência técnica sempre que necessário. Existe uma comunicação aberta, isto é, acima, abaixo e em paralelo e, para além disso, nesta cultura as pessoas têm a oportunidade de aprender e crescer com o serviço. O poder na cultura de realização centra-se na criação da missão e no controlo da sua realização. O lado negativo da cultura de realização reside na dificuldade em manter a energia e o entusiasmo no desenvolvimento inicial da organização de realização. Finalmente, a **cultura de apoio** baseia-se no pressuposto de que a confiança mútua e o apoio são os pilares do relacionamento entre o indivíduo e a organização. As pessoas são valorizadas como seres humanos e não apenas como contribuintes do trabalho ou ocupantes das funções organizacionais. As pessoas trabalham em organizações de apoio porque se preocupam verdadeiramente com quem trabalham. Devido a esta preocupação fazem amizade com os seus clientes e com os seus colegas. A comunicação entre as pessoas de tais organizações é, extremamente, aberta e o relacionamento muito próximo. Se, por um lado, o ponto fraco da organização de apoio está mais no compromisso interno com os seus próprios membros do que no compromisso de realização do trabalho externo, por outro, os pontos fortes residem na estimulação e desenvolvimento dos seus membros. A

cultura de apoio vai claramente ao encontro de algumas necessidades importantes do ser humano que são muitas vezes ignoradas pelas organizações.

Para Mintzberg e Lampel (1999), a **Escola Ambiental** merece também alguma atenção por lançar luz sobre as exigências do meio ambiente. No entanto, segundo estes investigadores, talvez não se trate de uma corrente da gestão estratégica no sentido estrito, quando se define gestão estratégica como a forma como as organizações usam diferentes graus de liberdade para actuarem nos seus ambientes. Por seu lado, Mintzberg (1994a) considera que, para a Escola Ambiental, o processo de formação da estratégia não é mais do que uma resposta passiva face às forças externas. No entanto, para Mintzberg *et al.* (1998), esta escola tem o mérito de ter uma visão mais abrangente da formação da estratégia na medida em que a posiciona no ambiente externo, até então desprezado pelas outras escolas, como uma das três forças do processo em conjunto com a liderança e a organização. Assim, a envolvente torna-se o actor principal no processo de formação da estratégia pelo que a organização deve estar preparada para responder, de forma eficaz, às forças externas. Para isso, a liderança deve ser o garante de que a estratégia está, devidamente, adaptada a essa mesma envolvente.

Segundo Mintzberg e Lampel (1999), na Escola Ambiental podem incluir-se algumas das teorias referidas no capítulo anterior quando se abordou a dimensão do sistema aberto. Doz e Prahalad (1991) consideram a teoria da contingência, a teoria da ecologia das populações e a teoria institucional como as principais teorias acerca da adaptação ambiental. Para além destas, Katz *et al.* (2003), referem ainda a teoria da dependência dos recursos de Pfeffer e Salancik (1978). Na perspectiva desta escola, para Prahalad e Hamel (1994), o sucesso da organização reside na maior ou menor capacidade da adaptação face às mudanças registadas no meio ambiente. Por isso, segundo Doz e Prahalad (1991) na linha de Miles e Snow (1986a e 1986b), as organizações muito verticalizadas, ou seja, organizações nas quais o fluxo comunicacional vem de cima para baixo e o grau de dependência é muito elevado, são pouco adaptativas pois os jogos passíveis de serem jogados incluem um número muito reduzido de estratégias que não podem ser mudadas facilmente. Pelo contrário, as organizações menos verticalizadas nas quais as ligações laterais e diagonais prevalecem são mais adaptativas

pois a rede de ligações pode ser reconfigurada à medida que as contingências ambientais se vão tornando cada vez mais importantes.

Na óptica de Katz *et al.* (2003), a teoria da contingência analisa as respostas esperadas por parte das organizações quando confrontadas com certas condições ambientais. Ou seja, ocupa-se da adaptação estrutural das organizações face às contingências ambientais. Esta teoria foi desenvolvida, segundo Doz e Prahalad (1991), na década de 60 do século passado e teve como principais contribuintes Lawrence e Lorsch (1967), Thompson (1967) e Woodward (1965). Ainda segundo Doz e Prahalad (1991), a investigação empírica acerca da teoria da contingência tem sido, na sua maioria, estática e, por isso, raramente se debruça sobre o processo de mudança. Por seu lado, Hannan e Freeman (1977), na teoria da ecologia das populações, reivindicam limites severos às opções estratégicas. Segundo Doz e Prahalad (1991), esta teoria assume que os recursos ambientais estão desigualmente distribuídos por nichos existentes no meio ambiente e que, por isso, as organizações se devem inserir num dado nicho sob pena de falharem. A teoria institucional de Selznick (1948) ocupa-se das pressões institucionais enfrentadas pelas organizações e pode, por isso, segundo Mintzberg e Lampel (1999), ser considerada um híbrido das escolas do poder e cognitiva. Efectivamente, segundo Doz e Prahalad (1991), esta teoria permite considerar as interacções, a consciência mútua, a informação, os padrões de competitividade e o comportamento das coligações entre organizações como determinantes da sua adaptação. Por fim, Pfeffer e Salancik (1978), na sua teoria da dependência dos recursos, especificam as estratégias que as organizações devem adoptar para fazer face à complexidade e incerteza do ambiente, nomeadamente, a acção política, as estratégias de crescimento, estratégias de diversificação, e ligações inter-organizacionais. Segundo Katz *et al.* (2003), estas estratégias permitem reduzir a dependência dos recursos, aumentar o poder negocial, e antecipar os objectivos organizacionais.

3.4. Dimensão Integrativa

Como foi referido, apesar das características marcadamente descritivas da **Escola da Configuração**, esta escola não rejeita os contributos das escolas prescritivas. A abordagem pragmática desta escola, no que diz respeito ao processo de formação da estratégia, permite sanar as clivagens existentes entre as escolas que integram a dimensão prescritiva e as escolas que integram a dimensão descritiva. Por essa razão, neste trabalho de investigação considera-se oportuno destacar a Escola da Configuração de entre as escolas descritivas e constituir a dimensão integrativa. Desta forma põe-se em evidência a sua característica distintiva, nomeadamente, a capacidade de integrar no seu seio todas as outras escolas. Nas palavras de Mintzberg e Lampel (1999), com a Escola da Configuração chega-se, finalmente, a uma literatura e a uma prática mais extensivas e integradoras. Neste contexto, segundo Mintzberg (1990), a estratégia gravita em torno de um *fórum* eclético. Na mesma linha, para Mintzberg e Lampel (1999), trata-se de uma vertente mais académica e descritiva que olha para a organização como configuração, ou seja, como *clusters* de características e comportamentos e integra as reivindicações das outras escolas, cabendo a cada configuração o seu lugar próprio. Miles e Snow (1978) ajudaram, não só a lançar a visão configuracional da estratégia, mas também a cristalizar o conceito de equifinalidade estratégica. Segundo Harold *et al.* (1993) e Hambrick (2003), a ideia de equifinalidade estratégica considera que, numa dada indústria ou ambiente, existe mais de uma forma de prosperar embora não haja uma infinidade de possibilidades. Para Miles e Snow (1984), o ajustamento consiste num processo de pesquisa dinâmica na qual se procura alinhar a organização e o ambiente e, simultaneamente, organizar os recursos internos de forma a preservar esse mesmo ajustamento. Nesse sentido, segundo os mesmos investigadores, a estratégia e a organização interna não são mais do que o mecanismo de alinhamento e a estrutura organizacional/processos de gestão, respectivamente.

O contributo de Miles e Snow (1978), Miles *et al.* (1978) e Miles e Snow (1986a e 1986b) consiste na construção de quatro arquétipos estratégicos referidos no capítulo anterior, nomeadamente, defensores, prospectores, analistas e reactivos. Na mesma linha, Ackoff (1981) sugere quatro abordagens diferentes ao planeamento estratégico,

respectivamente, inactiva, pró-activa, pré-activa e reactiva. A tipologia de Miles e Snow (1978), Miles *et al.* (1978) e Miles e Snow (1986a e 1986b) tem sido, segundo Hambrick (2003), a mais duradoura, a mais escrutinada e a mais usada. Para Calori (1998), Harold *et al.* (1993) e Hambrick (2003), os defensores aderem a estratégias passadas (liderança pelos custos); os prospectores inovam e gostam de experimentar novas ideias (diferenciação); os analistas pensam e planeiam, na linha da ortodoxia defendida pela escola do planeamento (enfoque); e, por fim, os reactivos dão ênfase à acção e à aprendizagem experimental. Para além disso, Miles e Snow (1986a e 1986b) consideram que os gestores fazem as escolhas estratégicas baseadas nas suas percepções do ambiente e das capacidades da organização. O sucesso das escolhas depende da forma como as estratégias competitivas se ajustam às condições ambientais e do modo como a estrutura organizacional e os processos de gestão se adequam à estratégia.

Para Mintzberg (1994a), esta escola possui uma visão episódica do processo de formação da estratégia na medida em que procura colocar todas as outras escolas no contexto de episódios específicos do processo. O planeamento, segundo Mintzberg e Lampel (1999), prevalece em organizações tipo máquina em condições de estabilidade relativa, enquanto o empreendedorismo pode ser encontrado em configurações mais dinâmicas de *start-up* e *turnaround* da organização. Todavia, apesar das organizações poderem ser descritas por estes estados, a mudança deve ser definida como uma transformação algo dramática, ou seja, como o salto de um estado para outro. Desta forma, desenvolveu-se uma literatura e uma prática da transformação, promovida por consultores externos, assumidamente mais prescritiva e orientada para a prática. No entanto, estas duas literaturas e práticas diferentes complementam-se e, por isso, na opinião de Mintzberg e Lampel (1999), pertencem à mesma escola. De facto, Mintzberg *et al.* (1998) consideram que esta escola tem **duas perspectivas**. **Uma** descreve os estados da organização e do seu contexto, a **outra** descreve o processo de formação da estratégia. Na realidade, segundo estes investigadores, são duas faces da mesma moeda, isto é, se uma organização adopta um determinado estado então a formação da estratégia transforma-se num processo de transição de um estado para outro. Dito de outra forma, a transformação é uma consequência inevitável da configuração. Por isso, no âmbito desta escola, a chave da gestão estratégica reside na capacidade de adaptação à mudança uma vez que as estratégias são planos adaptados a uma situação específica. De facto,

como se pode ver na figura 10 apresentada a seguir, algumas escolas são, claramente, etapas ou aspectos da formação da estratégia.

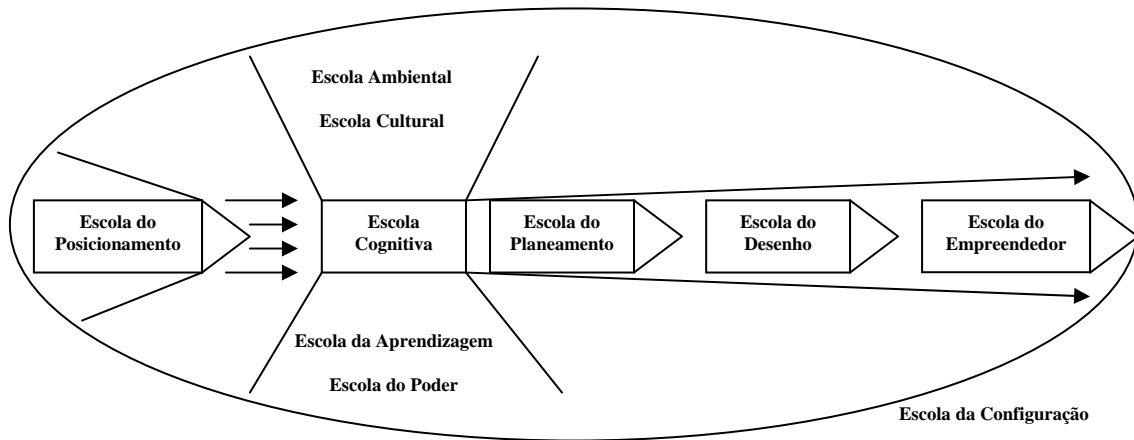


Figura 10- Formação da Estratégia como um Processo Único

Fonte: Mintzberg e Lampel (1999).

A figura 10 mostra que a escola cognitiva está na mente do estrategista localizado ao centro; a escola do posicionamento olha para trás, para os dados históricos que são analisados e alimentam a “caixa negra” da formação da estratégia, a escola do planeamento olha ligeiramente para a frente, para programar as estratégias criadas de outras formas; a escola do desenho olha ainda mais para a frente, para uma perspectiva estratégica; a escola empreendedora olha mais para além, para uma visão única do futuro; as escolas da aprendizagem e do poder olham por debaixo, embrenhadas em pormenores. Segundo Mintzberg e Lampel (1999), a escola da aprendizagem observa as raízes da relva, enquanto o poder espreita por debaixo das pedras, para lugares que as organizações talvez não queiram expor; a escola cultural olha para baixo, enevoadada por várias nuvens de crenças; acima da escola cultural, a escola ambiental vai olhando para a envolvente, por assim dizer... Por fim, a escola da configuração olha para o processo ou, dito de outra forma, em torno dele, por contraste com a escola cognitiva, que tenta olhar para dentro do processo.

Para Mintzberg (1994a), o processo estratégico assenta na aprendizagem-formação e, por isso, desmorona a dicotomia formulação-implementação na medida em que restabelece a ligação directa entre pensamento e acção. Assim sendo, para este investigador, o problema reside na dicotomia do processo e, por isso, a culpa não reside

na formulação nem na implementação mas na separação das duas. Segundo Mintzberg (1994a e 1994b) e Boyd *et al.* (2001), a formação da estratégia ocorre de forma esporádica e dinâmica naquilo a que se referem como a síntese de uma visão, a qual consiste na combinação entre a análise, a intuição e a aprendizagem. Para Mintzberg (1994a), as estratégias podem surgir em qualquer parte da organização mas, a formação de uma estratégia eficaz requer planeamento, quer para fornecer os *inputs* necessários à criação da estratégia, quer para escrutinar os *outputs*. Por isso, para este investigador, o papel principal do planeamento estratégico consiste em traduzir estratégias intencionais em estratégias realizadas e, por essa razão, considera que o planeamento estratégico se deveria denominar de programação estratégica porque codifica a estratégia. Para Mintzberg (1994a), a formalização dos planos torna-se necessária para fortalecer aquilo que designa por “pontas soltas” mas não deve ser levado demasiado longe pelos planeadores sob pena de se transformar num obstáculo. Efectivamente, segundo o mesmo investigador, o planeamento estratégico tem tendência para minar a criatividade e o pensamento estratégico, para criar resistências face à necessidade de mudança estratégica, para desencorajar novas ideias de mudança e para encorajar a disfunção da actividade política que enfraquece o compromisso organizacional. Para além disso, como foi referido, Mintzberg (1994a) identifica algumas falácias como a predeterminação e o facto da análise incluir a síntese. A predeterminação é, especialmente, criticada por Mintzberg (1993) por fornecer uma ilusão de controlo. Mas, para este investigador e Morrison (1994), o maior problema do planeamento estratégico reside na dissociação do pensamento e da acção. Segundo Mintzberg (1994a), as evidências acerca do fracasso do planeamento estratégico estão por todo o lado, inclusivamente, nas organizações mais estruturadas e hierarquizadas como as agências governamentais. Para este investigador, este fracasso pode ficar a dever-se ao facto dos objectivos serem definidos de forma muito vaga, ao uso de medidas de desempenho inadequadas e à dispersão dos destinatários das políticas. Apesar disso, Mintzberg (1994a) considera que o planeamento estratégico, devidamente compreendido, deve desempenhar um papel importante nas organizações, tal como os planos e planeadores, nos contextos apropriados.

3.5. Síntese

À semelhança do que se verificou relativamente ao conceito de eficácia organizacional, no capítulo anterior, também em relação à estratégia e ao planeamento estratégico se regista a existência de alguma confusão. Para colocar alguma ordem em torno dos conceitos optou-se pela base de trabalho desenvolvida por Mintzberg (1991) e, posteriormente, aprofundada por Mintzberg *et al.* (1998) e Mintzberg e Lampel (1999). Esta base de trabalho considera a existência de **duas dimensões** no que diz respeito à formação da estratégia, designadamente, a dimensão **prescritiva** e a dimensão **descritiva**.

Como foi referido, apesar das características descritivas da Escola da Configuração, esta escola adopta uma postura conciliadora entre posições defendidas pelas escolas de ambas dimensões. De facto, a Escola da Configuração tem em consideração os contributos quer das escolas prescritivas quer das escolas descritivas e integra-os naquilo que Mintzberg (1994a) apelida de visão episódica do processo de formação da estratégia. Assim, no que diz respeito ao processo de formação da estratégia, a **dimensão integrativa** acolhe a perspectiva integradora defendida pela Escola da Configuração. Por essa razão, opta-se por destacar a Escola da Configuração de entre as escolas descritivas uma vez que recupera e reafirma os contributos das escolas prescritivas e promove a conciliação com aspectos contidos na dimensão descritiva, designadamente, a intuição e a criatividade. Para que a dimensão integrativa possa evoluir no sentido do paradigma unificador da estratégia, referido por Mintzberg (1990), é imprescindível que, para além deste primeiro passo, os conteúdos programáticos das disciplinas relacionadas com a estratégia e o planeamento estratégico vão mais além das raízes (dimensão prescritiva) e do tronco (dimensão descritiva) e mostrem a árvore no seu esplendor (dimensão integrativa), isto é, mostrem as raízes, o tronco e a copa.

Assim, segundo Hax e Majluf (1996), a estratégia determina e revela o propósito organizacional em termos de objectivos a longo prazo, programa de acção, e na definição de prioridades no que diz respeito à distribuição de recursos. Selecciona as actividades nas quais a organização está, ou deva vir a estar. Tenta alcançar uma vantagem sustentável a longo prazo em cada uma das suas actividades, respondendo, adequadamente, às oportunidades e ameaças da envolvente organizacional e aos pontos

fortes e aos pontos fracos da organização. Identifica as distintas tarefas administrativas ao nível da gestão de topo, intermédia e operacional. É um padrão coerente, unificado, e integrativo de decisões. Define a natureza das contribuições económicas e não económicas que pretende fazer aos accionistas. É uma expressão da intenção estratégica da organização. É apropriada para desenvolver e criar as competências centrais da empresa; é um meio para investir, selectivamente, em recursos tangíveis e intangíveis que permitam desenvolver as capacidades de forma a assegurar uma vantagem competitiva sustentável.

Embora todo o processo de planeamento estratégico possua um desenho único para “encaixar” nas necessidades de uma organização particular, na perspectiva integradora fornecida pela Escola da Configuração, todo o modelo inclui os seguintes passos. Para Goodstein *et al.* (1992), a organização deve começar por planear o plano, isto é, segundo Hinterhuber e Popp (1992), a organização deve certificar-se de que os principais actores da organização, em especial o gestor, encaram o processo de planeamento como um passo importante e que estão na disposição de investir tempo e esforço nesse processo e de forma visível para a organização. Para estes investigadores, sem o empenhamento no processo de planeamento por parte da estrutura que detém o poder dentro da organização, não pode existir planeamento estratégico bem sucedido. Posteriormente, a organização deve identificar a visão e a missão. Depois de claramente definidas, inicia-se uma fase de análises interna e externa, análise de hiato e *benchmarking* fornecendo um contexto para o desenvolvimento das questões estratégicas da organização. Segue-se a programação estratégica, na qual a organização desenvolve estratégias específicas que incluem objectivos estratégicos, planos de acção e táticas. As estratégias emergentes incluem o desafio face às táticas adoptadas e às estratégias realizadas. Periodicamente, a organização avalia a sua estratégia e revê o plano estratégico tendo em conta as estratégias emergentes e a evolução das mudanças.

A declaração da missão deve, segundo Collins e Porras (1996), fazer alusão ao conjunto de valores ideológicos e objectivos visionários. Por isso, segundo os mesmos investigadores, a declaração da missão deve descrever a visão que a organização tem da actividade, incluindo os valores e a finalidade imutável da organização e propõe objectivos baseados na visão que a guiarão na persecução de oportunidades futuras.

Guiados pela visão, os líderes da organização podem definir objectivos mensuráveis de carácter financeiro e estratégico. Os objectivos financeiros podem envolver medidas como as vendas a atingir e o crescimento dos lucros. Os objectivos estratégicos estão relacionados com a posição da actividade da organização, e podem incluir medidas como a quota de mercado e a reputação. Enquanto que, a organização deve continuar a adaptar-se ao seu ambiente competitivo existem aspectos como os valores e os ideais que devem manter-se, relativamente, estáveis de forma a poderem indicar o caminho durante o processo de tomada de decisão. Estes ideais imutáveis formam a visão que a organização tem das suas actividades e podem, como foi referido ao longo do capítulo, estar ou não expressos na declaração de missão.

A exploração ambiental inclui a análise interna da organização, a análise da indústria e o macro-ambiente externo. Um perfil dos pontos fortes e pontos fracos (análise interna), das oportunidades e das ameaças (análise externa) é gerado, segundo Pearce e Robinson (1991) e David (1994), por meio da análise *SWOT*. A análise da indústria pode ser executada usando a estrutura desenvolvida por Porter (1986) conhecida como as cinco forças competitivas. Segundo Kolzow e Swager (1999), pode ainda recorrer-se à análise de base económica e auditoria ambiental com as quais se pode recolher informação acerca do ambiente externo de carácter económico, social, demográfico, legal, tecnológico e internacional.

Com base na informação recolhida através da exploração ambiental, a organização deve realizar a análise de hiato, isto é, deve identificar a diferença entre a posição actual e a posição futura definida pelos objectivos de forma a desenvolver estratégias específicas e afectar recursos no sentido de eliminar o hiato. A eliminação do hiato pode ser conseguida através do alongamento dos prazos para atingir os objectivos, da redução do âmbito e da extensão dos objectivos, da reafecção de recursos e, por fim, da obtenção de novos recursos. Por outro lado, a comparação das operações, das práticas e do desempenho com outras organizações é útil pois permite identificar as chamadas “boas práticas”. Através do processo de *benchmarking* contínuo, a organização encontra os pontos de referência para definir os seus próprios objectivos.

A determinação das questões estratégicas baseia-se na visão, na missão, na cultura e na exploração ambiental. Para além disso, as questões estratégicas são fundamentais pois permitem que a organização enderece os seus esforços no sentido de cumprir a missão e atingir o futuro desejado. Para desenvolver estratégias deliberadas que permitam cumprir a missão da organização, a organização deve definir objectivos, planos de acção e tácticas durante a fase de programação estratégica. Mas, no caminho, podem surgir discontinuidades às quais a organização deve responder. Segundo Mintzberg (1994a), a melhor forma de o fazer reside no recurso às estratégias emergentes. Como foi referido, as estratégias emergentes desenvolvem-se quando a organização realiza uma série de acções que, com o tempo, se convertem num padrão consistente de comportamento e que, como tal, exigem que a organização aprenda com a experiência. No processo de formação da estratégia, a organização deve combinar os pontos fortes às oportunidades identificadas, protegendo-se dos seus pontos fracos e ameaças externas. Depois de formulada, a estratégia é executada por meio dos programas, dos orçamentos e dos procedimentos. Segundo Pearce e Robinson (1991), a execução envolve a organização dos recursos e a motivação dos empregados para conseguir atingir os objectivos. A maneira como a estratégia é executada pode ter um impacto significativo sobre o seu sucesso. Numa organização de grande dimensão, aqueles que executam a estratégia, provavelmente, serão pessoas diferentes daqueles que a formularam. Por essa razão, deve haver especial cuidado quer na comunicação da estratégia, quer na justificação das razões por detrás da escolha da estratégia. Caso contrário, a execução pode não ser bem sucedida se a estratégia for mal entendida ou se a gestão intermédia resistir à sua execução por não compreender a razão pela qual uma estratégia particular foi seleccionada.

A execução da estratégia deve ser controlada e, devidamente, ajustada quando necessário. Segundo Pearce e Robinson (1991), a avaliação e o controlo envolvem algumas etapas, nomeadamente, a definição dos parâmetros a serem medidos, a definição dos valores a atingir para os parâmetros, o cálculo dos parâmetros e a comparação dos resultados obtidos com os valores, previamente, definidos. Para Rowley *et al.* (1997), esta avaliação periódica é importante pois permite verificar o efeito de acções específicas nos resultados de longo prazo e na visão e missão da organização. Por isso, a avaliação deve ser feita pelo menos uma vez por ano mas

deveria ser realizada com maior frequência. Depois de avaliar o progresso do processo de planeamento estratégico, a organização deve rever, sempre que necessário, o plano estratégico. O plano revisto deve ter em consideração as estratégias emergentes e as mudanças que afectam o caminho desejado. Com o decorrer do tempo, os membros da organização passam a tomar as decisões dentro dos limites impostos pela visão e missão. O planeamento estratégico converte-se numa norma organizacional, profundamente, incutida no processo de tomada de decisão. Ou seja, os membros da organização aprendem a pensar estrategicamente as suas actividades diárias. De facto, segundo Rowley *et al.* (1997), é o pensamento estratégico que permite a ordenação de uma série de alternativas e conseqüente, tomada de decisões que melhor adaptam/ajustam a organização ao seu ambiente.

Actualmente, o planeamento orientado para o orçamento ou os métodos de planeamento baseados em previsões são insuficientes para que uma organização sobreviva e prospere. Por isso, a organização deve adoptar o planeamento estratégico que permite definir objectivos de forma clara, avaliar a situação interna e externa para formular a estratégia, implementá-la, avaliar o seu progresso, e fazer os ajustamentos necessários para permanecer na direcção certa. Apesar de algumas críticas e da oposição, por vezes, frontal entre as escolas prescritivas e as escolas descritivas, a importância desta ferramenta parece incontestável. Nas palavras de Wilson (1994), o planeamento estratégico não morreu, apenas mudou. De facto, até os investigadores mais críticos, como Mintzberg (1994a), não lhe negam o seu valor, apenas alertam para algumas armadilhas e falácias. Toda a polémica em torno do conceito acaba por justificar o interesse em investigar este tema num contexto específico, nomeadamente, o das organizações públicas portuguesas de ensino superior agrário. Mas, no âmbito deste trabalho de investigação, mais importante do que qualquer percepção empírica acerca do contributo do planeamento estratégico para a eficácia organizacional das instituições de ensino superior agrário, interessa comprovar, cientificamente, de que tipo de impacto se trata. Para isso, o próximo capítulo serve de plataforma de ligação entre a teoria e a prática. Assim, numa primeira fase, faz-se a caracterização do sistema de ensino superior para, posteriormente, ainda numa base teórica, abordar a eficácia organizacional no ensino superior, o planeamento estratégico no ensino superior e, finalmente, já pensar em termos práticos, proceder ao desenho do estudo.

3.6. Bibliografia

Ackoff, R. (1981). Creating the Corporate Future: Plan or be Planned for, Wiley.

Altschuld, J. e Zheng, H. (1995), Assessing the Effectiveness of Research Organizations: An Examination of Multiple Approaches, Evaluation Review, Vol. 19, nº. 2.

Andrews, K. (1977), El Concepto de Estrategia de las Empresas, Ediciones Universidad de Navarra.

Ansoff, I. (1975), Managing Strategic Surprise by Response to Weak Signals, California Management Review, Vol. 18, nº. 2.

Ansoff, I. (1977a), Estratégia Empresarial, McGraw-Hill do Brasil.

Ansoff, I. (1977b), The State of Practice in Planning Systems, Sloan Management Review, Vol. 19, nº. 1.

Ansoff, I. (1991), Critique of Henry Mintzberg's Design School: Reconsidering the Basic Premises of Strategic Management, Strategic Management Journal, Vol. 12, nº. 1.

Ansoff, I. e Brandenburg, R. (1969), The General Manager of the Future, California Management Review, Vol. 11, nº. 3.

Argyris, C. (1982), Reasoning, Learning and Action: Individual and Organizational, Jossey-Bass.

Argyris, C. (1995), Action Science and Organizational Learning, Journal of Managerial Psychology, Vol. 10, nº.6.

Armistead, C. e Clark, G. (1993), Resource Activity Mapping: The Value Chain in Service Operations Strategy, The Service Industries Journal, Vol. 13, nº. 4.

Asch, D. e Bowman, C. (1989), Readings in Strategic Management, Macmillan.

Bennet, A. (1994), Business Planning: Can the Health Service Move From Strategy into Action?, Journal of Management in Medicine, Vol. 8, nº. 2.

Bilhim, J. (1996), Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Bone-Winkel, S. (1994), The Strategic Management of Open-Ended Property Funds, Journal of Property Finance, Vol. 5, nº. 4.

Boyd, L., Gupta, M. e Sussma, L. (2001), A New Approach to Strategy Formulation: Opening the Black Box, Journal of Education for Business, Vol. 76, nº.6.

Calingo, L. (1989), Environmental Determinants of Generic Competitive Strategies: Preliminary Evidence From Structured Content Analysis of Fortune and Business Week Articles (1983-1984), Human Relations, Vol.42.

Calori, R. (1998), Philosophizing on Strategic Management Models, Organization Studies, Vol. 19, nº. 2.

Chandler, A. (1962), Strategy and Structure, MIT Press.

Collins, J. e Porras, J., (1996), Building Your Company's Vision, Harvard Business Review, Vol. 74, nº. 5.

Correia, M.(ed.) (1992), Nova Enciclopédia Portuguesa, Vol. 9, Ediclude.

Cunningham, A. (1999), Commentary Confessions of a Reflective Practitioner: Meeting the Challenges of Marketing's Destruction, European Journal of Marketing, Vol. 33, nº. 7/8.

Cyert, R. e March, J. (1963), A Behavioral Theory of the Firm, Prentice-Hall.

Danielsson, A. (1965), On Theories of Behaviour in Organizations, Swedish Journal of Economics, Vol. 67, nº. 3.

David, F. (1994), La Gerencia Estratégica, Prentice-Hall.

Deal, T. e Kennedy, A. (1982), Corporate Cultures, Addison-Wesley.

Doz, Y. e Prahalad, C. (1991), Managing DMNC's: A Search for a New Paradigm, Strategic Management Journal, Vol. 12, nº. 4.

Drucker, P. (1992), The New Society of Organizations, Harvard Business Review, Vol. 70, nº. 5.

DuFour, R. (1998), Why Celebrate? It Sends a Vivid Message about what is Valued, Journal of Staff Development, Vol. 19, nº. 4.

Edwin, E. (2002), Staff Participation in the Strategic Planning Process in University Libraries in Ghana, Education Libraries Journal, Vol. 45, nº. 3.

Evered, R. (1983), So What is Strategy?, Long Range Planning, Vol. 16, nº. 3.

Fayol, H. (1984), General and Industrial Management, IEEE Press.

Fiévet, G. (1992), Da Estratégia Militar à Estratégia Empresarial, Editorial Inquérito.

Freire, A. (1998), Estratégia: Sucesso em Portugal, Verbo.

Fulmer, R. e Perret, S. (1993), The Merlin Exercise: Future by Forecast or Future by Invention?, The Journal of Management Development, Vol. 12, nº. 6.

Fulmer, R. e Franklin, S. (1994), The Merlin exercise: Creating Your Future through Strategic, The Journal of Management Development, Vol. 13, nº. 8.

Ghemawat, P. (2002), Competition and Business Strategy in an Historical Perspective, Business History Review, Vol. 76, nº. 2.

Godet, M. (1989), Effective Strategic Management: The Prospective Approach, Technology Analysis & Strategic Management, Vol. 1, nº. 1.

Godet, M. (1993), Manual de Prospectiva Estratégica: Da Antecipação à Acção, Publicações Dom Quixote.

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

Goodman, E., Zammuto, R. e Gifford, B. (2001), The Competing Values Framework: Understanding the Impact of Organizational Culture on the Quality of Work Life, Organization Development Journal, Vol. 19, nº. 3.

Goold, M. (1992), Research Notes and Communications Design, Learning and Planning: A Further Observation on the Design School Debate, Strategic Management Journal, Vol. 13, nº. 2.

Goold, M. (1996), Design, Learning and Planning: A Further Observation on the Design School Debate, California Management Review, Vol. 38, nº. 4.

Goulliart, F. (1995), The Day the Music Died, Journal of Business Strategy, Vol. 16, nº. 3.

Green, R., Lisboa, J. e Yasin, M. (1993), Porter's (1980) Generic Strategies in Portugal, European Business Review, Vol. 93, nº. 2.

Hambrick, D. (2003), On the Staying Power of Defenders, Analyzers and Prospectors, Academy of Management Executive, Vol. 17, nº. 4.

Hamel, G. (1991), Competition for Competence and Inter-Partner Learning Within International Strategic Alliances, Strategic Management Journal, Vol. 12, nº. especial.

Hamel, G. e Prahalad, C. (1994), Competing For The Future, Harvard Business School.

Hamel, G. e Prahalad, C. (1993), Strategy as Stretch and Leverage, Harvard Business Review, Vol. 71, nº. 2.

Hannan, M. e Freeman, J. (1977), The Population Ecology Of Organizations, American Journal of Sociology, Vol. 82, nº. 5.

Hardy, C. (1996), Understanding Power: Bringing About Strategic Change, British Journal of Management, Vol. 7, nº. especial.

Harold, D., Glick, W. e Huber, G. (1993), Fit, Equifinality and Organizational Effectiveness: A Test, Academy of Management Journal; Vol. 36, nº. 6.

Harrison, R. e Stokes, H. (1992), Diagnosing Organizational Culture Instrument, Jossey-Bass/Pfeiffer.

Hatten, K. (1987), Strategic Management. Analysis and Action, Prentice-Hall.

Hax, A. e Majluf, N. (1996), The Strategic Concept and Process: A Pragmatic Approach, Prentice-Hall.

Hedberg, B. e Jonsson, S. (1977), Strategy Formulation as a Discontinuous Process, International Studies of Management and Organization, Vol. 7, nº. 2.

Hickson, D., Butler, R., Cray, D., Mallory, G. e Wilson, D. (1986), Top Decisions: Strategic Decision Making in Organizations, Jossey-Bass.

Hinterhuber, H. e Popp, W. (1992), Are You a Strategist or Just a Manager?, Harvard Business Review, Vol. 70, nº. 1.

Hofstede, G. (1980), Culture's Consequences, Sage Publications.

Hofstede, G. (1994), Business Cultures, UNESCO Courier, Vol. 47, nº. 4.

Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. e Sanders, G. (1990), Measuring Organizational Cultures: A Qualitative And Quantitative Study Across 20 Cases, Administrative Science Quarterly, Vol. 35, nº. 2.

Hunger, J. e Wheelan, T (1995), Strategic Management, Addison-Wesley.

Jennings, D. e Lumpkin, J. (1992), Insights between Environmental Scanning Activities and Porter's Generic Strategies: An Empirical Analysis, Journal of Management, Vol. 18, nº. 4.

Johnson, G. e Scholes, K. (1993), Exploring Corporate Strategy, Prentice-Hall.

Jonhston, C. e Caldwell, B. (2001), Leadership and Organisational Learning in the Quest for World Class Schools, The International Journal of Educational Management. Vol. 15, nº. 2.

Kalliath, T., Bluedorn, A. e Gillespie, D. (1999), A Confirmatory Factor Analysis of the Competing Values Instrument, Educational & Psychological Measurement, Vol. 59, nº. 1.

Katz, H., Batt, R. e Keefe, J. (2003), The Revitalization of the CWA: Integrating Collective Bargaining, Political Action and Organizing, Industrial & Labor Relations Review, Vol. 56, nº. 4.

Keys, L. (1994), Action Learning: Executive Development of Choice For The 1990's, Journal of Management Development, Vol. 13, nº. 8.

Kling, J. e Smith, K. (1995), Identifying Strategic Groups in the U.S. Airline Industry: An Application of the Porter Model, Transportation Journal; Vol. 35, nº. 2.

Knights, D. e Morgan, G. (1991), *Corporate Strategy, Organizations and Subjectivity: A Critique*, Organization Studies, Vol. 12, nº. 2.

Koontz, H. e Weihrich, H. (1998), *Administración: Una Perspectiva Global*, McGraw-Hill.

Kouzes, J., e Posner, B. (1987). *The Leadership Challenge: How to Get Extraordinary Things Done in Organizations*, Jossey-Bass.

Kumar, K. e Subramanian, R. (1998), Porter's Strategic Types: Differences in Internal Processes and Their Impact on Performance, Journal of Applied Business Research, Vol. 14, nº. 1.

Lamont, T.; Marlin, D. e Hoffman, J. (1993), Porter's Generic Strategies, Discontinuous Environments and Performance: A Longitudinal Study of Changing Strategies in the Hospital Industry, Health Services Research. Vol. 28, nº. 5.

Lawrence, P. e Lorsch, J. (1967), *Organization and Environment*, Harvard University Press.

Learned, E., Christensen, C., Andrews, K. e Guth, W. (1965), *Business Policy: Text And Cases*, Irwin.

Lim, J., Sharkey, T. e Kim, K. (1993), Determinants of International Marketing Strategy, Management International Review, Vol. 33, nº. 2.

Lloyd, B. (1996), The Paradox of Power and Learning, Management Development Review, Vol. 9, nº. 3.

March, J. e Simon, H. (1958), *Organizations*, Wiley.

Martinet, A. (1988), Les Discours sur la Stratégie d'entreprise, Revue Française de Gestion, Vol. 67.

Martinet, A. (1992), Estratégia, Sílabo.

Maull, R., Brown, P. e Cliffe, R. (2001), Organisational Culture and Quality Improvement, International Journal of Operations & Production Management, Vol. 21, nº. 3.

McFarling, B. (2000), Scumpeter's Entrepreneurs and Commons Sovereign Authority, Journal of Economic Issues, Vol. 34, nº.3.

Miles, R. e Snow, C. (1978), Organizational Strategy Structure and Process, McGraw-Hill.

Miles, R., Snow, C., Meyer, A. e Coleman Jr., H (1978), Organizational Strategy Structure and Process, Academy of Management Review, Vol. 3, nº. 3.

Miles, R. e Snow, C. (1986a), Network Organizations: New Concepts for New Forms, The McKinsey Quarterly, nº. 4.

Miles, R. e Snow, C. (1986b), Organizations: New Concepts for New Forms, California Management Review, Vol. 28, nº. 3.

Miles, R. e Snow, C. (1984), Fit, Failure and the Hall of Fame, California Management Review, Vol. 26, nº. 3.

Mintzberg, H. (1973), Strategy Making in Three Modes, California Management Review, Vol. 16, nº.2:

Mintzberg, H. (1987a), The Strategy Concept I: Five P'S for Strategy, California Management Review, Vol. 30, nº. 1.

Mintzberg, H. (1987b), The Strategy Concept II: Another Look at Why Organizations Need Strategy, California Management Review, Vol. 30, nº. 1.

Mintzberg, H. (1990), The Design School: Reconsidering the Basic Premises of Strategic Management, Strategic Management Journal, Vol. 11, nº. 3.

Mintzberg, H. (1993), The Pitfalls of Strategic Planning, California Management Review; Vol. 36, nº. 1.

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

Mintzberg, H. (1994b), The Fall and Rise of Strategic Planning: Harvard Business Review, Vol. 72, nº. 1.

Mintzberg, H. (1996a), Learning 1, Planning 0, California Management Review, Vol. 38, nº. 4.

Mintzberg, H. (1996b), Reply to Michael Goold, California Management Review, Vol. 38, nº. 4.

Mintzberg, H. e Lampel, J. (1999), Reflecting on Strategy Process, Sloan Management Review, Vol. 40, nº. 3.

Mintzberg, H. e Quinn, J. (1991), The Strategy Process: Concepts, Context and Cases, Prentice Hall.

Mintzberg, H. e Waters, J. (1985), Of Strategies, Deliberate and Emergent, Strategic Management Journal, Vol. 6, nº. 3:

Mintzberg, H., Ahlstrand, B. e Lampel, J. (1998), Strategic Safari: A Guided Tour Throught the Wilds of Strategic Management, Free Press.

Moilanen, R. (2001), Diagnostic Tools for Learning Organizations Building: A Vision-Based or Holistic Learning, The Learning Organization, Vol. 8 , nº. 1.

Morgan, N. e Percy, N. (1993), Increasing Planning Effectiveness, Management Decision, Vol. 31, nº. 4.

Morrison, J. (1994), From Strategic Planning to Strategic Thinking, On the Horizon, Vol. 2, nº. 3.

Mourdoukoutas, P. e Papadimitriou, S. (1998), Do Japanese Companies Have A Competitive Strategy?, European Business Review; Vol. 98, nº. 4.

Mumford, A. (2000), A Learning Approach to Strategy, Journal of Workplace Learning, Vol. 12, nº. 7.

Mumford, A.(1995), Learning in Action, Industrial and Commercial Training, Vol. 27, nº. 8.

Nir, A. (1999), Time Perspectives of Strategic Planning Processes and Plans as a Function of Gender and Echelon Socialization, Sex Role, Vol. 41, nº. 9/10.

Neves, J. (1997), Análise Financeira: Métodos e Técnicas, Texto Editora.

Normann, R. (1971), Organizational Innovativeness: Product Variation and Reorientation, Administrative Science Quarterly, Vol. 16, nº. 2.

Normann, R. (1977) Management for Growth, Wiley.

Nwankwo, S. e Richardson, B. (1996), Quality Management Through Visionary Leadership , Managing Service Quality, Vol. 6, nº. 4.

O'Connell, L. e Clancy, P. (1999), Business Research as an Educational Problem-Solving Heuristic - The Case of Porter's Diamond, European Journal of Marketing, Vol. 33, nº. 7/8.

O'Shaughnessy, N. (1996), Michael Porter's Competitive Advantage Revisited, Management Decision, Vol. 34, nº. 6.

Kolzow, D. e Swager, R. (1999), Introduction to the Strategic Planning Theme: Strategic Planning in Economic Development, Economic Development Review, Vol. 16, nº. 2.

Pascale, R. (1999), Surfing the Edge of Chaos, Sloan Management Review, Vol. 40, nº. 3.

Pascale, R. e Athos, A. (1981), The Art of Japanese Management, Warner.

Pearce, J. e Robinson, R. (1991), Strategic Management: Formulation, Implementation and Control. Irwin.

Peters, J. (1993a), On Growth, Management Decision, Vol. 31, nº. 6.

Peters, J. (1993b), On Gurus, Management Decision, Vol. 31, nº. 6.

Peters, T. e Waterman, R. (1982), In Search of Excellence, Harper & Row.

Petersom, K. (1998), Mechanisms of Culture Building and Principal's Work, Education and Urban Society, Vol. 20, nº. 3.

Pettigrew, A. (1979), On Studying Organizational Cultures, Administrative Science Quarterly, Vol. 24, nº. 4.

Pfeffer, J. (1992), Understanding Power in Organizations, California Management Review; Vol. 34, nº. 2.

Pfeffer, J. (1995), People, Capability and Competitive Success, Management Development Review, Vol. 8, nº. 5.

Pfeffer, J. e Salancik, G. (1978), The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective, Harper & Row.

Porter, M. (1986), Estratégia Competitiva, Editora Campus.

Porter, M. (1990), The Competitive Advantage of Nations, Macmillan.

Porter, M. (1996), What Is Strategy?, Harvard Business Review, Vol. 74, nº. 6.

Pounder, J. (1999a), Institutional Performance in Higher Education: Is Quality a Relevant Concept?, Quality Assurance in Higher Education, Vol. 7, nº. 3.

Pounder, J. (1999b), Organizational Effectiveness in Higher Education Managerial Implications of a Hong Kong Study, Educational Management & Administration, Vol. 27, nº. 4.

Pounder, J. (2000a), A Behaviourally Anchored Rating Scales Approach to Institutional Self-Assessment in Higher Education, Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 25, nº. 2.

Pounder, J. (2000b), Evaluating the Relevance of Quality to Institutional Performance Assessment in Higher Education, Evaluation, Vol. 6, nº. 1.

Pounder, J. (2001), New Leadership and University Organizational Effectiveness: Exploring the Relationship, Leadership & Organization Development Journal, Vol. 22, nº. 6.

Pounder, J. (2002), Public Accountability in Hong Kong Higher Education: Human Resource Management Implications of Assessing Organizational Effectiveness, The International Journal of Public Sector Management, Vol. 15, nº. 6.

Prahalad, C. (1998), Managing Discontinuities: The Emerging Challenges, Research Technology Management; Vol. 41, nº. 3.

Prahalad, C. e Hamel, G. (1994), Strategy as a Field of Study: Why Search for a New Paradigm?, Strategic Management Journal, Vol. 15, nº. especial.

Prahalad, C. e Hamel, G. (1990), The Core Competencies of the Corporation, Harvard Business Review, Vol. 68, nº. 3.

Quinn, R. e Rohrbaugh, J. (1981), A Competing Values Approach to Organisational Effectiveness, Public Productivity Review, Vol. 5, nº. 2.

Quinn, R. e Rohrbaugh, J. (1983), A Spatial Model of Effectiveness Criteria Towards a Competing Values Approach to Organisational Analysis, Management Science, Vol. 29, nº. 3.

Revans, R. (1966), The Theory of Practice in Management, McDonald.

Revans, R. (1971), Developing Effective Managers, Longman.

Revans, R. (1976), Action Learning: A Managerial Development Programme, Personnel Review, Vol. 1, nº. 1.

Revans, R. (1980), Action Learning, Blond Briggs.

Revans, R. (1982), The Origins of Action Learning, Chartwell Bratt.

Revans, R. (1983), ABC of Action Learning, Chartwell Bratt.

Rhenman, E. (1973), Organization Theory for Long Range Planning, Wiley.

Robbins, S. (1990), Organization Theory: Structure, Design, and Applications, Prentice-Hall.

Rowley, D., Lujan, H. e Dolence, M. (1997), Strategic Change in Colleges and Universities, Jossey-Bass.

Ruocco, P. e Proctor, T.(1994), Strategic Planning in Practice: A Creative Approach, Marketing Intelligence & Planning, Vol. 12 n.º 9.

Schein, E. (1984), Coming to a New Awareness of Organizational Culture, Sloan Management Review, Vol. 25, n.º. 2.

Schein, E. (1985), Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View, Jossey-Bass.

Schein, E. (1990), Organizational Culture, American Psychologist, Vol. 45, n.º. 2.

Schumpeter, J. (1947), The Creative Response in Economic History, Journal of Economic History, Vol. 7, n.º. 2.

Selznick, P. (1948), Foundations of the Theory of Organization, American Sociological Review, Vol. 13, n.º. 1.

Senge, (1990), The Fifth Discipline, Doubleday.

Simkin, L. e Cheng, A. (1997), Understanding Competitors' Strategies: The Practitioner-Academic Gap, Marketing Intelligence & Planning, Vol. 15, n.º.3.

Sinkula, J. (2002), Market-Based Success, Organizational Routines and Unlearning, Journal of Business & Industrial Marketing, Vol. 17, n.º. 4.

Steiner, G. (1979), Strategic Planning: What Every Manager Must Know, Free Press.

Steiner, L. (1998), Organizational Dilemmas as Barriers to Learning, The Learning Organization, Vol. 5, n.º. 4.

Stone, M. (1995), Definition of Distribution Industry Strategic Development Related to the Europeanization of UK Logistics and Distribution Service Suppliers, European Business Review, Vol. 95, n.º. 5.

Teece, D. (1984), *Economic Analysis and Strategic Management*, California Management Review, Vol. 26, nº. 3.

Thibodeaux, M. e Favilla, E. (1995), *Strategic Management and Organizational Effectiveness in Colleges of Business*, Journal of Education for Business, Vol. 70, nº. 4.

Thibodeaux, M. e Favilla, E. (1996), *Organizational Effectiveness and Commitment Trough Strategic Management*, Industrial Management & Data Systems, Vol. 96, nº. 5.

Thompson, J. (1965), Organizations in Action, McGraw-Hill.

Tregoe, B., Zimmerman, J., Smith, R. e Tobia, P. (1989), Vision in Action: Putting a Wining Strategy to Work, Simon & Schuster.

Tsiakkuros, A. e Pashiardis, P. (2002), *Strategic Planning and Education: The Case of Cyprus*, The International Journal of Educational Management, Vol. 16, nº. 1.

Turner, P. (1994), *Japanese Financial Services Organizations: Contrasting Market Experiences Between 1985 And 1993*, The International Journal of Bank Marketing, Vol. 12, nº. 1.

Unland, M. e Kleiner, B. (1996), *New Developments in Organizing Around Core Competences Wide Variety of Tapes, Adhesives and Fasteners*, Work Study, Vol. 45, nº. 2.

Vince, R. e Martin, L. (1993), *Inside Action Learning: An Exploration of the Psychology and Politics of the Action Learning Model Management*, Management Education and Development; Vol. 24, nº. 3.

Wall, S. e Wall, S. (1995), *The Evolution (Not The Death) Of Strategy*, Organizational Dynamics, Vol. 24, nº. 2.

Wallace, J., Hunt, J. e Richards, C. (1999), The Relationship Between Organisational Culture, Organisational Climate and Managerial Values, The International Journal of Public Sector Management, Vol. 12, nº. 7.

Watts, G., Cope, J. e Hulmensoff, M. (1998), Ansoff's Matrix, Pain and Gain Growth Strategies and Adaptive Learning Among Small Food Producers, International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research; Vol. 4, nº. 2.

Wehrich, H. (1982), The TOWS Matrix: Tool for Situational Analysis, Long Range Planning, Vol. 15, nº. 2.

Weimer, G. (2001), Bravo Creative Destruction!, Material Handling Management, Vol. 56, nº. 2.

Wesley, F. e Mintzberg, H. (1989), Visionary Leadership and Strategic Management, Strategic Management Journal, Vol. 10, nº. especial.

Wilson, I. (1994), Strategic Planning Isn't Dead – It Changed, Long Range Planning, Vol. 27, nº. 4.

Woodward, J. (1965), Industrial Organization: Theory and Practice, Oxford University Press.

Zammuto, R. e O'Connor, E. (1992), Gaining Advanced Manufacturing Technologies' Benefits: The Roles of Organization Design and Culture, The Academy of Management Review, Vol. 17, nº. 4.

Zuber-Skerrit, O. (2002), The Concept of Action Learning, The Learning Organization, Vol. 9, nº.3.

Capítulo IV – Ensino Superior Agrário

Drucker (1989) considera que, em duas áreas como a estratégia e a eficácia, as organizações não lucrativas são um exemplo. Mais, segundo este investigador, são pioneiras em áreas cruciais como a motivação e o conhecimento dos trabalhadores. Este argumento serve de base, não só ao desenvolvimento do capítulo mas também à própria investigação. Efectivamente, com este trabalho pretende explorar-se a relação entre o planeamento estratégico e a eficácia organizacional num contexto específico. Assim sendo, este capítulo, de cariz teórico-prático, serve de elo de ligação entre os capítulos II e III, nos quais se fez a revisão da literatura acerca dos conceitos, respectivamente, da eficácia organizacional e do planeamento estratégico e o capítulo V, de cariz prático, dedicado ao tratamento estatístico dos dados e à análise dos resultados. Para isso, em primeiro lugar, faz-se a caracterização do objecto do estudo que, tal como foi definido, quer no plano do trabalho, quer no capítulo I relativo à introdução, abrange as instituições portuguesas, de carácter público, cuja estrutura inclui unidades orgânicas como os departamentos, as faculdades e escolas vocacionadas para o ensino superior das ciências agrárias. Para o efeito, sem a pretensão de grande rigor histórico, tenta perceber-se como o ensino superior português evoluiu até à actualidade, qual a sua estrutura e que problemas afectam o sector. Precisamente, este ponto do capítulo centra a sua atenção no estado actual do ensino superior fornecendo algumas pistas acerca do macro ambiente no qual se integra e sobre a influência que este exerce sobre o tipo de instituições em análise. Simultaneamente, pretendem evidenciar-se as características específicas deste sector de actividade e, por essa via, das instituições de ensino superior agrário, em particular.

Posteriormente, recupera-se alguma da discussão em torno do conceito de eficácia organizacional tendo em vista o debate sobre a forma como o conceito pode ser avaliado no contexto do ensino superior agrário. Para isso, abordam-se questões metodológicas a ter em conta quando se pretende avaliar a eficácia organizacional, nomeadamente, a orientação organizacional, a universalidade ou especificidade dos critérios, as características normativas ou descritivas dos critérios, e, a qualidade estática ou dinâmica dos critérios. Esta discussão permite clarificar o contexto deste estudo evitando, simultaneamente, problemas relacionados com a avaliação da eficácia no

âmbito do ensino superior agrário, designadamente, a dificuldade em especificar objectivos ou resultados mensuráveis, a apreensão e cepticismo gerado por este tipo de avaliação junto da comunidade académica, a maior preocupação com a eficiência do que com a eficácia e, por fim, a aplicabilidade do conceito de eficácia organizacional ao ensino superior.

De seguida, debate-se a problemática em torno da necessidade de planeamento estratégico no ensino superior agrário, nomeadamente, através da opinião de investigadores de grande nomeada dos quais se destacam Simão e Costa (2000), Simão *et al.* (2003) e Crespo (2003), entre outros. Neste contexto, 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 agrário passível de validação científica através da realização do respectivo estudo empírico. Mais uma vez, outros sectores de actividade fornecem a matéria-prima para a construção do modelo. Apesar de alguma confusão em torno do conceito, tentou chegar-se a um resultado, mais ou menos, consensual no qual se incluíam os contributos das diversas escolas de formulação da estratégia abordados no capítulo III. Simultaneamente, o modelo proposto deve estar adaptado às especificidades do sector em estudo.

Depois de definir e caracterizar o objecto do estudo; discutir a adequação dos critérios de eficácia organizacional ao ensino superior agrário; concluir acerca dos indicadores a usar na avaliação do sector em análise; e, apresentar o modelo teórico de planeamento estratégico para o sector estão reunidas as condições necessárias e suficientes para se proceder à descrição do processo de recolha de dados. Por isso, o desenho do estudo empírico envolve a escolha dos indivíduos a inquirir, o debate acerca da forma de inquirição, a discussão acerca da disposição dos itens a serem inquiridos e, por fim, mas não menos importante, aborda-se o tema do conteúdo do questionário. Na realidade, é nesta fase do trabalho na qual é apresentado o *output* do capítulo, isto é, o questionário a administrar à gestão de topo das instituições de ensino universitário e de ensino superior politécnico cujas actividades incluem a educação superior na área das ciências agrárias; e, o questionário a administrar à gestão de topo das unidades orgânicas responsáveis por esse tipo de ensino.

4.1. Caracterização do Objecto do Estudo

Neste ponto pretende fazer-se uma breve caracterização sobre o objecto de estudo deste trabalho de investigação, ou seja, sobre o ensino superior agrário. Por isso, o objecto de estudo integra o universo das organizações portuguesas do ensino superior público agrário que possuem unidades orgânicas, sejam elas faculdades, departamentos ou escolas, cuja actividade consiste em proporcionar aos seus alunos educação de nível superior na área das ciências agrárias. Para levar a cabo tal caracterização optou-se, devido a circunstâncias várias, nomeadamente, a quase inexistente literatura sobre o objecto de estudo, por descrever o sector do ensino superior público português no qual o ensino superior agrário está incluído.

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 a 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 vêm-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 apeteçivelmente 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 esta prevê que o financiamento seja tripartido entre o Estado, as instituições de ensino superior e os respectivos 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 baseadas, nomeadamente, nos alunos inscritos; no pessoal docente; em fórmulas de incentivo ao desempenho; 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, Costa (2000) refere, ainda, a internacionalização das sociedades, o desenvolvimento tecnológico e a procura, por parte do mercado de trabalho, de recursos altamente qualificados.

Segundo Réffega (1982), Braga (1993), Ministério da Educação (1998), DGESup (1999), De Almeida (2001), Simão e Costa (2000), Fonseca (2001), 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 constituinte (*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. 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), Dos 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 Dos Santos (1999), ficou inequivocamente consagrada no artigo 76º, nº. 2 da

Constituição da Republica 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 Dos 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 Dos 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, segundo Conceição *et al.* (1998), DGESup (1999), Simão e Costa (2000) e De Almeida (2001), o ensino universitário pode conferir os graus de bacharel, licenciado, mestre e doutor enquanto que o ensino politécnico confere os graus de bacharel e licenciado.

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

juízo independente. Ou seja, segundo Portugal (1999), 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), Simão e Costa (2000) e Fonseca (2001), 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. Nesta linha, De Almeida (2001) considera que a separação em dois subsistemas é artificial e sem qualquer fundamento o que justificaria 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 **função ensino** visa a satisfação das necessidades do mercado de trabalho no que diz respeito a pessoal com formação de nível superior. A **função investigação** 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 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. Nesta linha, Costa (2000) considera indispensável que o conceito de ensino superior se torne mais abrangente. Para isso, o conceito deve compreender 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.

Segundo De Almeida (2001), **dois factores** contribuíram, decisivamente, para a aproximação entre os dois subsistemas de ensino superior, designadamente, o **mercado de trabalho** e a **contenção da despesa pública**. O **mercado de trabalho** passou a privilegiar o recrutamento de jovens diplomados que reúnem os dois saberes, nomeadamente, o saber teórico e o saber fazer. No quadro da integração europeia, a **necessidade de contenção da despesa pública** 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) e Lopes (2001) consideram 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 Lopes (2001) e 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 De Almeida (2001), Amaral e Teixeira (1999) e Crespo (2003), o ensino superior depara-se com algumas ameaças, nomeadamente, a diminuição da procura e os cortes orçamentais. Para além disso, a diminuição da procura deste tipo de ensino acentuou-se nos últimos anos como resultado da redução da taxa de natalidade que, em Portugal, segundo Réffega (1999) e De Almeida (2001), 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, segundo De Almeida (2001), os cortes orçamentais são fruto da diminuição dos recursos públicos no financiamento do ensino superior face à grave crise financeira que Portugal atravessa. Outro aspecto que caracteriza o panorama vivido pelo ensino superior português prende-se com a existência de um elevado número de estabelecimentos de ensino superior que, segundo Réffega (1999), levanta dois problemas, nomeadamente, ao nível da qualidade do ensino e das saídas profissionais devido à carência de professores qualificados e à existência de elevado número de cursos idênticos, respectivamente. 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.

Segundo Réffega (1999), no ano lectivo de 1997/1998, o ensino superior agrário em Portugal era frequentado por 10773 alunos, correspondendo 59,8% e 40,2% ao ensino universitário e politécnico, respectivamente. Para este investigador, o número de alunos é excessivo tendo em conta as oportunidades que o mercado de trabalho agrário pode oferecer. Perante tal cenário, Réffega (2000) considerava urgente a adequação deste sistema de ensino às exigências do momento presente. Segundo Batista (2002), a proliferação indesejada das designações e dos planos de estudo dos cursos das ciências agrárias é resultado da autonomia das instituições de ensino superior. Mais,

concretamente, resulta da ausência de um quadro legal bem definido. Por essa razão, este investigador defende que, antes de se lançarem novos cursos, se faça um estudo de mercado. Desta forma, seria assegurada a compatibilização da formação académica com o mercado de trabalho e promovida a articulação entre a comunidade académica e os organismos profissionais. Por isso, o futuro das ciências agrárias passa, segundo Cabrita *et al.* (2001), pela formação de profissionais capazes de satisfazer as necessidades polivalentes que, na actualidade, o sector agrário impõe.

Na actualidade, como se pode ver no quadro 11, 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 a DGESup (2003) e 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.

Quadro 11 – 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 ¹
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 DGESup (2003) e Ribeiro (2005).

O conjunto das instituições portuguesas do ensino superior agrário que consta no quadro 11 constitui o objecto deste estudo. Trata-se do universo das organizações que, para além de outras, possuem unidades orgânicas ou unidades estratégicas de actividade como os departamentos, as faculdades e as escolas dedicadas ao ensino das ciências

¹ Apenas possui competência científica e pedagógica.

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. De facto, as unidades orgânicas podem apresentar-se sob a forma de faculdades, designadamente, a Faculdade de Engenharia dos Recursos Naturais na Universidade do Algarve e a Faculdade de Ciências na Universidade do Porto; e, de departamentos, nomeadamente, o Departamento de Ciências Agrárias na Universidade dos Açores, a Área Departamental de Ciências Agrárias na Universidade de Évora e a Área de Ciências Agrárias na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. No caso da Universidade Técnica de Lisboa, o ensino das ciências agrárias é assegurado pelo Instituto Superior de Agronomia. Pelo contrário, a homogeneidade de formas estruturais é apanágio do subsistema do ensino politécnico agrário na medida em que, como foi referido anteriormente, o ensino das ciências agrárias é assegurado por escolas superiores agrárias integradas nos institutos politécnicos.

Segundo Ribeiro (2005), com duas excepções, a quase totalidade das universidades que leccionam o ensino agrário foram criadas na década de setenta do século passado. A primeira excepção é a Faculdade de Ciências integrada na Universidade do Porto que lecciona o curso de Ciências Agrárias desde 1994. A segunda é o Instituto Superior de Agronomia que foi integrado na Universidade de Lisboa no quadro da reorganização universitária de 1914 e, posteriormente, segundo Rosa (1994), incorporado na Universidade Técnica de Lisboa em 1930. A grande maioria das escolas superiores agrárias surgiu, segundo Ribeiro (2005), na década de oitenta do século XX com a intenção de regionalizar e diversificar do ensino superior agrário e, também, desenvolver a região na qual se implantaram.

4.2. Eficácia Organizacional

Venkatram e Ramujam (1987) e Savoie e Morin (2001) defendem que a eficácia organizacional é um fenómeno complexo e multidimensional que está no coração da teoria e prática da gestão estratégica. Efectivamente, a revisão da literatura acerca do conceito levada a cabo no capítulo II permitiu identificar **cinco dimensões** de eficácia,

designadamente, a dimensão do **processo interno**, a dimensão das **relações humanas**, a dimensão do **sistema aberto**, a dimensão dos **objectivos racionais** e a dimensão do **poder e política**. Dimensões essas que, de acordo com Kalliath *et al.* (1999), não são mutuamente exclusivas. Efectivamente, para Smart *et al.* (1997), a maioria das instituições demonstra propriedades de mais de uma das culturas de cada dimensão de eficácia organizacional. Aliás, segundo Quinn citado por Goodman *et al.* (2001), demasiada ênfase numa das dimensões citadas pode redundar em organizações disfuncionais. Por exemplo, demasiada ênfase na cultura de grupo, na cultura hierárquica, na cultura racional e na cultura de desenvolvimento pode conduzir, respectivamente, ao “*irresponsible country club*”, à “*frozen bureaucracy*”, à “*oppressive sweat shop*” e à “*tumultuous anarchy*”.

Pelo exposto, é bastante difícil delinear e definir de forma apropriada o conceito de eficácia organizacional. Segundo Hoy e Ferguson (1985) e Conceição *et al.* (1998), tal facto poderá dever-se à grande diversidade de organizações que, por essa razão, definem o conceito de formas diferentes e o medem fazendo recurso a diferentes critérios. Em geral, quando se fala em eficácia organizacional existe a tendência geral de se equacionar a questão no contexto dos negócios. Por isso, os critérios de eficácia baseiam-se e derivam de considerações económicas como a produtividade, qualidade do serviço e serviço de entregas. Apesar disso, durante as duas últimas décadas do século XX, as instituições de ensino superior, em todo o mundo, têm vindo a ser pressionadas no sentido de mostrarem que o seu desempenho é eficaz. Para Pounder (1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001 e 2002), as instituições de ensino superior responderam de forma positiva. Para isso, foram à indústria pedir emprestado o conceito de qualidade e colocaram-no no centro da avaliação do desempenho destas organizações.

Por seu lado, para Cullen e Calvert (1995) e Conceição *et al.* (1998), medir a eficácia no sector público é mais difícil que no sector privado porque não existe um critério objectivo como o lucro. Para além de ser difícil, segundo Simão *et al.* (2003), a forma como o ensino superior público português tem vindo a ser avaliado não é a mais correcta uma vez que produz resultados, no mínimo, subjectivos. De facto, na primeira fase, a avaliação do ensino superior é da responsabilidade da instituição e corresponde a uma autoavaliação. Na segunda fase, a responsabilidade da avaliação passa para a

comissão de avaliação externa constituída por peritos propostos pelas instituições avaliadas. O resultado do processo de avaliação externa surge sob a forma de relatório no qual a comissão opina sobre o nível dos graduados, a qualidade do ensino, a organização e o controlo da qualidade e, simultaneamente, faz sugestões no sentido da melhoria futura desses mesmos aspectos.

Segundo Cameron (1978), a dificuldade na avaliação empírica da eficácia organizacional aumenta por se verificar a inexistência de critérios universais traduzindo-se em julgamentos subjectivos sobre aquilo que deve ser medido. Para este investigador, a subjectividade referida resulta, essencialmente, de dois tipos de problemas. O primeiro diz respeito à selecção do tipo de critérios de eficácia organizacional e o segundo está relacionado com a origem dos critérios. Neste contexto, há **quatro matérias** sobre as quais se deve reflectir quando se pretende avaliar a eficácia organizacional, nomeadamente, a **orientação organizacional**; a **universalidade ou especificidade** dos critérios; as **características normativas ou descritivas** dos critérios; e, a **qualidade estática ou dinâmica** dos critérios.

Tendo em conta a **orientação organizacional**, a revisão da literatura conduzida no capítulo II permitiu identificar **cinco dimensões** correspondentes a outras tantas orientações, nomeadamente, a orientação para os **processos**, a orientação para as **pessoas**, a orientação para a **aquisição dos recursos**, a orientação para a **realização de objectivos** e, por fim, a orientação para a **satisfação dos múltiplos constituintes**. Tal como foi sugerido na síntese do capítulo referido, a experiência empírica aponta no sentido das instituições de ensino superior agrário estarem mais orientadas para a realização de objectivos. No entanto, investigadores como Cameron (1978 e 1986b) e Conceição *et al.* (1998) consideram que as características específicas deste sector de actividade conduzem, frequentemente, à definição de objectivos não quantificáveis ou metas². Esta situação vai ao encontro da tese defendida na síntese do capítulo II na qual se chamava a atenção para o facto da experiência empírica do investigador, no contexto das instituições de ensino superior agrário, evidenciar também aspectos comportamentais condizentes com outras orientações organizacionais ou dimensões de eficácia organizacional. Assim sendo, a incerteza relativamente a que tipo de critérios usar implica que, antes de se

² Segundo Wheelan e Hunger (1990) as metas distinguem-se dos objectivos por não serem mensuráveis.

avaliar a eficácia organizacional do ensino superior agrário português, se tente perceber que aspectos comportamentais do desempenho organizacional são mais valorizados pelas organizações em estudo.

Recorde-se que, com este trabalho de investigação pretende verificar-se, em primeiro lugar, se existe alguma influência do planeamento estratégico na eficácia organizacional das instituições portuguesas de ensino superior agrário e, em segundo lugar, verificar a intensidade dessa mesma influência. No entanto, para que tais objectivos possam ser perseguidos, torna-se necessário perceber, das dimensões de eficácia organizacional encontradas durante a revisão da literatura sobre o tema, que dimensão de eficácia prepondera neste sector de actividade. Como foi referido, a evidência empírica parece apontar no sentido da dimensão dos objectivos racionais prevalecer sobre as outras não invalidando que a eficácia organizacional deste tipo de instituições também dependa de aspectos que são apanágio de outras dimensões. Efectivamente, para Cameron (1978 e 1986b), Conceição *et al.* (1998) e Leyes (2001), o facto das instituições do ensino superior não terem objectivos específicos bem definidos pelos quais a organização se possa guiar contribui para o facto da dimensão política de eficácia surgir como aquela que melhor se adequa à avaliação da eficácia organizacional no ensino superior porque permite aferir acerca do grau de satisfação dos múltiplos constituintes que possuem interesses neste tipo de organizações. Assim sendo, a avaliação da eficácia organizacional no ensino superior agrário deve ter em consideração a satisfação dos interesses dos constituintes externos sem, no entanto, negligenciar os interesses dos constituintes internos. No entanto, Conceição *et al.* (1998) defendem que, nos casos em que exista uma clara noção dos objectivos específicos da organização, a avaliação do desempenho deve medir-se, preferencialmente, pelo grau de cumprimento desses objectivos. Por exemplo, no caso de haver uma clara noção do mecanismo de produção subjacente à organização, a medição da eficácia organizacional deveria passar pela avaliação da eficiência, ou seja, pela avaliação da relação entre os recursos consumidos e os resultados alcançados.

Na figura 11, apresentada na página seguinte, podem observar-se quer os constituintes internos quer os externos. Os constituintes internos incluem os alunos, os funcionários e os docentes cujo poder varia consoante a organização. Apesar disso, segundo Mintzberg

(1996), nas instituições de ensino superior o poder é detido pelos especialistas, isto é, pelos docentes. Mas, o poder poderá não estar distribuído de forma homogénea como a gestão colegial das organizações burocráticas profissionais poderia deixar antever. De facto, na prática, órgãos colegiais como os Conselhos Científicos, nos quais todos os seus membros têm igual direito de voto, acabam por ser controlados, de uma forma ou de outra, pela coligação dominante.



Figura 11- Grupos Constituintes da Instituição de Ensino Superior Agrário

Fonte: Adaptado a partir de Weaver (1976), Santos (1997) e Leyes (2001).

Por outro lado, os constituintes externos incluem o Estado, os potenciais empregadores, o sector agrário, as ordens profissionais, o ensino secundário, os antigos alunos, a opinião pública, os meios de comunicação social, a comunidade científica, e outras instituições de ensino superior agrário. Dada a autonomia de que as organizações do ensino superior beneficiam, o Estado exerce a sua influência, essencialmente, através do financiamento. Os potenciais empregadores, o sector agrário, as ordens profissionais podem influenciar o tipo de produto, ou seja, os cursos a serem ministrados e os conteúdos programáticos. O ensino secundário é importante na medida em que é este nível de ensino que fornece a matéria-prima às instituições de ensino superior. Por seu lado, o maior ou menor sucesso dos antigos alunos contribui para a criação de uma imagem de maior ou menor prestígio da instituição junto da opinião pública. Neste contexto, a comunicação social desempenha um papel muito importante dado o seu

impacto na opinião pública. Por fim, as instituições são, ainda, influenciadas pela comunidade científica, em geral, e concorrem, directamente, com outras instituições que se dedicam à mesma actividade no que diz respeito à captação de alunos.

Para perceber que dimensão de eficácia organizacional prepondera nas organizações públicas portuguesas de ensino superior agrário usa-se uma versão, ligeiramente, modificada da desenvolvida por Quinn e Spreitzer (1991). De facto, a versão usada por Kalliath *et al.* (1999) contém, igualmente, quatro elementos de forma a permitir a medição de cada uma das **quatro dimensões** de eficácia contidas no Modelo dos Valores Competitivos. Neste contexto, a previsibilidade dos resultados, a estabilidade e continuidade, a ordem e confiança são apanágio da dimensão do **processo interno**. A participação e discussão abertas, as ideias e preocupações dos empregados, as relações humanas, trabalho de equipa e coesão e moral são elementos centrais da dimensão das **relações humanas**. A dimensão do **sistema aberto** caracteriza-se pela inovação e mudança, pela criatividade na resolução de problemas, pela descentralização e pela abertura a novas ideias. Por fim, Kalliath *et al.* (1999) consideram que a procura de resultados de excelência e qualidade; a apresentação de resultados tangíveis; o cumprimento de objectivos, previamente, definidos; e, a motivação dos empregados para darem o melhor de si são preocupações dos gestores de topo das organizações que gravitam em torno da dimensão dos **objectivos racionais**. Na mesma linha, Quinn e Rohrbaugh (1981) e Walton e Dawson (2001) consideraram dezassete critérios dos trinta usados, inicialmente, por Campbell (1977) que Pounder (1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001 e 2002) adapta ao ensino superior. Precisamente, no quadro 12 apresentado na página seguinte podem ver-se os critérios relativos a cada uma das dimensões de eficácia organizacional do Modelo dos Valores Competitivos. Os critérios são acompanhados pela sua definição de acordo com Pounder (1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001 e 2002). Como se pode ver, a dimensão política de eficácia não se constitui como um dos quadrantes do Modelo dos Valores Competitivos. Efectivamente, a dimensão do poder e da política e, por conseguinte, o poder relativo de cada um dos grupos de interesses encontra-se disperso pelos diferentes quadrantes do modelo, o mesmo é dizer, pelas diferentes dimensões de eficácia organizacional.

Quadro 12 – Critérios de Eficácia Organizacional Aplicáveis às Instituições de Ensino Superior

Dimensão	Critérios	Definição
Processo interno	Gestão da informação e comunicação	Capacidade de distribuir informação fidedigna e atempada aos membros da organização
	Estabilidade e controlo	Capacidade de controlar o fluxo de trabalho; influenciar o comportamento dos membros da organização; e, conservar a estabilidade e assegurar a continuidade da organização
Relações humanas	Desenvolvimento dos recursos humanos	Capacidade de compreender as necessidades do pessoal; permitir a participação do pessoal na tomada de decisão; e, contratar, formar e desenvolver o pessoal
	Coesão e moral	Capacidade de preocupação com a moral, relações interpessoais, trabalho de equipa e sentimento de pertença do pessoal
Sistema aberto	Adaptabilidade e flexibilidade	Capacidade de adaptar ou alterar, rapidamente, a estrutura, os programas, cursos para fazer face às mudanças do meio.
	Crescimento e aquisição de recursos	Capacidade de assegurar apoio externo; adquirir e aumentar o volume de recursos; e, aumentar o volume de recursos ao dispor da organização
Objectivos racionais	Planeamento/ definição de objectivos	Capacidade de definir metas e objectivos, e, planear o futuro de forma sistemática
	Produtividade e eficiência	Preocupação com a quantidade ou volume de produção/serviços e com o controlo os custos da operação
	Qualidade	Capacidade de assegurar a qualidade dos produtos/serviços

Fonte: Pounder (1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001 e 2002).

Efectivamente, no quadrante inferior esquerdo, correspondente à dimensão do processo interno, a coligação dominante da organização é constituída, segundo Leyes (2001), pelo ápice estratégico, designadamente, o reitor, os vice-reitores, os pró-reitores e o administrador no caso das universidades; e, o presidente, os vice-presidentes e o administrador no caso dos institutos politécnicos. Nesta dimensão de eficácia, ao nível das unidades orgânicas dedicadas ao ensino superior agrário universitário³ e politécnico⁴, o poder é detido pelos membros da direcção dessas unidades. No quadrante superior esquerdo, correspondente à dimensão das relações humanas, o grupo de interesses a levar em consideração é constituído pelos trabalhadores, designadamente, os discentes, o pessoal administrativo e outro pessoal excepto os docentes. O quadrante superior direito, correspondente à dimensão do sistema aberto, confere especial relevância aos grupos de interesses externos à organização mas com interesses nela, nomeadamente, o Estado, a comunidade, os antigos alunos, as ordens profissionais, os fornecedores, entre outros. Por fim, o quadrante inferior direito correspondente à dimensão dos objectivos racionais, engloba as instituições de ensino

³ Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Faculdade de Engenharia de Recursos Naturais da Universidade do Algarve, Área Departamental de Ciências Agrárias da Universidade de Évora, Área de Ciências Agrárias da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento das Ciências Agrárias da Universidade dos Açores e Instituto Superior de Agronomia da Universidade Técnica de Lisboa.

⁴ Escolas Superiores Agrárias.

superior nas quais a organização burocrática profissional de Mintzberg (1996) prepondera e, como tal, o poder é do domínio dos especialistas, ou seja, dos docentes.

Apesar dos argumentos mencionados, no capítulo II considerou-se oportuno destacar a dimensão política de eficácia organizacional pela importância que a metáfora política vem demonstrando na literatura sobre gestão. Basicamente, esta questão conduz a outra que, segundo Cameron (1978), é levantada quando se pretende avaliar a eficácia organizacional em determinado sector de actividade, nomeadamente, a questão relacionada com o tipo de critérios a usar. Ou seja, **devem usar-se critérios universais ou específicos?** Para Cameron (1978), são muitos os defensores da universalidade dos critérios de eficácia organizacional, nomeadamente, Quinn e Cameron (1983), Thibodeaux e Favilla (1995), Kalliath *et al.* (1999) e Savoie e Morin (2001), entre outros. Basicamente, segundo Cameron (1978), os defensores deste tipo de critérios argumentam que toda a investigação sobre eficácia organizacional deveria incluir critérios apropriados universais. Para além disso, consideram que as organizações eficazes fazem uso dos mesmos critérios, nomeadamente, adaptabilidade, flexibilidade, sentido de identidade, ausência de tensões, capacidade para realizar e capacidade para testar. No entanto, ainda segundo Cameron (1978), outros consideram que as organizações possuem diferentes características, metas e constituintes e, como tal, cada tipo de organização requer um conjunto único de critérios de eficácia. Por outras palavras, o investigador deve escolher o nível de especificidade dos critérios. Neste contexto, no caso particular deste trabalho de investigação, os critérios de eficácia económica indicados no quadro 3 do capítulo II parecem inadequados o que, segundo Cameron (1978), não tem impedido que a avaliação do ensino superior se faça com recurso a indicadores de eficiência, designadamente, os custos por estudante, os custos por docente, os custos por metro quadrado, entre outros. Mas, para este investigador, Ridley e Mendoza (1993), Smith Jr. (1997) e Vandenbosch e Huff (1997), o critério da eficiência não é suficiente para aferir acerca do sucesso institucional. Efectivamente, as instituições de ensino superior não só devem demonstrar eficiência no uso dos recursos, ou seja, evitar o desperdício, mas devem também demonstrar eficácia no uso desses mesmos recursos. Para além disso, convém lembrar que, na dimensão do processo interno, a estabilidade e o controlo dependem da eficiência na gestão da informação e na comunicação. Apesar do seu carácter económico, estes critérios poderiam,

perfeitamente, ser incluídos no estudo da eficácia do ensino superior agrário na medida em que, segundo Pounder (1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001 e 2002), permitem aferir acerca da capacidade que a instituição possui no que diz respeito à distribuição de informação atempada e fidedigna aos membros da organização. Aliás, segundo Kaplan e Norton (2000), a chave para executar a estratégia com sucesso reside no facto dos membros da organização a entenderem. Para que isso aconteça, deve ser fornecida informação clara e detalhada acerca dos processos através dos quais os activos intangíveis, por exemplo, as relações com os alunos, as capacidades e conhecimento dos docentes, as tecnologias da informação, a cultura organizacional são convertidos em resultados tangíveis, por exemplo, a inovação, a resolução de problemas e melhoramentos organizacionais em geral. Por isso, estes investigadores propõem o mapeamento estratégico como a ferramenta que permite comunicar não só as estratégias mas também os processos que a ajudam a implementar.

Os critérios de eficácia social, de eficácia sistémica e de eficácia política que constam, respectivamente, dos quadros 5, 6 e 7 do capítulo II são aplicáveis a qualquer tipo de organização com as devidas adaptações. Conforme se pode ver no quadro 13, Cameron (1978) conseguiu gerar um conjunto de nove critérios de eficácia organizacional para o ensino superior, devidamente validados e acreditados pela coligação dominante e, posteriormente, confirmados por Cameron (1980, 1981, 1982, 1986a, 1986b e 1997) e Cameron e Whetten (1981). Estes critérios podem ser agrupados em **três domínios** de actividade, designadamente, o **domínio académico interno**, o **domínio da adaptação externa** e o **domínio da motivação**. Essencialmente, para Cameron (1978, 1980 e 1997) e Cameron e Tschirhart (1992), o **domínio académico interno** coloca ênfase no ensino, na investigação e no desenvolvimento de actividades quer dos membros da instituição, quer dos alunos. No **domínio da adaptação externa** a ênfase é colocada nos serviços à comunidade, na adaptação às pressões externas e na preocupação em dotar os alunos com competências específicas ao exercício da sua actividade profissional. O **domínio da motivação** enfatiza a satisfação e a motivação dos estudantes, dos membros da instituição e dos administradores; a suavidade dos processos organizacionais internos; e, a ausência de conflitos e tensões internas.

Quadro 13 – Domínios de Eficácia Organizacional em Instituições de Ensino Superior

Domínio	Critérios	Definição
Motivação	Satisfação educacional do aluno	Mede a extensão da satisfação dos estudantes com as suas experiências educacionais na instituição.
	Satisfação profissional dos membros da unidade orgânica	Mede a extensão da satisfação dos membros da unidade orgânica e dos administradores com os seus empregos na instituição.
	Saúde organizacional	Mede a extensão da coerência e do benefício das práticas e os processos internos da instituição.
Académico	Desenvolvimento académico do aluno	Mede a extensão do contributo da instituição para o crescimento académico, a realização e o progresso do aluno.
	Desenvolvimento profissional e qualidade da unidade orgânica	Mede a extensão da realização profissional e do desenvolvimento da unidade orgânica, e da ênfase no desenvolvimento proporcionado pela instituição.
	Desenvolvimento pessoal do aluno	Mede a extensão do desenvolvimento extra-curricular do aluno, não orientado para a carreira, e a ênfase no desenvolvimento pessoal fornecido pela escola.
Adaptação Externa	Desenvolvimento da carreira do aluno	Mede a extensão da preparação ocupacional dos estudantes e a ênfase colocada, por parte da instituição, no desenvolvimento da carreira.
	Abertura do sistema e interação com a comunidade	Mede a capacidade de adaptação e a extensão dos serviços facilitados pela instituição ao ambiente externo.
	Capacidade para adquirir recursos	Mede a capacidade para que a instituição possui para adquirir os recursos de que necessita como a alta qualidade dos alunos e da unidade orgânica, suporte financeiro, entre outros

Fonte: Cameron (1978, 1980, 1981, 1982, 1986a, 1986b e 1997) e Cameron e Whetten (1981).

O terceiro problema dos critérios de eficácia, a que Cameron (1978) faz alusão, relaciona-se com as **características normativas ou descritivas dos critérios**. Por um lado, os critérios dizem-se normativos ou prescritivos quando o investigador indica as características que a organização eficaz deve possuir, ou seja, quando o investigador faz uma aproximação dedutiva através da qual são definidos padrões de avaliação *a priori*. Por outro lado, os critérios dizem-se descritivos quando o investigador usa uma abordagem descritiva na qual as características das organizações ou dos critérios são gerados com recurso à indução o que permite evitar padrões de avaliação *a priori*. Precisamente, Cameron (1978) justifica a geração de critérios de eficácia organizacional para o ensino superior através da indução devido à inexistência de critérios que tivessem em conta as especificidades deste sector de actividade, nomeadamente, a dificuldade na definição de objectivos concretos. Para evitar o problema dos objectivos ambíguos e difusos, Cameron (1978) focou a sua atenção nas características organizacionais que, ao contrário dos objectivos ou resultados, foram tornados operacionais na maioria das instituições. Desta forma, este investigador obteve um conjunto de critérios gerados por indução dos quais se deu conta no quadro 13 e que, para efeitos deste trabalho de

investigação, são os critérios que servem de base à avaliação de eficácia no ensino superior agrário em Portugal.

Efectivamente, no contexto deste trabalho de investigação colocam-se **duas hipóteses** de trabalho. A **primeira** permitiria aproveitar o trabalho realizado no capítulo II aquando da revisão da literatura acerca do conceito de eficácia organizacional. Como foi referido, para cada uma das dimensões de eficácia organizacional encontradas foram definidos critérios e indicadores que, com a devida adaptação, poderiam ser usados no sector do ensino superior agrário. No entanto, esta hipótese foi posta de lado por duas razões. A primeira, tem a ver com o facto de não se pretender contribuir para a confusão existente em torno do conceito de eficácia organizacional. A **segunda** permite aproveitar contributos anteriores, nomeadamente, de Cameron (1978) e de Pounder (1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001 e 2002). Contributos esses que vão no sentido da adaptação de critérios e indicadores existentes ao ensino superior. A utilização de indicadores de desempenho é, segundo Conceição *et al.* (1998), uma técnica bastante difundida que permite realizar uma tarefa muito complexa como a avaliação da eficácia organizacional porque para além de ser difícil estabelecer e fazer cumprir objectivos é, igualmente, difícil medir os resultados da actividade do ensino superior. Nesta linha, Uline e Miller (1998) sugerem o uso de indicadores que permitam aferir acerca da saúde organizacional, da confiança dentro da unidade orgânica e dos resultados obtidos pelos estudantes como a forma de medir a eficácia escolar. Assim sendo, no âmbito deste trabalho de investigação os critérios de avaliação da eficácia organizacional do ensino superior agrário possuem características normativas ou prescritivas que são avaliados com recurso a indicadores dos quais se dá conta no ponto dedicado ao desenho do estudo empírico. De facto, nos quadros 18, 19 e 20 podem observar-se os indicadores que permitem avaliar a eficácia organizacional das instituições de ensino superior nos domínios académico, da motivação, e da adaptação externa, respectivamente.

Finalmente, Cameron (1978) chama a atenção para um quarto problema relacionado com a **qualidade estática ou dinâmica dos critérios** e, por via disso, das variáveis. Para este investigador, são poucos os investigadores que fazem estudos longitudinais nos quais os dados sobre eficácia são reunidos e verificados ao longo do tempo. A maioria dos estudos sobre eficácia organizacional inclui observações estáticas acerca dos *inputs*,

dos processos ou dos resultados. Dada a natureza deste trabalho de investigação, a análise vertical com recurso a critérios estáticos afigura-se como a mais adequada. Efectivamente, a calendarização da investigação aliada ao estudo da relação entre o planeamento estratégico e a eficácia organizacional não se compadecem com uma análise horizontal ou dinâmica.

Para Cameron (1978), as características organizacionais únicas do ensino superior representam problemas específicos para os investigadores no que diz respeito à selecção e avaliação de critérios de eficácia organizacional. De facto, as características deste tipo de organizações, bem como os problemas associados ao conceito de eficácia organizacional constituem-se como **obstáculos** à avaliação empírica da eficácia no ensino superior. Esta situação pode justificar, segundo Cameron (1978), a quase inexistência de estudos que tentam medir a eficácia organizacional no ensino superior. Para Cameron (1978 e 1986b) e Conceição *et al.* (1998), o **primeiro** desses obstáculos, já inúmeras vezes referido, está relacionado com a dificuldade em definir, de forma concreta, objectivos mensuráveis. Cameron (1978 e 1980) refere um **segundo** obstáculo à avaliação da eficácia institucional relacionado com o cepticismo da comunidade académica relativamente ao processo. De facto, a avaliação da eficácia organizacional no ensino superior é, frequentemente, visto como uma tentativa de escrutínio e controlo do sector por parte do poder público ou, ainda, como a existência de defeitos que devem ser corrigidos. O **terceiro** obstáculo está relacionado com o facto das instituições do ensino superior estarem mais preocupadas com a eficiência do que com a eficácia. Por fim, o **quarto** obstáculo tem a ver com a aplicabilidade do conceito de eficácia organizacional ao ensino superior por este sector ser constituído por anarquias organizadas. Segundo Cameron (1980), nas anarquias organizadas os critérios de eficácia organizacional caracterizam-se pela ambiguidade e imprecisão servindo para manter as instituições adaptáveis, flexíveis, capazes de responder a uma grande diversidade de exigências e expectativas. Nestas organizações não há uma clara relação entre os *inputs* (recursos obtidos) e os *outputs* (produtos e/ou serviços). Por exemplo, a obtenção de muitos recursos mas pouco utilizados é um sinal de pouca eficácia.

4.3. Planeamento Estratégico

As implicações dos argumentos de Mintzberg (1994), referidos no capítulo III, 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 se destaca uma pela sua dimensão estratégica. Efectivamente, no plano da organização e funcionamento interno é necessário promover alterações estatutárias que tornem mais flexíveis os comportamentos institucionais e mais expeditas as decisões de forma a melhor responder à mudança e que incluam, 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 sócio-económicos; 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 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, anteriormente mencionados, 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 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. Possivelmente, esta insuficiência pode ser resultado das características anteriormente mencionadas das chamadas anarquias organizadas nas quais o conservadorismo assume especial relevância.

Pelo exposto, 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. 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 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 na eficácia organizacional, deve ser adaptado às características específicas do sector e de cada organização.

Como foi referido anteriormente, as instituições de ensino superior agrário 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 Científicos, não permite 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

diferenças apontadas, o processo 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, ou seja, 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. Neste contexto, 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?**

Como foi referido na síntese do capítulo III, 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 Stickland (1987), 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 12.

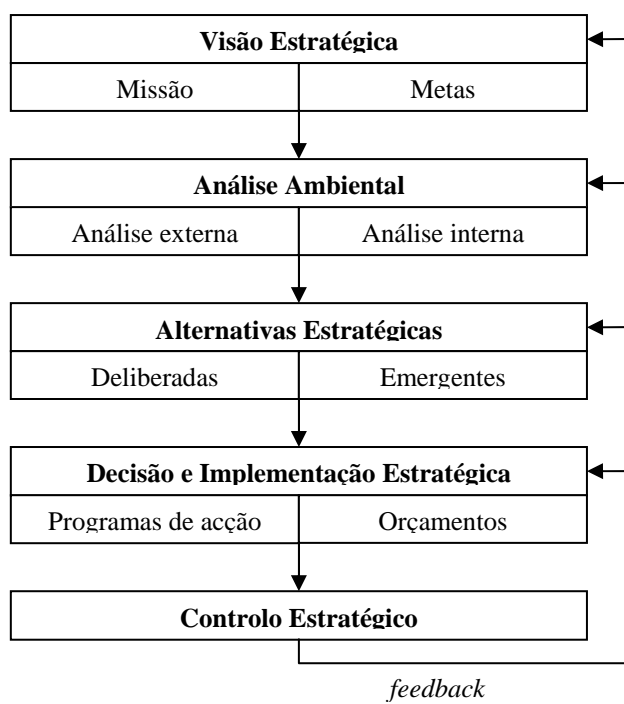


Figura 12- Modelo Teórico de Planeamento Estratégico para o Ensino Superior Agrário

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), Lumby (1999), Pidcock (2001), Silva (2001), Tsiakkiros e Pashiardis (2002) e Santos (2004).

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, 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, 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 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, nomeadamente, através da inclusão das estratégias emergentes. Para além disso, 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 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. 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.

4.4. Desenho do Estudo Empírico

De uma forma geral, segundo Cameron (1986a), nos estudos empíricos, a eficácia organizacional é a variável dependente definitiva. Por seu lado, para Altschuld e Zheng (1995), Thibodeaux e Favilla (1995) e Burack *et al.* (1997), o planeamento estratégico é uma das ferramentas da gestão que mais influência exerce sobre a eficácia organizacional. Precisamente, é neste contexto que o presente trabalho de investigação se situa na medida em que pretende estudar-se a relação entre a eficácia organizacional (variável dependente) e as características do planeamento estratégico (variáveis independentes).

As instituições portuguesas de ensino superior agrário foram escolhidas para universo do estudo porque, para além das razões apontadas no capítulo I, são unidades organizacionais, prontamente, acessíveis nas quais a liderança formal está bem definida. A gestão de topo das universidades é constituída pelo reitor, pelos vice-reitores, pelos pró-reitores e pelo administrador. E, o ápice estratégico dos institutos politécnicos é constituído pelo presidente, pelos vice-presidentes e pelo administrador. No que diz respeito à gestão das unidades orgânicas dedicadas às ciências agrárias existe uma maior heterogeneidade de cargos que deriva, directamente, da diversidade de formas organizacionais que as diferentes universidades adoptaram. De facto, apenas as universidades do Algarve e do Porto estão organizadas em faculdades, respectivamente, a Faculdade de Engenharia dos Recursos Naturais e a Faculdade de Ciências. O Instituto Superior de Agronomia está integrado da Universidade Técnica de Lisboa e, como instituto que é, a constituição da direcção é semelhante à dos institutos politécnicos. As unidades orgânicas dedicadas ao ensino das ciências agrárias na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e na Universidade de Évora agregam os departamentos que, como o nome da unidade indica, pertencem à área científica das ciências agrárias. No entanto, regista-se uma diferença substancial em termos da autonomia destas unidades orgânicas. De facto, como foi referido em nota de rodapé, a Área de Ciências Agrárias da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro possui, apenas, autonomia científica e pedagógica que, na prática, se traduz na existência de um presidente para a área científica e de outro para a área pedagógica. Para além da autonomia científica e pedagógica, a Área Departamental das Ciências Agrárias da Universidade de Évora

possui, também, autonomia administrativa e financeira. Por essa razão, esta unidade orgânica é dirigida pelo presidente do conselho directivo e pelo vice-presidente. Finalmente, na Universidade dos Açores existe um pró-reitor responsável pela coordenação das actividades do *campus* de Angra do Heroísmo no qual se localiza o Departamento de Ciências Agrárias e que, para além disso, assegura a direcção desta unidade orgânica. Como foi referido oportunamente, o ensino superior politécnico apresenta maior homogeneidade no que diz respeito às formas organizacionais adoptadas pelas unidades orgânicas responsáveis pelo ensino das ciências agrárias que se consubstancia nas escolas superiores agrárias. Estas unidades estão, especialmente, vocacionadas para este tipo de ensino e possuem autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira da competência, respectivamente, do Conselho Científico, do Conselho Pedagógico e do Conselho Directivo. Este último é o órgão com competência na gestão da unidade orgânica e, normalmente, é constituído pelo presidente do conselho directivo e pelo(s) vice-presidente(s).

Pelo exposto durante a revisão da literatura sobre a eficácia organizacional e sobre o planeamento estratégico fica claro que, de entre os constituintes estratégicos, o inquirido deveria ser dirigido à coligação interna dominante, ou seja, à gestão de topo das instituições a estudar. De facto, frequentemente, a gestão de topo é a responsável pelo planeamento estratégico mas, mesmo no caso do processo ser conduzido por outros actores, nomeadamente, planeadores, consultores externos ou, ainda, outros membros da organização; a gestão de topo tem conhecimento não só do processo de planeamento estratégico mas também da eficácia da sua organização. Por outro lado, a inclusão das opiniões dos dirigentes das unidades orgânicas neste estudo justifica-se devido à autonomia de que poderão gozar algumas das unidades orgânicas consideradas. Efectivamente, nalguns casos, as unidades poderão ter autonomia para desenvolverem o seu próprio plano estratégico de acordo com as directrizes da organização e, com certeza, os dirigentes destas unidades estarão em condições de avaliar a eficácia da unidade que dirigem. No entanto, nem todas as unidades orgânicas, anteriormente, mencionadas possuem competências na área da gestão. Um desses casos acontece na Área de Ciências Agrárias da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro que, como foi oportuno referir, apenas possui autonomia científica e pedagógica o que motivou a sua exclusão do estudo.

Por um lado, a escolha dos representantes formais da coligação dominante justifica-se, segundo Cameron (1978), por ser difícil identificar líderes informais ou personalidades carismáticas que, no entanto, podem possuir o poder de influenciar a direcção organizacional, a alocação de recursos e o funcionamento da organização. Por outro lado, para investigadores como Yuchtman e Seashore (1967), a coligação dominante é a fonte dos critérios e das medidas desses mesmos critérios o que justifica, por si só, a inquirição dos membros da gestão de topo das instituições públicas portuguesas de ensino superior das ciências agrárias e dos dirigentes das respectivas unidades orgânicas.

Para levar a cabo a recolha de dados primários, foi escolhida a inquirição como procedimento lógico de investigação empírica uma vez que, segundo Kotler e Armstrong (1991), permite a recolha de dados não acessíveis à observação. Para além disso, para estes investigadores e Quivy e Campenhoudt (1992), este procedimento apresenta vantagens comparativas face a outros porque possibilita a recolha rápida de grande quantidade de informação, faculta a diminuição do custo por entrevistado, proporciona uma maior credibilidade à informação recolhida, garante o anonimato das respostas, permite quantificar grande multiplicidade de dados e proceder a inúmeras análises de correlação. Basicamente, a opção pelo questionário em detrimento da entrevista acontece porque, segundo Neter *et al.* (1982), Iman e Conover (1993), Kotler e Armstrong (1991) e Quivy e Campenhoudt (1992), o questionário enviado pelo correio evita a interacção pessoal com o entrevistador e, por essa via, evita a influência que as opiniões do entrevistador, eventualmente, possam vir a ter sobre as respostas dos inquiridos. Por essa razão, segundo Azevedo e Azevedo (1994), esta opção implica grande esforço no arranjo gráfico do questionário, na clareza e exactidão das perguntas. No entanto, para Kotler e Armstrong (1991) e Quivy e Campenhoudt (1992), o questionário apresenta também algumas limitações, designadamente, a diminuição da taxa média de resposta e a existência de pouco controlo sobre a amostra. Outras desvantagens como por exemplo a exclusão de pessoas que não sabem ler e escrever, a inexistência de garantia acerca da qualidade do seu preenchimento, a superficialidade das respostas motivada pela incompreensão da pergunta, entre outras, não são aplicáveis a este trabalho de investigação como, facilmente, se compreende.

Para Grawitz (1976), Cervo e Berbeian (1983), Markoni e Lakatos (1988), Azevedo e Azevedo (1994) e Gil (1994), as perguntas podem ser abertas ou fechadas consoante a possibilidade e liberdade de resposta. De facto, nas questões abertas, o inquirido é livre de responder como desejar, tanto do ponto de vista do conteúdo como da forma da resposta, expressando a sua opinião dentro do âmbito da pergunta. Este tipo de perguntas é, segundo Kotler e Armstrong (1991) mais útil em pesquisas exploratórias uma vez que dá origem a respostas de difícil classificação e codificação para posterior tratamento estatístico. Por essa razão, neste trabalho de investigação, este tipo de perguntas será evitado, dentro do possível. Por seu lado, para Grawitz (1976), Cervo e Berbeian (1983), Markoni e Lakatos (1988), Azevedo e Azevedo (1994) e Gil (1994), as perguntas fechadas são redigidas para que o entrevistado possa escolher dentro de um número limitado de respostas. Tal facto, segundo Silva e Pinto (1986), facilita o posterior tratamento estatístico das respostas. Para Fernandes (1994), as perguntas semi-abertas permitem ultrapassar algumas limitações inerentes às perguntas fechadas porque contemplam a hipótese do inquirido se situar fora do leque das possibilidades de resposta. No entanto, segundo Ghigliione e Matalon (1992), apenas uma percentagem residual dos inquiridos especifica outras respostas para além daquelas, previamente, propostas. Efectivamente, a esmagadora maioria dos indivíduos restringe-se às hipóteses de resposta previstas, mesmo que estas não correspondam, exactamente, à sua opinião. As perguntas fechadas permitem, segundo Silva e Pinto (1986), fazer uso de escalas que permitem estudar gradações nas respostas às perguntas e são, normalmente, usadas na avaliação de atitudes. Segundo Kotler e Armstrong (1991), Quivy e Campenhoudt (1992) e Patton (1990), o questionário estruturado é uma técnica de investigação que contém um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito aos inquiridos, formuladas e ordenadas, antecipadamente, tendo por objectivo o conhecimento de opiniões, crenças, valores, interesses e comportamentos. Ou seja, segundo Ghigliione e Matalon (1992), o inquirido é chamado a escolher de entre uma série de hipóteses que melhor exprimem a sua realidade. Neste contexto, o investigador tem de ter uma ideia exacta dos dados que quer obter mas não tem liberdade para modificar ou alterar o questionário, previamente, fixado e normalizado. O inquérito à organização e o inquérito à unidade orgânica desenvolvidos para a recolha de dados neste trabalho de investigação podem ser apreciados nos Anexos I e II. Estes inquéritos diferem, ligeiramente, uma vez que o inquérito à organização foi adaptado de

forma a poder ser administrado, igualmente, à unidade orgânica. Cada inquérito é composto por **quatro grupos** de perguntas, designadamente, sobre o **inquirido**, sobre as **características da organização**, sobre a **eficácia organizacional** e sobre o **planeamento estratégico**.

O **primeiro grupo** visa a caracterização dos inquiridos e, por isso, inclui perguntas acerca de dados pessoais como o nome, o género, a idade, o grau académico e a categoria profissional. No entanto, para evitar o enviesamento a que as repostas poderiam estar sujeitas devido à influência de qualquer tipo de apreensão ou preconceito foi garantido o anonimato dos inquiridos. O **segundo grupo** de perguntas diz respeito às características da organização e da unidade orgânica. Em primeiro lugar, identifica-se o tipo de instituição, isto é, verifica-se se a organização é uma universidade ou instituto politécnico uma vez que esta característica organizacional repercute-se em aspectos fundamentais do funcionamento da organização, nomeadamente, no que diz respeito ao financiamento, à autonomia e, segundo Ribeiro (2005), à procura do ensino superior agrário. No inquérito dirigido à unidade orgânica identifica-se, igualmente, o tipo de unidade em estudo que, como foi referido, pode apresentar-se, designadamente, sob a forma de faculdades, departamentos e áreas departamentais no caso das universidades, e, sob a forma de escolas superiores agrárias no caso dos institutos politécnicos. Posteriormente, identificam-se características organizacionais que, de acordo com Leyes (2001), são variáveis de contingência como a dimensão e a antiguidade da instituição. Precisamente, os quadros apresentados mostram os escalões a que os inquiridos podem recorrer para classificarem as respectivas organizações e unidades orgânicas quanto à dimensão e à antiguidade medidas, respectivamente, pelo número de alunos inscritos no ano lectivo de 2004/2005 e pelo número de anos de existência.

Quadro 14 - Dimensão

Menos de 100 alunos
Entre 101 e 1000 alunos
Entre 1001 e 5000 alunos
Entre 5001 e 10000 alunos
Entre 10001 e 15000 alunos
Entre 15001 e 20000 alunos
Mais de 20000 alunos

Fonte: Adaptado de Leyes (2001)

Quadro 15 - Antiguidade

Menos de 1 ano
Entre 1 e 5 anos
Entre 6 e 15 anos
Entre 16 e 25 anos
Entre 26 e 35 anos
Entre 36 e 50 anos
Mais de 50 anos

Fonte: Adaptado de Leyes (2001)

Finalmente, solicita-se aos inquiridos que, de entre os itens relativos às características organizacionais apresentadas no quadro 16, nomeadamente, os atributos dominantes, a vinculação, a estrutura da organização, a orientação, o estilo de liderança, a ênfase estratégica, a distribuição do poder e a cultura organizacional, escolham aqueles que melhor a descrevem.

Quadro 16 – Características Organizacionais Associadas às Dimensões de Eficácia Organizacional Contidas no Modelo dos Valores Competitivos

Dimensão	Processo interno	Relações humanas	Sistema aberto	Objectivos racionais
Quadrante	Inferior esquerdo	Superior esquerdo	Superior direito	Inferior direito
Atributos dominantes	Ordem, regras e regulamentos, uniformidade	Coesão, participação, trabalho de equipa	Empreendedorismo, criatividade, adaptabilidade	Competitividade, prossecução de objectivos
Vinculação	Regras, políticas e procedimentos	Lealdade, tradição, coesão interpessoal	Empreendedorismo, flexibilidade	Orientação para os objectivos
Estilo de liderança	Coordenador, administrador	Mentor, facilitador, figura paternal	Empreendedor, inovador, arrojado	Decisor, orientado para a realização
Cultura	Baseada na hierarquia	Baseada no grupo	Baseada no desenvolvimento	Baseada na racionalidade
Ênfase estratégica	Estabilidade, produtividade, operações	Desenvolvimento dos recursos humanos, moral, compromisso	Inovação, crescimento, novos recursos	Vantagem competitiva e preponderância no mercado
Orientação	Processos internos	Pessoas	Aquisição de recursos	Realização de objectivos
Distribuição do poder	Dirigentes	Pessoal excepto docentes	Agentes externos	Docentes
Estrutura da organização	Centralizada e burocrática	Centralizada e orgânica	Descentralizada e orgânica	Descentralizada e burocrática

Fonte: Duncan (1972), Robbins (1990), Zammuto e O'Connor (1992), Deshpande *et al.* (1993), Altschuld e Zheng (1995), Bilhim (1996), Kalliath *et al.* (1999), Pounder (1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001 e 2002), Goodman *et al.* (2001) e Leisen *et al.* (2002).

Em síntese, Deshpande *et al.* (1993) e Leisen *et al.* (2002) consideram que nas instituições de ensino superior, isto é, em instituições burocráticas profissionais, a competitividade e a prossecução de objectivos são atributos dominantes. De facto, a orientação para a realização de objectivos e para a competição, a ênfase estratégica colocada na vantagem competitiva e na preponderância do mercado derivam da cultura baseada na racionalidade que é partilhada pelos membros da organização incluindo os líderes. Neste contexto, segundo Miles e Snow (1978), os líderes assumem o papel de analistas que pensam e planeiam dentro do paradigma definido pela escola do planeamento. Por essa razão, as organizações usam estratégias de enfoque que, segundo Porter (1986), permitem concentrar a sua actividade no serviço de determinado nicho de mercado adoptando a liderança pelos custos ou a diferenciação como estratégias de

posicionamento nesse nicho. Esta abordagem ao planeamento estratégico designa-se, segundo Ackoff (1981), de abordagem pré-activa na qual a organização se prepara para o futuro sem, no entanto, o conceber ou fazer acontecer. Para Duncan (1972), a estrutura organizacional descentralizada destas instituições deriva da dispersão do poder pelos especialistas devido à padronização das aptidões dos docentes. Por sua vez, esta contribui para que, segundo Mintzberg (1996), as decisões emanadas pelos órgãos colegiais não sejam, frequentemente, tomadas atempadamente.

O **terceiro grupo** de perguntas diz respeito aos aspectos comportamentais que, segundo Pounder (1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001 e 2002), são apanágio de cada uma das dimensões de eficácia organizacional contidas do Modelo dos Valores Competitivos. Neste contexto, pede-se aos inquiridos que avaliem a importância dos aspectos comportamentais listados no quadro 17 para o desempenho da sua organização. Para o efeito, podem recorrer ao uso de uma escala de *Likert* que varia entre 1 (nada importante) e 5 (muito importante).

Quadro 17 – Aspectos Comportamentais das Instituições de Ensino Superior

Dimensão	Aspecto comportamental
Processo interno	Controlar o fluxo de trabalho
	Influenciar o comportamento dos membros da organização
	Manter a estabilidade e continuidade da organização
	Distribuir informação fidedigna e atempada aos membros da organização
Relações humanas	Compreender as necessidades dos membros da organização
	Contratar, formar e desenvolver dos membros da organização
	Permitir a participação do pessoal na tomada de decisão
	Promover a moral, as relações interpessoais, o trabalho de equipa e o sentimento de pertença dos membros da organização
Sistema aberto	Assegurar apoio externo
	Adquirir recursos e aumentar o seu volume
	Aumentar o volume de recursos ao dispor da organização
	Adaptar ou alterar, rapidamente, a estrutura, os programas e os cursos para fazer face às mudanças do meio.
Objectivos racionais	Verificar a quantidade ou volume de produção/serviços
	Controlar os custos da operação
	Definir e metas e objectivos
	Planear o futuro de forma sistemática
Qualidade	Assegurar a qualidade dos produtos/serviços
Política	Satisfazer os interesses dos constituintes mais poderosos (ex: dirigentes)
	Satisfazer os interesses dos membros da organização excepto os docentes
	Satisfazer os interesses da coligação externa (ex. agentes externos diversos)
	Satisfazer os interesses dos docentes

Fonte: Adaptado de Pounder (1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001 e 2002).

Como se pode observar no quadro 17 apresentado na página anterior, para além dos aspectos comportamentais contidos no quadro 12, incluíram-se aspectos relacionados com a dimensão política de eficácia ou, dito de outra forma, com a satisfação dos múltiplos constituintes, nomeadamente, da coligação interna dominante (dirigentes), dos constituintes menos poderosos (membros da organização excepto docentes), dos constituintes externos (Estado, fornecedores, antigos alunos, ordens profissionais, comunidade, entre outros) e dos constituintes especialistas (docentes).

Finalmente, neste grupo de perguntas referente à eficácia organizacional, solicita-se aos inquiridos que, de acordo com a sua percepção, avaliem o desempenho da sua organização quanto ao domínio académico (quadro 18), ao domínio da motivação (quadro 19) e ao domínio da adaptação externa (quadro 20). Para o efeito, os inquiridos devem avaliar cada indicador com recurso a uma escala de *Likert* de 1 (baixo) a 5 (muito elevado).

Quadro 18 – Indicadores de Eficácia Organizacional do Domínio Académico Interno

Critério	Indicador
Desenvolvimento académico dos alunos	Trabalho/estudo extra-escolar desenvolvido pelos alunos
	Nível de realização académica
	Nível de desenvolvimento académico
	Número de alunos que concluem a sua formação
	Ênfase em actividades extra-curriculares
Desenvolvimento profissional e qualidade da organização	Assistência dos docentes a conferências profissionais
	Número de publicações dos docentes
	Grau de actualização dos conhecimentos ministrados
	Prémios recebidos pela organização
	Nível de desenvolvimento profissional
Desenvolvimento pessoal dos alunos	Oportunidades para o desenvolvimento pessoal
	Crescimento não académico
	Ênfase em actividades não académicas
	Importância do desenvolvimento pessoal

Fonte: Cameron (1978, 1980, 1981, 1982, 1986a, 1986b e 1997) e Cameron e Whetten (1981).

Como se pode observar no quadro 18, a avaliação do domínio académico assenta em critérios de desenvolvimento pessoal e académico dos alunos; e, no desenvolvimento profissional dos membros da instituição e da qualidade da organização. O quadro 19, apresentado na página seguinte, mostra os indicadores através dos quais se procede à avaliação do domínio da motivação. Como se pode ver, os indicadores referidos baseiam-se em critérios de satisfação educacional dos estudantes; de satisfação

profissional dos membros da instituição e da unidade orgânica; e, de saúde organizacional.

Quadro 19 – Indicadores de Eficácia Organizacional do Domínio da Motivação

Critério	Indicador
Satisfação educacional do aluno	Insatisfação demonstrada pelos alunos
	Queixas recebidas de alunos
	Atritos resultantes da insatisfação dos alunos
	Espírito académico manifestado pelos alunos
Satisfação profissional dos membros da organização e da unidade orgânica	Preferência dos docentes por esta instituição relativamente a outras
	Preferência do(s) administrador(es) por esta instituição relativamente a outras
	Satisfação dos docentes com o emprego
	Satisfação do(s) administrador(es) com o emprego
	Satisfação dos docentes com a escola
	Satisfação do(s) administrador(es) com a escola
Saúde organizacional	Grau de relacionamento entre docentes e alunos
	Grau de relacionamento interdepartamental
	Nível de <i>feedback</i> obtido
	Grau de centralização da liderança
	Presença de um ambiente de cooperação
	Flexibilidade da administração
	Níveis de confiança
	Níveis de conflito e frustração
	Capacidade de resolução de problemas
	Uso do talento e habilidades individuais
	Grau de supervisão e controlo
	Adequação do reconhecimento e da recompensa
	Participação da tomada de decisão
	Nível de poder associado à participação
	Equidade no tratamento e nas recompensas
	Nível de saúde organizacional
Intensidade do planeamento estratégico e da definição de objectivos	
Nível de orientação intelectual	

Fonte: Cameron (1978, 1980, 1981, 1982, 1986a, 1986b e 1997) e Cameron e Whetten (1981).

Por fim, a avaliação da eficácia organizacional no que diz respeito ao domínio da adaptação externa é feita com base nos indicadores listados no quadro 20, apresentado na página seguinte. Como se pode observar, os indicadores referidos dizem respeito a critérios de desenvolvimento da carreira dos alunos; de abertura do sistema e interacção com a comunidade, e, de capacidade para adquirir recursos.

Quadro 20 – Indicadores de Eficácia Organizacional do Domínio da Adaptação Externa

Critério	Indicador
Desenvolvimento da carreira dos alunos	Número de empregos obtidos dentro da área de formação
	Grau de cumprimento dos objectivos de carreira
	Número de cursos orientados para a carreira
	Número de empregos obtidos como primeira escolha
	Importância que a educação para a carreira e a obtenção de emprego têm para a escola
Abertura do sistema e interacção com a comunidade	Serviço comunitário dos membros da organização
	Actividades profissionais desenvolvidas fora da instituição
	Ênfase nas relações com a comunidade
	Patrocínio de acções junto da comunidade
	Adaptabilidade face ao ambiente externo
Capacidade para adquirir recursos	Reputação nacional da instituição
	Poder de atracção de alunos da região
	Poder de atracção de alunos de outras regiões
	Poder de atracção de docentes
	Poder de atracção de recursos financeiros
	Capacidade para adquirir recursos

Fonte: Cameron (1978, 1980, 1981, 1982, 1986a, 1986b e 1997) e Cameron e Whetten (1981).

O **quarto e último grupo** de perguntas diz respeito ao planeamento estratégico e baseia-se no trabalho de Leyes (2001) no qual o tema é estudado no contexto do ensino superior europeu. Para isso, este investigador seleccionou uma amostra composta por 35 escolas superiores de gestão de quatro países, nomeadamente, Espanha, França, Bélgica e Inglaterra.

Apesar de, como foi referido, as perguntas abertas serem evitadas, o inquérito ao planeamento estratégico tem início, precisamente, com uma pergunta deste tipo. De facto, na pergunta 4.1. solicita-se aos inquiridos que expliquem as razões pelas quais a organização desenvolve/elabora planos estratégicos. De seguida, os inquiridos devem seleccionar de um conjunto de sete afirmações acerca do planeamento estratégico que constam do quadro 21 apresentado na página seguinte, as que são aplicáveis ao planeamento estratégico das suas organizações ou unidades orgânicas consoante o inquirido seja gestor de topo ou gestor intermédio, respectivamente. Depois de seleccionadas, os inquiridos devem proceder à sua hierarquização por ordem de importância. À semelhança de outras perguntas, no inquérito à unidade orgânica, a palavra “organização” é, igualmente, substituída por “unidade orgânica” para adequar o inquérito à realidade a inquirir.

Quadro 21 – Afirmações acerca do Planeamento Estratégico

1	O planeamento estratégico permite ter em consideração aspectos importantes para o futuro da organização aos quais não se prestaria a atenção suficiente caso não houvesse planeamento estratégico.
2	O planeamento estratégico funciona como garantia de que a tomada de decisão é feita de forma objectiva contribuindo para a redução do número de decisões arbitrárias ou sujeitas a interesses de variada ordem.
3	O planeamento estratégico permite obter a informação necessária para coordenar as unidades orgânicas de modo a aumentar a eficiência no uso dos recursos, a evitar a duplicação e esforços e a conseguir efeitos sinérgicos.
4	O planeamento estratégico faculta a informação acerca das actividades da organização e, desse modo, a gestão de topo apercebe-se do grau de cumprimento e da qualidade do desenvolvimento das actividades.
5	O planeamento estratégico é um instrumento que permite apresentar os projectos de futuro da organização aos indivíduos e/ou grupos susceptíveis de os financiar ou autorizar com o intuito de aumentar as probabilidades de êxito.
6	O planeamento estratégico contribui para comunicar os projectos futuros, idealizados pela gestão de topo, para a organização de maneira a enriquece-los com a participação da comunidade académica.
7	O planeamento estratégico contribui para o aumento da aprendizagem dos membros da organização acerca da forma como realizam o seu trabalho.

Fonte: Adaptado de Leyes (2001).

A pergunta 4.3. do inquérito dirigida, quer à organização, quer à unidade orgânica pretende avaliar a importância da contribuição dos actores organizacionais, nomeadamente, dos agentes externos, dos planeadores, dos dirigentes e outros membros da organização/unidade orgânica no processo de planeamento estratégico. Para o efeito, os inquiridos podem recorrer a uma escala de *Likert* que varia entre 1 (nada importante) e 5 (muito importante). Os agentes externos são indivíduos ou grupos de indivíduos que não pertencem, formalmente, à organização/unidade orgânica mas que têm capacidade para influenciar de forma significativa o processo de planeamento. Os planeadores podem ser membros da organização/unidade orgânica ou consultores externos cujas funções estão relacionadas com o processo de planeamento. Os dirigentes são membros da organização/unidade orgânica com responsabilidades directivas de nível máximo. Por fim, o grupo “outros membros” inclui os membros da organização/unidade orgânica que desempenham funções não directivas e que nada têm a ver com o processo de planeamento estratégico mas que podem intervir directa ou indirectamente no processo. Posteriormente, as perguntas 4.4., 4.5., 4.6. e 4.7. visam indagar acerca da responsabilidade dos actores organizacionais referidos no que diz respeito à realização de actividades relacionadas com o processo de planeamento estratégico, designadamente, a iniciação do processo, a normalização dos documentos intermédios e finais das etapas do processo, a coordenação do processo de planeamento, a elaboração

do plano estratégico, a aprovação do plano estratégico, a difusão do plano estratégico e a verificação do cumprimento dos objectivos e dos conteúdos do plano.

Nesta fase do inquérito, iniciada com a pergunta 4.8., surgem as perguntas relacionadas com o processo de planeamento estratégico, propriamente, dito. Assim sendo, com esta pergunta pretende saber-se se existe uma declaração da missão para a organização/unidade orgânica. No caso de existir uma declaração de missão interessa saber se a mesma foi importada a partir da missão tradicional para o ensino superior, referida por Conceição *et al.* (1998) e Crespo (2003); ou, se a mesma foi construída de acordo com Wilkinson e Monkhouse (1994) e Collins e Porras (1996), ou seja, se inclui o conjunto de valores ideológicos, os objectivos visionários e a finalidade imutável da organização/unidade orgânica. Para além disso, importa saber se a mesma existe na forma implícita ou na forma explícita, tal como se pode ver no quadro 22 apresentado de seguida.

Quadro 22 – Afirmações acerca da Declaração da Missão

Não foi definida qualquer declaração de missão
A declaração da missão foi importada a partir da legislação acerca da missão para o ensino superior, apesar disso, apenas existe na mente dos líderes formais.
A declaração da missão foi importada a partir da legislação acerca da missão para o ensino superior e está disponível, na forma escrita, para consulta dos membros da organização/unidade orgânica.
A declaração da missão inclui o conjunto de valores ideológicos, os objectivos visionários e a finalidade imutável da organização/unidade orgânica, no entanto, apenas existe na mente dos líderes formais.
A declaração da missão inclui o conjunto de valores ideológicos, os objectivos visionários e a finalidade imutável da organização/unidade orgânica e está disponível para consulta dos membros da organização/unidade orgânica.

A pergunta seguinte diz respeito à definição de objectivos por parte da organização/unidade orgânica. Em caso afirmativo, pretende saber-se o seu número e se foram formalizados e documentados no plano estratégico. Para além disso, no caso do inquérito à organização, considera-se a possibilidade dos objectivos organizacionais estarem, devidamente, articulados com a declaração de missão e com os objectivos específicos para cada unidade orgânica/departamento. Para o efeito, solicita-se aos inquiridos que, de uma série de afirmações acerca da definição dos objectivos, escolham aquela que melhor traduz a realidade da sua organização/unidade orgânica. Em caso negativo, os inquiridos devem saltar a pergunta 4.9.1. na medida em que a alínea 4.9.1.1. diz respeito à percentagem aproximada de objectivos especificados que contam com medidas quantitativas que permitam determinar, com segurança, se o objectivo foi

alcançado, e, a alínea 4.9.1.2. diz respeito à percentagem aproximada de objectivos especificados que incluem elementos temporais relativamente aos prazos de tempo durante os quais devem ser alcançados. Para o efeito, recorre-se ao uso de escalões, de acordo com Leyes (2001), nomeadamente, menos de 20%; entre 20 e 40%; entre 40 e 60%; entre 60 e 80%; e, mais de 80%.

De seguida, solicita-se aos inquiridos que escolham, de entre as afirmações listadas nas perguntas 4.10. e 4.11., respectivamente, acerca da Análise Interna e da Análise Externa, aquelas que melhor explicam a forma como a organização/unidade orgânica conduz a análise *SWOT* que, segundo Pearce e Robinson (1991) e David (1994), permite definir, através do diagnóstico interno, o perfil dos pontos fortes e dos pontos fracos; e, através do diagnóstico externo, o perfil das oportunidades e das ameaças. As afirmações referidas podem ser observadas no quadro 23 que se apresenta de seguida.

Quadro 23 – Afirmações acerca da Análise Interna e da Análise Externa

Não se faz qualquer análise interna.	Não se faz qualquer análise externa
Elabora-se a partir do conhecimento da organização/unidade orgânica por parte dos planeadores.	Faz-se a partir da experiência de quem elabora o plano estratégico.
Baseia-se em dados históricos relativos à actuação das unidades orgânicas/departamentos não recolhidos, propositadamente, para a elaboração do plano.	Baseia-se em dados estatísticos acerca do ambiente externo, nomeadamente, tendências demográficas, despesas com investigação e desenvolvimento, entre outras.
Elaboram-se listas de pontos fortes e pontos fracos da organização/unidade orgânica, obtidos por consenso num processo participativo.	Elaboram-se listas de oportunidades e ameaças que podem afectar a organização/unidade orgânica, obtidos por consenso num processo participativo.
Avaliam-se os processos internos da organização/unidade orgânica e das actividades através do uso de ferramentas específicas, por exemplo, modelos de qualidade.	Avaliação do poder relativo dos agentes externos da organização/unidade orgânica no que respeita à influência na obtenção dos recursos.
Avaliam-se os recursos e capacidades colectivos das unidades orgânicas/departamentos.	Usa-se um modelo formal de análise do ambiente externo que permite avaliar a posição competitiva da organização/unidade orgânica relativamente aos seus competidores directos na obtenção de recursos.

Fonte: Leyes (2001).

Como se pode ver no quadro 23, à semelhança daquilo que se fez nas perguntas 4.8. e 4.9., respectivamente, acerca da definição da declaração da missão e da definição dos objectivos, considera-se a possibilidade de não ser feito qualquer tipo de diagnóstico quer interno, quer externo. Como se pode ver no quadro referido, cada uma das

afirmações seguintes diz respeito a processos de elaboração da análise interna e da análise externa, cada vez mais, mais complexos.

A pergunta 4.12. dos inquéritos dirigidos, quer à organização, quer à unidade orgânica serve para aprofundar o tema da análise do meio externo. Para isso, em primeiro lugar, considera-se a hipótese de não se realizar qualquer avaliação do entorno. Para o caso de não se verificar esta hipótese, no inquérito dirigido à organização, examina-se a possibilidade de cada unidade orgânica ser responsável pela elaboração do seu próprio plano estratégico realizando (ou não) a sua própria avaliação do entorno. No inquérito administrado à unidade orgânica, examina-se a possibilidade da mesma ser realizada, exclusivamente, com esse fim. Posteriormente, no inquérito relativo à organização, coloca-se a hipótese da organização fazer a sua própria análise do entorno a partir da integração da informação fornecida pelas unidades orgânicas. No inquérito referente à unidade orgânica, coloca-se a hipótese inversa, como se pode ver no quadro 24. Finalmente, coloca-se, ainda, a hipótese da organização realizar uma avaliação global do entorno que, depois, comunica às unidades orgânicas para que estas a utilizem na elaboração do seu próprio plano estratégico.

Quadro 24 – Afirmações acerca da Avaliação do Entorno

Inquérito à organização	Inquérito à Unidade Orgânica
Não se realiza nenhuma avaliação do entorno	Não se realiza nenhuma avaliação do entorno
Cada unidade orgânica elabora o seu próprio plano estratégico realizando (ou não) a sua própria avaliação do entorno.	A unidade orgânica realiza a sua própria avaliação do entorno, exclusivamente, com este fim.
A organização faz a sua própria análise do entorno a partir da integração da informação fornecida pelas unidades orgânicas.	A unidade orgânica elabora a sua própria análise do entorno que é comunicada à organização para a sua integração no plano estratégico conjunto.
A organização realiza uma avaliação global do entorno que, posteriormente, comunica às unidades orgânicas para que a utilizem no seu planeamento estratégico.	A organização realiza uma avaliação global do entorno que, posteriormente, comunica às unidades orgânicas para que a utilizem no seu planeamento estratégico.

Fonte: Leyes (2001).

Segundo Mintzberg e Waters (1985), a estratégia deliberada pode ou não ser realizada. Nestes termos, a estratégia realizada pode corresponder, na totalidade, à estratégia deliberada ou planeada. A estratégia realizada pode não corresponder, minimamente, à estratégia deliberada se a estratégia adoptada for uma estratégia emergente. E, finalmente, a estratégia realizada pode ser um resultado híbrido entre a estratégia deliberada e da estratégia emergente. Neste contexto, surge a pergunta 4.13., na qual se solicita aos inquiridos que escolham, de entre **quatro situações**, a que melhor descreve a

relação existente entre as alternativas estratégicas expressas no plano estratégico e as realmente adoptadas. Desta forma, pretende perceber-se em que medida as intenções passam à prática. Para isso, em **primeiro lugar**, contempla-se a hipótese do plano estratégico não definir qualquer alternativa estratégica e, por essa razão, ficar-se pela definição de objectivos e pelas linhas orientadoras que os permitem atingir. Em **segundo lugar**, contempla-se a hipótese das alternativas adoptadas serem, altamente, emergentes na medida em que resultam da negociação com os agentes externos. Nesta situação, as alternativas estratégicas, efectivamente, adoptadas podem diferir, grandemente, das alternativas estratégicas planeadas. Em **terceiro lugar**, contempla-se a hipótese das alternativas estratégicas contidas no plano estratégico serem cumpridas “na medida do possível” devido à verificação de circunstâncias que podem obrigar a alterar as previsões realizadas. Por fim, em **quarto lugar**, contempla-se a hipótese dos programas de acção expressos no plano estratégico serem cumpridos na totalidade ou ser pouco frequente estarem sujeitos a alterações.

A pergunta 4.14. visa inquirir acerca do padrão de referência que as organizações/unidades orgânicas utilizam para definirem as alternativas estratégicas ao elaborar o plano estratégico. Para isso, solicita-se aos inquiridos que, de entre as afirmações que constam do quadro 25, escolham aquela que melhor se adequa a realidade da sua organização/unidade orgânica.

Quadro 25 – Afirmações acerca das Alternativas Estratégicas

O padrão de referência é o “plano mestre” submetido a aprovação por parte dos agentes externos. O resultado final depende da negociação e pode expressar-se em termos de proximidade ou distância ao plano inicial.
As alternativas estratégicas adoptadas surgem de um processo de negociação e debate internos nos quais as análises, interna e externa, actuam como um padrão de referência.
A alternativa ou alternativas estratégicas adoptadas são escolhidas racionalmente, isto é, são resultado da dedução lógica a partir das conclusões obtidas das análises interna e externa.
A alternativa adoptada resulta da ideia acerca da evolução que se quer para a organização/unidade orgânica. Apesar de considerar os resultados das análises interna e externa, a relação nem sempre é evidente porque a direcção usa outras fontes de informação não, necessariamente, formalizadas.

Fonte: Leyes (2001).

Durante a programação estratégica, a organização/unidade orgânica desenvolve estratégias específicas que incluem objectivos estratégicos, planos de acção e táticas. A questão dos objectivos foi, anteriormente, tratada. Por essa razão, de seguida trata-se a questão da implementação da estratégia através das táticas e dos planos de acção. Para

isso, solicita-se aos inquiridos que escolham, de entre as afirmações listadas na pergunta 4.15. que consta nos Anexos I e II, aquela que melhor descreve as relações entre o processo de planeamento estratégico e o processo de orçamentação na sua organização/unidade orgânica. Desta forma, pode perceber-se de que forma a organização/unidade orgânica executa a afectação dos recursos necessários à realização não só das estratégias intencionadas mas também das emergentes. Para além da afectação dos recursos, interessa também inquirir acerca do conteúdo do plano estratégico no que diz respeito ao planeamento da acção. Por isso, na pergunta 4.16. solicita-se que os inquiridos escolham, de entre as afirmações listadas no quadro 26 apresentado de seguida, aquela que melhor descreve a realidade da organização/unidade orgânica relativamente aos planos/programas de acção.

Quadro 26 – Afirmações acerca do Conteúdo do Plano

Não existem propostas que suponham uma variação substancial das condições nas quais a organização/unidade orgânica realiza a actividade.
Podem encontrar-se linhas genéricas de actuação para o futuro no sentido de intensificar determinadas áreas ou tecnologias nas organizações e áreas geográficas ou do conhecimento nas unidades orgânicas
Pode encontrar-se um conjunto de programas que pretendem levar-se a cabo e cuja realização está condicionada pela obtenção de recursos ou de consenso.
Pode encontrar-se um conjunto de programas cuja presença é justificada por assegurar a coerência do conjunto.
Pode encontrar-se uma estratégia para o conjunto da organização/unidade orgânica na qual se estabelece, entre outras coisas, um conjunto de programas de acção.

Fonte: Leyes (2001).

Como foi referido no capítulo III, a avaliação e o controlo envolvem, segundo Pearce e Robinson (1991), a definição dos parâmetros a serem medidos, a definição dos valores a atingir para os parâmetros, o cálculo dos parâmetros e a comparação dos resultados obtidos com os valores previamente definidos. Por essa razão, a pergunta 4.17. visa perceber se a organização/unidade orgânica utiliza o planeamento estratégico como ferramenta de controlo. Para isso, pede-se aos inquiridos que seleccionem, de entre uma série de afirmações listadas no âmbito desta pergunta, a que melhor descreve a posição da sua organização/unidade orgânica face ao controlo estratégico. As afirmações referidas podem ser observadas nos anexos relativos aos inquéritos à organização e às unidades orgânicas. Em **primeiro lugar**, coloca-se a questão de, nas organizações/unidades orgânicas do ensino superior agrário, existirem procedimentos formalizados de controlo da actuação dos membros da organização/unidade orgânica. Em **segundo lugar**, coloca-se a hipótese de existirem mecanismos de controlo da actuação dos membros da organização/unidade orgânica que, no entanto, são

procedimentos separados do processo de planeamento estratégico e, como tal, não estão definidos no plano. Em **terceiro lugar**, põe-se a hipótese de, no contexto do processo de planeamento estratégico, serem definidos mecanismos de controlo consistentes com a avaliação das acções realizadas de modo a poderem delimitar-se responsabilidades. Por fim, em **quarto lugar**, coloca-se a hipótese consistente com Pearce e Robinson (1991) e Rowley *et al.* (1997) de, no processo de planeamento estratégico, os mecanismos de controlo serem definidos com detalhe e consistem, fundamentalmente, na avaliação das acções realizadas de modo a poderem levar-se a cabo as acções correctivas necessárias.

Depois da abordagem ao conteúdo dos inquéritos direccionados à organização e à unidade orgânica importa, ainda, fazer referência à forma de administração do inquérito. Neste estudo empírico, dada a importância, cada vez maior, dos meios informáticos na chamada sociedade da informação ou sociedade do conhecimento, optou-se por enviar o inquérito por correio electrónico ao universo das organizações que se dedicam ao ensino superior agrário, anteriormente, identificadas. Para além disso, como se pode ver no Anexo III, as organizações públicas de ensino superior agrário e respectivas unidades orgânicas possuem sítios na *Internet* estando, prontamente, acessíveis através dessa via de comunicação.

O questionário foi enviado a um total de 112 inquiridos dos quais 80 são dirigentes de topo e 32 são dirigentes das unidades orgânicas dedicadas ao ensino superior agrário. Antes do inquérito ser enviado por correio electrónico, foram enviadas **duas cartas** dirigidas aos reitores das universidades e aos presidentes dos institutos politécnicos. Na **primeira**, o investigador solicita aos reitores e presidentes das instituições públicas de ensino superior agrário que autorizem a participação dos membros quer da gestão de topo da organização quer dos dirigentes das unidades orgânicas na realização do estudo. Para além disso, solicita que a carta seja levada ao conhecimento dos membros da organização nela arrolados no sentido de obter a melhor atenção e colaboração no preenchimento do inquérito. Na **segunda**, o orientador reforça o pedido e confere-lhe um carácter formal que, à partida, permite melhorar a taxa de resposta.

No caso das universidades, para além do pedido de participação na realização do estudo dirigido, pessoalmente, a cada um dos inquiridos, o correio electrónico continha as

cartas digitalizadas enviadas ao reitor e o inquérito à organização ou o inquérito à unidade orgânica. Nestas instituições, o inquérito à organização foi enviado a 6 reitores, a 21 vice-reitores, 19 pró-reitores e 6 administradores. No caso dos institutos politécnicos, o procedimento foi análogo ao adoptado para as universidades e, nesse contexto, o inquérito à organização foi enviado a 8 presidentes, 12 vice-presidentes e 8 administradores. Da mesma forma, o inquérito à unidade orgânica foi enviado a 13 presidentes e 19 vice-presidentes dos Conselhos Directivos das unidades orgânicas responsáveis pelo ensino superior das ciências agrárias, designadamente, as escolas superiores agrárias integradas nos institutos politécnicos; as faculdades, os departamentos ou áreas departamentais e o Instituto Superior de Agronomia integrados em universidades. De acordo com Gil (1999) e Quivy e Campenhoudt (1992), a administração do inquérito foi directa ou, dito de outra forma, foi auto-aplicado na medida em que foi o próprio inquirido a preencher o inquérito. Desta forma, evita-se o contacto directo entre o inquiridor e o inquirido que poderia, como foi referido, influenciar as respostas do inquirido.

4.5. Síntese

Actualmente, as organizações públicas, em geral, e aquelas que se dedicam ao ensino superior agrário, 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, tornando imperiosa a procura da eficácia e da eficiência no sector.

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 deverá ser implementado até 2010. No entanto, a necessária regulamentação para a implementação do sistema em Portugal ainda não está 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 estudo a contrastação de hipóteses é aplicada a apenas um sector de actividade, nomeadamente, a instituições públicas de ensino superior que, para além de outras áreas científicas, se dedicam ao ensino agrário. Este facto permite diminuir, significativamente, as variáveis de contingência a usar. Para além disso, o estudo empírico é realizado ao universo das instituições referidas o que permite evitar problemas relacionados com a amostragem, tornando a inferência estatística desnecessária.

Este trabalho de investigação visa o estudo da relação entre as variáveis explicativas relacionadas com as características do planeamento estratégico e a variável explicada, ou seja, a eficácia organizacional. Como tal, no que diz respeito ao estudo da eficácia organizacional optou-se por usar como base de trabalho os estudos desenvolvidos por Cameron (1978) e Pounder (1999a) uma vez que, por um lado, se evita a confusão em torno do conceito; e, por outro, aproveitam-se os poucos trabalhos existentes acerca da eficácia organizacional no contexto do ensino superior. O contributo de Cameron (1978)

permite avaliar a eficácia organizacional relativamente ao domínio académico interno, ao domínio da motivação e ao domínio da adaptação externa com recurso a indicadores gerados pela coligação interna dominante. Por seu lado, o contributo de Pounder (1999a) permite, dentro do paradigma definido pelo Modelo das Valores Competitivos, perceber que dimensão prepondera neste sector de actividade. Como foi oportuno referir, a evidência empírica parece apontar no sentido da dimensão racional prevalecer sobre as outras. Mas, mesmo que isso suceda, não implica que as organizações/unidades orgânicas não possuam características próprias de organizações/unidades orgânicas que gravitam em torno de outras dimensões de eficácia. Relembre-se que a dimensão dos objectivos racionais encerra, em si mesma, características quer da dimensão do processo interno quer da dimensão dos recursos humanos. Efectivamente, as organizações que se inserem na dimensão racional de eficácia são organizações burocráticas profissionais cuja estrutura é descentralizada, ou seja, o poder está diluído pelos docentes o que influencia o modelo de gestão que, por essa razão, assenta na colegialidade. Para além destes atributos, a competitividade e a prossecução de objectivos são, também, atributos dominantes das chamadas anarquias organizadas. Por essa razão, usam o planeamento e a definição de objectivos como as ferramentas que lhes permitem fazer face ao futuro, isto é, o planeamento estratégico é abordado de uma forma pré-activa na senda das escolas prescritivas. De facto, estas organizações são lideradas por dirigentes que se assumem como decisores que encaram o processo de planeamento estratégico dentro do paradigma analítico. Fica claro que, quer os enunciados das teorias subjacentes a esta exposição, quer as evidências observadas, empiricamente, pelo investigador carecem de validação científica no contexto do objecto do estudo, ou seja, no contexto do ensino superior agrário.

Quanto ao planeamento estratégico aplicado ao sector do ensino superior, pode dizer-se que, no mínimo, a literatura sobre o tema é escassa. De facto, apesar de não se fazer um estudo exaustivo devido a algumas restrições, especialmente, a limitação temporal de acesso, via *Internet*, às bases de dados de referência mundial referidas no capítulo I, a pesquisa bibliográfica com recurso ao cruzamento de palavras-chave como *strategic planning* e *higher education* produziram poucos resultados. Apenas os trabalhos de Watson (1995), Kriemadis (1997), Elwood e Leyden (2000), Pidcock (2001), Tsiakkios e Pashiardis (2002) exploram o tema do planeamento estratégico no contexto do ensino

superior, respectivamente, dos Estados Unidos da América, da Grécia, da Irlanda, da Inglaterra e de Chipre. A pesquisa bibliográfica levada a cabo em bibliotecas da rede nacional de ensino superior, especialmente, na biblioteca da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior, na biblioteca da Área de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e nas bibliotecas das escolas integradas no Instituto Politécnico de Bragança, somente, permitiu encontrar uma publicação na qual Silva (2001) aborda, de forma teórica, a gestão estratégica no contexto educativo. Na mesma linha, a pesquisa bibliográfica conduzida, através da *Internet*, apenas permitiu identificar um trabalho de investigação desenvolvido por Leyes (2001) no qual o tema do planeamento estratégico é explorado no contexto do ensino superior europeu (França, Espanha, Bélgica e Inglaterra). Igualmente, foi encontrada uma publicação disponível *on line* na qual Estêvão (1998) aborda, teoricamente, o planeamento estratégico no âmbito da gestão escolar.

A descrição do objecto do estudo, ou seja, do ensino superior agrário faculto o conhecimento de características específicas deste sector de actividade a ter em conta no desenho do estudo empírico. Depois deste primeiro passo, interessa conhecer aquilo que tem sido feito para abordar o tema da eficácia organizacional neste contexto específico. O terceiro passo, ou seja, a abordagem teórica ao planeamento estratégico no ensino superior permite a reunião das condições necessárias e suficientes ao desenho do estudo empírico, ou seja, à elaboração do inquérito à organização e do inquérito à unidade orgânica. Por fim, tendo por base o universo das instituições portuguesas de ensino superior agrário definido por Ribeiro (2005) e os sítios na *Internet* que constam do Anexo III, elabora-se uma lista de contactos da qual consta o correio electrónico de cada um dos membros das reitorias das universidades, das presidências dos institutos politécnicos e das presidências das unidades orgânicas. Depois de construída a ferramenta da investigação e da mesma ser administrada, directamente, por correio electrónico, o capítulo seguinte dá conta da informação recolhida, do tratamento estatístico dos dados, bem como, da análise dos resultados.

4.6. Bibliografia

Ackoff, R. (1981). Crating The Corporate Future: Plan or be Planned For, Wiley.

Altschuld, J. e Zheng, H. (1995), Assessing the Effectiveness of Research Organizations: An Examination of Multiple Approaches, Evaluation Review, Vol. 19, n.º 2.

Amaral, A e Magalhães, A. (2000), O Conceito de Stakeholder e o Novo Paradigma do Ensino Superior, Revista Portuguesa de Educação, Vol. 13, n.º 2.

Amaral, A. e Teixeira, P. (1999), Previsão do Número de Alunos e do Financiamento, CIPES - Fundação das Universidades Portuguesas.

Azevedo, C. e Azevedo, A. (1994), Metodologia Científica: Contributos Práticos para a Elaboração de Trabalhos Académicos, Edição Carlos Azevedo.

Batista, O. (2002), Reflexões sobre o Ensino Agrário nos Países de Língua Oficial Portuguesa sob a Óptica das Instituições de Ensino, Actas do II Congresso da Associação de Ensino Superior em Ciências Agrárias dos Países de Língua Portuguesa.

Bilhim, J. (1996), Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Braga, C. (1993), 20 Anos de Ensino Politécnico em Portugal, Actas do 2º Congresso do Ensino Superior Politécnico, Castelo Branco, Outubro.

Burack, E., Hochwarter, W. e Mathys, N. (1997), The New Management Development Paradigm, Human Resource Planning, Vol. 20, n.º 1.

Cabrita, R., Cunha, M., Aguiar, A. e Queiroz, J. (2001), Reformulação Curricular Actual do curso de Engenharia das Ciências Agrárias/Faculdade de Ciências da

Universidade do Porto, Actas do III Encontro de Docentes de Horticultura do Ensino Superior.

Cameron, K (1980), Critical Questions in Assessing Organizational Effectiveness, Organizational Dynamics, Vol. 9, nº. 2.

Cameron, K. (1978), Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education, Administrative Science Quarterly, Vol. 23, nº. 4

Cameron, K. (1981), Domains of Organizational Effectiveness in Colleges and Universities, Academy of Management Journal, Vol. 24. nº. 1.

Cameron, K. (1982), The Relationship Between Faculty Unionism and Organizational Effectiveness, Academy of Management Journal, Vol. 25, nº. 1.

Cameron, K. (1986a), Effectiveness as Paradox: Consensus and Conflict in Conceptions of Organizational Effectiveness, Management Science, Vol. 32, nº. 5.

Cameron, K. (1986b), A Study of Organizational Effectiveness and its Predictors, Management Science, Vol. 32, nº. 1.

Cameron, K. e Tschirhart, M. (1992), Postindustrial Environments and Organizational Effectiveness in Colleges and Universities, The Journal of Higher Education, Vol. 63, nº. 1.

Cameron, K. e Whetten, D. (1981), Perceptions of Organizational Effectiveness across Organizational Life Cycles, Administrative Science Quarterly, Vol. 27.

Cameron, K. e Whetten, D. (1983), “Some conclusions about organizational effectiveness” em Cameron, K. e Whetten, D. (Eds.) Organizational Effectiveness: A Comparison of Multiple Models, Academic Press.

Campbell, J. (1977), “On de Nature of Organizational Effectiveness” em Goodman, P. e Pennings, J. (eds.), New Perspectives on Organizational Effectiveness, Jossey-Bass.

Cardoso, L. (1992), Gestão Estratégica: Enfrentar a Mudança, IAPMEI.

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

Cervo, A. e Berbeian, P. (1983), Metodologia Científica, McGraw-Hill do Brasil.

Collins, J. e Porras, J., (1996), Building Your Company’s Vision, Harvard Business Review, Vol. 74, nº. 5.

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

Correia, F., Amaral, A. e Magalhães, A. (2000), Diversificação e Diversidade dos Sistemas de Ensino Superior, CIPES - Fundação das Universidades Portuguesas.

Costa, C. (2000), O Ensino Superior numa Sociedade em Mudança: Algumas Interações, Actas do X Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa.

Crespo, V. (2003), Ganhar Bolonha, Ganhar o futuro: O Ensino superior no Espaço Europeu, Gradiva.

Cullen, R. e Calvert, P. (1995), Stakeholder perceptions of university library effectiveness, Journal of Academic Librarianship, Vol. 21, nº. 6.

De Almeida, L. (2001), Situação do Ensino Superior Politécnico em Portugal, Polistécnica, Vol. 7, n.º 4.

Deshpande, R., Farley, J. e Webster Jr., F. (1993), Corporate culture, customer orientation, and innovativeness in Japanese firms: a quadrad analysis, Journal of Marketing, Vol. 57, nº. 1.

DGESup - Direcção Geral do Ensino Superior (1999), O Ensino Superior em Portugal, Editorial do Ministério da Educação.

DGESup - Direcção Geral do Ensino Superior (2003), Acesso ao Ensino Superior 2002: 1ª Fase do Concurso Nacional de Acesso, Ministério da Educação.

Dos Santos, S. (1999), Contributos para o Estudo do Desenvolvimento da Autonomia Universitária em Portugal desde o 25 de Abril, Revista Portuguesa de Educação, Vol. 12, n.º 1.

Drucker, P (1989), What Business can Learn from Nonprofits?, Harvard Business Review, Vol. 67, nº. 4.

Duncan, R. (1972), Characteristics of Perceived Environment and Perceived Environmental Uncertainty, Administrative Science Quarterly, Vol. 17, nº.3.

Elwood, L. e Leyden, V. (2000), Strategic Planning and Cultural Considerations in Tertiary Education Systems: the Irish case, Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 44, nº. 3.

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

Fernandes, A. (1994), Métodos e Regras para a Elaboração de Trabalhos Académicos, Porto Editora.

Fonseca, M. (2001), O Ensino Politécnico em Portugal: A História Recente, Polistécnica, Vol. 2, nº. 2.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1992), O Inquérito: Teoria e Prática, Celta Editora.

Gil, A. (1999), Métodos e Técnicas de Pesquisa Social, Editora Atlas.

Goodman, E., Zammuto, R. e Gifford, B. (2001), The Competing Values Framework: Understanding the Impact of Organizational Culture on the Quality of Work Life, Organization Development Journal, Vol. 19, nº. 3.

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

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

Grawitz, M. (1976), Méthodes des Sciences Sociales, Dalloz.

Hoy, W. e Ferguson, J. (1985), A Theoretical Framework and Exploration of Organizational Effectiveness of Schools, Educational Administration Quarterly, Vol 21, nº. 2.

Huber, G., Miller, C. e Glick, W. (1990), Developing More Encompassing Theories about Organisations: The Centralisation-effectiveness Relationship as an Example, Organisation Science, Vol. 1, nº. 1.

ICSUL – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (1995), O Desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal: Situação e Problemas de Acesso, Ministério da Educação – Departamento de Programação e Gestão Financeira.

Iman, R. e Conover, W. (1983), A Modern Approach to Statistics, John Wiley & Sons.

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

Kalliath, T., Bluedorn, A. e Gillespie, D. (1999), A Confirmatory Factor Analysis of the Competing Values Instrument, Educational & Psychological Measurement, Vol. 59, nº. 1.

Kaplan, R. e Norton, D. (2000), Having Trouble with Your Strategy? Then Map It, Harvard Business Review, Vol. 78, nº. 5.

Kotler, P. e Armstrong, G. (1991), Princípios de Marketing, Prentice-Hall.

Kriemadis, A. (1997), Strategic Planning in Higher Education Athletic Departments, International Journal of Educational Management, Vol. 11, nº. 6.

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, Vol. 16, nº. 3.

Lerner, A. (1999), A Strategic Planning Primer for Higher Education, College of Business Administration and Economics, California State University.

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

Lopes, R. (2001), Actuais Tendências do Ensino Politécnico na Europa, Politécnica, Vol. 2, nº. 2.

Magalhães, A. e Amaral, A (2000), Higher Education and the Imaginary Friend: Stakeholders in Institutional Governance, European Journal of Education, vol. 35, nº. 4.

Markoni, A. e Lakatos, M. (1988), Técnicas de Pesquisa, Editora Atlas.

Miles, R. e Snow, C. (1978), Organizational Strategy Structure and Process, McGraw-Hill.

Ministério da Educação (1998), Sistema Educativo Português: Caracterização e Propostas para o Futuro, Ministério da Educação - Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais.

Mintzberg, H. (1994), The Fall and Rise of Strategic Planning: Harvard Business Review, Vol. 72, n.º 1.

Mintzberg, H. (1996), Estrutura e Dinâmica das Organizações, Publicações Dom Quixote.

Mintzberg, H. e Waters, J. (1985), Of strategies, Deliberate and Emergent, Strategic Management Journal, Vol. 6, n.º 3.

Neter, J., Wasserman, W., Whitmore, G. (1982), Applied Statistics, Allyn Bacon, Inc.

Patton, M. (1990), Qualitative Evaluation and Research Methods, Sage Publications.

Pearce, J. e Robinson, R. (1991), Strategic Management: Formulation, Implementation And Control. Irwin.

Pidcock, S. (2001), Strategic Planning in a New University, Journal of Further and Higher Education, Vol. 25, n.º 1.

Porter, M. (1986), Estratégia Competitiva, Editora Campus.

Portugal, A. (1999), A Formação Universitária em Produção Animal, Revista de Ciências Agrárias, Vol. 22, n.º 3.

Pounder, J. (1999a), Institutional Performance in Higher Education: Is Quality a Relevant Concept?, Quality Assurance in Higher Education, Vol. 7, n.º 3.

Pounder, J. (1999b), Organizational Effectiveness in Higher Education Managerial Implications of a Hong Kong Study, Educational Management & Administration, Vol. 27, n.º 4.

Pounder, J. (2000a), A Behaviourally Anchored Rating Scales Approach to Institutional Self-Assessment in Higher Education, Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 25, n.º. 2.

Pounder, J. (2000b), Evaluating the Relevance of Quality to Institutional Performance Assessment in Higher Education, Evaluation, Vol. 6, n.º. 1.

Pounder, J. (2001), New Leadership and University Organizational Effectiveness: Exploring the Relationship, Leadership & Organization Development Journal, Vol. 22, n.º. 6.

Pounder, J. (2002), Public Accountability in Hong Kong Higher Education: Human Resource Management Implications of Assessing Organizational Effectiveness, The International Journal of Public Sector Management, Vol. 15, n.º. 6.

Quinn, R. e Cameron, K. (1983), Organizational Life Cycles and Shifting Criteria of Effectiveness: Some Preliminary Evidence, Management Science, Vol. 29, n.º. 1.

Quinn, R. e Rohrbaugh, J. (1981), A Competing Values Approach to Organizational Effectiveness, Public Productivity Review, Vol. 5, n.º. 2.

Quinn, R. e Spreitzer, G. (1991), The Psychometrics of the Competing Values Culture Instrument and an Analysis of the Impact of Organizational Culture on Quality of Life, Research in Organizational Change and Development, Vol. 5.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992), Manual de Investigação em Ciências Sociais, Edições Gradiva.

Réffega, A. (1975), Regionalização do Ensino Superior, Instituto Politécnico de Vila Real.

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

Réffega, A. (1999), O Ensino Superior e os Desafios da Sociedade: A Especificidade do Sector Agrário, Actas do IX Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa.

Réffega, A. (2000), O Ensino Superior e a sua Procura, Actas do X Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa.

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

Richardson, B. e Richardson, R. (1992), A Gestão Estratégica, Editorial Presença.

Ridley, C. e Mendoza, D. (1993), Putting Organizational Effectiveness into Practice: The Preeminent Consultation Task, Journal of Counseling & Development, Vol. 72, nº.1.

Robbins, S. (1990), Organization Theory: Structure, Design, and Applications, Prentice Hall.

Rosa, M. (1993), Apontamentos para a Evolução do Conceito de Universidade em Portugal, Revista Colóquio, Educação e Sociedade, nº. 3.

Rowley, D., Lujan, H. e Dolence, M. (1997), Strategic Change in Colleges and Universities, Jossey-Bass.

Saker, J. e Speed, R. (1996), Developing Strategic Planning in a Special Education Service, International Journal of Educational Management, Vol. 10, nº. 1.

Santos, F. (1997), Organização e Gestão das Universidades: Aplicação ao Ensino Superior Público Português, Tese de Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa.

Santos, F. (2004), Estratégia: Passo-a-Passo, Centro Atlântico.

Savoie, A. e Morin, E. (2001), Développements Récents dans les Représentations de l’Efficacité Organisationnelle, Psychologica, nº. 27.

Sharplin, A. (1985), Strategic Management, International Student Edition.

Silva, A. e Pinto, J. (1986), Metodologia das Ciências Sociais, Edições Afrontamento.

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

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

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

Smart, J., Kuh, G. e Tierney, W. (1997), The Roles of Institutional Cultures and Decision Approaches in Promoting Organizational Effectiveness in Two-year Colleges, The Journal of Higher Education, Vol. 68, nº. 3

Smith Jr., R. (1997), The Seven Levels of Change, Strategy & Leadership, Vol. 25, nº. 4.

Stickland, T. (1987), Strategic Management. Concepts and Cases, Business Publications.

Thibodeaux, M. e Favilla, E. (1995), Strategic Management and Organizational Effectiveness in Colleges of Business, Journal of Education for Business, Vol. 70, nº. 4.

Tsiakkios, A. e Pashiardis, P. (2002), Strategic Planning and Education: The Case of Cyprus, The International Journal of Educational Management, Vol. 16, nº. 1.

Uline, C. e Miller, D. (1998), School Effectiveness: The Underlying Dimensions, Educational Administration Quarterly, Vol. 34, nº. 4.

Vandenbosch, B. e Huff, S. (1997), Searching and scanning: How executives obtain information from executive information systems, Management Information Systems Quarterly, Vol. 21, nº. 1.

Walton, E. e Dawson, S. (2001), Managers Perceptions of Criteria of Organizational Effectiveness, Journal of Management Studies, Vol.38, nº. 2.

Watson, C. (1995), Strategic Planning for Higher Education, Journal of Professional Issues in Engineering Education Practice, Vol. 121, nº. 3.

Weaver, T. (1976), What is the Good of Higher Education?, Higher Education Review, Vol. 8 nº. 3.

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

Wheelan, T. e Hunger, J. (1990), Strategic Management, Addison-Wesley.

Wilkinson, G. e Monkhouse, E. (1994), Strategic Planning in Public Sector Organizations, Executive Development, Vol. 7, n. 6.

Yuchtman, E. e Seashore, S. (1967), A System Resource Approach to Organizational Effectiveness, American Sociological Review Vol. 32, nº. 1.

Zammuto, R. e O'Connor, E. (1992), Gaining Advanced Manufacturing Technologies' Benefits: The Roles of Organization Design and Culture, The Academy of Management Review, Vol. 17, nº. 4.

Capítulo V – Apresentação e Análise dos Resultados

No capítulo anterior descreveu-se o objecto do estudo, ou seja, o conjunto das instituições públicas de ensino superior que possuem unidades orgânicas dedicadas ao ensino das ciências agrárias; estudou-se a eficácia organizacional (variável dependente) no contexto do ensino superior; propôs-se um modelo de planeamento estratégico (variáveis independentes) para o ensino superior agrário; e, por fim, fez-se o desenho do estudo empírico que, na prática, se traduziu na elaboração do inquérito a administrar aos dirigentes quer das organizações quer das unidades orgânicas. Pode contestar-se o facto de apenas se interrogarem os gestores de topo e os dirigentes das unidades orgânicas, o que pode enviesar os resultados. Mas, desta forma obtém-se uma perspectiva única, ou seja, a perspectiva do ápice estratégico ou, nas palavras de Yuchtman e Seashore (1967), a perspectiva da fonte dos critérios e das medidas desses mesmos critérios. Por isso, quem melhor que estes indivíduos poderia fornecer os dados necessários para o estudo da eficácia organizacional e do planeamento estratégico no contexto do ensino superior agrário português?

Como o próprio nome indica, este capítulo é dedicado à apresentação e análise dos resultados mas inclui, igualmente, uma breve referência ao tratamento estatístico dos dados recolhidos com recurso aos inquéritos descritos no ponto 4.4. do capítulo anterior. Por isso, no primeiro ponto deste capítulo expõem-se os métodos e técnicas estatísticas usados no tratamento da informação recolhida através do inquérito administrado directamente aos gestores de topo das organizações e aos dirigentes das unidades orgânicas. De facto, aquando da elaboração do inquérito, as questões foram elaboradas para que os dados recolhidos fossem objecto do tratamento estatístico mais indicado.

No ponto seguinte faz-se a caracterização da amostra com recurso a dados pessoais como o grau académico, a categoria profissional, a idade, o género e o cargo desempenhado; e, a dados das organizações/unidades orgânicas como a dimensão, antiguidade, atributos dominantes, vinculação, estrutura orgânica, orientação, estilo de liderança, ênfase estratégica, cultura e distribuição do poder.

No ponto 5.3., estuda-se a eficácia organizacional do ensino superior agrário português. Para isso, apresentam-se os resultados do tratamento estatístico dos dados que traduzem a percepção dos inquiridos no que diz respeito aos aspectos comportamentais que definem as diferentes dimensões de eficácia organizacional e aos critérios de eficácia no domínio académico interno, no domínio da motivação e no domínio da adaptação externa.

Posteriormente, no ponto 5.4., apresentam-se os resultados referentes à percepção, por parte dos inquiridos, acerca da importância da participação dos actores estratégicos, designadamente, dos agentes externos, dos planeadores, dos dirigentes e de outros membros da organização no processo de planeamento estratégico das organizações/unidades orgânicas a que pertencem. Igualmente, apresentam-se resultados reveladores da importância das actividades desenvolvidas durante o processo de planeamento estratégico por parte de cada um dos actores organizacionais referidos, nomeadamente, a iniciação do processo de planeamento estratégico, a normalização dos documentos intermédios e finais das etapas do processo, a coordenação do processo de planeamento, a elaboração do plano estratégico, a aprovação do plano estratégico, a difusão do plano estratégico e a verificação do cumprimento dos objectivos e dos conteúdos do plano. Seguidamente, exibem-se resultados que mostram a forma como se processam as diferentes etapas 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.

Por fim, no ponto 5.5., apresentam-se os resultados que respondem à questão principal deste trabalho de investigação, designadamente, se o uso do planeamento estratégico influencia, positivamente, a eficácia organizacional das instituições portuguesas de ensino superior agrário; e, à questão secundária de que as armadilhas e falácias do planeamento estratégico, referidas por Mintzberg (1994a), não se observam de forma, estatisticamente, significativa na prática da gestão das organizações portuguesas de ensino superior agrário e das unidades orgânicas que, nessas organizações, estão vocacionadas para o ensino superior das ciências agrárias.

5.1. Tratamento Estatístico dos Dados

Dada a natureza dos fenómenos escolhidos para objecto de estudo, a perspectiva racionalista é, segundo Fernandes (1994), a perspectiva de investigação e análise mais adequada. De facto, esta perspectiva assenta no princípio básico de que os processos de acção se traduzem em decisões com vista a obter determinados resultados numa conjuntura concreta. Por essa razão, esta perspectiva está subjacente aos estudos sobre os processos de formação das decisões e aos estudos estratégicos nos quais se integra o presente trabalho de investigação. Ainda, segundo o mesmo investigador, a pesquisa e análise dos fenómenos inerentes à problemática escolhida pode implicar o recurso a métodos e técnicas de investigação comuns a várias ciências, sobretudo às ciências sociais que são, por natureza, indutivas pois resultam dos factos. Por isso, a recolha de informação, a observação, a análise e sistematização são tarefas do seu método que devem obedecer a **três princípios básicos** do pensamento científico, designadamente, o **princípio da objectividade** que permite compreender que na realidade as coisas não são como parecem; o **princípio da inteligibilidade** que mostra a existência de determinadas relações entre os factos; e, o **princípio da racionalidade** que traduz a ideia de que é possível exprimir num discurso coerente as relações existentes entre os factos.

Segundo Fernandes (1994), os métodos e as técnicas devem adequar-se aos objectivos da investigação devendo, para isso, ser escolhidos aqueles que melhor ajudem a explicar a realidade que constitui o objecto de estudo. Quanto à forma de contacto, as técnicas de inquirição podem apresentar-se, segundo Iman e Conover (1983) e Neter *et al.* (1982), sob a forma de questionários ou entrevistas. Como foi referido no capítulo anterior, a inquirição foi o método de recolha de dados adoptado devido ao facto de, quando combinado com a técnica do questionário, proporcionar maior credibilidade à informação recolhida porque permite evitar o enviesamento dos resultados por via da influência que o entrevistador poderia, inadvertidamente, ter sobre o entrevistado. No âmbito deste trabalho de investigação, o inquérito descrito na parte final do capítulo anterior foi enviado por correio electrónico ao universo dos inquiridos que constam da figura 13 apresentada na página seguinte. Desta forma, contempla-se a possibilidade de todos os dirigentes, quer de topo quer das unidades orgânicas, poderem responder ao inquérito.

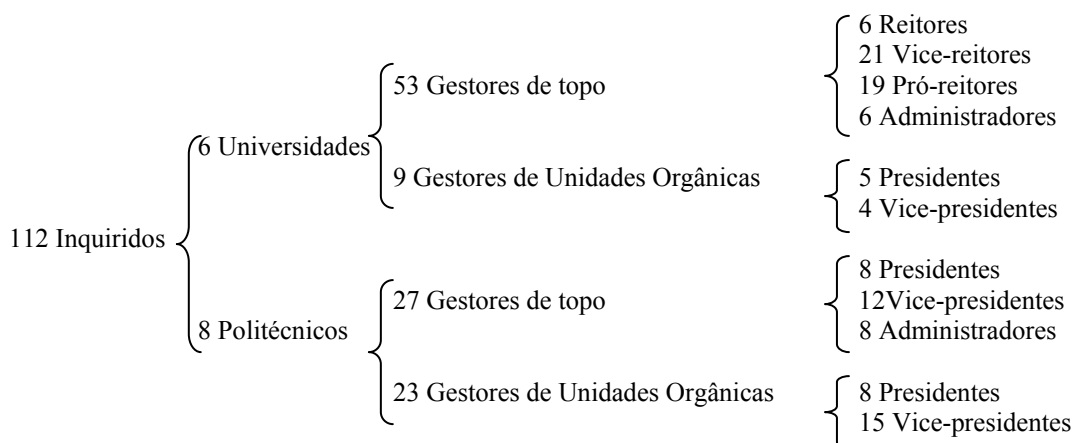


Figura 13 – Universo em Estudo

A técnica do questionário tem como método complementar o tratamento estatístico dos dados pois os dados recolhidos podem ser úteis no âmbito de um tratamento quantitativo. Para levar a cabo o tratamento estatístico dos dados recorre-se ao uso do *software* estatístico *SPSS 14.0 (Statistical Package for Social Sciences)* por ser adequado aos objectivos do estudo. As observações recolhidas para cada uma das variáveis estudadas foram inseridas numa matriz rectangular do tipo apresentado no quadro 27.

Quadro 27 – Matriz das Observações do SPSS

	Variável 1	Variável 2	Variável 3	Variável 4	...	Variável 148
Caso 1	Obs.1.1	Obs.2.1	Obs.3.1	Obs.4.1	...	Obs.148.1
Caso 2	Obs.1.2	Obs.2.2	Obs.3.2	Obs.4.2	...	Obs.148.2
Caso 3	Obs.1.3	Obs.2.3	Obs.3.3	Obs.4.3	...	Obs.148.3
Caso 4	Obs.1.4	Obs.2.4	Obs.3.4	Obs.4.4	...	Obs.148.4
...
Caso 70	Obs.1.70	Obs.2.70	Obs.3.70	Obs.4.70	...	Obs.148.70

Para a operacionalização das 148 variáveis procedeu-se conforme descrito no Anexo IV. Como pode ver-se nesse anexo, a maioria das variáveis são qualitativas na medida em que identificam alguma qualidade, categoria ou característica não susceptível de ser medida mas que pode ser classificada. Para além disso, segundo Martins e Cerveira (1999), Guimarães e Cabral (1999), Pestana e Gageiro (2000) e Maroco (2003), estas variáveis podem exprimir-se na **escala nominal** ou na **escala ordinal**. Para estes investigadores, numa **escala nominal** os elementos são atributos ou qualidades. Por isso, esta escala é usada para variáveis em que cada observação pertence a uma de várias categorias distintas como os dados pessoais dos inquiridos¹, as características das

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

organizações/unidades orgânicas e as definições de planeamento estratégico. À semelhança da escala nominal, a **escala ordinal** usa categorias mas, neste caso, existe uma relação de ordem entre essas mesmas categorias. As escalas de *Likert* usadas variam de 1 (nada importante) a 5 (muito importante) são escalas ordinais, vulgarmente, utilizadas em ciências sociais que, como pode ver-se no Anexo IV, permitem avaliar a eficácia organizacional, designadamente, no que diz respeito aos aspectos comportamentais, ao domínio académico interno, ao domínio da motivação e ao domínio da adaptação externa. Igualmente, permitem verificar a importância dos actores organizacionais, designadamente, dos agentes externos, dos planeadores, dos dirigentes e de outros membros da organização/unidade orgânica no processo de planeamento estratégico. Por fim, este tipo de variáveis é usado para verificar a importância do papel desempenhado pelos actores organizacionais nas distintas fases do processo de planeamento estratégico, nomeadamente, a iniciação do processo, a normalização dos documentos, a coordenação do processo de planeamento, a elaboração do plano estratégico, a aprovação do plano estratégico, a difusão do plano estratégico e a verificação dos conteúdos do plano.

Para Martins e Cerveira (1999), Guimarães e Cabral (1999), Pestana e Gageiro (2000) e Maroco (2003), as variáveis são quantitativas quando permitem ordenar e quantificar as diferenças entre elas. Estas variáveis podem exprimir-se em **escalas intervalares** ou **escalas absolutas**. A variável **intervalar** é uma espécie de variável ordinal, mas em que as diferenças entre valores sucessivos são sempre iguais. A variável **absoluta, percentual, rácio ou razão** é uma variável intervalar para a qual existe um zero absoluto que representa a origem das medidas. Nesta situação podem identificar-se as variáveis X1.4 (idade) e as variáveis X4.8 a X4.17 que dizem respeito às fases identificadas no modelo de planeamento estratégico. Note-se que nestas últimas, o zero tem existência real e traduz a ausência da característica medida.

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 28, apresentado na página seguinte, mostra os quatro grupos de questões que constituem o questionário, as variáveis consideradas para cada grupo de questões e, por fim, a técnica de estatística descritiva a aplicar. Posteriormente,

serão abordadas as técnicas de estatística avançada a usar quer para a redução dos dados (indicadores de eficácia organizacional), quer para o estudo da relação entre a variável dependente ou explicada (eficácia organizacional) e as variáveis independentes ou explicativas (fases do processo de planeamento estratégico).

Quadro 28 – 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/unidades orgânicas	2.1. Tipo de organização/unidade orgânica	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. Aspectos comportamentais do desempenho	Médias ponderadas	
	3.2. Domínio académico interno		
	3.3. Domínio da motivação		
	3.4. Domínio da adaptação externa		
4. Percepção do inquirido acerca de...	4.1. Razões para planear	Não aplicável	
	4.2. Planeamento estratégico	Frequências relativas	
	4.3. Actores estratégicos	Médias ponderadas	
	4.4. Actividades dos agentes externos		
	4.5. Actividades dos planeadores		
	4.6. Actividades dos dirigentes		
	4.7. Actividades de outros membros		
	4.8. Definição da missão		Frequências relativas
	4.9. Definição de objectivos		
	4.9.1.1. Medidas quantitativas		
	4.9.1.2. Elementos temporais		
	4.10. Análise interna		
	4.11. Análise externa		
	4.12. Avaliação do entorno		
	4.13. Alternativas estratégicas		
	4.14. Padrão de referência		
	4.15. Processo de orçamentação		
4.16. Planeamento da acção			
4.17. Controlo			

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 (variáveis X0 a X1.6), caracterizar as organizações/unidades orgânicas (variáveis X2.1 a X2.3h) e descrever o processo de planeamento estratégico (X4.8 a X4.17).

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” (X1.4) baseia-se nestas estatísticas. O mesmo poderia ser feito para as variáveis X4.8 a X4.17 mas, como foi referido anteriormente, a opção para o estudo das variáveis do planeamento estratégico recaiu nas frequências relativas.

Segundo Maroco (2003), depois de constituída a amostra de acordo com as boas práticas da teoria da amostragem e da caracterização da amostra com recurso à estatística descritiva, o procedimento seguinte consiste em inferir acerca dos parâmetros do universo em estudo e ou de validar hipóteses acerca desses parâmetros. Este processo designa-se por inferência estatística e divide-se em **duas** áreas, designadamente, a **teoria da estimação** e a **teoria da decisão**. A **primeira** visa estimar o valor dos parâmetros do universo a partir de estimativas da amostra e a **segunda** visa fundamentar decisões através do recurso a testes de hipóteses relativos aos parâmetros da população apoiados numa medida concreta do grau de “(in)certeza” referente à decisão tomada.

Para as variáveis qualitativas expressas numa escala ordinal pode, segundo Martins e Cerveira (1999), Pestana e Gageiro (2000) e Maroco (2003), calcular-se a mediana já que existe uma ordenação das categorias. Apesar disso, segundo Agresti (1990), Pestana e Gageiro (2000) e Maroco (2003), sempre que se recorre a variáveis qualitativas expressas em escalas ordinais, como é o caso das escalas de *Likert* com duas ou mais categorias podem usar-se técnicas paramétricas uma vez que, nesta situação, estas podem ser consideradas variáveis quantitativas. Assim sendo, optou-se por calcular as médias ponderadas para as variáveis X3.1.1 a X3.4.16, ou seja, para as variáveis que permitem avaliar a eficácia organizacional relativamente aos aspectos comportamentais, ao domínio académico interno, ao domínio da motivação e ao domínio da adaptação externa; e, para as variáveis X4.3.1 a X4.7.6, ou seja, para as variáveis que permitem verificar a importância quer dos actores organizacionais quer do papel desempenhado por eles desempenhado no processo de planeamento estratégico.

Tendo em conta a dualidade do sistema de ensino superior português pareceu interessante que, no âmbito do estudo da eficácia organizacional nos diferentes domínios, fosse verificada a hipótese da eficácia ser igual nos dois subsectores que o integram, designadamente, o universitário e o politécnico. Para testar esta hipótese considerou-se a possibilidade de usar a análise de variância (ANOVA *one way*) por, segundo Bryman e Cramer (2004), Maroco (2003), Pestana e Gageiro (2000) e Guimarães e Cabral (1999), ser um teste mais robusto uma vez que se trata de um teste paramétrico. Para verificar a exequibilidade desta opção é necessário verificar se as condições de aplicação do teste estão reunidas, nomeadamente, a normalidade da variável e a homogeneidade das variâncias entre os grupos. Para testar as condições referidas usam-se, respectivamente, o teste de *Kolmogorov-Smirnov (K-S)* e o teste de *Levene*.

Segundo Maroco (2003), Pestana e Gageiro (2000) e Guimarães e Cabral (1999), para testar o pressuposto da normalidade, o teste de *Kolmogorov-Smirnov (K-S)* é o mais utilizado. Este teste é usado para decidir se a distribuição da variável em estudo, numa determinada amostra, provém de uma população com uma distribuição específica. Porém, neste caso, apenas interessa testar se a distribuição é ou não normal com parâmetros μ e σ quaisquer, ou seja, pretende-se testar a hipótese nula de que a amostra segue uma distribuição normal com média μ e desvio-padrão σ ($H_0: X \sim N(\mu; \sigma)$) contra a hipótese alternativa da amostra não seguir uma distribuição normal ($H_1: X \neq N(\mu; \sigma)$). A hipótese nula H_0 rejeita-se quando a probabilidade de significância (*Sig.*) fornecida pelo teste é inferior ou igual ao nível de significância ($\alpha = 5\%$) usado no teste, ou seja, sempre que $Sig. \leq \alpha$. Quando não são conhecidas a média e a variância populacionais, deve calcular-se o teste de *Kolmogorov-Smirnov* com a correcção de *Lilliefors* pois aumenta a potência do teste. Da mesma forma, o SPSS calcula o teste de *Shapiro-Wilk* que é, especialmente, aconselhado para amostras de pequena dimensão ($N < 30$). Em qualquer dos casos, a hipótese nula (H_0) é rejeitada sempre que a probabilidade de significância (*Sig.*) for menor ou igual ao nível de significância usado no teste ($\alpha = 5\%$), ou seja, sempre que $Sig. \leq \alpha$.

Como foi referido, outra condição necessária para se poder aplicar um teste de hipóteses paramétrico referente à comparação de k médias populacionais a partir de amostras

representativas é a de que as variâncias populacionais (estimadas a partir das amostras) sejam iguais ou homogêneas. O teste de *Levene* é um dos testes mais potentes utilizados para este fim. Efectivamente, ao contrário do teste de *Bartlett*, este teste é, segundo Levene (1960), particularmente, robusto a desvios da normalidade. Basicamente, testa-se a hipótese nula das variâncias serem iguais ($H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2 = \dots = \sigma_k^2$) contra a hipótese alternativa de não ser assim ($H_1: \exists i, j: \sigma_i^2 \neq \sigma_j^2$ com $i, j = 1, \dots, k$). A hipótese nula H_0 rejeita-se quando a probabilidade de significância (*Sig.*) fornecida pelo teste é inferior ou igual ao nível de significância ($\alpha = 5\%$) usado no teste, ou seja, sempre que $\text{Sig.} \leq \alpha$.

Como pode ver-se nos anexos VII e VIII, o teste de *Levene* calculado a partir da média (*Based on Mean*), da mediana (*Based on Median*), da mediana corrigida pelo facto de se estudarem amostras e não a população inteira (*Based on Median with adjusted df*) e pela média aparada (*Based on trimmed mean*) permite concluir que as variâncias populacionais estimadas a partir das amostras são homogêneas já que a probabilidade de significância (*Sig.*) é sempre maior que o nível de significância usado no teste ($\alpha = 5\%$). Os resultados dos testes da normalidade que constam dos anexos V e VI, designadamente, o teste de *Kolmogorov-Smirnov* com a correcção de *Lilliefors* (a) e o teste de *Shapiro-Wilk*, mostram que, para maioria das variáveis de eficácia (critérios de eficácia e eficácia nos diferentes domínios), a condição da normalidade não se verifica.

De uma maneira geral, os testes paramétricos são, segundo Bryman e Cramer (2004), Maroco (2003), Pestana e Gageiro (2000), mais robustos porque a probabilidade de rejeitar erradamente a hipótese nula quando esta é verdadeira (erro do tipo I) é menor. Apesar disso, para amostras de pequenas e diferentes dimensões, os testes não paramétricos podem, segundo Maroco (2003), ser mais potentes. Para além disso, para este investigador e Bryman e Cramer (2004), ao contrário dos testes paramétricos que, geralmente, requerem variáveis quantitativas, os testes não paramétricos podem ser aplicados a variáveis qualitativas expressas em escala nominal quando categorizada por algum tipo de ordem. Por fim, estes testes não exigem que a distribuição da variável siga a normalidade. Por todas estas razões, a opção para testar a hipótese das medianas da eficácia organizacional serem iguais, independentemente, do subsistema de ensino considerado recaiu no teste de *Kruskal-Wallis* porque, segundo Kruskal e Wallis (1952), este teste pode ser considerado como a alternativa não paramétrica à ANOVA *one way*.

Este teste pode ser usado para verificar se duas ou mais amostras provêm de uma mesma população ou de populações diferentes ou se, de igual modo, as amostras provêm de populações com a mesma distribuição o que equivale a testar se as medianas populacionais são iguais ($H_0: \theta_1 = \theta_2 = \dots = \theta_k$) contra a hipótese alternativa de existir pelo menos um par de medianas significativamente diferentes ($H_1: \exists i, j: \theta_i \neq \theta_j$ com $i \neq j = 1, \dots, k$). Para Maroco (2003), Pestana e Gageiro (2000) e Guimarães e Cabral (1999), quando existem apenas duas amostras a comparar, este teste é semelhante ao teste não paramétrico *Mann-Whitney-Wilcoxon*, razão pela qual é indiferente usar um ou outro. Note-se que, em qualquer dos casos, a hipótese nula (H_0) é rejeitada sempre que a probabilidade de significância (p) for menor ou igual ao nível de significância usado no teste ($\alpha = 5\%$), ou seja, sempre que $p \leq \alpha$.

Segundo Guimarães e Cabral (1999), Maroco (2003) e Pestana e Gageiro (2000 e 2005), a análise de regressão é um das técnicas estatísticas mais potentes e de utilização mais frequente. Esta técnica é usada para modelar e investigar a relação entre variáveis. Ou seja, a regressão é um modelo estatístico usado para prever o comportamento de uma variável quantitativa (variável dependente) a partir de uma ou mais variáveis relevantes de natureza intervalo ou rácio (variáveis independentes). Por isso, este tipo de análise permite verificar a existência ou não de uma relação de causa-efeito entre a variável dependente ou explicada (eficácia organizacional) e as variáveis independentes ou explicativas (fases do processo de planeamento estratégico). No entanto, segundo Greene (2000), quando a variável dependente é de natureza qualitativa e binária devem ser usados modelos de regressão logística em detrimento dos modelos de regressão linear. Para além disso, de acordo com DiNardo e Johnston (1997) e Greene (2000), os modelos de regressão linear levantam alguns problemas relacionados com a não normalidade da perturbação aleatória; com a heterocedasticidade² entre essas perturbações (o modelo probabilístico linear é heterocedástico); e, com o nível de estimação já que o valor predito não está restringido ao intervalo entre 0 e 1. Para ultrapassar estes problemas deve usar-se a regressão com base no modelo da probabilidade linear que emprega funções não lineares capazes de delimitar a escala de estimação. A delimitação da escala de estimação pode fazer-se recorrendo a qualquer função de distribuição. Apesar disso, as funções mais, frequentemente, utilizadas têm

² A variância (σ^2) das perturbações aleatórias (u_i) não é constante.

sido a função de distribuição logística binomial cumulativa (modelo *logit*) e a função de distribuição normal cumulativa (modelo *probit*). A representação de ambas funções assim como os resultados obtidos por ambos modelos são muito semelhantes. No entanto, pelo facto da maioria das variáveis não terem uma distribuição normal optou-se pelo uso do modelo *logit*. Mais, para evitar os problemas que, segundo Greene (2000), surgem associados à regressão usa-se o *software* estatístico *Eviews 5.0* pois permite obter estimadores BLUE (*best linear unbiased estimators*) que, de acordo com Pestana e Gageiro (2005), são estimadores óptimos cuja variância é mínima.

Neste trabalho de investigação, a variável explicada, ou seja, a eficácia organizacional é uma variável dicotómica que assume o valor 0 quando os níveis globais de eficácia, medidos com recurso a uma escala de *Likert* de 1 a 5, são inferiores a 3; e, o valor 1 sempre que os níveis globais de eficácia são iguais ou superiores a 3. Da mesma forma, interessa explorar a relação entre a eficácia organizacional e o planeamento estratégico no sentido de verificar se as fases do processo de planeamento estratégico contribuem ou não para a eficácia global das instituições portuguesas de ensino superior agrário. Em caso afirmativo, interessa, ainda, verificar em que medida as variáveis independentes contribuem para a explicação da variável dependente, ou seja, em que medida as fases do processo de planeamento estratégico explicam a eficácia das organizações em estudo.

Segundo Cramer (2003), a expressão do modelo *logit* para uma única variável explicativa é a seguinte.

$$Y_i = \frac{1}{1 + e^{-\alpha - \beta X_i}} + \varepsilon_i = \frac{e^{\alpha + \beta X_i}}{1 + e^{\alpha + \beta X_i}} + \varepsilon_i = \Lambda(X_i \beta) + \varepsilon_i$$

A função logística é uma aproximação em que $E(Y_i)$ tende para 0 quando X_i tende para $-\infty$ e $E(Y_i)$ tende para 1 quando X_i tende para $+\infty$. Os valores da função variam entre os níveis 0 e 1 e interpretam-se como a probabilidade de ocorrência do fenómeno que é objecto do estudo. Efectivamente, como pode ver-se na figura 14 apresentada na página seguinte, M_i é a probabilidade do elemento pertencer ao grupo 1, ou seja, é a probabilidade de ocorrência do fenómeno objecto de estudo (eficácia) e $(1-M_i)$ é a probabilidade do elemento pertencer ao grupo 0 (ineficácia).

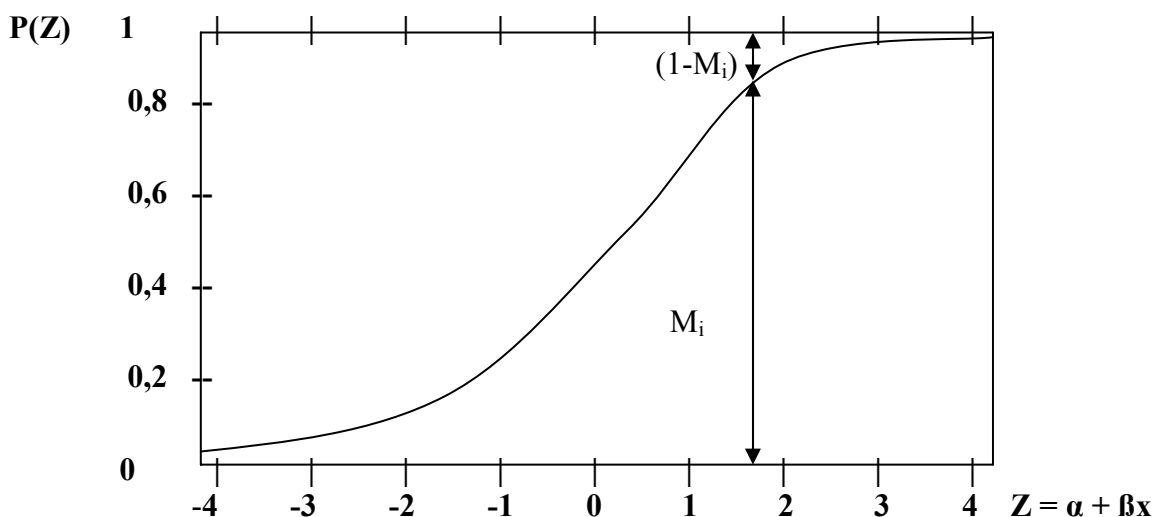


Figura 14 – Configuração da Função Logística

Fonte: Cramer (2003).

Para estimar os parâmetros da função logística utiliza-se o método da máxima verosimilhança já que, no caso de modelos não lineares nem linearizáveis, não se pode utilizar o método dos mínimos quadrados ordinais (MQO). O método da máxima verosimilhança permite estimar os parâmetros que maximizam a probabilidade da amostra observada pertencer a uma determinada população, ou seja, estima os parâmetros para os quais a função densidade conjunta ou função de verosimilhança atinge o máximo.

O método da selecção passo-a-passo foi utilizado para a escolha das variáveis pois é, frequentemente, utilizado em situações em que não são conhecidas as relações ou associações entre as variáveis exógenas e a variável endógena. Dentro deste método seleccionou-se a variante da selecção progressiva por partir de um modelo inicial apenas com o termo constante, ou seja, parte-se de um modelo sem nenhuma variável explicativa ao qual se vão acrescentando, passo-a-passo, as variáveis mais significativas até encontrar o “melhor modelo”. Este método, segundo Pestana e Gageiro (2005), tem a vantagem de eliminar a hipótese de existência de problemas relacionados com a multicolinearidade³. Problemas esses que, normalmente, põem em causa a significância dos coeficientes estimados.

³ Quando não se consegue isolar o efeito da variação da variável dependente (Y) resultante da variação de cada uma das variáveis independentes (X_i).

O modelo de planeamento estratégico para o ensino superior agrário foi estimado através do método GLM (*Generalized Linear Models*) no qual, segundo McCullagh e Nelder (1989), se assume que a variável dependente pertence à família da função exponencial. Desta forma, a verdadeira variância de Y_i é proporcional à variância da distribuição usada na especificação do modelo *logit*. Por outras palavras, caso a verdadeira distribuição de Y condicionada por X não seja logística mas pertença à família exponencial, os estimadores obtidos pelo modelo *logit* continuarão a ser consistentes. Este método permite estimar coeficientes consistentes mesmo na presença da heterocedasticidade ou de outros problemas relacionados com a má especificação do modelo.

De acordo com DiNardo e Johnston (1997), a apreciação da qualidade global do modelo baseia-se no cálculo da estatística designada *razão de verosimilhança*⁴, estatística que permite testar a hipótese nula dos parâmetros serem nulos ($H_0: \beta_1 = \beta_2 = \dots = \beta_k = 0$) contra a hipótese alternativa de haver, pelo menos um, diferente de zero. O valor crítico aproximado é obtido nas tabelas da distribuição do Qui-quadrado, com número de graus de liberdade igual ao de restrições consideradas na hipótese nula.

Convém realçar que o teste à validade global do modelo apenas permite concluir que o seu poder explicativo é maior do que o modelo composto apenas por um termo independente, nada se podendo concluir quanto à significância de cada um dos estimadores. Para apreciar a significância de cada parâmetro usa-se um teste similar ao da razão de verosimilhança. Trata-se, segundo Pestana e Gageiro (2005), do teste de *Wald* que se baseia nas estimativas individuais dos parâmetros e dos respectivos desvios-padrão. Uma vez testada a validade do modelo ao nível de cada parâmetro e do seu conjunto deve, posteriormente, ser testada a qualidade do seu ajustamento. Segundo Greene (2000), na regressão logística não existe um verdadeiro R^2 como na regressão linear. Contudo, o pseudo R^2 de *McFadden* é uma medida comparável ao coeficiente de determinação do modelo de regressão linear (R^2).

⁴ Esta estatística é análoga ao $\chi^2_{(k-1)}$.

5.2. Características da Amostra

Para Fernandes (1994), Iman e Conover (1983), Natrella (1963) e Spiegel (1978), a amostragem consiste em escolher as pessoas, empresas ou outras entidades a interrogar de forma a serem, tanto quanto possível, representativas da população a estudar. Só nesta circunstância os resultados poderão ser generalizados ao universo. Por isso, Kotler e Armstrong (1991) afirmam que, no processo de amostragem, deve começar-se por estabelecer a unidade de amostragem⁵, o universo e a dimensão da amostra para, de seguida, definir o critério de escolha dos indivíduos a inquirir. Para estes investigadores, na amostragem aleatória simples ou no método probabilístico, cada uma das unidades de amostragem que constituem a população, têm igual probabilidade de serem seleccionadas e, conseqüentemente, fazerem parte da amostra. O processo consiste na selecção de determinado número de unidades retiradas casualmente de todo o universo estatístico, abstraindo de qualquer conhecimento sobre este.

Os membros da gestão de topo das organizações públicas que, em Portugal, se dedicam ao ensino superior das ciências agrárias e os dirigentes das unidades orgânicas vocacionadas para este tipo de ensino, perfazendo um total de 112 indivíduos, constavam de uma lista que foi construída a partir da informação, acerca dos órgãos de gestão, contida nos sítios que estas organizações possuem na *Internet*. Como foi referido no capítulo anterior, antes do inquérito ser enviado por correio electrónico, o pedido de colaboração dos gestores de topo e dos dirigentes das unidades orgânicas foi formalizado junto dos reitores das universidades e dos presidentes dos institutos politécnicos. Para permitir que a tramitação do pedido desse entrada nas universidades e politécnicos, fosse despachado e chegasse aos inquiridos optou-se por deixar decorrer um período de cerca de 15 dias a partir da data de formalização do pedido referido. Decorrido este período, o inquérito foi enviado por correio electrónico a todos os elementos da gestão de topo e das direcções das unidades orgânicas. Pelo exposto, todos os membros arrolados nessa lista tinham igual probabilidade de responder pelo que pode afirmar-se que a amostra daí resultante é aleatória.

⁵ Entende-se a unidade sobre a qual devem ser recolhidas informações (Antoine, 1992).

Depois de enviado o inquérito, foram enviadas mensagens por correio electrónico, a intervalos regulares da ordem das duas semanas que se prolongaram pelo período de três meses. Estas mensagens enviadas por correio electrónico visavam lembrar aos inquiridos a importância da sua participação na realização do estudo empírico. De facto, nesta fase da elaboração do trabalho, a aporção da experiência e dos conhecimentos dos inquiridos acerca das variáveis investigadas através do preenchimento do inquérito tornava-se imprescindível. O procedimento acima descrito pretendia captar a atenção dos inquiridos para uma tarefa que, na apertada agenda dos gestores de topo das instituições de ensino superior agrário e dos dirigentes das respectivas unidades orgânicas, seria uma tarefa secundária. Para além disso, devido às características intrínsecas do inquérito, nomeadamente, a sua extensão e conteúdo que o tornavam algo denso obrigava, segundo o teste piloto, ao dispêndio de 35 a 45 minutos. Neste contexto, a metodologia de abordagem adoptada afigurava-se como a mais adequada e viria, posteriormente, a revelar-se muito proveitosa. De facto, dos 112 inquéritos enviados, foram recebidos 70 inquéritos preenchidos a que corresponde uma taxa de resposta de 62,5%. A resposta dos gestores de topo e dos dirigentes das unidades orgânicas que constituem o ensino superior agrário português foi, de uma maneira geral, excelente já que, em cada subsistema, apenas uma organização e respectiva unidade orgânica não viria a participar na realização do estudo empírico. No sentido de melhorar a taxa de resposta optou-se por contactar, telefonicamente, os membros da gestão de topo e os dirigentes de unidades orgânicas em falta no sentido de os motivar a responder ao inquérito. Apesar disso, o acesso difícil e, por vezes, impossível aos membros da gestão de topo e dos dirigentes destas unidades orgânicas devido ao barramento das chamadas telefónicas por parte das secretárias de direcção aliado a promessas de preenchimento não concretizadas não viriam a permitir a melhoria da taxa de resposta. De algum modo, este facto poderá conduzir ao enviesamento dos resultados uma vez que, embora tendo igual probabilidade de resposta, alguns demonstraram maior predisposição para responder a este tipo de inquérito. Nessa medida, os resultados reflectem as percepções dos gestores de topo e dos dirigentes das unidades orgânicas acerca das variáveis estudadas no contexto das organizações/unidades orgânicas que dirigem.

Como pode ver-se na figura 15, a amostra é constituída por 3% de reitores, 11% de vice-reitores, 14% de pró-reitores, 3% de presidentes, 17% de vice-presidentes e 14% de administradores pertencentes à gestão de topo das organizações (62,9%); e, por 17% de presidentes e 21% de vice-presidentes pertencentes aos Conselhos Directivos das unidades orgânicas (37,1%). 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 31,4% das respostas.

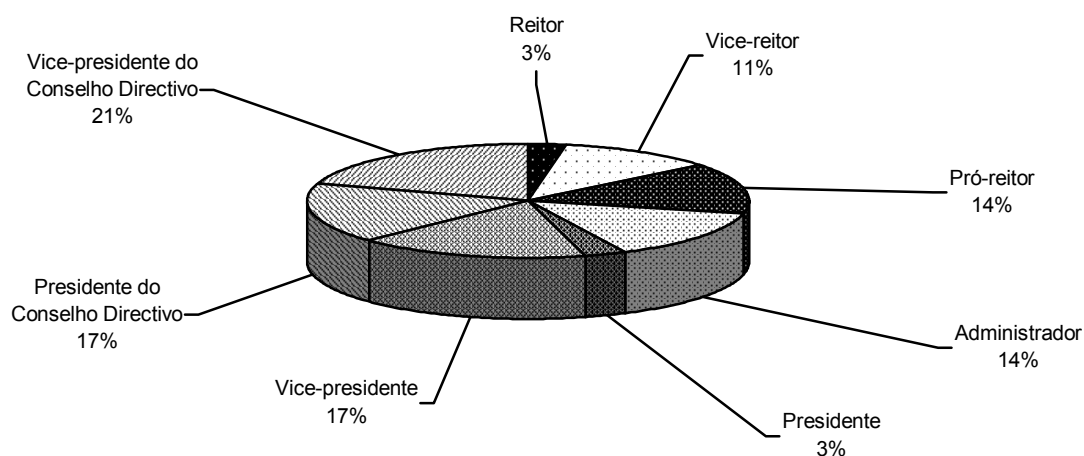


Figura 15 – Distribuição da Amostra por Cargo Desempenhado

Os resultados mostram que a liderança das organizações que possuem unidades orgânicas dedicadas ao ensino das ciências agrárias, nomeadamente, 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 16 apresentada na página seguinte, os resultados globais mostram que a maioria dos inquiridos pertencem ao género masculino e apenas 25,7% 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 tidos em conta quer o tipo de gestor quer o tipo de ensino. No entanto, esta tendência acentua-se no Ensino Universitário e atenua-se no Ensino Politécnico reflectindo a realidade do universo estudado.

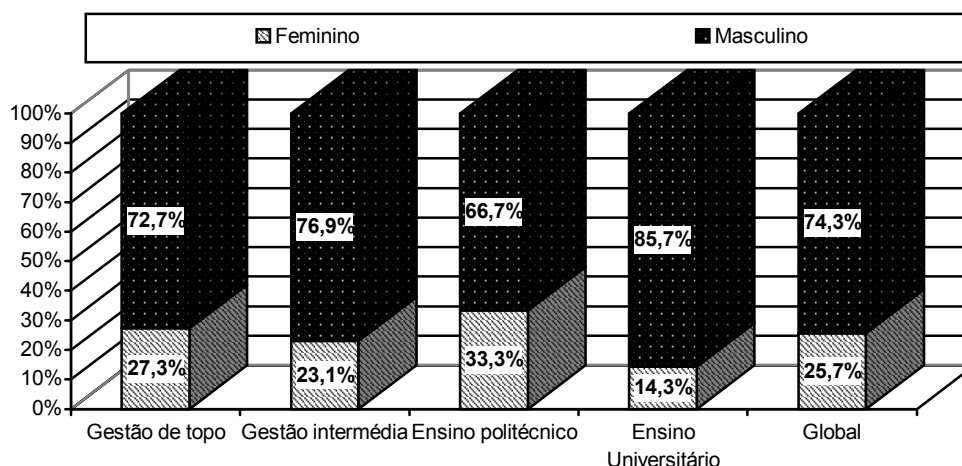


Figura 16 – Género segundo o Tipo de Gestor e segundo o Tipo de Ensino

Outro aspecto que importa destacar no âmbito da análise desta variável prende-se com o facto da amostra reflectir, no caso dos dirigentes das unidades orgânicas, uma maior predisposição dos indivíduos do género masculino para responder ao inquérito. Efectivamente, no universo dos gestores intermédios, a proporção de indivíduos do género masculino e do género feminino é de, respectivamente, 62,5% e 37,5%.

No que diz respeito ao grau académico dos inquiridos, os dados globais apontam para a preponderância do grau de doutor. No entanto, como pode ver-se na figura 17, no Ensino Universitário a supremacia vai para a agregação com 57,1% dos inquiridos a possuírem este grau chegando, inclusivamente, a duplicar a percentagem de doutorados.

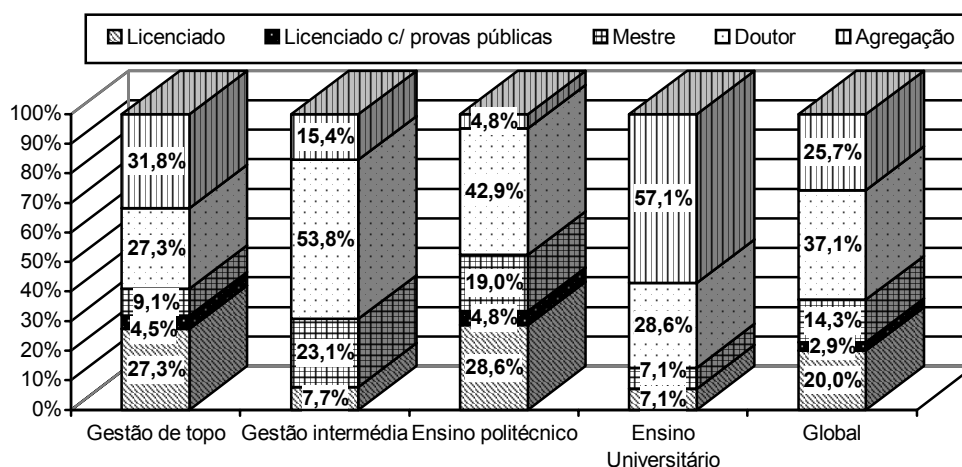


Figura 17 – Grau Académico segundo o Tipo de Gestor e segundo o Tipo de Ensino

No Ensino Politécnico acontece uma situação similar, sendo que neste caso o grau predominante é o de doutor com 42,9%. Note-se que esta cifra mais do duplica a percentagem de mestres. Quando analisados os dados em função do tipo de gestor verifica-se que grande parte dos dirigentes das unidades orgânicas são doutores (53,8%) Por seu lado, a agregação, o doutoramento e a licenciatura são graus académicos que, no contexto da gestão de topo, possuem pesos similares da ordem dos 30%. Tal facto é, facilmente, explicável tendo em conta que todos os administradores que responderam ao inquérito possuem o grau de licenciado.

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 ECDU⁶ (Estatuto da Carreira Docente Universitária) inclui **cinco categorias**, nomeadamente, **Assistente Estagiário**, **Assistente**, **Professor Auxiliar**, **Professor Associado** e **Professor Catedrático**. O ECDP⁷ (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 18.

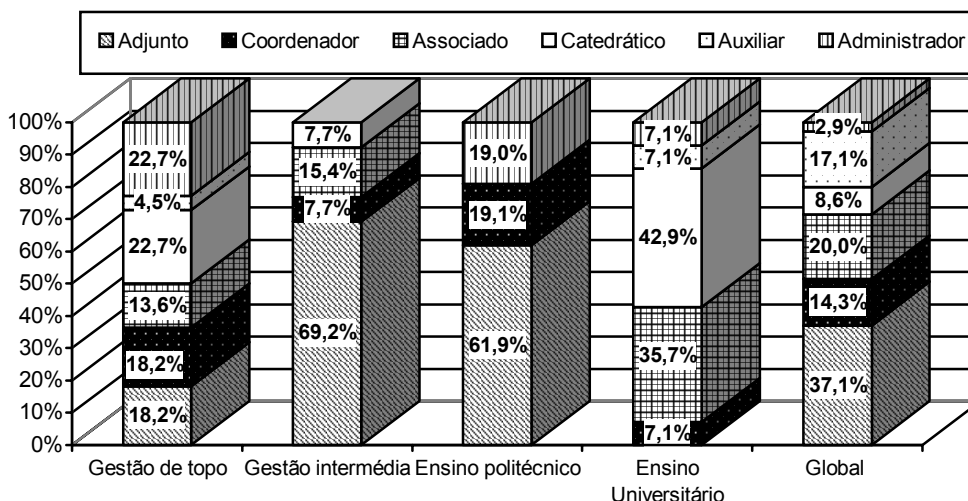


Figura 18– Categoria Profissional segundo o Tipo de Gestor e segundo o Tipo de Ensino

⁶ Decreto-Lei n.º 448/79, de 13 de Novembro.

⁷ Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho.

Globalmente, a categoria de Professor Adjunto é predominante representando cerca de 37%. Esta situação é, especialmente, notada nos Conselhos Directivos das unidades orgânicas dedicadas ao ensino das ciências agrárias, nos quais a categoria profissional predominante é a de Professor Adjunto com 69,2%. Por seu lado, na gestão de topo das organizações em estudo, 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 tipo de ensino, a preponderância vai, claramente, para a categoria de Professor Adjunto com cerca de 62% no caso do Ensino Politécnico e para a categoria de Professor Catedrático com cerca de 43,3% no caso do Ensino Universitário.

No que diz respeito à idade dos inquiridos, convém referir que dos 70 respondentes apenas 64 responderam a esta questão. Destes 64, o mais jovem possui 35 anos e o mais idoso tem 67 anos. A média global é de 48,22 anos e o desvio-padrão de 8,39 a que corresponde um coeficiente de variação de 17,4%. Quando analisados os dados, segundo o tipo de gestor, verifica-se que os gestores das unidades orgânicas⁸ são mais jovens que os gestores de topo⁹. Igualmente, os gestores das unidades orgânicas dos politécnicos são, em média, cerca de 7 anos mais jovens que os seus congéneres da universidades.

Como pode ver-se na figura 19 apresentada na página seguinte, 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 deste tipo de instituições, a tomada de posse da Comissão Instaladora ocorreu entre 1980 e 1989.

⁸ média = 42,85 e desvio-padrão = 6,17

⁹ média = 51,89 e desvio-padrão = 7,75

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.

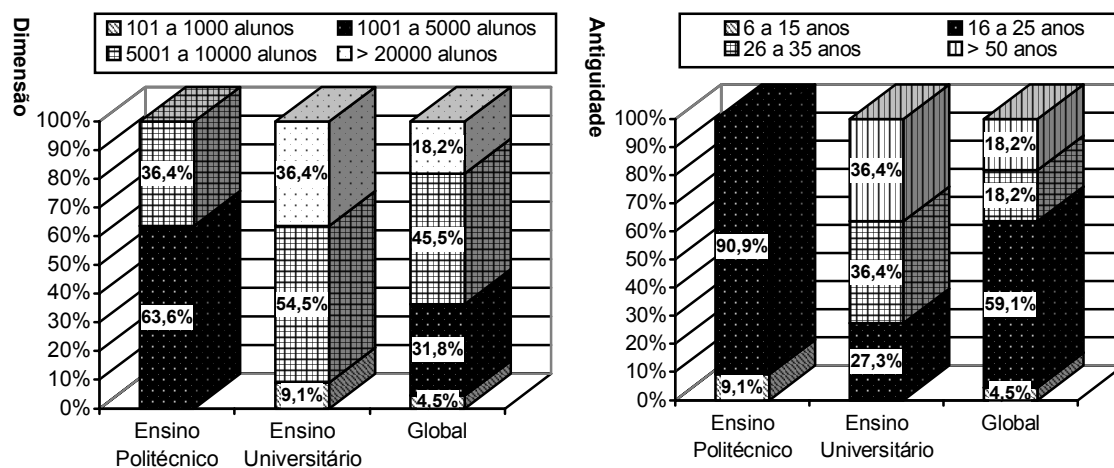


Figura 19 – Dimensão e Antiguidade das Organizações segundo o Tipo de Ensino

No ano lectivo de 2004/2005, a dimensão das unidades orgânicas às quais pertenciam os inquiridos situava-se, de uma maneira geral, entre os 101 e 1000 alunos. No entanto, como pode observar-se na figura 20, a percentagem de inquiridos pertencentes a unidades orgânicas do Ensino Universitário (66,7 %) que se situam neste intervalo é, substancialmente, inferior à percentagem registada para o Ensino Politécnico (80%). Para este resultado, muito contribuíram as respostas dos inquiridos pertencentes ao Instituto Superior de Agronomia e à Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.

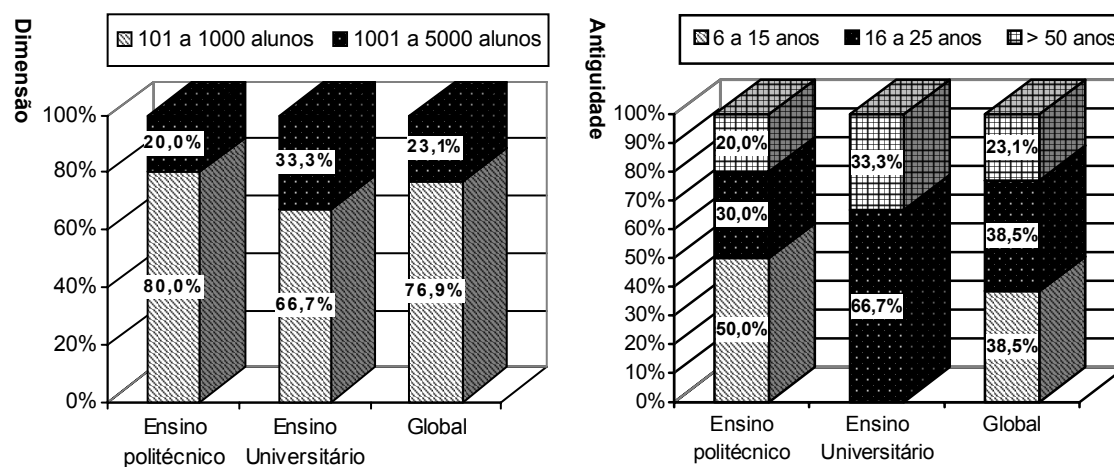


Figura 20 – Dimensão e Antiguidade das Unidades Orgânicas segundo o Tipo de Ensino

No que diz respeito à antiguidade das unidades orgânicas regista-se uma situação análoga, tal como pode ver-se na figura 20 apresentada na página anterior. Efectivamente, 76,9% dos inquiridos pertencem a unidades orgânicas, relativamente, recentes pois foram criadas entre 6 e 25 anos. Para este facto, contribuíram, grandemente, as respostas dos inquiridos que integram as unidades orgânicas do Ensino Politécnico, ou seja, as Escolas Superiores Agrárias e a unidade orgânica da Universidade dos Açores, designadamente, o Departamento de Ciências Agrárias.

Contrariamente à tese defendida por Deshpande *et al.* (1993) e Leisen *et al.* (2002), os resultados globais apresentados no quadro 29 mostram que, para 45,5% dos gestores de topo, os atributos dominantes das suas organizações são a ordem, as regras, os regulamentos e a uniformidade.

Quadro 29 – Características das Organizações

Características	Descrição	Ensino Politécnico	Ensino Universitário	Global
Atributos dominantes	Ordem, regras e regulamentos	27,3%	63,6%	45,5%
	Coesão, 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, coesão 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%

Igualmente, para 45,5% dos gestores de topo, as instituições que dirigem estão vinculadas a regras, políticas e procedimentos. Para 40,9% destes gestores, a estrutura organizacional é descentralizada e orgânica pois baseia-se na supervisão directa. Apesar disso, para 86,4% dos gestores de topo, o poder não está disperso como defende Duncan (1972) pois concentra-se em órgãos formais. Para 45,5% dos gestores de topo, à semelhança da vinculação, dos atributos dominantes e da detenção do poder, o estilo de liderança é característico da dimensão do processo interno uma vez que o líder é, essencialmente, um coordenador e administrador. Relembre-se que esta dimensão de eficácia organizacional corresponde ao quadrante inferior esquerdo do Modelo dos Valores Competitivos desenvolvido por Quinn e Rohrbaugh (1981 e 1983) no qual se incluem as organizações que enfatizam o controlo e a orientação interna. Mas, apesar disso, para 40,9% dos gestores de topo, 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% dos gestores de topo, a ênfase estratégica é própria da dimensão das relações humanas pois baseia-se no desenvolvimento dos recursos humanos; e, por fim, para 31,8% dos gestores de topo, a cultura organizacional é característica da dimensão do sistema aberto na medida em que assenta no desenvolvimento.

Globalmente, os resultados baseados nas opiniões dos gestores de topo das organizações portuguesas de ensino superior agrário permitem tirar algumas ilações que vão ao encontro das teses defendidas por Venkatraman e Ramanujam (1987), Robbins (1990), Kalliath *et al.* (1999) e Savoie e Morin (2001). Efectivamente, para estes investigadores o conceito de eficácia organizacional assume-se, cada vez mais, como um fenómeno complexo e multi-dimensional que deriva, segundo Cameron (1986a), do facto de não existir uma conceptualização compreensível da organização. Precisamente, o estudo empírico revela que, apesar da predominância das características das organizações recair na dimensão do processo interno, possuem características de outras dimensões, tal como pode ver-se na figura 21 apresentada na página seguinte.

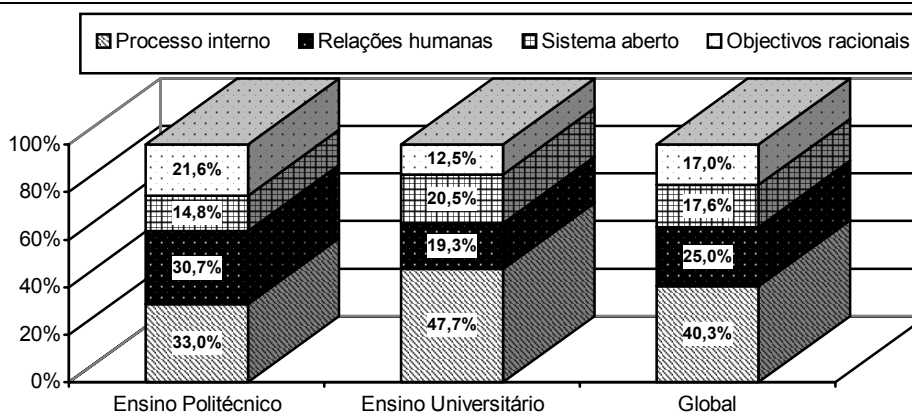


Figura 21 – Características das Organizações segundo o Tipo de Ensino

A figura mostra que a tendência global identificada anteriormente é seguida, de muito perto, pelo Ensino Universitário. Apesar disso, para 54,5% dos gestores de topo das universidades, as organizações que dirigem estão orientadas para os processos internos o que acentua a preponderância da dimensão mecânica ou burocrática de eficácia. Pelo contrário, as opiniões dos gestores de topo dos institutos politécnicos permitem concluir que nestas organizações a dimensão humana ganha relevância. Efectivamente, como pode ver-se no quadro 30 apresentado anteriormente, para 45,5% destes gestores de topo, as organizações que dirigem possuem como atributos dominantes a coesão, a participação e o trabalho de equipa; estão vinculadas à lealdade, à tradição e à coesão interpessoal; e, por fim, possuem uma estrutura organizacional centralizada e orgânica.

Basicamente, os resultados contrariam a tese de Mintzberg (1996) de que as organizações do ensino superior são organizações burocráticas profissionais. De facto, as características organizacionais apontam, predominantemente, para organizações burocráticas mecanicistas nas quais a abordagem ao planeamento é, segundo Ackoff (1981), inactiva. Este facto deriva do estilo de liderança baseado na coordenação e na administração das actividades que corresponde, segundo Miles e Snow (1978), ao arquétipo estratégico dos defensores.

Como pode ver-se no quadro 30 apresentado na página seguinte, para 30,8% dos dirigentes das unidades orgânicas vocacionadas para o ensino das ciências agrárias, a ordem, as regras, os regulamentos e a uniformidade são atributos dominantes. Uma percentagem igual de dirigentes opina de forma diferente pois consideram que a coesão, a participação e o trabalho de equipa são aspectos que distinguem as unidades orgânicas que dirigem. Para 46,2% dos dirigentes, estas unidades orgânicas possuem um vínculo

mais forte à prossecução de objectivos e à competição do que as organizações nas quais estão integradas. Razão pela qual, não é de estranhar que, para 64,2% dos dirigentes, as unidades orgânicas estejam, claramente, orientadas para a realização de objectivos. A este facto, não estará alheio o estilo de liderança que, para 61,5% dos dirigentes, está orientado para a decisão e para a realização de objectivos.

Quadro 30 – Características das Unidades Orgânicas

Características	Descrição	Ensino Politécnico	Ensino Universitário	Global
Atributos dominantes	Ordem, regras e regulamentos	30,0%	33,3%	30,8%
	Coesão, participação, trabalho de equipa	40,0%		30,8%
	Competitividade, prossecução de objectivos	10,0%	33,3%	15,4%
	Empreendedorismo, criatividade	20,0%	33,3%	23,1%
Vinculação	Regras, políticas e procedimentos	40,0%	33,3%	38,5%
	Lealdade, tradição, coesão interpessoal	10,0%		7,7%
	Orientação para os objectivos, competição	50,0%	33,3%	46,2%
	Empreendedorismo, flexibilidade		33,3%	7,7%
Estrutura organizacional	Centralizada e burocrática	30,0%	33,3%	30,8%
	Centralizada e orgânica	50,0%		38,5%
	Descentralizada e burocrática	20,0%	33,3%	23,1%
	Descentralizada e orgânica		33,3%	7,7%
Orientação	Processos internos	20,0%	33,3%	23,1%
	Pessoas	10,0%		7,7%
	Realização de objectivos	70,0%	66,7%	64,2%
Estilo de liderança	Coordenador, administrador	10,0%	33,3%	15,4%
	Mentor, facilitador, figura paternal	20,0%		15,4%
	Decisor, orientado para a realização	60,0%	66,7%	61,5%
	Empreendedor, inovador, arrojado	10,0%		7,7%
Ênfase estratégica	Estabilidade, produtividade, operações	10,0%	33,3%	15,4%
	Desenvolvimento dos recursos humanos	30,0%	33,3%	30,8%
	Inovação, crescimento, novos recursos	60,0%	33,3%	53,8%
Cultura organizacional	Baseada na hierarquia	10,0%	33,3%	15,4%
	Baseada no grupo	50,0%		38,5%
	Baseada na racionalidade	20,0%	33,3%	23,1%
	Baseada no desenvolvimento	20,0%	33,3%	23,1%
Distribuição do poder	Órgãos formais	90,0%	100,0%	92,3%
	Docentes	10,0%		7,7%

A ênfase estratégica colocada, por 53,8% dos dirigentes, na inovação, no crescimento e na aquisição de novos recursos revela maior abertura das unidades orgânicas face ao meio ambiente externo do que a registada para as organizações nas quais estão integradas. Tal facto poderá estar relacionado com a maior percentagem de opiniões (46,2%) acerca do predomínio da cultura baseada no desenvolvimento (23,1%) e na racionalidade (23,1%). Apesar disso, 38,5% dos dirigentes entendem que a cultura organizacional das unidades que dirigem assenta no grupo.

Ao contrário da tese defendida por Duncan (1972) e Mintzberg (1986 e 1996), o poder não está disperso pelos especialistas, ou seja, pelos docentes. Efectivamente, para uma grande maioria dos dirigentes (92,3%), o poder está concentrado nos órgãos formais, o que justifica a opinião dos dirigentes acerca da estrutura organizacional das unidades orgânicas. De facto, 38,5% dos dirigentes consideram que as unidades orgânicas possuem uma estrutura organizacional centralizada e orgânica devido à predominância da supervisão directa. Igualmente, uma percentagem importante (30,8%) destes dirigentes consideram que a estrutura organizacional é centralizada e burocrática devido à padronização dos processos.

Quando agregadas as características organizacionais em função das dimensões de eficácia contidas no Modelo dos Valores Competitivos, as unidades orgânicas distinguem-se das organizações que as integram pelo facto do carácter multi-dimensional subjacente à construção do conceito de eficácia organizacional ser mais óbvio, tal como pode ver-se na figura 22.

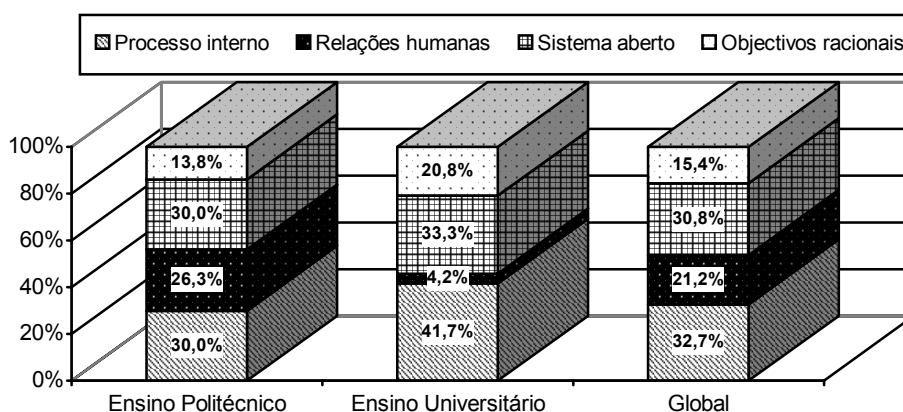


Figura 22 – Características das Unidades Orgânicas segundo o Tipo de Ensino

Efectivamente, através do confronto das opiniões dos gestores de topo e dos dirigentes das unidades orgânicas, verifica-se que as características relacionadas com a dimensão do sistema aberto ganham relevância em detrimento das características relacionadas com a dimensão do processo interno. Esta situação é reveladora de uma maior abertura das unidades orgânicas ao meio ambiente externo que denuncia uma maior susceptibilidade de serem influenciadas e, simultaneamente, uma maior capacidade de intervenção junto dos agentes externos, nomeadamente, no que diz respeito ao apoio que estas unidades podem prestar à comunidade através do fornecimento de serviços.

A figura 22 apresentada na página anterior mostra, igualmente, que a tendência global é seguida, de muito perto, pelas unidades orgânicas do Ensino Politécnico, ou seja, pelas escolas superiores agrárias. A tendência identificada para unidades orgânicas do Ensino Universitário é, no entanto, diferente. De facto, na opinião dos dirigentes destas unidades, as características relacionadas com a dimensão do processo interno e com a dimensão dos objectivos racionais ganham vantagem em detrimento das características associadas à dimensão das relações humanas.

5.3. Eficácia Organizacional

O estudo dos dados relativos às características das organizações/unidades orgânicas, baseado no cálculo de frequências relativas, permitiu obter resultados consistentes com as teses defendidas por inúmeros investigadores que, como foi referido, defendem que o conceito de eficácia organizacional gravita em torno de uma construção multi-dimensional. Para além disso, os resultados da análise descritiva apontam, igualmente, para o predomínio das características associadas à dimensão do processo interno. Assim, pode dizer-se que os resultados vão ao encontro dos axiomas do Modelo dos Valores Competitivos na medida em que a literatura sobre este modelo sugere que o conteúdo dos quadrantes que o integram reflecte a orientação da maioria das organizações face aos valores primários, razão pela qual as dimensões apresentadas em cada quadrante não são, mutuamente, exclusivas. Neste contexto, cada organização expressa determinada dimensão até um dado nível mas, apesar disso, a maioria das organizações destaca algumas destas dimensões em detrimento de outras.

O quadro 31, apresentado na página seguinte, mostra os aspectos comportamentais que podem encontrar-se nos trabalhos de Pounder (1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001 e 2002), designadamente, nas definições dos critérios de eficácia organizacional gerados a partir do Modelo dos Valores Competitivos. Igualmente, convém lembrar que, para além dos aspectos referidos, foram incluídos outros aspectos comportamentais relacionados com a satisfação dos interesses dos diferentes constituintes. Tendo por base os dados fornecidos pelos gestores de topo, calcularam-se as médias ponderadas para cada um dos aspectos comportamentais e, finalmente, ordenaram-se por ordem de importância no sentido descendente.

Os aspectos comportamentais do desempenho relacionados com a satisfação dos interesses dos diferentes constituintes revelaram ser aqueles que menos preocupam os gestores de topo das instituições portuguesas de ensino superior agrário. Pelo contrário, a preocupação com a qualidade dos serviços prestados foi um aspecto, especialmente, valorizado (4,18) como pode ver-se no quadro 31. Este resultado vai ao encontro da centralidade que Pounder (1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001 e 2002) atribui ao critério da qualidade.

Quadro 31 – Médias dos Aspectos Comportamentais nas Organizações

Aspectos comportamentais	Ensino Politécnico	Ensino Universitário	Global
Assegurar a qualidade dos produtos/serviços ⁶	4,55	3,82	4,18
Contratar, formar e desenvolver o pessoal ²	4,36	3,73	4,05
Permitir a participação do pessoal na tomada de decisão ²	4,00	3,82	3,91
Distribuir informação fidedigna e atempada ao pessoal ¹	4,00	3,73	3,86
Promover a moral e o trabalho de equipa ²	4,45	3,18	3,82
Definir e metas e objectivos ⁴	4,18	3,36	3,77
Manter a estabilidade e continuidade da organização ¹	3,82	3,64	3,73
Compreender as necessidades do pessoal ²	4,18	3,18	3,68
Planear o futuro de forma sistemática ⁴	3,73	3,45	3,59
Adaptar ou alterar, rapidamente, a estrutura, os programas e os cursos para fazer face às mudanças do meio ³	3,73	3,36	3,55
Controlar os custos da operação ⁴	3,27	3,73	3,50
Influenciar o comportamento dos membros da organização ¹	3,09	3,55	3,32
Assegurar apoio externo ³	3,27	3,36	3,32
Aumentar o volume de recursos ao dispor da organização ³	3,45	3,00	3,23
Adquirir recursos e aumentar o seu volume ³	3,00	3,00	3,00
Verificar a quantidade ou volume de produção/serviços ⁴	3,00	3,00	3,00
Controlar o fluxo de trabalho ¹	3,09	2,64	2,86
Satisfazer os interesses dos docentes ⁵	2,73	3,00	2,86
Satisfazer os interesses da coligação externa ⁵	2,36	2,82	2,59
Satisfazer os interesses do pessoal excepto os docentes ⁵	2,18	2,64	2,41
Satisfazer os interesses dos constituintes mais poderosos ⁵	1,82	2,55	2,18
N	22	22	44

1. Aspecto comportamental da dimensão mecânica de eficácia organizacional.
2. Aspecto comportamental da dimensão humana de eficácia organizacional.
3. Aspecto comportamental da dimensão sistémica de eficácia organizacional.
4. Aspecto comportamental da dimensão racional de eficácia organizacional.
5. Aspecto comportamental da dimensão política de eficácia organizacional.
6. 3. Aspecto comportamental da dimensão da qualidade de eficácia organizacional.

De resto, de uma maneira geral, os critérios associados à dimensão das relações humanas foram mais valorizados, designadamente, o critério de desenvolvimento dos recursos humanos através de aspectos como a contratação, formação e desenvolvimento dos membros da organização (4,05) e a participação dos membros da organização na tomada de decisão (3,91); e, o critério da coesão e moral (3,82) baseado em aspectos como a promoção da moral, das relações interpessoais e do trabalho de equipa. Apesar

disso, a distribuição atempada de informação fidedigna aos membros da organização que define o critério da gestão da informação e comunicação associado à dimensão do processo interno destacou-se com uma média de 3,86 e, como pode ver-se no quadro 31, foi considerado, inclusivamente, mais importante que o critério da coesão e moral.

Quando analisados os resultados por tipo de ensino verifica-se a manutenção da tendência global. De facto, o critério da qualidade prepondera quer no Ensino Politécnico (4,55) quer no Ensino Universitário (3,82). Neste último, a participação dos membros da organização na tomada de decisão é um aspecto comportamental de carácter social, igualmente, importante. Outros aspectos comportamentais são, também, considerados importantes com uma média de 3,73, designadamente: a capacidade de contratar e formar os membros da organização que define o critério de desenvolvimento dos recursos humanos (critério social de eficácia); a distribuição atempada de informação fidedigna aos membros da organização que está relacionado com o critério de gestão da informação e comunicação (critério mecânico/burocrático de eficácia); e, finalmente, o controlo dos custos da operação que é um aspecto comportamental que define, em parte, o critério de produtividade e eficiência (critério racional de eficácia). Como foi referido, no Ensino Politécnico, a qualidade dos serviços prestados é considerado um aspecto comportamental muito importante. Neste tipo de ensino, os aspectos comportamentais próprios da dimensão humana de eficácia são considerados importantes, designadamente, a capacidade de promover a moral, as relações interpessoais e o trabalho de equipa (4,45); a capacidade de contratar e formar os membros da organização (4,36); a capacidade de compreender as necessidades dos membros da organização (4,18); e, por fim, a capacidade de facilitar a participação dos membros da organização na tomada de decisão (4,00). Outros aspectos considerados, igualmente, importantes possuem características próprias das outras dimensões de eficácia contidas no Modelo dos Valores Competitivos. Aspectos como a capacidade de definir metas e objectivos (4,18) e a capacidade de planear o futuro de forma sistemática (3,73) são apanágio da dimensão dos objectivos racionais. Outros como a distribuição atempada de informação fidedigna aos membros da organização (4,00) e a capacidade de manter a estabilidade e continuidade da organização (3,82) são característicos da dimensão do processo interno. Finalmente, a capacidade de adaptar ou alterar, rapidamente, a estrutura, os programas e os cursos para fazer face às mudanças do meio

é um aspecto comportamental próprio da dimensão do sistema aberto que foi considerado, igualmente, importante (3,73) no Ensino Politécnico.

Em síntese, os aspectos comportamentais contidos no Modelo dos Valores Competitivos mais valorizados pelos gestores de topo relacionam-se, em primeiro lugar, com o critério da qualidade. Como pode ver-se no quadro 32, os gestores de topo do Ensino Politécnico e do Ensino Universitário consideram-no, respectivamente, muito importante (5,00) e importante (4,00). Igualmente, as opiniões dos gestores de topo de ambos subsistemas coincidem relativamente ao critério menos valorizado, nomeadamente, o critério político de eficácia. No Ensino Politécnico, o critério humano é o segundo mais valorizado, sendo considerado importante (4,00). No Ensino Universitário, o segundo critério mais valorizado é o critério racional de eficácia com uma mediana igual a 3,75.

Quadro 32 – Eficácia das Organizações segundo o Tipo de Ensino

Critérios	Medianas			Teste de <i>Kruskal-Wallis</i>		
	Ensino Politécnico	Ensino Universitário	Global	Qui-quadrado	Graus de liberdade	<i>p</i> ^a
Burocrático	3,50	3,00	3,38	1,118	1	0,290
Humano	4,00	3,25	4,00	10,114	1	0,001
Sistémico	3,25	3,50	3,25	0,036	1	0,850
Racional	3,50	3,75	3,62	0,270	1	0,604
Político	2,25	2,50	2,25	3,601	1	0,058
Da qualidade	5,00	4,00	4,00	7,130	1	0,008
N	22	22	44			

^a Probabilidade de significância calculada assintoticamente.

Face a estes resultados, pretende-se saber se as medianas obtidas para cada um dos critérios de eficácia organizacional são iguais, independentemente, dos dados serem provenientes do Ensino Universitário ou do Ensino Politécnico. Para o nível de significância mais, comumente, usado ($\alpha = 5\%$), o teste de *Kruskal-Wallis* mostra que apenas no caso do critério humano de eficácia se pode rejeitar a hipótese nula (H_0) das medianas serem iguais. De facto, apenas neste caso, a probabilidade de significância (p) é inferior ao nível de significância usado no teste ($\alpha = 5\%$) o que implica a rejeição de H_0 .

O quadro 33 apresentado na página seguinte exhibe a ordenação, por ordem descendente, das médias dos aspectos comportamentais listados no quadro 31 agora aplicados às

unidades orgânicas que, integrando as organizações estudadas, são responsáveis pelo ensino das ciências agrárias. Os resultados mostram que os aspectos comportamentais mais valorizados pelos gestores das unidades orgânicas diferem, de forma substancial, dos aspectos mais valorizados pelos gestores de topo. Apenas os aspectos comportamentais relacionados com a dimensão política de eficácia são, analogamente, pouco valorizados.

Quadro 33 – Médias dos Aspectos Comportamentais nas Unidades Orgânicas

Aspectos comportamentais	Ensino Politécnico	Ensino Universitário	Global
Permitir a participação do pessoal na tomada de decisão ²	4,60	4,67	4,62
Controlar o fluxo de trabalho ¹	4,60	4,33	4,54
Adquirir recursos e aumentar o seu volume ³	4,40	4,33	4,38
Distribuir informação fidedigna e atempada ao pessoal ¹	4,20	4,67	4,31
Influenciar o comportamento dos membros da organização ¹	4,30	3,67	4,15
Verificar a quantidade ou volume de produção/serviços ⁴	4,30	3,67	4,15
Definir e metas e objectivos ⁴	4,10	3,67	4,00
Compreender as necessidades do pessoal ²	4,10	3,67	4,00
Controlar os custos da operação ⁴	4,10	3,67	4,00
Aumentar o volume de recursos ao dispor da organização ³	4,10	3,67	4,00
Manter a estabilidade e continuidade da organização ¹	4,00	3,67	3,92
Promover a moral e o trabalho de equipa ²	3,80	4,00	3,85
Adaptar ou alterar, rapidamente, a estrutura, os programas e os cursos para fazer face às mudanças do meio ³	3,90	3,33	3,77
Planear o futuro de forma sistemática ⁴	3,80	3,67	3,77
Assegurar apoio externo ³	3,80	3,67	3,77
Contratar, formar e desenvolver o pessoal ²	3,70	4,00	3,77
Assegurar a qualidade dos produtos/serviços ⁶	3,50	3,67	3,54
Satisfazer os interesses dos constituintes mais poderosos ⁵	2,40	3,33	2,62
Satisfazer os interesses do pessoal excepto os docentes ⁵	2,70	2,00	2,54
Satisfazer os interesses da coligação externa ⁵	2,20	2,00	2,15
Satisfazer os interesses dos docentes ⁵	1,80	3,00	2,08
N	20	6	26

1. Aspecto comportamental da dimensão mecânica de eficácia organizacional.
2. Aspecto comportamental da dimensão humana de eficácia organizacional.
3. Aspecto comportamental da dimensão sistémica de eficácia organizacional.
4. Aspecto comportamental da dimensão racional de eficácia organizacional.
5. Aspecto comportamental da dimensão política de eficácia organizacional.
6. 3. Aspecto comportamental da dimensão da qualidade de eficácia organizacional.

De resto, pode dizer-se que, nas unidades orgânicas, os aspectos que dizem respeito à dimensão do processo interno ganham especial relevância em detrimento dos aspectos comportamentais da dimensão humana de eficácia. A excepção regista-se, precisamente, para a maior capacidade de abertura das unidades orgânicas no que diz respeito à participação do pessoal na tomada de decisão. De facto, este aspecto comportamental, próprio da dimensão social de eficácia organizacional, regista a maior média (4,62), sendo considerado um aspecto muito importante.

A capacidade de adquirir recursos e aumentar o seu volume é o único aspecto comportamental que, sendo alheio à dimensão do processo interno, consegue introduzir-se entre outros que definem o critério mecanicista de eficácia. Efectivamente, este é o terceiro aspecto mais valorizado pelos gestores das unidades orgânicas, registando um valor de 4,38 que deixa transparecer a maior abertura das unidades orgânicas face ao ambiente externo. O segundo aspecto mais valorizado está relacionado com a capacidade de controlar o fluxo de trabalho (4,54). Igualmente, dignos de registo estão outros aspectos típicos da dimensão do processo interno, nomeadamente, a capacidade de distribuir, atempadamente, informação fidedigna aos membros da organização (4,31); a capacidade de influenciar o comportamento dos membros da organização (4,15); e, a capacidade de verificar a quantidade ou volume de produção/serviços (4,15).

Quando considerados os subsistemas de ensino superior, separadamente, pode dizer-se que, de uma forma geral, no Ensino Politécnico se regista a manutenção da tendência global. De facto, os presidentes e vice-presidentes das escolas superiores agrárias consideram, igualmente, que a possibilidade de participação dos membros das unidades orgânicas na tomada de decisão é um aspecto muito importante (4,60). Igualmente, a preponderância vai para os aspectos que traduzem uma clara vinculação nos processos internos. No Ensino Universitário, a faculdade concedida aos membros das unidades orgânicas de participarem na tomada de decisão é, igualmente, dominante (4,67). Mas, neste tipo de ensino, os aspectos comportamentais característicos da dimensão humana de eficácia são mais valorizados. De facto, a capacidade de promover a moral, as relações interpessoais e o trabalho de equipa; e, a capacidade de contratar, formar e desenvolver o pessoal são considerados aspectos importantes (4,00).

Face ao exposto, pode dizer-se que, nas unidades orgânicas, o critério menos importante é, à semelhança das organizações a que pertencem, o critério político de eficácia pois, nas escolas superiores agrárias, é considerado pouco importante (2,25). Mas, nas faculdades/áreas departamentais das universidades estudadas, o critério político tem uma importância razoável (3,00). Nas escolas superiores agrárias, o critério da qualidade é aquele que mais preocupa os seus dirigentes na medida em que é considerado muito importante (5,00). Nas faculdades/áreas departamentais, o critério

burocrático regista a maior mediana (4,25); e, o critério racional e critério da qualidade são considerados, igualmente, importantes (4,00).

Quadro 34 – Eficácia das Unidades Orgânicas segundo o Tipo de Ensino

Critérios	Medianas			Teste de <i>Kruskal-Wallis</i>		
	Ensino Politécnico	Ensino Universitário	Global	Qui-quadrado	Graus de liberdade	p^a
Burocrático	4,16	4,25	4,25	1,557	1	0,212
Humano	4,00	3,50	4,00	0,746	1	0,388
Sistémico	4,16	3,75	4,00	0,741	1	0,389
Racional	4,25	4,00	4,25	1,522	1	0,217
Político	2,25	3,00	2,25	1,261	1	0,262
Da qualidade	5,00	4,00	5,00	1,270	1	0,260
N	20	6	26			

^a Probabilidade de significância calculada assintoticamente.

Apesar das diferenças observadas no quadro 34, o teste de *Kruskal-Wallis* mostra que as medianas dos critérios de eficácia examinados não diferem, significativamente, quando se tem em conta o tipo de ensino. De facto, como a probabilidade de significância (p) é sempre maior que o nível de significância do teste ($\alpha = 5\%$), não se pode rejeitar a hipótese nula (H_0) das medianas serem iguais.

O quadro 35, apresentado na página seguinte, mostra a bateria de indicadores que, segundo Cameron (1978, 1980, 1981, 1982, 1986a, 1986b e 1997) e Cameron e Whetten (1981), são apropriados para medir a eficácia organizacional no domínio académico interno. Os resultados globais mostram que, dos cinco indicadores que obtiveram maior média, dois avaliam o critério de desenvolvimento pessoal dos alunos (importância do desenvolvimento pessoal e oportunidades para o desenvolvimento pessoal); outros dois medem o desenvolvimento académico dos alunos (nível de realização académica e nível de desenvolvimento académico); e, apenas um, está relacionado com o desenvolvimento profissional e qualidade da organização (grau de actualização dos conhecimentos ministrados).

No Ensino Universitário verifica-se que três dos cinco indicadores considerados mais importantes pelos gestores de topo permitem avaliar o critério de desenvolvimento académico dos alunos, designadamente, o nível de realização académica (3,82), o trabalho/estudo extra-escolar desenvolvido pelos alunos (3,64); e, o nível de desenvolvimento académico (3,55). Neste tipo de ensino, o indicador que mede o

critério de desenvolvimento profissional e a qualidade da organização, nomeadamente, o grau de actualização dos conhecimentos ministrados obteve a segunda maior média (3,73). Por fim, um dos indicadores que medem o critério de desenvolvimento pessoal dos alunos obteve uma média de 3,55.

Quadro 35 – Médias dos Indicadores de Eficácia das Organizações do Domínio Académico

Indicador	Ensino Politécnico	Ensino Universitário	Global
Importância do desenvolvimento pessoal ³	4,00	3,55	3,77
Nível de realização académica ¹	3,45	3,82	3,64
Grau de actualização dos conhecimentos ministrados ²	3,55	3,73	3,64
Oportunidades para o desenvolvimento pessoal ³	3,91	3,36	3,64
Nível de desenvolvimento académico ¹	3,55	3,55	3,55
Trabalho/estudo extra-escolar desenvolvido pelos alunos ¹	3,09	3,64	3,36
Número de alunos que concluem a sua formação ¹	3,64	3,00	3,32
Assistência dos docentes a conferências profissionais ²	3,36	3,27	3,32
Nível de desenvolvimento profissional ²	3,27	3,36	3,32
Número de publicações dos docentes ²	3,18	3,27	3,23
Crescimento não académico ³	3,18	3,09	3,14
Ênfase em actividades extra-curriculares ¹	2,82	3,00	2,91
Ênfase em actividades não académicas ³	3,00	2,73	2,86
Prémios recebidos pela organização ²	2,82	2,36	2,59
N	22	22	44

1. Indicador que permite avaliar o critério de desenvolvimento académico dos alunos.

2. Indicador que permite avaliar o critério de desenvolvimento profissional e qualidade da organização.

3. Indicador que permite avaliar o critério de desenvolvimento pessoal dos alunos.

No Ensino Politécnico, o critério de desenvolvimento pessoal dos alunos ganha relevância na medida em que, como se pode ver no quadro 35, dois indicadores que o medem registam as maiores médias. Trata-se dos indicadores relativos à importância do desenvolvimento pessoal (4,00) e às oportunidades para o desenvolvimento pessoal (3,91). A terceira e quartas maiores médias dizem respeito a indicadores que medem o critério de desenvolvimento académico dos alunos. Trata-se dos indicadores respeitantes ao número de alunos que concluem a sua formação (3,64) e ao nível de desenvolvimento académico (3,55). Por fim, o critério de desenvolvimento profissional e a qualidade da organização apenas consegue incluir um indicador nos cinco mais valorizados, designadamente, o indicador que mede o grau de actualização dos conhecimentos ministrados (3,55).

Globalmente, a eficácia organizacional do domínio académico interno pode considerar-se satisfatória na medida em que, numa escala de 1 a 5, a mediana é de 3,20. Neste contexto, os critérios mais valorizados foram: o desenvolvimento pessoal dos alunos

(3,50) e o desenvolvimento académico dos alunos (3,40). Curiosamente, o critério menos valorizado foi o critério de desenvolvimento profissional e da qualidade da organização com uma mediana de 3,10.

Quadro 36 – Eficácia das Organizações no Domínio Académico segundo o Tipo de Ensino

Critérios	Medianas			Teste de <i>Kruskal-Wallis</i>		
	Ensino Politécnico	Ensino Universitário	Global	Qui-quadrado	Graus de liberdade	p^a
Desenvolvimento académico dos alunos	3,40	3,40	3,40	0,020	1	0,887
Desenvolvimento profissional e qualidade da organização	3,00	3,20	3,10	0,223	1	0,637
Desenvolvimento pessoal dos alunos	3,75	3,00	3,50	5,101	1	0,024
Eficácia organizacional no domínio académico	3,38	3,18	3,20	1,073	1	0,300
N	22	22	44			

^a Probabilidade de significância calculada assintoticamente.

Em resumo, no Ensino Universitário, a eficácia organizacional no domínio académico interno obteve uma mediana de 3,18, tendo os critérios ficado assim hierarquizados: 1) critério de desenvolvimento académico dos alunos (3,40); 2) critério de desenvolvimento profissional e a qualidade da organização (3,20); e, 3) critério de desenvolvimento pessoal dos alunos (3,00). No Ensino Politécnico, a eficácia organizacional no domínio académico interno regista uma mediana superior à do Ensino Universitário com 3,38, tendo os critérios ficado assim hierarquizados: 1) critério de desenvolvimento pessoal dos alunos (3,75); 2) critério de desenvolvimento académico dos alunos (3,40); e, 3) critério de desenvolvimento profissional e a qualidade da organização (3,00).

Mais uma vez, para testar a hipótese nula de que as medianas são iguais recorre-se ao teste de *Kruskal-Wallis*. Os resultados mostram que as medianas dos critérios de eficácia examinados não diferem, significativamente, quando se tem em conta o tipo de ensino com a excepção do caso do critério relativo ao desenvolvimento pessoal dos alunos. De facto, para este critério, a probabilidade de significância (p) é menor que o nível de significância do teste ($\alpha = 5\%$) conduzindo à rejeição da hipótese nula (H_0) das medianas serem iguais. Assim sendo, pode afirmar-se que as medianas registadas, por cada subsistema, relativamente ao critério de desenvolvimento pessoal dos alunos são, estatisticamente, diferentes.

Os resultados globais relativos à eficácia das unidades orgânicas no domínio académico mostram que, dos quatro indicadores que obtiveram maior média, três são apropriados para medir o critério de desenvolvimento académico dos alunos, designadamente, o nível de desenvolvimento académico (3,69), o nível de realização académica (3,62) e o trabalho/estudo extra-escolar desenvolvido pelos alunos (3,54). Apesar disso, como pode ver-se no quadro 37, o indicador que regista a maior média (4,08) é um indicador adequado para avaliar o critério de desenvolvimento profissional e qualidade da organização e mede o grau de actualização dos conhecimentos ministrados.

Quadro 37 – Médias dos Indicadores de Eficácia das Unidades Orgânicas no Domínio Académico

Indicador	Ensino Politécnico	Ensino Universitário	Global
Grau de actualização dos conhecimentos ministrados ²	4,00	4,33	4,08
Nível de desenvolvimento académico ¹	3,40	4,67	3,69
Nível de realização académica ¹	3,30	4,67	3,62
Trabalho/estudo extra-escolar desenvolvido pelos alunos ¹	3,70	3,00	3,54
Assistência dos docentes a conferências profissionais ²	3,20	4,00	3,38
Nível de desenvolvimento profissional ²	3,40	3,33	3,38
Ênfase em actividades extra-curriculares ³	3,20	3,67	3,31
Número de publicações dos docentes ²	2,90	4,67	3,31
Importância do desenvolvimento pessoal ³	3,30	3,33	3,31
Número de alunos que concluem a sua formação ¹	2,90	4,00	3,15
Oportunidades para o desenvolvimento pessoal ³	3,00	3,33	3,08
Crescimento não académico ³	2,70	3,67	2,92
Ênfase em actividades não académicas ¹	2,50	3,33	2,69
Prémios recebidos pela organização ²	1,90	3,33	2,23
N	20	6	26

1. Indicador que permite avaliar o critério de desenvolvimento académico dos alunos.

2. Indicador que permite avaliar o critério de desenvolvimento profissional e qualidade da organização.

3. Indicador que permite avaliar o critério de desenvolvimento pessoal dos alunos.

Os resultados globais são, no caso do Ensino Universitário, mais marcados na medida em que os sete indicadores que obtiveram maiores médias são indicadores do âmbito dos critérios de desenvolvimento académico dos alunos; e, do desenvolvimento profissional e qualidade da organização. Destes indicadores, merece destaque o número de publicações dos docentes que passou do oitavo lugar para o terceiro devido à sua média elevada (4,67). No Ensino Politécnico, merecem destaque os indicadores que medem o grau de actualização dos conhecimentos ministrados (4,00) e o trabalho/estudo extra-escolar desenvolvido pelos alunos (3,70) que são apropriados para avaliar os critérios de desenvolvimento profissional e qualidade da organização e desenvolvimento académico dos alunos, respectivamente.

Os resultados globais apontam para o facto das unidades orgânicas, no domínio académico interno, serem menos eficazes do que as organizações a que pertencem pois registam uma mediana de 3,13. O quadro 38 mostra que o maior contribuinte para a eficácia é o critério de desenvolvimento académico dos alunos com uma mediana de 3,40. Os outros critérios acabam por ter contributos similares pois as suas medianas são iguais (3,00).

Quadro 38 – Eficácia das Unidades Orgânicas no Domínio Académico segundo o Tipo de Ensino

Critérios	Medianas			Teste de <i>Kruskal-Wallis</i>		
	Ensino Politécnico	Ensino Universitário	Global	Qui-quadrado	Graus de liberdade	p^a
Desenvolvimento académico dos alunos	3,30	3,80	3,40	7,303	1	0,007
Desenvolvimento profissional e qualidade da organização	3,00	3,80	3,00	12,076	1	0,001
Desenvolvimento pessoal dos alunos	2,86	3,50	3,00	1,836	1	0,175
Eficácia organizacional no domínio académico	3,08	3,78	3,13	8,595	1	0,003
N	20	6	26			

^a Probabilidade de significância calculada assintoticamente.

No Ensino Universitário, o critério menos valorizado está relacionado com o desenvolvimento pessoal dos alunos que regista uma mediana de 3,50. Por essa razão, o nível de eficácia organizacional no domínio académico das faculdades/áreas departamentais das universidades é elevado (3,78), sendo muito superior ao global donde se infere que o nível de eficácia do subsistema politécnico será baixo. Como pode ver-se no quadro 37 apresentado na página anterior, os níveis registados para a bateria de indicadores, no caso do Ensino Politécnico, são sofríveis. Assim sendo, não é de estranhar que o nível de eficácia das escolas superiores agrárias no domínio académico seja apenas satisfatório (3,08). Os critérios mais valorizados são, à semelhança do subsistema universitário, os critérios de desenvolvimento académico dos alunos (3,30) e de desenvolvimento profissional e a qualidade da unidade orgânica (3,08). Por fim, o critério menos valorizado está relacionado com o desenvolvimento pessoal dos alunos com uma média de 2,86.

Empiricamente, as diferenças observadas nas medianas dos critérios e do nível de eficácia induzem a pensar que, tendo em conta o tipo de ensino, as medianas são diferentes. Para confirmar ou infirmar esta hipótese usa-se o teste de *Kruskal-Wallis* que

permite testar a hipótese nula de que as medianas são iguais. Os resultados mostram que as medianas dos critérios de eficácia examinados diferem, significativamente, quando se tem em conta o tipo de ensino com a excepção do caso do critério relativo ao desenvolvimento pessoal dos alunos. Efectivamente, para este critério a probabilidade de significância (p) é maior que o nível de significância do teste ($\alpha = 5\%$) conduzindo à aceitação da hipótese nula (H_0) das medianas serem iguais. Portanto, tendo em conta o subsistema de ensino, as medianas obtidas para o critério de desenvolvimento pessoal dos alunos são, estatisticamente, iguais. Da mesma forma, os resultados do teste mostram que os níveis de eficácia das unidades orgânicas no domínio académico interno são, estatisticamente, diferentes pois $p > \alpha$, sendo mais elevados no Ensino Universitário do (faculdades/áreas departamentais) que no Ensino Politécnico (escolas superiores agrárias).

O quadro 39, apresentado na página seguinte, mostra a bateria de indicadores que, segundo Cameron (1978, 1980, 1981, 1982, 1986a, 1986b e 1997) e Cameron e Whetten (1981), são apropriados para avaliar a eficácia organizacional no domínio da motivação. Os resultados globais mostram que os indicadores que possuem maior média são indicadores que permitem avaliar o critério da saúde organizacional e o critério da satisfação profissional dos membros da organização. Apesar disso, apenas os três primeiros indicadores, designadamente, o grau de relacionamento entre docentes e alunos (3,95), grau de supervisão e controlo (3,68) e a capacidade de resolução de problemas (3,64) obtiveram uma avaliação elevada. Para a maioria dos restantes indicadores, os gestores de topo fizeram uma avaliação que os classifica de forma satisfatória. Naturalmente, as médias baixas registadas pelos três últimos indicadores devem ser alvo de atenção especial uma vez que estes indicadores estão definidos pela negativa. Assim sendo, a baixa insatisfação demonstrada pelos alunos, o baixo número de queixas recebidas de alunos e o baixo nível de atritos resultantes da insatisfação dos alunos correspondem a contributos positivos quer para a satisfação educacional do aluno quer, em última análise, para a eficácia organizacional do domínio da motivação. Por isso, antes de efectuar o cálculo da mediana e o teste de *Kruskal-Wallis*, as variáveis X3.3.1 a X3.3.3 devem ser alvo de recodificação no sentido de inverter a escala, caso contrário a mediana seria *arrastada* para baixo quando, afinal, o sentido da resposta até é positivo.

Quadro 39 – Médias dos Indicadores de Eficácia das Organizações no Domínio da Motivação

Indicador	Ensino Politécnico	Ensino Universitário	Global
Grau de relacionamento entre docentes e alunos ³	4,09	3,82	3,95
Grau de supervisão e controlo ³	3,27	2,91	3,68
Capacidade de resolução de problemas ³	3,82	3,45	3,64
Preferência do administrador por esta instituição ²	3,73	3,18	3,45
Satisfação dos docentes com o emprego ²	3,45	3,45	3,45
Satisfação do administrador com o emprego ²	3,91	2,91	3,41
Uso do talento e habilidades individuais ³	3,73	3,64	3,41
Satisfação do administrador com a escola ²	3,73	3,09	3,41
Participação da tomada de decisão ³	3,73	3,09	3,41
Nível de saúde organizacional ³	3,73	3,09	3,41
Satisfação dos docentes com a escola ²	3,55	3,18	3,36
Preferência dos docentes por esta instituição ²	3,18	3,55	3,36
Presença de um ambiente de cooperação ³	3,91	2,73	3,32
Flexibilidade da administração ³	3,82	2,82	3,32
Espírito académico manifestado pelos alunos ¹	3,36	3,27	3,32
Nível de orientação intelectual ³	3,64	2,91	3,27
Nível de poder associado à participação ³	3,55	3,00	3,27
Equidade no tratamento e nas recompensas ³	3,64	2,64	3,14
Intensidade do planeamento estratégico ³	3,55	2,73	3,14
Grau de centralização da liderança ³	2,91	3,36	3,14
Grau de relacionamento interdepartamental ³	3,36	3,82	3,09
Nível de <i>feedback</i> obtido ³	3,27	2,91	3,09
Adequação do reconhecimento e da recompensa ³	3,09	2,27	3,09
Níveis de confiança ³	3,73	2,91	2,55
Níveis de conflito e frustração ³	2,45	2,64	2,55
Insatisfação demonstrada pelos alunos ¹	2,36	2,77	2,32
Queixas recebidas de alunos ¹	1,82	2,36	2,09
Atritos resultantes da insatisfação dos alunos ¹	1,66	1,82	1,73
N	22	22	44

1. Indicador que permite avaliar o critério da satisfação educacional do aluno.

2. Indicador que permite avaliar o critério da satisfação profissional dos membros da organização.

3. Indicador que permite avaliar o critério da saúde organizacional.

Os resultados parciais relativos ao Ensino Universitário mostram que, com algumas oscilações, a tendência geral do ensino superior agrário se mantém. De facto, os dois indicadores mais valorizados são, igualmente, o grau de relacionamento entre docentes e alunos e o grau de supervisão e controlo, ambos com a mesma média (3,85). O uso do talento e habilidades individuais e a preferência dos docentes por determinada instituição registam médias elevadas de, respectivamente, 3,64 e 3,55. Pela negativa, salienta-se a média obtida pelo indicador de saúde organizacional que mede a adequação do reconhecimento e da recompensa. Também, neste caso, se verifica a existência de médias baixas para três dos indicadores que medem a satisfação educacional do aluno. Mas, como foi referido anteriormente, uma vez que tais indicadores estão definidos pela negativa, as médias baixas são um sinal de que as universidades vão ao encontro das expectativas educacionais dos seus alunos.

De uma maneira geral, os gestores de topo dos institutos politécnicos valorizaram os indicadores que medem a eficácia das organizações no domínio da motivação de uma forma mais acentuada do que os gestores de topo das universidades. Mas, será que esta percepção empírica é passível de ser validada estatisticamente? Mais uma vez, recorre-se ao teste de *Kruskal-Wallis* para testar se as medianas dos dois subsistemas são iguais. Os resultados do teste constam do quadro 40.

Quadro 40 – Eficácia das Organizações no Domínio da Motivação segundo o Tipo de Ensino

Critérios	Medianas			Teste de <i>Kruskal-Wallis</i>		
	Ensino Politécnico	Ensino Universitário	Global	Qui-quadrado	Graus de liberdade	p^a
Satisfação educacional do aluno	2,00	2,25	2,25	0,904	1	0,342
Satisfação profissional dos membros da organização	3,67	3,00	3,42	5,837	1	0,016
Saúde organizacional	3,44	2,94	3,17	11,209	1	0,001
Eficácia organizacional no domínio da motivação	3,11	2,75	2,87	6,214	1	0,013
N	22	22	44			

^a Probabilidade de significância calculada assintoticamente.

Os resultados do teste mostram que, de uma maneira geral, a percepção anteriormente referida está correcta. De facto, tendo em conta o tipo de ensino, as medianas dos critérios de eficácia organizacional do domínio da motivação, designadamente, da satisfação profissional dos membros da organização e da saúde organizacional são, estatisticamente, diferentes porque a probabilidade de significância (p) é menor que o nível de significância do teste ($\alpha = 5\%$) conduzindo à rejeição da hipótese nula (H_0 : as medianas são iguais). Pelas mesmas razões, pode dizer-se que a mediana da eficácia organizacional no domínio da motivação do Ensino Politécnico é superior e, estatisticamente, diferente da do Ensino Universitário. Contrariamente, as medianas do critério que avalia a satisfação educacional do aluno revelaram ser, estatisticamente, iguais uma vez que os dados não permitem rejeitar H_0 .

Os indicadores de eficácia das unidades orgânicas no domínio da motivação que constam do quadro 41, apresentado na página a seguir, revelam que o elevado (4,46) grau de relacionamento entre docentes e alunos contribui para a saúde organizacional das unidades orgânicas. Pelo contrário, as médias elevadas obtidas pelos indicadores

que medem o nível de atritos resultantes da insatisfação dos alunos e o número de queixas recebidas de alunos são reveladores da insatisfação educacional dos mesmos.

Quadro 41 – Médias dos Indicadores de Eficácia das Unidades Orgânicas no Domínio da Motivação

Indicador	Ensino Politécnico	Ensino Universitário	Global
Grau de relacionamento entre docentes e alunos ³	4,50	4,33	4,46
Atritos resultantes da insatisfação dos alunos ¹	4,50	3,33	4,23
Queixas recebidas de alunos ¹	4,20	3,67	4,08
Capacidade de resolução de problemas ³	4,00	4,33	4,08
Uso do talento e habilidades individuais ³	3,90	4,00	3,92
Participação da tomada de decisão ³	3,90	4,00	3,92
Equidade no tratamento e nas recompensas ³	3,80	3,67	3,77
Nível de saúde organizacional ³	3,60	3,67	3,62
Intensidade do planeamento estratégico ³	3,60	3,67	3,62
Nível de orientação intelectual ³	3,50	4,33	3,69
Insatisfação demonstrada pelos alunos ¹	3,50	2,00	3,15
Grau de supervisão e controlo ³	3,40	3,67	3,46
Nível de <i>feedback</i> obtido ³	3,30	4,00	3,46
Satisfação dos docentes com o emprego ²	3,30	3,67	3,38
Satisfação dos docentes com a escola ²	3,30	3,67	3,38
Nível de poder associado à participação ³	3,30	3,67	3,38
Preferência dos docentes por esta instituição ²	3,20	4,33	3,46
Níveis de confiança ³	3,20	4,00	3,38
Adequação do reconhecimento e da recompensa ³	3,20	3,67	3,31
Preferência do administrador por esta instituição ²	3,20	3,33	3,23
Espírito académico manifestado pelos alunos ¹	3,10	4,33	3,38
Satisfação do administrador com a escola ²	3,10	3,67	3,23
Grau de relacionamento interdepartamental ³	3,00	4,00	3,23
Presença de um ambiente de cooperação ³	3,00	4,00	3,23
Satisfação do administrador com o emprego ²	3,00	3,67	3,15
Grau de centralização da liderança ³	2,90	4,00	3,15
Flexibilidade da administração ³	2,90	3,67	3,08
Níveis de conflito e frustração ³	2,80	2,67	2,77
N	20	6	26

1. Indicador que permite avaliar o critério da satisfação educacional do aluno.

2. Indicador que permite avaliar o critério da satisfação profissional dos membros da organização.

3. Indicador que permite avaliar o critério da saúde organizacional.

Os dirigentes das faculdades/áreas departamentais avaliaram de forma positiva a generalidade dos indicadores com a excepção dos indicadores que medem a satisfação educacional do aluno que estão definidos pela negativa. Com uma média de 4,33 encontram-se cinco indicadores. Três desses indicadores avaliam a saúde organizacional, nomeadamente, o grau de relacionamento entre docentes e alunos, a capacidade de resolver problemas e o nível de orientação intelectual. O quarto é um indicador do âmbito da satisfação profissional dos membros da organização e mede a preferência dos docentes por determinada instituição. Por fim, o quinto indicador que

regista uma média igual a 4,33 mede o espírito académico manifestado pelos alunos, sendo um indicador de satisfação educacional do aluno.

A observação do quadro 41, apresentado na página anterior, é reveladora da opinião pessimista que os dirigentes das escolas superiores agrárias têm acerca da eficácia organizacional no domínio da motivação. Efectivamente, os critérios de satisfação educacional dos alunos, satisfação profissional dos membros da organização e de saúde organizacional registam sempre medianas inferiores às verificadas no Ensino universitário. Mas, será que são, estatisticamente, diferentes?

Quadro 42 – Eficácia das Unidades Orgânicas no Domínio da Motivação segundo o Tipo de Ensino

Critérios	Medianas			Teste de <i>Kruskal-Wallis</i>		
	Ensino Politécnico	Ensino Universitário	Global	Qui-quadrado	Graus de liberdade	p^a
Satisfação educacional do aluno	2,00	3,50	2,25	11,512	1	0,001
Satisfação profissional dos membros da organização	3,08	3,83	3,17	4,385	1	0,036
Saúde organizacional	3,44	4,00	3,5	4,336	1	0,037
Eficácia organizacional no domínio da motivação	2,91	3,53	3,06	12,584	1	0,000
N	20	6	26			

^a Probabilidade de significância calculada assintoticamente.

A resposta à questão, anteriormente, formulada pode ser obtida através da leitura dos resultados do teste de *Kruskal-Wallis*. Os resultados são taxativos, a probabilidade de significância (p) é sempre inferior ao nível de significância do teste ($\alpha = 5\%$), o que obriga à rejeição de H_0 . Assim sendo, pode dizer-se que as medianas dos critérios de eficácia do domínio da motivação bem como da própria eficácia são, estatisticamente, diferentes quando comparadas as escolas superiores agrárias com as faculdades/áreas departamentais.

A avaliação da eficácia das organizações no domínio da adaptação externa com recurso aos indicadores que constam do quadro 43 apresentado na página seguinte mostra, claramente, que o desenvolvimento da carreira dos alunos e a capacidade para adquirir recursos são critérios, especialmente, caros aos gestores de topo quer das universidades quer dos institutos politécnicos. Efectivamente, vários indicadores registam médias elevadas, nomeadamente: poder de atracção de alunos da região; reputação nacional da

instituição; importância que a educação para a carreira e para a obtenção de emprego têm para a escola; e, número de empregos obtidos dentro da área de formação.

Quadro 43 – Médias dos Indicadores de Eficácia das Organizações no Domínio da Adaptação Externa

Indicador	Ensino	Ensino	Global
	Politécnico	Universitário	
Poder de atracção de alunos da região ³	4,18	4,27	4,23
Reputação nacional da instituição ³	4,18	3,91	4,05
Importância que a educação para a carreira e para a obtenção de emprego têm para a escola ¹	4,00	4,09	4,05
Número de empregos obtidos dentro da área de formação ¹	3,82	4,09	3,95
Grau de cumprimento dos objectivos de carreira ¹	3,64	3,82	3,73
Poder de atracção de docentes ³	3,64	3,82	3,73
Número de empregos obtidos como primeira escolha ¹	3,64	3,73	3,68
Poder de atracção de alunos de outras regiões ³	4,00	3,27	3,64
Número de cursos orientados para a carreira ¹	3,91	3,27	3,59
Ênfase nas relações com a comunidade ²	3,64	3,36	3,50
Adaptabilidade face ao ambiente externo ²	3,55	3,00	3,27
Patrocínio de acções junto da comunidade ²	3,09	3,09	3,09
Capacidade para adquirir recursos ³	3,00	3,18	3,09
Serviço comunitário dos membros da organização ²	3,09	3,00	3,05
Actividades profissionais desenvolvidas fora da instituição ²	2,91	3,09	3,00
Poder de atracção de recursos financeiros ³	2,82	3,18	3,00
N	22	22	44

1. Indicador que permite avaliar o critério do desenvolvimento da carreira dos alunos.

2. Indicador que permite avaliar o critério da abertura do sistema e interacção com a comunidade.

3. Indicador que permite avaliar o critério da capacidade para adquirir recursos.

O estudo da eficácia organizacional no domínio da adaptação externa revela a existência de consenso entre os gestores de topo de ambos subsistemas. Mas, será que é mesmo assim? Para o verificar recorre-se ao teste de *Kruskal-Wallis* no sentido de apurar se as medianas dos critérios de eficácia neste domínio são, estatisticamente, iguais.

Quadro 44 – Eficácia das Organizações no Domínio da Adaptação Externa segundo o Tipo de Ensino

Critérios	Medianas			Teste de <i>Kruskal-Wallis</i>		
	Ensino Politécnico	Ensino Universitário	Global	Qui-quadrado	Graus de liberdade	p^a
Desenvolvimento da carreira dos alunos	3,80	4,00	3,90	0,036	1	0,850
Abertura do sistema e interacção com a comunidade	3,40	3,00	3,10	0,814	1	0,367
Capacidade para adquirir recursos	3,50	3,50	3,50	0,009	1	0,925
Eficácia organizacional no domínio da adaptação externa	3,37	3,54	3,48	0,055	1	0,814
N	22	22	44			

^a Probabilidade de significância calculada assintoticamente.

Como pode ver-se no quadro 44 apresentado na página anterior, no Ensino Universitário, os aspectos relacionados com desenvolvimento da carreira dos alunos são mais valorizados do que no Ensino Politécnico. Mas, a abertura do sistema e a interacção com a comunidade é maior no Ensino Politécnico. Por seu lado, o critério que avalia a capacidade para adquirir recursos é, igualmente, valorizado pelos gestores de topo quer do Ensino Universitário quer do Ensino Politécnico. No cômputo geral, a eficácia organizacional no domínio da adaptação externa é, ligeiramente, superior no Ensino Universitário. Apesar disso, para um nível de significância de 5%, o teste de *Kruskal-Wallis* não permite rejeitar H_0 uma vez que $p > \alpha$. Assim sendo, conclui-se que não existem diferenças, estatisticamente, significativas entre as medianas quer da eficácia organizacional no domínio da adaptação externa quer dos critérios.

Nas unidades orgânicas, à semelhança do que acontece nas organizações, o indicador que mede o poder de atracção de alunos da região é aquele que, como pode ver-se no quadro 45, regista a média mais elevada.

Quadro 45 – Médias dos Indicadores de Eficácia das Unidades Orgânicas no Domínio da Adaptação Externa

Indicador	Ensino Politécnico	Ensino Universitário	Global
Poder de atracção de alunos da região ³	4,30	4,00	4,23
Número de empregos obtidos dentro da área de formação ¹	4,10	4,00	4,08
Importância que a educação para a carreira e para a obtenção de emprego têm para a escola ¹	4,10	4,00	4,08
Número de cursos orientados para a carreira ¹	3,90	4,00	3,92
Reputação nacional da instituição ³	3,80	4,00	3,85
Capacidade para adquirir recursos ³	3,40	4,00	3,54
Grau de cumprimento dos objectivos de carreira ¹	3,70	3,67	3,69
Serviço comunitário dos membros da organização ²	3,50	3,67	3,54
Poder de atracção de recursos financeiros ³	3,30	3,67	3,38
Ênfase nas relações com a comunidade ²	4,40	3,33	4,15
Adaptabilidade face ao ambiente externo ²	4,00	3,33	3,85
Patrocínio de acções junto da comunidade ²	3,90	3,33	3,77
Poder de atracção de docentes ³	3,70	3,33	3,62
Número de empregos obtidos como primeira escolha ¹	3,60	3,33	3,54
Poder de atracção de alunos de outras regiões ³	3,80	2,67	3,54
Actividades profissionais desenvolvidas fora da instituição ²	2,80	2,33	2,69
N	20	6	26

1. Indicador que permite avaliar o critério do desenvolvimento da carreira dos alunos.

2. Indicador que permite avaliar o critério da abertura do sistema e interacção com a comunidade.

3. Indicador que permite avaliar o critério da capacidade para adquirir recursos.

Apesar da avaliação da eficácia organizacional do domínio da adaptação externa estar mais dependente de critérios como a capacidade para adquirir recursos e o

desenvolvimento da carreira dos alunos não rejeita o critério que mede a abertura do sistema e interação com a comunidade. De facto, como pode ver-se no quadro 45, apresentado na página anterior, os indicadores que medem a ênfase nas relações com a comunidade, o número de cursos orientados para a carreira e o nível de acções junto da comunidade registam, respectivamente, a segunda, a sexta e a oitava médias mais elevadas.

De uma maneira geral, as opiniões dos dirigentes das faculdades/áreas departamentais seguem a tendência identificada para as organizações nas quais estão integrados. Efectivamente, no Ensino Universitário, a predominância dos indicadores com médias elevadas (4,00) recai em indicadores que avaliam a capacidade para adquirir recursos e o desenvolvimento da carreira dos alunos. Normalmente, a opinião dos dirigentes das escolas superiores agrárias vinha, em análises anteriores, a divergir da dos seus congéneres das universidades relativamente à eficácia organizacional quer no domínio académico quer no domínio da motivação. Ou, dito de outra forma, a eficácia nesses domínios registava medianas, estatisticamente, diferentes consoante o ripo de ensino. Porém, na avaliação que os dirigentes das unidades orgânicas fazem acerca da eficácia organizacional no domínio da adaptação externa verifica-se a convergência de opiniões no que diz respeito ao desenvolvimento da carreira dos alunos e à capacidade para adquirir recursos. Apesar disso, discordam relativamente ao grau de abertura do sistema e ao nível de interação com a comunidade. De facto, os resultados do quadro 45 mostram que os indicadores que avaliam este critério de eficácia registam maiores médias no contexto do Ensino Politécnico.

Como pode ver-se no quadro 46 apresentado na página seguinte, as escolas superiores agrárias possuem maior eficácia organizacional no domínio da adaptação externa quando comparadas com as suas congéneres do Ensino Universitário. Mas, será que as diferenças são, estatisticamente, significativas? Os resultados do teste de *Kruskal-Wallis* mostram que sim. Efectivamente, quando a probabilidade de significância (p) é menor que o nível de significância ($\alpha = 5\%$) deve rejeitar-se H_0 , ou seja, deve rejeitar-se a hipótese das medianas serem iguais.

Quadro 46 – Eficácia das Unidades Orgânicas no Domínio da Adaptação Externa segundo o Tipo de Ensino

Critérios	Medianas			Teste de <i>Kruskal-Wallis</i>		
	Ensino Politécnico	Ensino Universitário	Global	Qui-quadrado	Graus de liberdade	p^a
Desenvolvimento da carreira dos alunos	3,90	4,00	4,00	0,061	1	0,804
Abertura do sistema e interação com a comunidade	3,60	3,20	3,60	6,710	1	0,010
Capacidade para adquirir recursos	3,67	3,50	3,67	1,641	1	0,200
Eficácia organizacional no domínio da adaptação externa	3,84	3,54	3,76	7,916	1	0,005
N	20	6	26			

^a Probabilidade de significância calculada assintoticamente.

Quando comparadas as medianas relativas ao critério de desenvolvimento da carreira dos alunos verifica-se que o Ensino Universitário (faculdades/áreas departamentais) leva a melhor ao Ensino Politécnico (escolas superiores agrárias). Apesar disso, o teste de *Kruskal-Wallis* mostra que as diferenças registadas não são, estatisticamente, significativas na medida em que $p > \alpha$. Sendo assim, opta-se por não rejeitar H_0 , isto é, não se rejeita a hipótese das medianas serem iguais. Relativamente à capacidade para adquirir recursos verifica-se que a mediana registada para o Ensino Politécnico é mais elevada que a registada para o Ensino Universitário. Mais uma vez, a diferença não revelou ser, estatisticamente, significativa pois $p > \alpha$. Por fim, no Ensino Politécnico, a mediana do critério que avalia a abertura do sistema e a interação com a comunidade é superior à mediana registada para o Ensino Universitário. Porém neste caso, as diferenças registadas nas medianas são, estatisticamente, significativas pois o teste de *Kruskal-Wallis* mostra que $p < \alpha$ conduzindo à rejeição de H_0 (as medianas são iguais).

5.4. Planeamento Estratégico

Para 68,6% dos gestores que responderam ao inquérito, nas suas organizações/unidades orgânicas, o planeamento estratégico não contribui para o aumento da aprendizagem dos membros da organização acerca da forma como realizam o seu trabalho. No seio das escolas, faculdades/áreas departamentais vocacionadas para o ensino das ciências agrárias esta percentagem é ainda mais significativa chegando, inclusivamente, a atingir os 84,6 pontos percentuais. De uma maneira geral, os inquiridos consideraram que o

planeamento estratégico permite ter em conta o futuro da organização/unidade orgânica (18%) e a coordenação de actividades (17,4%), tal como se pode ver na figura 23.

Para 18,9% dos gestores de topo, o planeamento estratégico permite ter em consideração aspectos importantes para o futuro da organização aos quais não se prestaria a atenção suficiente caso não se fizesse planeamento estratégico. Por seu lado, 21,8% dos dirigentes das unidades orgânicas que responderam ao inquérito consideram que o planeamento estratégico permite obter a informação necessária para coordenar as subunidades de modo a aumentar a eficiência no uso dos recursos, a evitar a duplicação e esforços e a conseguir efeitos sinérgicos.

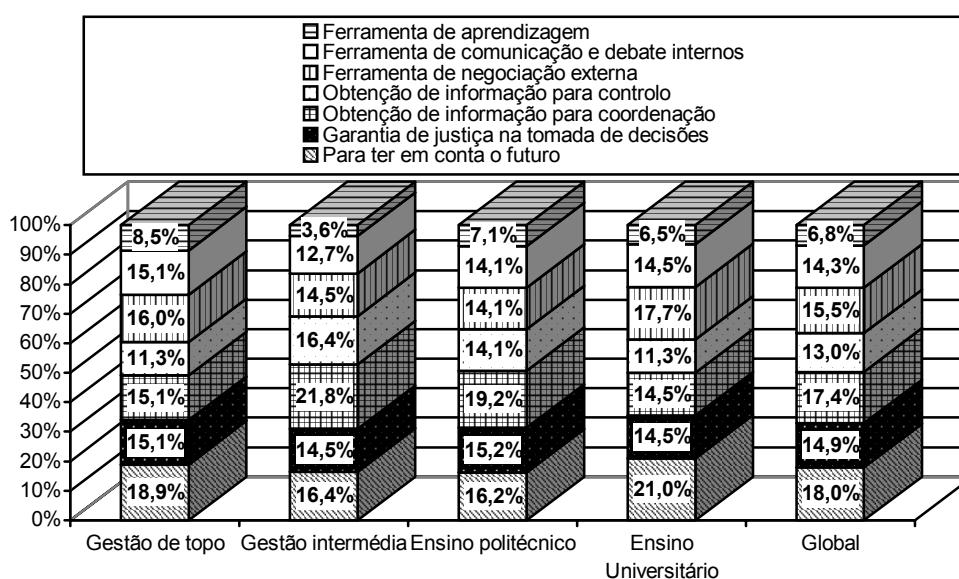


Figura 23 – Razões para planejar

No que diz respeito aos intervenientes no processo de planeamento estratégico, os gestores de topo, quer dos politécnicos quer das universidades, consideram que o papel dos dirigentes é, respectivamente, muito importante (4,55) e importante (4,36). O papel dos outros actores organizacionais considerados, designadamente, dos planeadores, dos agentes externos e de outros membros da organização é secundário. No entanto, o papel desempenhado pelos actores referidos no processo de planeamento é mais valorizado pelos gestores de topo das universidades do que pelos seus congéneres dos politécnicos, tal como pode ver-se no quadro 47 apresentado na página seguinte.

Quadro 47 – Importância dos Actores Organizacionais no Processo de Planeamento Estratégico

Actores	Politécnicos		Universidades		Global	
	Gestor de Topo	Gestor Intermédio	Gestor de Topo	Gestor Intermédio	Gestor de Topo	Gestor Intermédio
Agentes externos	2,36	2,80	3,27	2,67	2,82	2,77
Planeadores	2,45	2,70	3,09	3,67	2,77	2,92
Dirigentes	4,55	4,50	4,36	4,33	4,45	4,46
Outros	2,82	3,90	3,45	3,33	3,14	3,77
	N = 22	N = 20	N = 22	N = 6	N = 44	N = 26

A fraca participação no processo dos actores referidos é indiciadora da inexistência de gabinetes de planeamento, especialmente, concebidos para que alguns dos membros da organização pudessem executar as tarefas relacionadas com o processo de planeamento estratégico. Em segundo lugar, os resultados mostram que, apesar da inexistência de gabinetes de planeamento estratégico, as instituições portuguesas que se dedicam ao ensino superior das ciências agrárias não recorrem a consultores externos. Por fim, os resultados denunciam a participação escassa dos agentes externos passíveis de influenciarem no processo. Efectivamente, esta participação é escassa porque dos agentes externos identificados na figura 11 apresentada no capítulo anterior, apenas o Estado intervém. De qualquer forma, a intervenção do Estado está limitada pela Lei de Autonomia e, basicamente, manifesta-se através da exigência legal de que dão conta alguns dos inquiridos e que a seguir se transcreve “O objectivo do Plano de Desenvolvimento é por um lado cumprir a legislação sobre o financiamento do ensino superior (previsto na Lei nº 113/97, de 16 de Setembro) e, por outro lado, dar cumprimento à política definida nas Linhas Mestras do Plano de Desenvolvimento aprovadas pelo Senado da Universidade. O esquema de apresentação do Plano de Desenvolvimento segue as orientações do *Vademecum* remetido à Universidade pela Direcção Geral do ensino Superior”.

No contexto das unidades orgânicas, a tendência registada é similar à identificada para as organizações. Apesar disso, é interessante verificar que o papel representado pelos agentes externos e pelos planeadores no processo de planeamento estratégico das unidades orgânicas é, para os seus gestores, menos importante quando comparado com a opinião dos gestores de topo das organizações acerca do mesmo papel. Por oposição, verifica-se que a participação de outros membros da organização que nada têm a ver com o processo de planeamento estratégico mas que, ainda assim, o podem influenciar é mais valorizada.

Como foi referido, o papel que os agentes externos representam no processo de planeamento das instituições portuguesas de ensino superior agrário é, de uma maneira geral, pouco importante. No entanto, como pode ver-se no quadro 48, esse papel passa a ter uma importância média quando se trata de actividades relacionadas com a aprovação do plano estratégico (2,77) e a verificação do cumprimento dos objectivos e dos conteúdos do plano (2,49).

Quadro 48 – Importância dos Actores Organizacionais quanto às Actividades de Planeamento

Actividades	Agentes externos	Planeadores	Dirigentes	Outros
Iniciação	2,14	2,74	4,54	2,26
Normalização	2,09	3,20	3,66	2,60
Coordenação	1,66	3,11	4,23	2,03
Elaboração	2,11	3,49	3,97	2,69
Aprovação	2,77	2,74	4,20	2,77
Difusão	2,37	2,69	4,37	2,66
Verificação	2,49	3,00	4,06	2,66

No entanto, quando analisados em função do tipo de gestor, os resultados mostram que a difusão do plano estratégico é a actividade desenvolvida pelos agentes externos mais valorizada pelos gestores de topo, com uma média de 2,59. Para estes gestores, as actividades de aprovação do plano estratégico e de verificação do cumprimento dos objectivos e dos conteúdos do plano são actividades desenvolvidas pelos agentes externos no contexto do processo de planeamento estratégico das instituições de ensino superior das ciências agrárias, igualmente, de importância média com 2,50 e 2,45, respectivamente. Por seu lado, a importância atribuída às actividades desenvolvidas pelos agentes externos segue a tendência geral, isto é, a aprovação do plano estratégico e a verificação do cumprimento dos objectivos e dos conteúdos do plano registam médias de 3,23 e 2,54, respectivamente.

À semelhança do papel desempenhado pelos agentes externos no processo de planeamento estratégico, o papel dos planeadores é igualmente secundário. Note-se que, nesta categoria se incluem os membros da organização/unidade orgânica ou consultores externos cujas funções estão relacionadas com o processo de planeamento estratégico. Assim sendo, facilmente, se compreende que as actividades de planeamento desenvolvidas pelos planeadores sejam, de uma maneira geral, mais valorizadas que as actividades desempenhadas quer pelos agentes externos quer por outros membros da organização. Do mesmo modo, na opinião dos gestores de topo e dos dirigentes das

unidades orgânicas, estes actores organizacionais estão, especialmente, vocacionados para a elaboração do plano estratégico (3,49) e para a normalização dos documentos intermédios e finais e das etapas do processo (3,20).

Como foi referido oportunamente, o papel dos dirigentes foi considerado importante quer pelos gestores de topo quer pelos gestores das unidades orgânicas. Por isso, não é de estranhar que as actividades de planeamento estratégico por eles desenvolvidas sejam consideradas, igualmente, importantes. Apesar disso, a actividade que envolve a iniciação do processo de planeamento estratégico assume especial importância com uma média de 4,54. Da mesma forma, o papel dos dirigentes é importante no que diz respeito à difusão do plano estratégico (4,37), à coordenação do processo de planeamento (4,23) e à aprovação do plano estratégico (4,20). Estes resultados mostram que os líderes formais desempenham, simultaneamente, diversos papéis.

Globalmente, para 42,9% 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 dos membros da organização/unidade orgânica. No entanto, uma percentagem, igualmente, considerável dos respondentes (40%) consideram que a declaração da missão inclui o conjunto de valores ideológicos, os objectivos visionários e a finalidade imutável da organização/unidade orgânica, estando definida explicitamente. Quando analisados os resultados em função do tipo de ensino, verifica-se que a maioria dos respondentes que integram o Ensino Universitário (50%) consideram que, nas suas organizações/unidades orgânicas, a declaração da missão foi importada da legislação e encontra-se na forma explícita. Por oposição, a maioria dos respondentes que integram o Ensino Politécnico (42,9%) afirmam que a declaração da missão das suas organizações/unidades orgânicas inclui, explicitamente, valores ideológicos, objectivos visionários e a finalidade imutável das suas organizações/unidades orgânicas, tal como pode ver-se na figura 24 apresentada na página seguinte.

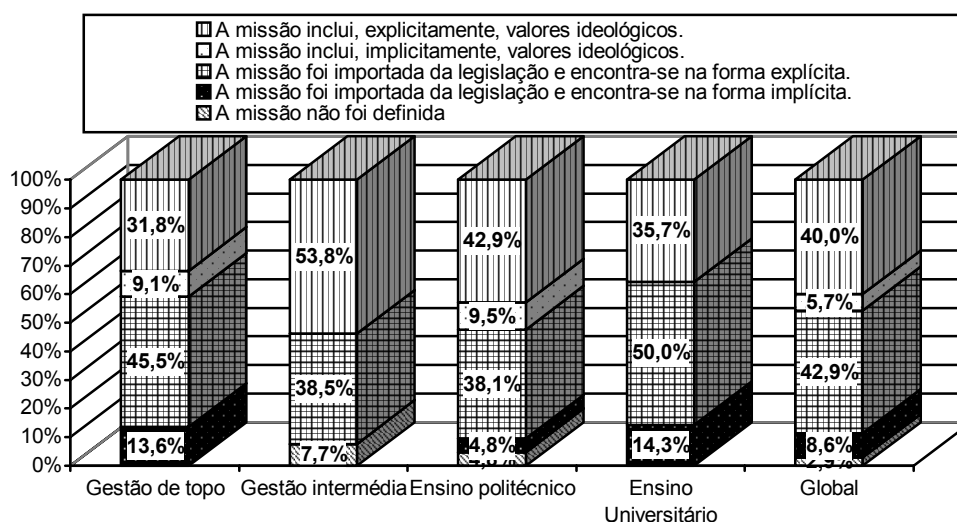


Figura 24 – Formulação da Missão no Contexto da Visão Estratégica

Quando analisados os resultados em função do tipo de gestor, constata-se que as organizações que integram o ensino superior agrário adoptaram a missão definida pela tutela através da legislação e, como tal, encontra-se sob a forma escrita e pode ser consultada pelos membros da organização. No entanto, para 53,8% dos dirigentes das unidades orgânicas, a formulação da missão resulta da acção combinada de vários factores, designadamente, da missão geral do ensino superior, dos valores organizacionais e, por fim, da finalidade imutável da unidade orgânica. Tal facto, justifica-se por **três razões**. Em **primeiro** lugar, o ensino praticado nas unidades orgânicas está vocacionado para um sector de actividade com grandes especificidades, ou seja, para o sector agrário; em **segundo** lugar, a unidade orgânica deve obedecer e partilhar dos valores ideológicos da organização na qual está integrada, o que pode ser feito através da missão; em **terceiro** lugar, a unidade orgânica e a organização devem acatar a missão geral para o ensino superior consagrada na lei.

Para além do estudo da forma como a missão é formulada, a investigação acerca da visão estratégica das instituições portuguesas do ensino superior agrário e das respectivas unidades orgânicas vocacionadas para o ensino das ciências agrárias obriga à análise da forma como se processa a definição de metas ou objectivos genéricos.

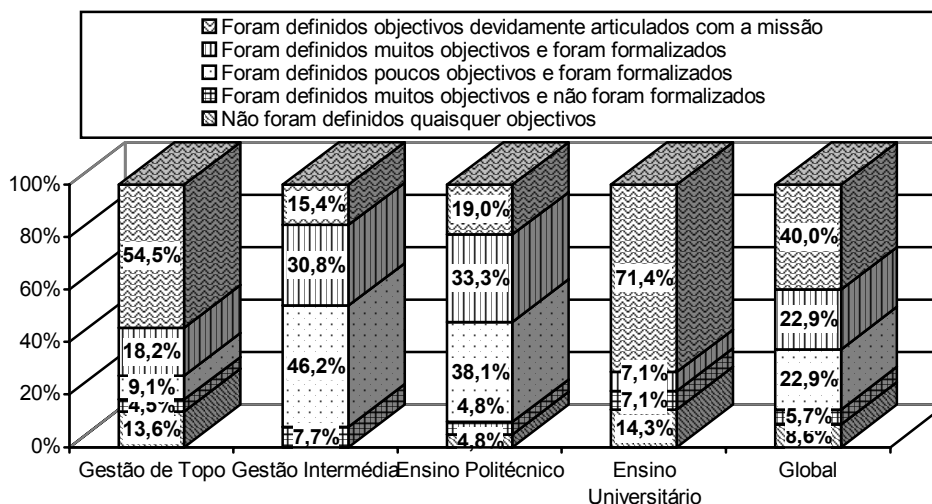


Figura 25 – Definição dos Objectivos Genéricos no Contexto da Visão Estratégica

Como pode ver-se na figura 25, a maioria dos respondentes (40%) consideram que foram estabelecidos objectivos para as organizações/unidades orgânicas devidamente articulados com a declaração de missão e com os objectivos específicos para cada unidade orgânica/departamento. No contexto do Ensino Universitário, esta tendência é ainda mais acentuada chegando a atingir os 71,4%. Precisamente, a mesma percentagem de gestores do Ensino Politécnico, sejam eles de topo ou gestores intermédios, consideram que os objectivos foram formalizados e documentados no plano estratégico apesar das opiniões divergirem no que diz respeito à quantidade. Ou seja, 38,1% reconhecem que foram definidos poucos objectivos, isto é, menos de cinco; e, 33,3% admitem que foram definidos muitos objectivos, ou seja, mais de cinco.

Quando considerado o tipo de gestor, verifica-se que 54,5% dos gestores de topo concordam com a tendência geral, ou seja, defendem que nas suas organizações os objectivos genéricos são definidos de forma articulada quer com a missão quer com os objectivos específicos das unidades orgânicas. A maioria dos gestores intermédios (46,2%) reconhece que, no processo de planeamento estratégico, foram definidos poucos objectivos genéricos. No entanto, uma percentagem razoável (30,8%) considera que foram definidos muitos objectivos. Apesar das opiniões divergentes, todos concordam que os objectivos foram, devidamente, formalizados e documentados no plano estratégico.

Como se pôde ver na figura 25, apresentada na página anterior, 8,6% dos respondentes consideraram que, no processo de planeamento estratégico levado a cabo nas suas organizações/unidades orgânicas 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. Quando tido em conta o tipo de gestor, verifica-se que aquela percentagem aumenta para 13,6% quando se trata de gestores de topo. Da mesma forma, tendo em consideração o tipo de ensino, esta percentagem aumenta para 14,3%. Assim sendo, a taxa de resposta às questões 4.9.1.1. e 4.9.1.2. baixa para 57,1% uma vez que, como é óbvio, os inquiridos que responderam negativamente à pergunta 4.9.1. não se pronunciaram acerca de quaisquer atributos dos objectivos. Trata-se de medidas quantitativas e de elementos temporais que, segundo Cameron (1978 e 1986b), Conceição *et al.* (1998) e Leyes (2001), devem acompanhar os objectivos de forma a permitirem uma definição mais concreta dos mesmos. Desta forma, conseguir-se-ia obter objectivos mais, facilmente, mensuráveis.

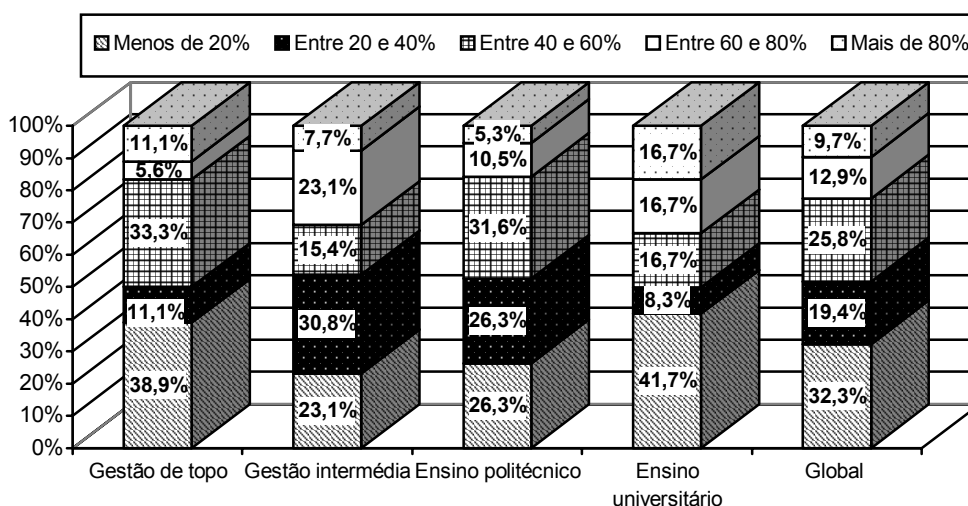


Figura 26 – Percentagem de Objectivos Especificados de Acordo com Medidas Quantitativas

Quando considerados os resultados globais, verifica-se que, para 32,3% 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 (38,9%) e pelos gestores do Ensino Universitário (41,7%). No entanto, uma percentagem elevada de gestores de topo, da ordem dos 33,3%, considera que entre 40 a 60% dos objectivos definidos para as suas organizações conta com elementos quantitativos na sua especificação. Por seu lado, para 30,8% dos gestores intermédios, apenas entre 20 a 40% dos objectivos definidos para a unidade orgânica possuem tais elementos. 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 31,6%. Neste tipo de ensino, registam-se frequências da ordem dos 26,3% 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 convergência de opiniões, tal como pode ver-se na figura 27. De facto, 38,7% dos respondentes consideram que entre 40 e 60% dos objectivos definidos no contexto da visão estratégica contêm elementos temporais, nomeadamente, prazos de tempo durante os quais devem ser alcançados.

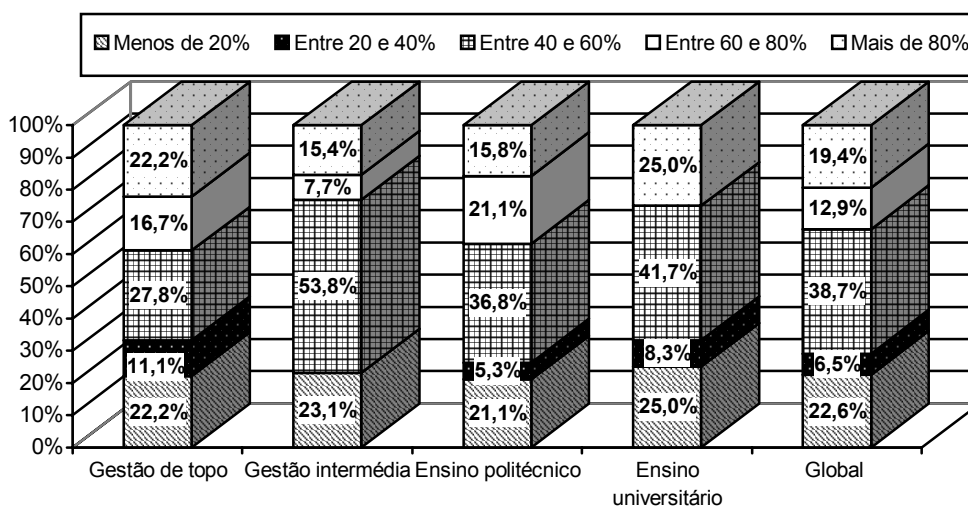


Figura 27 – Percentagem de Objectivos Discriminados de acordo com Elementos Temporais

Tendo em conta quer o tipo de ensino quer o tipo de gestor, verifica-se que a tendência global, previamente, identificada se mantém. No entanto, tal tendência acentua-se no caso do Ensino Universitário e no caso da gestão intermédia e atenua-se no caso do Ensino Politécnico e no caso da gestão de topo. Estes resultados são consentâneos com o processo formal de planeamento. De facto, resultados anteriores mostraram que, entre

outras actividades, a actividade de iniciação do processo cabe à gestão de topo e inclui a apresentação das metas, objectivos genéricos e directrizes gerais para a organização. No contexto do planeamento tático, a gestão intermédia encarrega-se da especificação de objectivos específicos para a unidade orgânica. Nesta linha, os resultados mostram que, para 53,8% dos gestores intermédios, entre 40 a 60% dos objectivos dos objectivos estabelecidos para a unidade orgânica contam com prazos temporais bem definidos.

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, 51,4% das respostas indicam ser esta a situação que melhor traduz a realidade das organizações/unidades orgânicas a que pertencem. No entanto, a tendência geral identificada é acentuada quando tidas em conta apenas as respostas dos gestores intermédios (69,2%). Quando considerado o tipo de ensino, verifica-se que a tendência geral se acentua no caso do Ensino Politécnico e se atenua no caso do Ensino Universitário, sendo que, neste caso, a análise interna feita com base na avaliação dos recursos e capacidades colectivos das unidades orgânicas ou a partir do conhecimento dos planeadores ganha relevância atingindo num e noutro casos a percentagem de 28,6%, como se pode ver na figura apresentada a seguir.

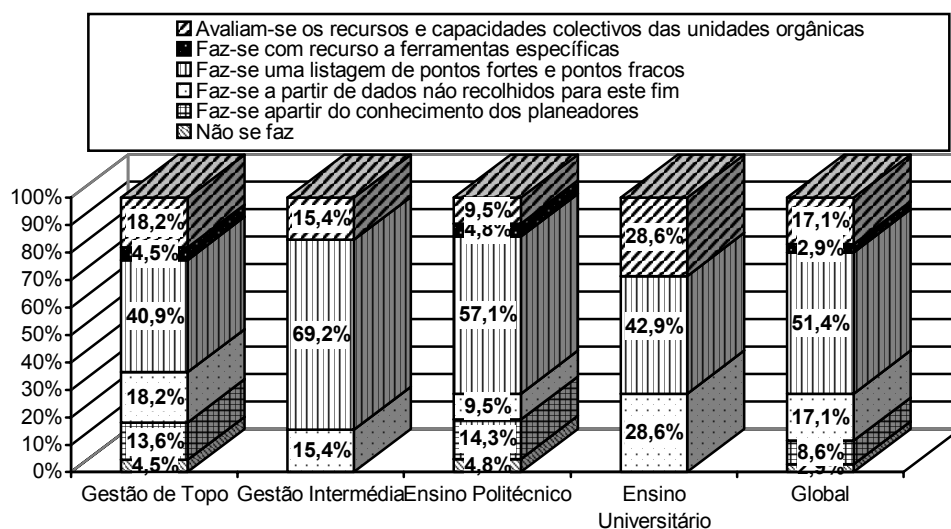


Figura 28 – Análise Interna segundo o Tipo de Gestor e segundo o Tipo de Ensino

Contrariamente ao consenso gerado em torno das respostas acerca da análise interna, os resultados do estudo das repostas à questão acerca da forma como a

organização/unidade orgânica elabora a análise externa mostram haver grande diversidade de opiniões. De facto, para 25,7% dos respondentes, a análise externa consiste na identificação de oportunidades e ameaças que surgem no plano sob a forma de listagem. Outros (20%) consideram que a análise externa é feita a partir da experiência de quem elabora o plano estratégico. Igual percentagem pensa que a análise externa se baseia em dados estatísticos acerca do ambiente externo. Por fim, 20% afirmam que, para a elaboração deste tipo de análise, são usados modelos formais que permitem avaliar a posição competitiva da organização/unidade orgânica relativamente aos seus competidores directos na obtenção de recursos.

Face ao exposto, interessa estudar a forma como as respostas terão variado considerando **duas** variáveis nominais como o tipo de gestor e o tipo de ensino. No **primeiro** caso, verifica-se que a maior percentagem de gestores de topo (31,8%) responde que a análise externa consiste na elaboração de listagens de ameaças e oportunidades mas uma percentagem, igualmente, importante (22,7%) considera que é feita a partir de dados estatísticos acerca do ambiente externo. Por seu lado, 38,5% dos gestores intermédios responderam que, nas unidades orgânicas que dirigem, a análise externa é feita com base em modelos formais para avaliação da posição competitiva enquanto que para 30,8% é feita a partir da experiência de quem elabora o plano estratégico.

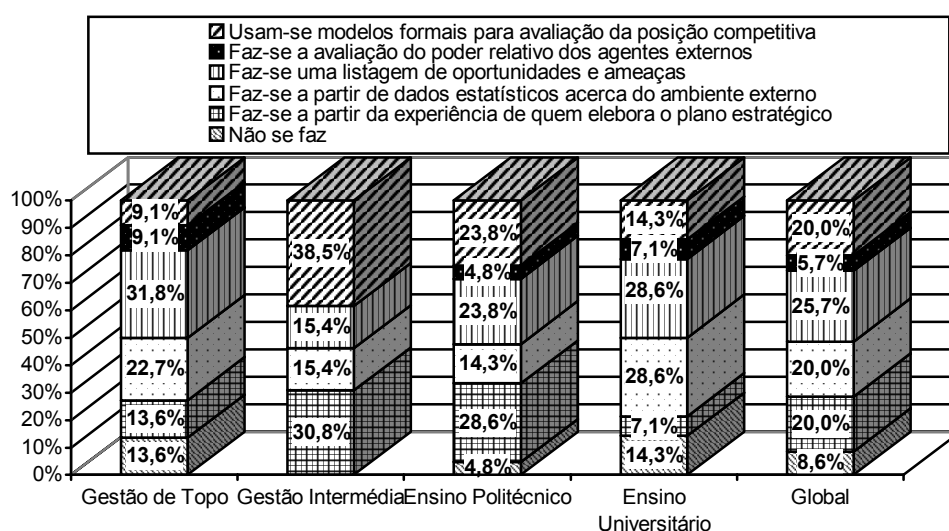


Figura 29 – Análise Externa segundo o Tipo de Gestor e segundo o Tipo de Ensino

No **segundo** caso, ou seja, analisando o tipo de ensino, verifica-se a manutenção da tendência já identificada no caso anterior para os gestores de topo. Efectivamente, 28,6% 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 igual percentagem, defendem que a mesma é feita com base em dados estatísticos acerca do ambiente externo. Por seu lado, no Ensino Politécnico, para a maior percentagem (28,6%) dos respondentes, a experiência de quem elabora o plano estratégico assume especial relevância nesta matéria. Da mesma maneira, o uso de modelos formais de análise do ambiente externo e a elaboração de listas de oportunidades e ameaças são, igualmente, importantes (23,8%).

Quanto à avaliação do entorno, os resultados expostos na figura 30, apresentada na página seguinte, mostram que para 44,1% dos respondentes, as unidades orgânicas elaboram o seu próprio plano estratégico realizando, ou não, a sua própria avaliação do entorno. Mas, uma percentagem, igualmente, elevada (32,4%) opina que são as organizações, ao nível da gestão de topo, que avaliam o entorno a partir da integração da informação fornecida pelas unidades orgânicas. Numa análise mais detalhada, verifica-se que a tendência global identificada se mantém quer no caso dos gestores intermédios quer no caso do Ensino Politécnico. Apesar da manutenção da tendência, é de salientar que a percentagem de respostas sobe para 69,2% e 60%, respectivamente. Mais, para os gestores intermédios, as unidades orgânicas realizam a sua própria avaliação do entorno, exclusivamente, com esse fim. Contrariamente, no caso dos gestores de topo e no caso do Ensino Universitário, a maior parte das respostas aponta no sentido inverso. Ou seja, 42,9% dos gestores de topo e 35,7% dos gestores, quer de topo quer intermédios, que integram o Ensino Universitário consideram que a avaliação do entorno é da competência da organização que, para além disso, é responsável pela incorporação de toda a informação fornecida pelas unidades orgânicas.

Da mesma forma, convém destacar que, para 28,6% dos respondentes que integram o Ensino Universitário, a organização realiza uma avaliação global do entorno que, posteriormente, comunica às unidades orgânicas para que a utilizem no seu planeamento estratégico. No caso dos gestores de topo, uma percentagem igual afirma que as

unidades orgânicas elaboram o seu próprio plano estratégico realizando, ou não, a sua própria avaliação do entorno.

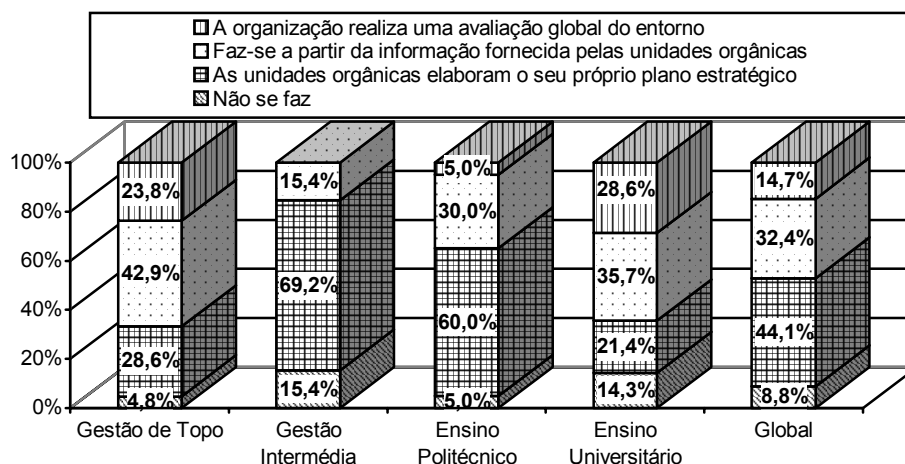


Figura 30 – Avaliação do Entorno segundo o Tipo de Gestor e segundo o Tipo de Ensino

O estudo da relação existente entre as alternativas estratégicas expressas no plano estratégico e as realmente adoptadas mostra que, apesar de se tratar de uma minoria (2,9%), há quem considere 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 31 mostram, de forma taxativa, 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.

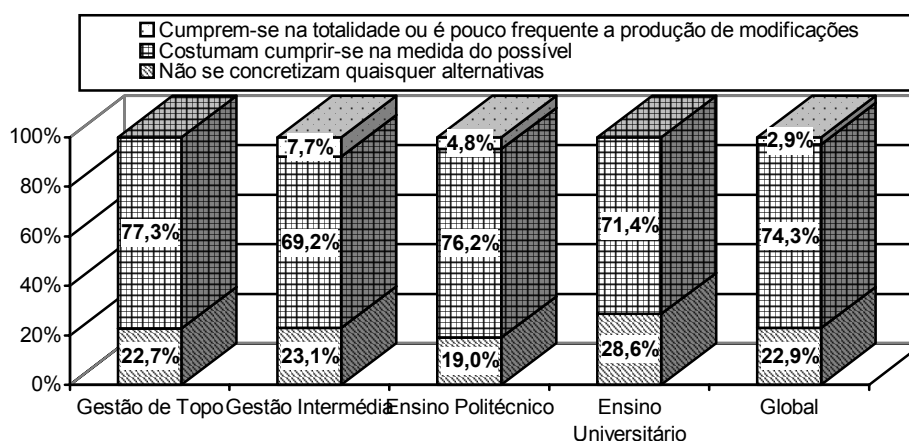


Figura 31 – Alternativas Estratégicas vs. Estratégias Realizadas

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 factores referidos no capítulo anterior, 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 (74,3%), 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. Uma percentagem, sensivelmente, menor (22,9%) entende que os programas de acção expressos no plano estratégico são cumpridos na totalidade ou, dito de outra forma, é pouco frequente a introdução de modificações.

Mas, afinal, como surgem as alternativas estratégicas? Basicamente, os resultados apresentados na figura 32 da página seguinte mostram que, mais uma vez, as opiniões são divergentes. De facto, para 35,3% dos respondentes, as alternativas adoptadas resultam da ideia de evolução que se perspectiva para a organização/unidade orgânica. Assim, apesar dos resultados das análises interna e externa serem tidos em consideração, a relação nem sempre é evidente porque a direcção da organização/unidade orgânica usa outras fontes de informação não, necessariamente, formalizada. Para 29,4% dos respondentes, as alternativas estratégicas adoptadas são escolhidas racionalmente, isto é, são resultado da dedução lógica a partir das conclusões obtidas a partir das análises interna e externa. Por seu lado, 26,5% consideram 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 (8,8%)

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.

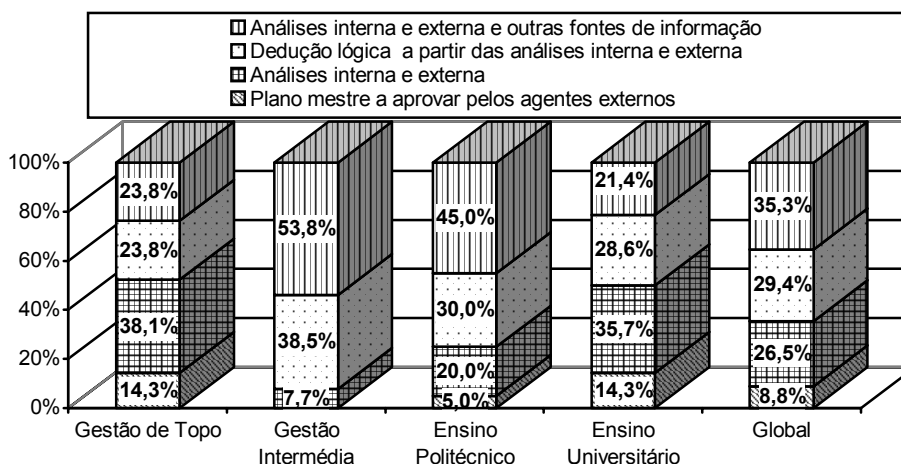


Figura 32 – Padrões de Referência para as Alternativas Estratégicas

Mais uma vez, a divergência de opiniões deriva das diferentes perspectivas em função do tipo de ensino e do tipo de gestor. Apesar disso, a tendência global identificada é seguida pela gestão intermédia e pelo Ensino Politécnico que, como pode ver-se na figura 32, regista percentuais mais elevados para a hipótese das alternativas adoptadas terem origem na ideia que se tem para o desenvolvimento da organização/unidade orgânica com 53,8% e 45%, respectivamente. Pelo contrário, para os gestores de topo (38,1%) e para os gestores do Ensino Universitário (35,7%), as alternativas estratégicas surgem de um processo de negociação e debate internos nos quais as análises, interna e externa, actuam como um padrão de referência. Apesar disso, existe convergência de opiniões no que respeita à segunda hipótese mais votada, designadamente, a hipótese de que as alternativas estratégicas decorrem do raciocínio que é feito a partir das conclusões da análise SWOT. Efectivamente, esta hipótese regista 28,6% e 23,8% das respostas, respectivamente, para os gestores do Ensino Universitário e para os gestores de topo. Para estes últimos, uma percentagem igual (23,8%) considera que os resultados da análise SWOT aliados a outras fontes de informação servem de base à construção das alternativas estratégicas em consonância com a direcção estratégica.

O estudo das relações entre o processo de planeamento estratégico e o processo de orçamentação revela que, para 45,7% 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, 25,7% entende que a proposta de orçamento é elaborada a partir de acréscimos ou decréscimos sobre os valores orçamentados no exercício anterior.

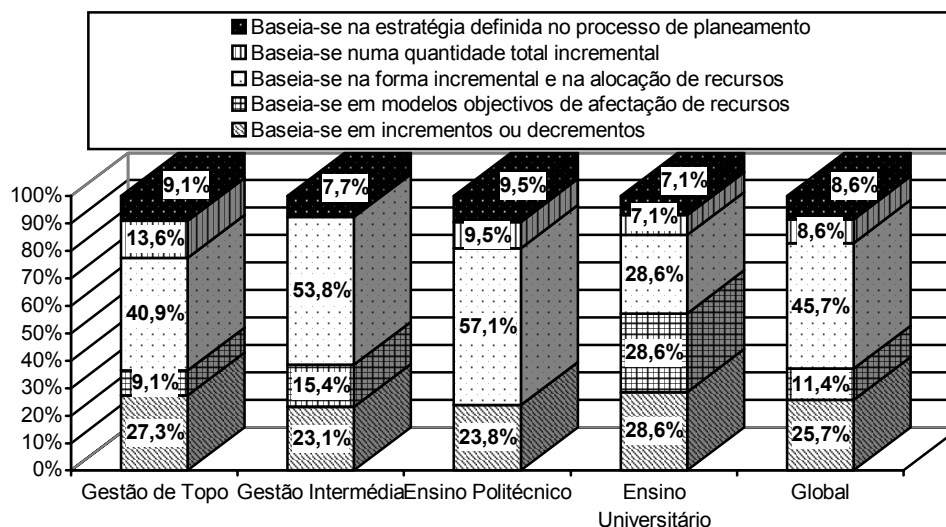


Figura 33 – Conteúdos do Plano Estratégico - Orçamentos

Como pode ver-se na figura 33, a tendência global mantém-se quando considerado o tipo de gestor embora se acentue no caso dos gestores intermédios (53,8%) e se atenua no caso dos gestores de topo (40,9%). No entanto, quando considerado o tipo de ensino verifica-se alguma discrepância. De facto, no Ensino Politécnico, a tendência global é, igualmente, acentuada chegando a atingir os 53,8%. Mas, no Ensino Universitário há maior diversidade de opiniões. Curiosamente, três das cinco hipóteses consideradas obtêm 28,6% das respostas, sendo que duas foram referidas aquando da análise da tendência global. A terceira hipótese que regista igual percentagem considera que a proposta de orçamento é elaborada a partir de modelos objectivos de afectação de recursos nos quais se levam em consideração os orçamentos de exercícios anteriores e o rendimento dos membros da organização/unidade orgânica no ano anterior.

Quando considerados os resultados globais, que constam da figura 34 apresentada na página seguinte, pode verificar-se que 14,3% 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. Apesar disso,

40% dos respondentes 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; outros (28,6%) defendem que o plano estratégico das suas organizações/unidades orgânicas envolve o conjunto dos programas de acção que pretendem implementar-se e cuja realização está condicionada pela obtenção de recursos ou pelo consenso; 14,3% afirmam que podem encontrar-se linhas genéricas de actuação para o futuro no sentido de intensificar determinadas áreas ou tecnologias. É interessante constatar que uma percentagem mínima (2,9%) considera que o conteúdo do plano inclui um conjunto de programas que pretendem conferir coerência ao conjunto.

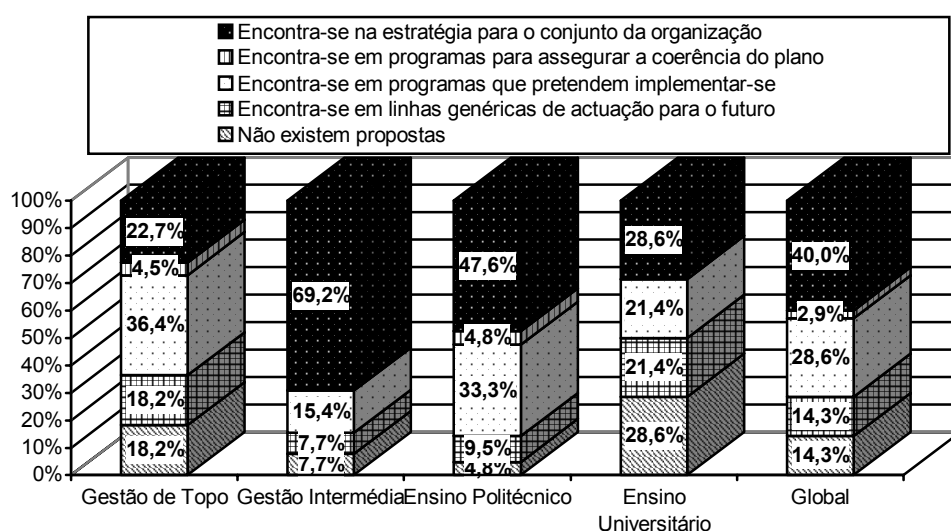


Figura 34 – Conteúdos do Plano Estratégico – Programas de Acção

Quando analisados os resultados em função do tipo de gestor, verifica-se que as opiniões dos gestores de topo são coincidentes com a tendência global com uma excepção. De facto, a percentagem de gestores de topo que admite a inclusão de programas de acção no plano estratégico aumenta para 36,4%. A este aumento corresponde uma diminuição da percentagem dos respondentes que concordam com a existência de uma estratégia para o conjunto da organização. Contrariamente, a grande maioria dos gestores intermédios (69,2%) é desta opinião, possivelmente devido à diferença de perspectiva que resulta do facto deste nível hierárquico proporcionar uma visão mais limitada por oposição à perspectiva mais alargada do gestor de topo.

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 se 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 foi referido anteriormente, nas organizações e nas unidades orgânicas, predominam características distintivas da dimensão do processo interno. Por essa razão, seria de esperar que houvesse alguma ênfase no controlo. Apesar disso, como se pode ver-se na figura 35, 20% dos respondentes asseguram que não existem procedimentos formalizados de controlo da actuação dos membros da organização/unidade orgânica. Mas, para a maioria dos respondentes (51,4%), existem mecanismos de controlo da actuação dos membros da organização/unidade orgânica mas são processos separados do planeamento estratégico e, como tal, não são definidos por ele. Assim sendo, 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.

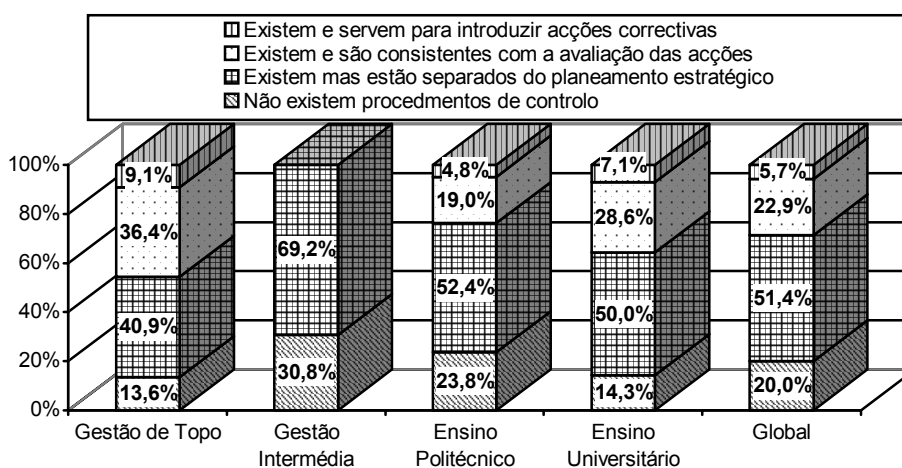


Figura 35 – Ferramenta de Controlo

Para 22,9% 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 (5,7%) 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.

Salvaguardadas as devidas proporções, a tendência global é mantida quando se tem em conta o tipo de ensino e o tipo de gestor. Apesar disso, é de salientar que, no caso dos dirigentes das unidades orgânicas, apenas duas das quatro respostas possíveis foram consideradas. Efectivamente, a hipótese relativa à inexistência de quaisquer procedimentos de controlo captou 30,8% das respostas; enquanto que a grande maioria dos gestores intermédios (69,2%) entende que o controlo das unidades orgânicas passa pela existência de mecanismos de controlo que estão separados do processo de planeamento estratégico.

5.5. Eficácia Organizacional e Planeamento Estratégico

Este trabalho de investigação visa responder às seguintes questões. **Será que a eficácia das organizações portuguesas de ensino superior agrário depende do planeamento estratégico? Em caso afirmativo, qual é o seu impacto?** Como foi referido oportunamente, para responder a estas questões optou-se por efectuar a regressão logística nos termos definidos na parte final do ponto 5.1 deste capítulo. Por essa razão, a regressão logística baseada no modelo *logit* visa explorar a relação entre eficácia organizacional (variável dependente) e as fases do processo de planeamento estratégico (variáveis independentes).

Para responder, positivamente, às questões referidas usam-se apenas os dados da amostra relativa aos gestores de topo por **duas** ordens de razões. Em **primeiro** lugar, a visão parcial que os dirigentes das unidades orgânicas possuem acerca da organização na qual estão integrados conduziria, certamente, a resultados erróneos. Pelo contrário, a avaliação global que os gestores de topo fazem acerca da eficácia tem em conta o desempenho da organização como um todo. Desta forma, a amostra fornecida pelos gestores de topo inclui dados acerca do desempenho das **unidades orgânicas** que, nas organizações objecto do estudo, estão vocacionadas para o ensino superior das ciências

agrárias, designadamente, as **escolas superiores agrárias** dos institutos politécnicos; e, as **faculdades, áreas departamentais e institutos** das universidades. Por essa razão, pode dizer-se que as unidades orgânicas referidas funcionaram apenas como critério de escolha das organizações a incluir no estudo. Em **segundo** lugar, os resultados da análise exploratória dos dados feita, anteriormente, com recurso à estatística descritiva mostraram, de forma bastante clara, que o planeamento estratégico das organizações objecto do estudo é feito na linha das escolas prescritivas. Relembre-se que, para estas **escolas**, nomeadamente, a **Escola do Desenho**, a **Escola do Planeamento** e a **Escola do Posicionamento**, o planeamento estratégico consiste em: desmontar um objectivo em passos, desenhar a forma como esses passos devem ser implementados; e, estimar as consequências de cada passo. Por isso, o plano estratégico deve integrar os objectivos globais da organização, as políticas e as acções sequenciais. Neste contexto, o gestor de topo desempenha, entre outros, o papel de paladino do processo de planeamento estratégico. Mais, deve coordenar os recursos da organização no sentido de a posicionar de uma forma única e viável, baseada nas suas competências internas, antecipando as mudanças do ambiente externo e os movimentos dos concorrentes. Assim, aos dirigentes das unidades orgânicas cabe o desenvolvimento de planos táticos. Estes planos devem traduzir e interpretar as decisões estratégicas, definidas no plano estratégico, em planos concretos ao nível das unidades orgânicas e visam seleccionar os meios para prosseguir fins bem determinados.

Para poder aplicar a metodologia da regressão logística do modelo *logit* torna-se necessário, em **primeiro** lugar, conhecer os níveis de eficácia das organizações em estudo. Para calcular os níveis de eficácia organizacional recorre-se, como foi já referido, ao uso de uma escala de *Likert*, que varia de 1 (baixo) a 5 (elevado), permitindo avaliar a bateria de indicadores que Cameron (1978, 1980, 1981, 1982, 1986a, 1986b e 1997) e Cameron e Whetten (1981) agrupam em **três domínios**, designadamente, **académico, da motivação e da adaptação externa**. Por isso, a avaliação global da eficácia organizacional passa por uma avaliação parcelar que tem em consideração a avaliação que os respondentes fizeram acerca dos indicadores referidos. Esta avaliação parcelar envolve o cálculo da média aritmética dos indicadores de forma a obter o nível de eficácia organizacional em cada um dos domínios considerados para cada uma das 44 observações. Por fim, para as mesmas observações, a eficácia

organizacional global resulta da média aritmética da eficácia organizacional dos três domínios considerados. Em **segundo** lugar, para que a variável dependente seja binária deve fazer-se uma transformação que consiste na recodificação das observações relativas à eficácia organizacional global de forma atribuir o valor 0 (ineficaz) sempre que o registo seja inferior a 3; e, o valor 1 (eficaz) sempre que o registo seja igual ou superior a 3. Desta forma, a exploração da relação entre a variável dependente e as variáveis independentes com recurso à regressão logística binária torna-se possível.

O *software* estatístico *Eviews 5.0* permitiu construir um modelo de planeamento estratégico para o ensino superior agrário. Para isso, partiu-se de um modelo inicial apenas com o termo constante e foram-se acrescentando as variáveis cuja probabilidade de significância (p) era inferior ao nível de significância mais, comumente, utilizado ($\alpha = 0,05$). Desta forma, do modelo final constam apenas as variáveis que permitem rejeitar a hipótese nula das variáveis não serem, estatisticamente, significativas. Para evitar problemas derivados da multicolinearidade foram tidas em consideração as correlações entre as variáveis independentes. Desta forma, foi possível eliminar as variáveis que, por estarem correlacionadas entre si, não reduziam, de forma significativa, o logaritmo da função de verosimilhança.

Os resultados obtidos mostram que o modelo de planeamento estratégico para o ensino superior agrário é, estatisticamente, significativo. De facto, como pode ver-se no quadro 49 apresentado na página seguinte, o Qui-quadrado calculado para 4 graus de liberdade é igual a 27,83. Por seu lado, o Qui-quadrado tabelado regista um valor de 9,49 para um nível de significância (α) de 5% e 4 graus de liberdade. (Pestana e Gageiro, 2005; Maroco, 2003; Guimarães e Cabral, 1999 e Spiegel, 1978). Uma vez que o $\chi^2_{\text{calculado}} > \chi^2_{\text{tabelado}}$ então rejeita-se a hipótese nula, para o nível de significância de 5%, dos parâmetros serem nulos ($H_0: \beta_1 = \beta_2 = \dots = \beta_k = 0$). A comparação do valor de prova ou probabilidade de significância ($p = 0,00$) do teste com o nível de significância ($\alpha = 0,05$) permite obter as mesmas conclusões pois, neste caso, rejeita-se H_0 sempre que $p \leq \alpha$.

Apesar dos resultados do teste à validade global do modelo mostrarem que o modelo é, estatisticamente, significativo apenas se pode concluir que o seu poder explicativo é maior do que o do modelo constituído apenas pelo termo independente Sendo assim,

nada se pode concluir acerca da significância de cada um dos estimadores, Para apreciar, a significância de cada parâmetro foi feito o teste de *Wald* que, como foi referido oportunamente, é um teste similar ao da razão de verosimilhança. Os resultados do teste de *Wald* revelam que, para o nível de significância (α) de 5%, os parâmetros estimados são, estatisticamente, significativos. Efectivamente, como pode ver-se no anexo X, a probabilidade de significância (p) é de 0,01428 que é um valor inferior ao nível de significância (α). Relembre-se que, nestes casos se opta por rejeitar a hipótese nula dos parâmetros serem nulos ($H_0: \beta_1 = \beta_2 = \dots = \beta_k = 0$) uma vez que $p \leq \alpha$.

Quadro 49 – Modelo de Planeamento Estratégico para o Ensino Superior Agrário

Variáveis explicativas	β (parâmetros estimados)	Desvio-padrão	p (probabilidade de significância)
Constante	-8,306966	2.740082	0,0024
X4.9 (Definição de objectivos)	-8,702799	2.801998	0,0019
X4.11 (Análise externa)	1,408729	0.570510	0,0135
X4.14 (Padrão de referência)	2,818462	0.896350	0,0017
X4.15 (Processo de orçamentação)	3,561737	1.005261	0,0004
Pseudo R^2 de McFadden = 0,603674			
$\chi^2 = LR = 27,83267$			
Graus de liberdade = 4			
Nível de significância para rejeitar H_0 : 0,0000			

Depois de testada a validade do modelo, quer ao nível de cada parâmetro (teste de *Wald*) quer ao nível do seu conjunto (razão de verosimilhança), deve testar-se a qualidade do ajustamento. Para isso, como foi referido, usa-se uma medida análoga ao coeficiente de determinação do modelo de regressão linear. Trata-se do pseudo R^2 de *McFadden* que, como pode ver-se no quadro 49 construído a partir dos dados do anexo IX, atinge os 60,4 pontos percentuais. Este resultado mostra que as variáveis independentes (fases do planeamento estratégico) contidas no *output* produzido pelo *software* estatístico *Eviews 5.0* contribuem, em 60,4%, para a explicação da variável dependente (eficácia organizacional). Trata-se de uma percentagem elevada, tendo em conta o carácter multi-dimensional de que se reveste este conceito.

Das 9 fases propostas no modelo teórico de planeamento estratégico, apresentado no capítulo anterior, apenas 4 contribuem para a eficácia organizacional. Trata-se da definição de objectivos (X4.9), da análise externa (X4.11), do padrão de referência (X4.14) e do processo de orçamentação (X4.15). Nem todas as variáveis incluídas no modelo têm um contributo positivo para a eficácia organizacional das instituições do

ensino superior agrário português. De facto, no modelo *logit* de escolha binária, apesar dos parâmetros não darem, directamente, a magnitude do efeito de cada variável explicativa, o sinal positivo ou negativo indica o sentido de variação dessa probabilidade. Ou seja, $Y_i=1$ (eficaz) se $Y_i^* > 0$ e $Y_i = 0$ (ineficaz) se $Y_i^* \leq 0$. Sendo assim, conclui-se que a análise externa (X4.11), o padrão de referência (X4.14) e o processo de orçamentação (X4.15) contribuem, positivamente, para a eficácia das organizações. Pelo contrário, a definição de objectivos (X4.9) contribui para a ineficácia das instituições portuguesas de ensino superior agrário.

A maioria dos gestores de topo (54,4%) considera que se definiram objectivos (X4.9) articulados para a organização de acordo com a declaração de missão e objectivos específicos para cada unidade orgânica, tal como pode ver-se na figura 25. A figura 29 revela que, para 31, 8% dos gestores de topo, a análise externa (X4.11) consiste na elaboração de listas de oportunidades e ameaças que podem afectar a organização, obtidos por consenso num processo participativo. Mas, 22,7% considera que este tipo de análise se baseia em dados estatísticos acerca do ambiente externo como por exemplo tendências demográficas, despesas com investigação e desenvolvimento, entre outras. Igualmente, a figura 32 mostra que 38,3% dos gestores de topo considera que o padrão de referência (X4.14) usado para seleccionar as alternativas estratégicas é a análise SWOT. Neste contexto, as alternativas estratégicas surgem de um processo de negociação e debate internos nos quais esta análise actua como padrão de referência. Porém, outros, 23,8% consideram que as alternativas estratégicas adoptadas são resultado da dedução lógica feita a partir das conclusões retiradas a partir da análise SWOT. Outros, em igual percentagem, consideram que as alternativas estratégicas adoptadas resultam da ideia acerca da evolução que se quer para a organização. Ou seja, apesar de considerar os resultados da análise SWOT, a relação nem sempre é evidente porque a direcção usa outras fontes de informação não, necessariamente, formalizada. Por fim, os resultados apresentados na figura 33 da página 258 revelam que, para 40,9% dos gestores de topo, o processo de orçamentação (X4.15) inclui **duas** formas distintas de elaboração. Uma parte do orçamento é elaborada de forma incremental e a outra consiste na afectação de recursos a programas concretos do plano estratégico. Alternativamente, 27,3% consideram que a proposta de orçamento é elaborada a partir de acréscimos ou decréscimos sobre os valores orçamentados no exercício anterior.

5.6. Síntese

A coexistência de organizações universitárias com organizações politécnicas, organizações seculares com organizações recentes, organizações mais autónomas com organizações menos autónomas, organizações de grande dimensão com organizações de pequena e média dimensão confere diversidade ao sistema de ensino superior agrário português na linha das teses defendidas por Simão e Costa (2000), Correia *et al.* (2000) e Crespo (2003). Basicamente, no Ensino Politécnico, as organizações são recentes (entre 16 e 25 anos), possuem menor dimensão (entre os 1001 e 5000 alunos) e a Lei de Autonomia tem algumas limitações. Pelo contrário, no Ensino Universitário, apesar da existência de algumas universidades recentes, as organizações são, de uma maneira geral, mais antigas (mais de 50 anos). Para além disso, possuem maior dimensão (entre 5001 e 10000 alunos) e maior autonomia que deriva do facto da Lei da Autonomia das universidades ser mais magnânima.

As organizações exibem características que, como foi referido oportunamente, são apanágio das diferentes dimensões de eficácia organizacional contidas no Modelo dos Valores Competitivos desenvolvido por Quinn e Rohrbaugh (1981 e 1983). Apesar disso, as organizações do Ensino Universitário manifestam, predominantemente, características próprias da dimensão do processo interno. Efectivamente, a ordem, as regras e os regulamentos são atributos dominantes; prepondera a vinculação a regras, políticas e procedimentos; estão orientadas para os processos, o poder está concentrado nos órgãos formais; e, o líder assume o papel de coordenador/administrador. No ensino Politécnico, as características referidas coabitam com outras que são atributos da dimensão das relações humanas, nomeadamente, a coesão, a participação e o trabalho de equipa, e, a ênfase estratégica colocada no desenvolvimento dos recursos humanos. Os Institutos Politécnicos registaram medianas mais elevadas do que as das Universidades relativamente a **três critérios de eficácia**, designadamente, **burocrático** (3,50), **humano** (4,00) e **da qualidade** (5,00). Mas, apenas o critério humano de eficácia possui mediana, estatisticamente, diferente. Por seu lado, nas Universidades preponderam os critérios: **sistémico** (3,50), **racional** (3,75) e **político** (2,5) mas as diferenças das medianas relativamente aos Institutos Politécnico não são, estatisticamente, significativas.

A situação descrita pode ser transposta para a realidade das unidades orgânicas cuja actividade gravita em torno das ciências agrárias. De facto, as unidades orgânicas das organizações politécnicas (escolas superiores agrárias) são mais recentes (entre 6 a 15 anos) e possuem menor dimensão (entre 101 e 1000 alunos) por oposição às unidades orgânicas universitárias (faculdades/áreas departamentais) que são mais antigas (entre 16 e 25 anos) e de maior dimensão (entre 1001 e 5000 alunos).

À semelhança das organizações nas quais estão integradas, as unidades orgânicas evidenciam características das diversas dimensões de eficácia organizacional. Mas, neste caso, as características próprias da dimensão do sistema aberto ganham relevância em ambos subsistemas. Consequentemente, no Ensino Universitário, 75% das características exibidas pelas faculdades/áreas departamentais situam-se na esfera de **duas dimensões**, designadamente, do **processo interno** e do **sistema aberto**. No Ensino Politécnico, as escolas superiores agrárias exibem, para além das características das dimensões do processo interno e do sistema aberto, atributos da dimensão das relações humanas. Apesar disso, quando comparadas as medianas dos seis critérios de eficácia organizacional (burocrático, humano, sistémico, racional, político, qualidade) por tipo de ensino verificou-se não existirem diferenças, estatisticamente, significativas entre elas. Tais resultados confirmam a tese defendida por Savoie e Morin (2001), Robbins (1990) e Venkatram e Ramujam (1987) de que a eficácia organizacional é um fenómeno complexo e multi-dimensional.

A construção teórica feita no capítulo II acerca da eficácia organizacional revelou a grande controvérsia em torno do conceito que, segundo Cameron (1986a), deriva da inexistência de uma construção conceptual compreensível da organização. Posteriormente, no capítulo IV, o estudo desta variável no contexto do ensino superior conduziu aos trabalhos de Cameron (1978, 1980, 1981, 1982, 1986a, 1986b e 1997) e Cameron e Whetten (1981) nos quais a eficácia organizacional é avaliada com recurso a grande número de indicadores que medem nove critérios por sua vez agrupados em **três domínios**, designadamente, **académico**, da **motivação** e da **adaptação externa**.

No domínio académico, as organizações universitárias mostram ser menos eficazes do que as suas congéneres politécnicas. Apesar disso, as diferenças registadas nas

medias não são, estatisticamente, significativas. No domínio da motivação, os Institutos Politécnicos são mais eficazes do que as Universidades e, para além disso, as diferenças são, estatisticamente, significativas. Por fim, no domínio da adaptação externa, a situação inverte-se pois verifica-se que as Universidades são mais eficazes do que os Institutos Politécnicos, sendo que as diferenças observadas nas medianas não são, estatisticamente, significativas.

No domínio académico e no domínio da motivação, as faculdades/áreas departamentais mostram ser mais eficazes do que as escolas superiores agrárias e as diferenças registadas nas medianas são, estatisticamente, significativas. Pelo contrário, no domínio da adaptação externa, as escolas superiores agrárias são mais eficazes do que as faculdades/áreas departamentais sendo as medianas, estatisticamente, diferentes.

Relativamente ao planeamento estratégico importa referir, em primeiro lugar, que existe grande diversidade de opiniões relativamente às razões que poderão e deverão estar subjacentes ao processo de planeamento. Apesar de não haver consenso nesta matéria, a razão mais, frequentemente, apontada diz respeito à necessidade das organizações/unidades orgânicas terem em conta o futuro. No processo de planeamento estratégico, o papel mais activo é representado pelos dirigentes. Para os restantes actores organizacionais, são reservados papéis mais secundários como é o caso dos agentes externos.

O papel principal é, pois, desempenhado pelos dirigentes e envolve **três actividades** principais, nomeadamente: a **iniciação** do processo; a **difusão**, a **coordenação** e a **aprovação** do plano; e a **verificação** do cumprimento dos objectivos e dos conteúdos do plano. Os planeadores são responsáveis por actividades como a **elaboração** do plano e a **normalização** dos documentos intermédios e finais das etapas do processo. Como foi referido anteriormente, aos agentes externos e outros membros da organização estão reservados papéis secundários. Neste contexto, os primeiros têm alguma responsabilidade na aprovação do plano. Os outros membros da organização colaboram com os planeadores nas actividades de elaboração e normalização do plano mas cabe-lhes, igualmente, uma quota-parte de responsabilidade na aprovação do plano.

A declaração da missão deve, segundo Collins e Porras (1996) e Wilkinson e Monkhouse (1994), fazer alusão ao conjunto de valores ideológicos e objectivos visionários. Precisamente, os resultados mostram que, nos institutos politécnicos, a formulação da missão obedece a esses requisitos e, para além disso, está disponível para consulta por parte dos membros da organização. No entanto, no Ensino Universitário, 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 engloba, segundo Conceição *et al.* (1998), **três funções**, designadamente, a **função ensino**, a **função investigação** e a **função ligação à sociedade**. No Ensino Universitário, 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. Pelo contrário, no Ensino 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/unidade orgânica, 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, como foi referido, 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 podem surgir, principalmente, a partir de um processo de negociação e debate internos nos quais a análise interna e a análise externa actuam

como um padrão de referência; ou, a partir da dedução lógica resultante das conclusões dessas mesmas análises. No Ensino Politécnico, as alternativas adoptadas resultam da ideia acerca da evolução que se quer para a organização/unidade orgânica. Neste caso, apesar dos resultados da análise interna e da análise externa serem tidos em consideração, a relação nem sempre é evidente porque a direcção usa outras fontes de informação não, necessariamente, formalizada.

Os resultados mostram que, no Ensino Universitário, existe alguma divergência de opiniões no que diz respeito à forma como são elaborados os orçamentos. De facto, uns consideram que a proposta de orçamento é elaborada a partir de acréscimos ou decréscimos sobre os valores orçamentados no exercício anterior; outros consideram que o processo de orçamentação é híbrido, 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; por fim, outros consideram que a elaboração da proposta de orçamento é feita a partir de modelos objectivos de afectação de recursos nos quais se levam em consideração os orçamentos e o rendimento dos membros da organização de exercícios anteriores. No Ensino Politécnico, as opiniões convergem em torno da ideia de que parte do orçamento é elaborada de forma incremental e a outra consiste em afectar recursos a programas concretos do plano estratégico.

No ensino superior agrário, o plano inclui uma estratégia para o conjunto da organização na qual se estabelece, entre outras coisas, um conjunto de programas de acção. Mas, alguns dirigentes do Ensino Universitário consideram, igualmente, que não existem propostas que suponham uma variação substancial das condições nas quais a organização/unidade orgânica realiza a actividade. Por fim, relativamente à forma como as organizações/unidades orgânicas efectuem 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. Assim sendo, não existe *feedback* acerca das acções previstas no plano estratégico e, como tal, o plano não pode ser revisto, numa base anual, no sentido de implementar acções correctivas que permitam incluir a evolução da mudança e ter em consideração estratégias emergentes.

O *output* produzido pelo *package* informático *Eviews 5.0* revela que existe uma relação de causa e efeito entre algumas das variáveis independentes (fases do processo de planeamento estratégico) e a variável dependente (eficácia organizacional). O modelo integra variáveis como a **definição de objectivos**; a **análise externa**; o **padrão de referência** subjacente à selecção das alternativas estratégicas; e, o **processo de orçamentação** mas exclui, quando comparado com o modelo teórico proposto, **cinco** fases, designadamente, a **declaração da missão**; a **análise interna** como componente da análise ambiental; **as alternativas estratégicas** deliberadas ou emergentes; os **programas de acção** para implementação da decisão estratégica; e, o **controlo estratégico**. Apesar disso, o modelo obtido com recurso à regressão logística binária (*logit*) contribui para a explicação da variável dependente em 60,4%. Trata-se de uma percentagem que pode considerar-se elevada tendo em conta o carácter multi-dimensional de que se reveste o conceito de eficácia organizacional.

Depois da apresentação e análise dos resultados obtidos com recurso às estatísticas mais adequadas devem tecer-se as considerações finais. Para o fazer, o capítulo VI inclui **três pontos** nos quais se faz: a **discussão dos resultados**, a apresentação das **linhas de investigação futura** e a **síntese final**. A **discussão** referida justifica-se sempre que os resultados, por uma ou outra razão, sejam inconsistentes com o enquadramento teórico levado a cabo nos capítulos II e III dedicados, respectivamente, ao estudo da eficácia organizacional e do planeamento estratégico; ou, ainda, sempre que os resultados revelem alguma incoerência entre eles. A apresentação das **linhas de investigação futura** visa identificar as possibilidades de investigação que este estudo deixou em aberto. Por fim, na **síntese final**, faz-se a sinopse dos resultados e das conclusões mais relevantes.

5.7. Bibliografia

Agresti, A. (1990), Categorical Data Analysis, John Wiley.

Altschuld, J. e Zheng, H. (1995), Assessing the Effectiveness of Research Organizations: An Examination of Multiple Approaches, Evaluation Review, Vol. 19, nº. 2.

Antoine, J. (1992), El sondeo, una Herramienta de Marketing, Ediciones Deusto.

Bryman, A. e Cramer, D. (2004), Quantitative Data Analysis for Social Scientists, A Guide for Social scientists, Routledge.

Cameron, K. (1978), Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education, Administrative Science Quarterly, Vol. 23, nº. 4

Cameron, K (1980), Critical Questions in Assessing Organizational Effectiveness, Organizational Dynamics, Vol. 9, nº. 2.

Cameron, K. (1981), Domains of Organizational Effectiveness in Colleges and Universities, Academy of Management Journal, Vol. 24. nº. 1.

Cameron, K. (1982), The Relationship Between Faculty Unionism and Organizational Effectiveness, Academy of Management Journal, Vol. 25, nº. 1.

Cameron, K. (1986a), Effectiveness as Paradox: Consensus and Conflict in Conceptions of Organizational Effectiveness, Management Science, Vol. 32, nº. 5.

Cameron, K. (1986b), A Study of Organizational Effectiveness and its Predictors, Management Science, Vol. 32, nº. 1.

Cameron, K. e Whetten, D. (1981), Perceptions of Organizational Effectiveness across Organizational Life Cycles, Administrative Science Quarterly, Vol. 27.

Collins, J. e Porras, J., (1996), Building Your Company's Vision, Harvard Business Review, Vol. 74, nº. 5.

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

Correia, F., Amaral, A. e Magalhães, A. (2000), Diversificação e Diversidade dos Sistemas de Ensino Superior, CIPES - Fundação das Universidades Portuguesas.

Cramer, J. (2003), The Origins and Development of the Logit Model, Cambridge Publishers.

Crespo, V. (2003), Ganhar Bolonha, Ganhar o futuro: O Ensino superior no Espaço Europeu, Gradiva.

Deshpande, R., Farley, J. e Webster Jr., F. (1993), Corporate culture, customer orientation, and innovativeness in Japanese firms: a quadrad analysis, Journal of Marketing, Vol. 57, nº. 1.

DiNardo, J. e Johnston, J. (1997), Econometric Methods, McGraw-Hill.

Duncan, R. (1972), Characteristics of Perceived Environment and Perceived Environmental Uncertainty, Administrative Science Quarterly, Vol. 17, nº.3.

Fernandes, A. (1994), Métodos e Regras para a Elaboração de Trabalhos Académicos, Porto Editora.

Greene, W., (2000), Econometric Analysis, Prentice Hall.

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

Iman, R. e Conover, W. (1983), A Modern Approach to Statistics, John Wiley & Sons, Inc.

Kalliath, T., Bluedorn, A. e Gillespie, D. (1999), A Confirmatory Factor Analysis of the Competing Values Instrument, Educational & Psychological Measurement, Vol. 59, nº. 1.

Kotler, P. e Armstrong, G. (1991), Princípios de Marketing, Prentice Hall.

Kruskal, W. e Wallis, W. (1952), Use of Ranks in One-criterion Variance Analysis, Journal of the American Statistical Association, Vol. 47.

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, Vol. 16, nº. 3.

Levene, H. (1960), Robust Tests for Equality of Variance, em Olkin, I. (ed.), Contributions to Probability and Statistics: Essays in Honor of Harold Hotelling, Stanford University Press.

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

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

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

McCullagh, P., Nelder, J., (1989), Generalized Linear Models, Chapman & Hall.

Miles, R. e Snow, C. (1978), Organizational Strategy Structure and Process, McGraw-Hill.

Mintzberg, H. (1986), Le Pouvoir dans les Organisations, Les Éditions d'Organisation.

Mintzberg, H. (1996), Estrutura e Dinâmica das Organizações, Publicações Dom Quixote.

Mintzberg, H. (1993), The Pitfalls of Strategic Planning, California Management Review; Vol. 36, nº. 1.

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

Mintzberg, H. (1994b), The Fall and Rise of Strategic Planning: Harvard Business Review, Vol. 72, nº. 1.

Mintzberg, H. (1996), Estrutura e Dinâmica das Organizações, Publicações Dom Quixote.

Morrison, J. (1994), From Strategic Planning to Strategic Thinking, On the Horizon, Vol. 2, nº. 3.

Natrella, M. (1963), Experimental Statistics, Jonh Wiley & Sons.

Neter, J., Wasserman, W., Whitmore, G. (1982), Applied Statistics, Allyn Bacon, Inc.

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

Pestana, M. e Gageiro, J. (2005), Descobrendo a Regressão: Com a Complementaridade do SPSS, Edições Sílabo.

Pounder, J. (1999a), Institutional Performance in Higher Education: Is Quality a Relevant Concept?, Quality Assurance in Higher Education, Vol. 7, nº. 3.

Pounder, J. (1999b), Organizational Effectiveness in Higher Education Managerial Implications of a Hong Kong Study, Educational Management & Administration, Vol. 27, nº. 4.

Pounder, J. (2000a), A Behaviourally Anchored Rating Scales Approach to Institutional Self-Assessment in Higher Education, Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 25, nº. 2.

Pounder, J. (2000b), Evaluating the Relevance of Quality to Institutional Performance Assessment in Higher Education, Evaluation, Vol. 6, nº. 1.

Pounder, J. (2001), New Leadership and University Organizational Effectiveness: Exploring the Relationship, Leadership & Organization Development Journal, Vol. 22, nº. 6.

Pounder, J. (2002), Public Accountability in Hong Kong Higher Education: Human Resource Management Implications of Assessing Organizational Effectiveness, The International Journal of Public Sector Management, Vol. 15, nº. 6.

Quinn, R. e Rohrbaugh, J. (1981), A Competing Values Approach to Organisational Effectiveness, Public Productivity Review, Vol. 5, nº. 2.

Quinn, R. e Rohrbaugh, J. (1983), A Spatial Model of Effectiveness Criteria: Towards a Competing Values Approach to Organizational Analysis, Management Science, Vol. 29, nº. 3.

Robbins, S. (1990), Organization Theory: Structure, Design, and Applications, Prentice Hall.

Savoie, A. e Morin, E. (2001), Développements Récents dans les Représentations de l'Efficacité Organisationnelle, Psychologica, nº. 27.

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

Spiegel, M. (1978), Probabilidade e Estatística, McGraw-Hill.

Venkatraman, N. e Ramanujam, V. (1987), Measurement of Business Economic Performance: An Examination of Method Convergence, Journal of Management, Vol. 13, nº. 1.

Wilkinson, G. e Monkhouse, E. (1994), Strategic Planning in Public Sector Organizations, Executive Development, Vol. 7, n. 6.

Yuchtman, E. e Seashore, S. (1967), A System Resource Approach to Organizational Effectiveness, American Sociological Review Vol. 32, nº. 1.

Capítulo VI – Considerações Finais

Qualquer trabalho de investigação tem o seu epílogo com um capítulo no qual são feitas as considerações finais. Mas antes disso, impõe-se uma breve síntese daquilo que foi a construção deste estudo. O enquadramento teórico do estudo envolveu a construção dos capítulos II e III dedicados ao estudo da eficácia organizacional e do planeamento estratégico, respectivamente. No capítulo IV fez-se a ligação entre a teoria e a prática, ou seja, fez-se o estudo das variáveis no contexto do ensino superior agrário. No capítulo V fez-se a apresentação e a análise dos resultados. Por fim, no presente capítulo tecem-se as considerações finais acerca do estudo.

O capítulo II dedicado ao estudo da variável dependente (eficácia organizacional) revelou a falta de consenso em torno do conceito. Mais, a complexidade associada ao conceito acabou por influenciar a forma como o próprio capítulo foi construído. Efectivamente, o Modelo dos Valores Competitivos de Quinn e Rohrbaugh (1981 e 1983) permitiu organizar o capítulo com base nas **quatro dimensões** de eficácia organizacional nele contidas, designadamente, a dimensão do **processo interno**, a dimensão das **relações humanas**, a dimensão do **sistema aberto** e a dimensão dos **objectivos racionais**. Tendo verificado a importância, cada vez maior, que é atribuída ao tema do poder e da política pareceu adequado colocar em evidência a dimensão **política** de eficácia que, no Modelo dos Valores Competitivos, se encontra disseminada pelas dimensões, anteriormente, referidas.

Da mesma forma, o capítulo III dedicado ao estudo da variável independente (planeamento estratégico) permitiu verificar a inexistência de consenso em torno da estratégia e do planeamento estratégico. Basicamente, a estrutura do capítulo deriva do trabalho de Mintzberg (1990) que, depois, viria a ser aprofundado por Mintzberg *et al.* (1998) e Mintzberg e Lampel (1999). Como foi referido oportunamente, esta base de trabalho considera a existência de **duas dimensões** no que diz respeito à formação da estratégia, designadamente, a dimensão **prescritiva** e a dimensão **descritiva**. A primeira engloba os contributos das escolas do desenho, do planeamento e do posicionamento. Na segunda aglomeram-se as escolas cognitiva, do empreendedor, ambiental, cultural, do poder, da aprendizagem e a escola da configuração. De uma maneira geral, as

escolas agrupadas numa e noutra dimensão são, completamente, antagónicas com a excepção da escola da configuração. Por essa razão, optou-se por criar uma nova dimensão que se denominou de **integrativa**. A escolha da designação deriva da postura conciliadora entre as posições defendidas pelas escolas das dimensões prescritiva e descritiva. De facto, a Escola da Configuração tem em consideração os contributos quer das escolas prescritivas quer das escolas descritivas e integra-os naquilo que Mintzberg (1994) apelida de visão episódica do processo de formação da estratégia.

Como foi referido anteriormente, o capítulo IV permitiu estabelecer a ligação entre a teoria e a prática. A abordagem teórica do capítulo inclui uma breve caracterização do objecto do estudo, ou seja, do ensino superior agrário. Para o fazer, recorreu-se à análise dedutiva por permitir que o estudo da parte (ensino superior agrário) seja feito a partir do estudo do todo (ensino superior). Foi possível colocar em evidência algumas características específicas deste sector de actividade das quais se salienta, segundo Cameron (1978 e 1986), Conceição *et al.* (1998) e Leyes (2001), a dificuldade em definir objectivos de forma concreta. Da mesma forma, a abordagem teórica do capítulo IV inclui, o estudo da problemática da eficácia organizacional no contexto do ensino superior e baseia-se nos trabalhos de Pounder (1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001 e 2002), Cameron (1978, 1980, 1981, 1982, 1986a, 1986b e 1997) e Cameron e Whetten (1981). Ainda num contexto teórico, o capítulo IV aborda a necessidade de planeamento estratégico no ensino superior agrário defendida, entre outros, por Simão e Costa (2000), Simão *et al.* (2003) e Crespo (2003). Para além disso, propôs-se um modelo conceptual de planeamento estratégico para o sector do ensino superior agrário no qual se integram, na medida do possível, os contributos das diversas escolas de formulação da estratégia, anteriormente, referidas. Por fim, numa abordagem teórico-prática, fez-se o desenho do estudo empírico, ou seja, fez-se a descrição dos inquéritos administrados aos gestores de topo e aos dirigentes das unidades orgânicas das instituições portuguesas de ensino superior agrário; explicou-se a forma como o universo dos inquiridos foi construído; justificou-se a escolha do método de análise extensiva; e, fundamentou-se a decisão de administrar o inquérito através do correio electrónico.

Inicialmente, no capítulo V fez-se referência à adequação das técnicas de estatística descritiva às questões do questionário e, posteriormente, discutiu-se a adequação dos

testes estatísticos às questões estudadas. De seguida, procedeu-se à apresentação e à análise dos resultados que foram organizados em três pontos, nomeadamente, a caracterização da amostra, a avaliação da eficácia organizacional e a descrição do processo de planeamento estratégico no ensino superior agrário. As especificidades da amostra incluem a definição do perfil dos inquiridos e a caracterização das organizações/unidades orgânicas. O estudo da eficácia organizacional compreende a análise de aspectos comportamentais que influenciam a forma de ser e estar das organizações/unidades orgânicas. Para além disso, a apresentação dos resultados relativos à avaliação da eficácia organizacional é feita, parcelarmente, tendo em conta **três domínios**, nomeadamente, o domínio **académico**, o domínio da **motivação** e o domínio da **adaptação externa**. Por fim, os resultados relativos ao planeamento estratégico envolvem as razões para planear, os papéis dos actores organizacionais no processo de planeamento estratégico, as actividades desempenhadas por esses mesmos actores, e, finalmente, a descrição do processo de planeamento.

Após a apresentação e análise dos resultados levada a cabo no capítulo V reúnem-se as condições para que se possam tecer algumas considerações finais sobre o trabalho de investigação realizado. Para o fazer, optou-se por fazer a discussão de alguns aspectos dos resultados que merecem ser alvo de atenção especial, referir algumas das linhas de investigação futuras e, finalmente, apresentar a sinopse das conclusões mais relevantes do estudo.

6.1. Discussão dos Resultados

Os resultados mostram que os gestores de topo das instituições portuguesas que possuem unidades orgânicas dedicadas ao ensino superior das ciências agrárias, nomeadamente, os reitores das universidades e os presidentes dos institutos politécnicos possuem agendas, de tal forma, sobrecarregadas que delegam a participação no estudo empírico de uma investigação conducente ao doutoramento aos seus colegas da gestão de topo. Por sua vez, alguns destes gestores de topo, designadamente, vice-reitores e pró-reitores consideraram que o indivíduo mais capaz para preencher um inquérito com as características descritas no capítulo IV deveria ser o reitor da universidade por suas razões, designadamente, por ser o responsável último pela eficácia organizacional da

instituição que governa; e, na linha das escolas prescritivas acerca do processo de formação da estratégia, por ser o responsável último pelo processo de planeamento estratégico.

Relativamente ao perfil dos respondentes, verifica-se que o género masculino predomina de forma esmagadora. Tal facto é passível de alguma discussão na medida em que, na actualidade, a população quer de alunos quer de docentes do género feminino tem vindo a crescer exponencialmente tendo ultrapassado o número de indivíduos do género masculino. Assim sendo, colocam-se algumas questões, nomeadamente, porque razão as mulheres estão alheadas dos cargos de gestão? Será que, no que diz respeito ao desempenho de cargos de gestão, as instituições portuguesas de ensino superior agrário e suas unidades orgânicas colocam algum tipo de entraves aos elementos do género feminino? Algumas razões que poderão estar subjacentes a esta situação prendem-se, em primeiro lugar, com o conservadorismo que, ainda, impera nas instituições do ensino superior. A questão cultural poderá ter, também, alguma importância atendendo ao facto da sociedade portuguesa ser, marcadamente, patriarcal.

Os resultados mostram que as características das organizações/unidades orgânicas permitem enquadrá-las na dimensão do processo interno o que contradiz a teoria organizacional de Mintzberg (1986 e 1996) na qual as universidades são consideradas organizações burocráticas profissionais. Mas, um olhar mais atento permite verificar que algumas características próprias da dimensão das relações humanas são, também, importantes. Por isso, pode dizer-se que o paradigma de eficácia que impera nas organizações/unidades orgânicas estudadas corresponde à dimensão dos objectivos racionais. Mais, pode dizer-se que apesar da preponderância de critérios de eficácia racional nas organizações públicas que se dedicam ao ensino superior agrário em Portugal, parece ficar clara a coexistência com outros critérios de eficácia, nomeadamente, de natureza sistémica e política. Trata-se de uma situação que dá corpo à ideia defendida, entre outros, por Savoie e Morin (2001) de que a eficácia organizacional é uma construção multi-dimensional. De facto, os resultados mostram que as organizações/unidades orgânicas do ensino superior agrário são muito conservadoras, estão muito viradas sobre si próprias, enfatizam os processos mecanicistas e burocráticos que servem como instrumentos de controlo. Trata-se de um

comportamento típico de organizações/unidades orgânicas nas quais o poder reside nos órgãos formais definidos pela estrutura hierárquica. No entanto, apesar da racionalidade que deriva da dimensão mecânica/burocrática de eficácia organizacional, as unidades orgânicas estão mais abertas ao exterior e, como tal, mais orientadas para o mercado, para a competitividade e para a realização de objectivos.

O estudo dos aspectos comportamentais relacionados com o desempenho das organizações permitiu hierarquizar os critérios de eficácia da seguinte forma: 1) critério da qualidade e critério humano; 2) critério racional; 3) critério burocrático; 4) critério sistémico; e, 5) critério político. Nas unidades orgânicas a hierarquização dos critérios ficou assim ordenada: 1) critério da qualidade; 2) critério burocrático e critério racional; 3) critério humano e critério sistémico; e, 3) critério político. Com as devidas ressalvas, pode dizer-se que estes resultados são consistentes com as considerações, anteriormente, feitas acerca das características das organizações/unidades orgânicas. De facto, excluindo da análise o critério da qualidade que, segundo Pounder (1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001 e 2002), é transversal a todas as dimensões de eficácia organizacional, verifica-se que, quer nas organizações quer nas unidades orgânicas, os critérios que registaram as maiores médias são aqueles cujos aspectos comportamentais estão em consonância com a dimensão do processo interno, a dimensão das relações humanas e a dimensão dos objectivos racionais.

Cameron (1978 e 1986b) e Conceição *et al.* (1998) consideram que as características específicas deste sector de actividade conduzem, frequentemente, à definição de objectivos não quantificáveis. Os resultados obtidos para o Ensino Universitário são consistentes com esta orientação porque menos de 20% dos objectivos são especificados de acordo com medidas quantitativas. Pelo contrário, no Ensino Politécnico, a percentagem de objectivos especificados de acordo com medidas quantitativas pode ser considerada elevada (entre 40 e 60%) o que pode ser justificado por estas organizações estarem, maioritariamente, orientadas para a realização de objectivos.

Os resultados mostram que a análise ambiental ou contextual é elaborada no âmbito do paradigma definido pelas escolas prescritivas, nomeadamente, da Escola do Desenho. De facto, no contexto das instituições portuguesas de ensino superior agrário, a análise

SWOT é a técnica de análise ambiental predilecta, possivelmente, por contribuir para a formulação de estratégias que asseguram o melhor alinhamento entre o ambiente externo e a situação interna. Embora a influência da Escola do Desenho seja notada quer no âmbito da análise interna quer no âmbito da análise externa, a sua influência é, particularmente, sentida no âmbito da primeira. Apesar da influência da Escola do Desenho continuar a preponderar no âmbito da análise ambiental externa, a verdade é que a sua influência diminui de forma substancial. Mais, no contexto das unidades orgânicas, a influência das escolas prescritivas mantém-se mas, neste caso, a preponderância vai para a Escola do Posicionamento que se manifesta através do uso de modelos formais para avaliação da posição competitiva. Igualmente, os resultados do estudo das alternativas estratégicas adoptadas mostram que estas são deliberadas ou planeadas na linha das teses defendidas pelas escolas prescritivas, em especial, pela Escola do Planeamento.

Os resultados globais do estudo das alternativas estratégicas adoptadas mostram alguma inconsistência que deriva do facto da maioria dos gestores das unidades orgânicas considerarem que as alternativas estratégicas adoptadas resultam da ideia de evolução que se tem em vista para a organização/unidade orgânica na linha das escolas descritivas, designadamente, da Escola do Empreendedor. Ou seja, apesar dos resultados da análise SWOT serem tidos em consideração, a relação nem sempre é evidente porque a direcção da organização/unidade orgânica usa outras fontes de informação não, necessariamente, formalizada. Porém, na linha das escolas prescritivas, outros respondentes consideram que as estratégias adoptadas podem resultar da selecção racional baseada nas conclusões retiradas a partir da análise SWOT ou, em alternativa, podem resultar de um processo de negociação e debate internos nos quais a análise SWOT actua como padrão de referência.

Os resultados relativos ao estudo dos conteúdos do plano mostram que, de uma maneira geral, a proposta de orçamento é híbrida, isto é, parte do orçamento é elaborado de forma incremental e parte consiste na afectação de recursos a programas concretos do plano estratégico. Apesar disso, no Ensino Universitário, regista-se alguma divergência de opiniões acerca da forma como o orçamento é elaborado. Efectivamente, para além da proposta híbrida são, igualmente, consideradas a forma incremental e decremental; e

a afectação de recursos com base em modelos objectivos. Tal divergência de opiniões poderá ficar a dever-se à diversidade de estruturas funcionais que as universidades adoptaram em função da dimensão, designadamente, as faculdades, as áreas departamentais e os institutos conduzindo a processos orçamentais distintos. Por outro lado, a convergência de opiniões verificada no Ensino Politécnico põe em evidência a homogeneidade de estruturas funcionais deste tipo de ensino, designadamente, das escolas superiores agrárias.

De uma maneira geral, nos planos estratégicos das instituições portuguesas de ensino superior agrário pode encontrar-se uma estratégia para o conjunto da organização na qual se estabelece, entre outras coisas, uma série de planos de acção. Os gestores das unidades orgânicas partilham deste ponto de vista enquanto que os gestores de topo consideram que os planos estratégicos incluem um conjunto de programas que se justificam por assegurarem a coerência do todo. Nesta situação, a divergência de opiniões parece derivar da diferença de perspectiva proporcionada pelos distintos níveis hierárquicos.

A fase de controlo do processo de planeamento estratégico parece ser inexistente. De facto, a maioria dos respondentes refere a existência de mecanismos de controlo dos membros da organização/unidade orgânicas separados do processo de planeamento estratégico. Como foi referido no capítulo anterior, 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.

Para explorar a relação existente entre a eficácia organizacional (variável dependente) e as fases do processo de planeamento estratégico (variáveis independentes) usou-se a regressão logística binária (*logit*). Os resultados revelam a existência de uma relação de causa e efeito entre algumas das variáveis independentes e a variável dependente. Trata-

se da **definição de objectivos**; da **análise externa**; do **padrão de referência** subjacente à selecção das alternativas estratégicas; e, do **processo de orçamentação**. Apesar de explicar a eficácia organizacional numa percentagem elevada (60,4%), este modelo surge amputado face ao modelo teórico proposto. Efectivamente, o modelo de planeamento estratégico para o ensino superior agrário exclui a **declaração da missão**; a **análise interna as alternativas estratégicas**; os **programas de acção**; e, o **controlo estratégico**. Para além disso, é de salientar o contributo negativo da definição de objectivos para a eficácia organizacional que, eventualmente, poderá ser explicado pelo incumprimento dos objectivos que a maioria dos gestores de topo considera terem sido definidos de acordo com a declaração de missão. Mas, como se pode concluir pelo incumprimento de objectivos estratégicos se não existem mecanismos de controlo do plano estratégico? Precisamente, uma possível explicação para esta situação poderá residir na inexistência de mecanismos de controlo que permitam verificar o grau de cumprimento dos objectivos e das acções realizadas tornando difícil, senão impossível, a introdução de acções correctivas que permitam incorporar a evolução da mudança e as estratégias que, eventualmente, possam vir a emergir a partir de acções não planeadas ou experiências.

Face aos níveis de eficácia organizacional, globalmente, sofríveis e ao modelo de planeamento estratégico amputado parece óbvia a necessidade de planeamento estratégico, defendida por Simão e Costa (2000) e Simão *et al.* (2003), para o ensino superior. Apesar de tudo, estes resultados são encorajadores e colocam esta ferramenta da gestão na ordem do dia das instituições do ensino superior agrário. De facto, os resultados induzem a pensar que se houvesse disponibilidade de recursos para afectar ao normal desenvolvimento do processo de planeamento estratégico, a eficácia organizacional poderia vir aumentada para níveis mais condizentes com a excelência que se pretende para o ensino superior, em geral, e para o ensino superior agrário, em particular.

6.2. Linhas de Investigação Futuras

O objecto do estudo deste trabalho de investigação foi delimitado ao ensino superior agrário uma vez que o investigador desenvolve a sua actividade profissional numa unidade orgânica vocacionada para o ensino superior das ciências agrárias. Neste contexto seria, particularmente, interessante replicar o estudo nos países que fazem parte da Associação de Ensino Superior em Ciências Agrárias dos Países de Língua Portuguesa (ASSESCA-PLP). Para além disso, outra oportunidade de investigação futura resulta da possibilidade de utilizar a metodologia seguida neste estudo em contextos mais vastos, nomeadamente, no ensino superior português.

Dada a natureza e o contexto no qual este trabalho de investigação foi realizado, a análise vertical com recurso a critérios estáticos foi a mais adequada. Mas, as análises horizontais nas quais os dados sobre eficácia são reunidos e verificados ao longo do tempo são mais fiáveis pois permitiriam perceber, com maior rigor, se os níveis de eficácia têm um carácter permanente ou se, pelo contrário, têm um carácter ocasional. Assim sendo, uma linha de investigação poderia contemplar o estudo da eficácia organizacional num horizonte temporal de médio e longo prazo dentro do qual o plano estratégico estivesse sujeito, apenas, às acções correctivas anuais.

A construção teórica levada a cabo no capítulo II acerca da eficácia organizacional permitiu identificar baterias de indicadores apropriadas para avaliar esta variável em diferentes sectores de actividade económica. Usando essa base de trabalho, investigações futuras poderiam examinar a eficácia organizacional em contextos distintos.

Por fim, este trabalho de investigação não permitiu verificar a veracidade das críticas ao planeamento estratégico contidas nos enunciados das armadilhas e falácias do planeamento estratégico enunciadas por Mintzberg (1994). Assim sendo, estudos subsequentes poderiam verificar se as armadilhas (compromisso, mudança, política e controlo) e as falácias (predeterminação, separação, formalização, grande falácia) não se observam, de maneira significativa, na prática da gestão estratégica das instituições de ensino superior agrário em Portugal.

6.3. Síntese Final

A eficácia organizacional das instituições do ensino superior agrário é sofrível (3,21) e não apresenta diferenças significativas quando o tipo de ensino é tido em conta. No entanto, quando se analisa a eficácia organizacional tendo em conta os domínios académico, da motivação e da adaptação externa os resultados podem ser diferentes. A eficácia no domínio académico é, igualmente, sofrível em ambos subsistemas. Mas, a eficácia dos institutos politécnicos no domínio da motivação, apesar de sofrível (3,11) é, contudo, superior à eficácia das universidades (2,75). Mais, as diferenças registadas são, estatisticamente, significativas. Por fim, a eficácia das universidades no domínio da adaptação externa é maior (3,54) mas não é, significativamente, diferente da eficácia dos institutos politécnicos que é apenas sofrível (3,37).

A eficácia organizacional das unidades orgânicas é sofrível mas apresenta diferenças significativas quando considerado o tipo de ensino. Efectivamente, a eficácia organizacional das faculdades/áreas departamentais das universidades é considerada elevada (3,63) e, estatisticamente, diferente da eficácia das escolas superiores agrárias que é apenas sofrível (3,21). Esta tendência verifica-se, igualmente, quando se analisa a eficácia no domínio académico. De facto, neste domínio, a eficácia das faculdades/áreas departamentais das universidades é elevada (3,78) e, significativamente, diferente da eficácia sofrível (3,08) das escolas superiores agrárias. Da mesma forma, no domínio da motivação, as escolas superiores agrárias são menos eficazes do que as suas congéneres universitárias. Contrariamente, no domínio da adaptação externa, a eficácia das escolas superiores agrárias é elevada (3,84) e, estatisticamente, diferente da eficácia das faculdades/áreas departamentais que é sofrível (3,54).

O processo de planeamento estratégico é, na linha das escolas prescritivas, iniciado pelos dirigentes. Os planeadores são responsáveis pela elaboração do plano e pela normalização do processo. Para além da iniciação do processo, aos dirigentes cabe ainda a difusão, coordenação, aprovação do plano bem como a verificação do cumprimento dos objectivos e dos conteúdos do plano. As razões para planear são diversas o que sugere a coexistência das diferentes abordagens ao planeamento estratégico identificadas por Ackoff (1981), designadamente, inactiva, pró-activa, pré-activa e reactiva. Às abordagens referidas correspondem os quatro arquétipos estratégicos de

Miles e Snow (1978), Miles *et al.* (1978) e Miles e Snow (1986a e 1986b), respectivamente, defensores, prospectores, analistas e reactivos.

Nos institutos politécnicos, a missão está definida, explicitamente, e inclui o conjunto de valores ideológicos, os objectivos visionários e a finalidade imutável da organização. Os objectivos são formalizados e documentados no plano estratégico mas as opiniões divergem quanto à quantidade de objectivos definidos no plano. Entre 40 a 60% dos objectivos são especificados de acordo com medidas quantitativas e elementos temporais. A análise interna envolve a elaboração de listas de pontos fortes e pontos fracos da organização/unidade orgânica obtidos por consenso num processo participativo. A análise externa consiste na elaboração de listas de oportunidades e ameaças e, simultaneamente, está dependente da experiência de quem elabora o plano estratégico. Cada unidade orgânica elabora o seu próprio plano estratégico realizando (ou não) a sua própria avaliação do entorno. Os programas de acção expressos no plano estratégico cumprem-se, na medida do possível, embora, certas circunstâncias possam obrigar a alterar as previsões realizadas. As alternativas estratégicas adoptadas resultam da ideia acerca da evolução que se quer para a organização/unidade orgânica. Apesar de considerar os resultados das análises interna e externa, a relação nem sempre é evidente porque a direcção usa outras fontes de informação não, necessariamente, formalizada. Parte do orçamento é elaborada de forma incremental e a outra consiste em alocar recursos a programas concretos do plano estratégico. O plano inclui uma estratégia para o conjunto da organização na qual se estabelece, entre outras coisas, um conjunto de programas de acção. Existem mecanismos de controlo da actuação dos membros da organização mas são processos separados do planeamento estratégico e, como tal, não são por ele definidos.

Apesar de estar definida, explicitamente, a declaração da missão das universidades foi importada a partir da legislação acerca da missão para o ensino superior. 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. Entre 40 a 60% dos objectivos são especificados de acordo com elementos temporais porém apenas 20% dos objectivos são especificados de acordo com medidas quantitativas. A análise interna consiste na elaboração de listas de pontos fortes e pontos fracos da

organização/unidade orgânica, obtidos por consenso num processo participativo. A análise externa envolve a consulta e estudo de dados estatísticos acerca do ambiente externo e a elaboração de listas de oportunidades e ameaças que podem afectar a organização, obtidos por consenso num processo participativo. A organização faz a sua própria análise do entorno a partir da integração da informação fornecida pelas unidades orgânicas. Os programas de acção expressos no plano estratégico cumprem-se, na medida do possível, embora, certas circunstâncias possam obrigar a alterar as previsões realizadas. As alternativas estratégicas podem surgir a partir de um processo de negociação e debate internos nos quais as análises internas e externas actuam como um padrão de referência ou da dedução lógica feita a partir das conclusões obtidas das análises interna e externa. Relativamente à forma como são elaborados os orçamentos existe alguma divergência de opiniões. De facto, uns consideram que a proposta de orçamento é elaborada a partir de acréscimos ou decréscimos sobre os valores orçamentados no exercício anterior; outros pensam que parte do orçamento é elaborada de forma incremental e a outra consiste em alocar recursos a programas concretos do plano estratégico; por fim, outros pensam que a elaboração da proposta de orçamento é feita a partir de modelos objectivos de afectação de recursos nos quais se levam em consideração os orçamentos de exercícios anteriores e o rendimento dos membros da organização no ano anterior. O plano inclui uma estratégia para o conjunto da organização na qual se estabelece, entre outras coisas, um conjunto de programas de acção mas outros consideram que não existem propostas que suponham uma variação substancial das condições nas quais a organização/unidade orgânica realiza a actividade. 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.

Basicamente, a avaliação da eficácia organizacional revela que muito ainda há a fazer no ensino superior agrário. De facto, os níveis de eficácia nos diferentes domínios são, globalmente, sofríveis. Apesar disso, o critério da qualidade obtém uma classificação elevada o que poderá justificar-se devido à posição central que ocupa no Modelo dos Valores Competitivos. Igualmente, destacam-se o critério humano e o critério racional de eficácia porque os aspectos comportamentais característicos da dimensão das relações humanas e da dimensão dos objectivos racionais foram mais valorizados pelos gestores de topo das instituições de ambos subsistemas. Mas, nas unidades orgânicas, os

níveis de eficácia foram considerados, pelos seus dirigentes, elevados para o que muito contribuíram os critérios da qualidade; racional e burocrático; e, humano e sistémico.

O planeamento estratégico levado a cabo nas instituições portuguesas de ensino superior agrário visa a definição de alternativas estratégicas deliberadas na linha das escolas prescritivas. Pelo exposto, as estratégias emergentes não têm lugar nas organizações/unidades orgânicas, 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 devido a factores de vária ordem, nomeadamente, a diminuição real do financiamento, a diminuição da procura e a adaptação das formações ministradas no quadro da declaração de Bolonha. 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 os argumentos de Mintzberg (1994), permitir que as estratégias possam vir a emergir de acções não planeadas ou de experiências.

A necessidade de planeamento estratégico das instituições do ensino superior, defendida por Simão e Costa (2000) e Simão *et al.* (2003, parece evidente. Efectivamente, o modelo de planeamento estratégico para o ensino superior agrário inclui apenas 4 das 9 variáveis independentes (fases do processo de planeamento estratégico), inicialmente, propostas. Apesar disso, o modelo explica a eficácia organizacional numa percentagem que pode considerar-se elevada (60,4%) tendo em conta que o conceito possui um carácter multi-dimensional. Pelo exposto, parece evidente que o planeamento estratégico surge como uma ferramenta de gestão que pode ser útil aos gestores de topo para conseguirem melhorar os níveis globais de eficácia que, como foi referido, são sofríveis. Para isso, os gestores de topo das instituições portuguesas de ensino superior agrário devem cumprir o papel de planeadores colocando o planeamento estratégico na ordem do dia. Mais, as presidências dos institutos politécnicos e as reitorias das universidades devem comprometer-se com o pensamento estratégico e com a gestão estratégica de forma a desenvolverem uma visão partilhada para as instituições que representam.

6.4. Bibliografia

Ackoff, R. (1981). Creating the Corporate Future: Plan or be Planned for, Wiley.

Cameron, K. (1978), Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education, Administrative Science Quarterly, Vol. 23, nº. 4

Cameron, K (1980), Critical Questions in Assessing Organizational Effectiveness, Organizational Dynamics, Vol. 9, nº. 2.

Cameron, K. (1981), Domains of Organizational Effectiveness in Colleges and Universities, Academy of Management Journal, Vol. 24. nº. 1.

Cameron, K. (1982), The Relationship Between Faculty Unionism and Organizational Effectiveness, Academy of Management Journal, Vol. 25, nº. 1.

Cameron, K. (1986a), Effectiveness as Paradox: Consensus and Conflict in Conceptions of Organizational Effectiveness, Management Science, Vol. 32, nº. 5.

Cameron, K. (1986b), A Study of Organizational Effectiveness and its Predictors, Management Science, Vol. 32, nº. 1.

Cameron, K. e Whetten, D. (1981), Perceptions of Organizational Effectiveness across Organizational Life Cycles, Administrative Science Quarterly, Vol. 27.

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

Mintzberg, H. (1986), Le Pouvoir dans les Organisations, Les Éditions d'Organisation.

Mintzberg, H. (1996), Estrutura e Dinâmica das Organizações, Publicações Dom Quixote.

Miles, R. e Snow, C. (1978), Organizational Strategy Structure and Process, McGraw-Hill.

Miles, R., Snow, C., Meyer, A. e Coleman Jr., H (1978), Organizational Strategy Structure and Process, Academy of Management Review, Vol. 3, nº. 3.

Miles, R. e Snow, C. (1986a), Network Organizations: New Concepts for New Forms, The McKinsey Quarterly, nº. 4.

Miles, R. e Snow, C. (1986b), Organizations: New Concepts for New Forms, California Management Review, Vol. 28, nº. 3.

Mintzberg, H. (1990), The Design School: Reconsidering the Basic Premises of Strategic Management, Strategic Management Journal, Vol. 11, nº. 3.

Mintzberg, H. (1994), The Rise and Fall of Strategic Planning, The Free Press.

Mintzberg, H. e Lampel, J. (1999), Reflecting on Strategy Process, Sloan Management Review, Vol. 40, nº. 3.

Mintzberg, H., Ahlstrand, B. e Lampel, J. (1998), Strategic Safari: A Guided Tour Throught the Wilds of Strategic Management, Free Press.

Pounder, J. (1999a), Institutional Performance in Higher Education: Is Quality a Relevant Concept?, Quality Assurance in Higher Education, Vol. 7, nº. 3.

Pounder, J. (1999b), Organizational Effectiveness in Higher Education Managerial Implications of a Hong Kong Study, Educational Management & Administration, Vol. 27, nº. 4.

Pounder, J. (2000a), A Behaviourally Anchored Rating Scales Approach to Institutional Self-Assessment in Higher Education, Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 25, nº. 2.

Pounder, J. (2000b), Evaluating the Relevance of Quality to Institutional Performance Assessment in Higher Education, Evaluation, Vol. 6, nº. 1.

Pounder, J. (2001), New Leadership and University Organizational Effectiveness: Exploring the Relationship, Leadership & Organization Development Journal, Vol. 22, nº. 6.

Pounder, J. (2002), Public Accountability in Hong Kong Higher Education: Human Resource Management Implications of Assessing Organizational Effectiveness, The International Journal of Public Sector Management, Vol. 15, nº. 6.

Quinn, R. e Rohrbaugh, J. (1981), A Competing Values Approach to Organisational Effectiveness, Public Productivity Review, Vol. 5, nº. 2.

Quinn, R. e Rohrbaugh, J. (1983), A Spatial Model of Effectiveness Criteria: Towards a Competing Values Approach to Organizational Analysis, Management Science, Vol. 29, nº. 3.

Savoie, A. e Morin, E. (2001), Développements Récents dans les Représentations de l'Efficacité Organisationnelle, Psychologica, nº. 27.

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

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

ANEXOS

Anexo I - Inquérito às Organizações

1. Dados Pessoais do Inquirido

- 1.1. Nome (facultativo) _____
 1.2. Grau académico _____
 1.3. Categoria profissional _____
 1.4. Idade _____ 1.5. Género: Masculino Feminino
 1.6. Cargo desempenhado actualmente _____

2. Características da Organização

2.1. Denominação da instituição _____

2.2. Assinale com uma cruz (X) a opção que traduz a realidade da sua organização quanto à **dimensão** e **antiguidade** no ano lectivo 2004/05.

Dimensão	
Menos de 100 alunos	
Entre 101 e 1000 alunos	
Entre 1001 e 5000 alunos	
Entre 5001 e 10000 alunos	
Entre 10001 e 15000 alunos	
Entre 15001 e 20000 alunos	
Mais de 20000 alunos	

Antiguidade	
Menos de 1 ano	
Entre 1 e 5 anos	
Entre 6 e 15 anos	
Entre 16 e 25 anos	
Entre 26 e 35 anos	
Entre 36 e 50 anos	
Mais de 50 anos	

2.3. Escolha, de entre as afirmações listadas para cada um dos grupos, aquela que melhor **descreve a realidade** da sua organização. Assinale-a com uma cruz (X).

Atributos dominantes	Ordem, regras e regulamentos, uniformidade	
	Coesão, participação, trabalho de equipa	
	Competitividade, prossecução de objectivos	
	Empreendedorismo, criatividade, adaptabilidade	
Vinculação	Regras, políticas e procedimentos	
	Lealdade, tradição, coesão interpessoal	
	Orientação para os objectivos, competição	
	Empreendedorismo, flexibilidade	
Estrutura organizacional	Centralizada e burocrática (padronização dos processos)	
	Centralizada e orgânica (supervisão directa)	
	Descentralizada e burocrática (padronização das aptidões)	
	Descentralizada e orgânica (ajustamento mútuo)	
Orientação	Processos internos	
	Pessoas	
	Realização de objectivos	
	Aquisição de recursos	
Estilo de liderança	Coordenador, administrador	
	Mentor, facilitador, figura paternal	
	Decisor, orientado para a realização	
	Empreendedor, inovador, arrojado	
Ênfase estratégica	Estabilidade, produtividade, operações	
	Desenvolvimento dos recursos humanos, moral, compromisso	
	Vantagem competitiva e preponderância no mercado	
	Inovação, crescimento, novos recursos	
Cultura organizacional	Baseada na hierarquia	
	Baseada no grupo	
	Baseada na racionalidade	
	Baseada no desenvolvimento	
Distribuição do poder	Órgãos formais (ex: reitoria, presidência, faculdades, departamentos)	
	Discentes, pessoal administrativo, outro pessoal (excepto docentes)	
	Docentes (ex. conselho científico)	
	Agentes externos (ex: Estado, comunidade)	

3. Inquérito à Eficácia Organizacional

3.1. Avalie a importância de cada um dos aspectos comportamentais listados para o **desempenho da sua organização**. Assinale com uma cruz (X) numa escala de 1 (nada importante) a 5 (muito importante).

Controlar o fluxo de trabalho	1	2	3	4	5
Influenciar o comportamento dos membros da organização	1	2	3	4	5
Manter a estabilidade e continuidade da organização	1	2	3	4	5
Distribuir informação fidedigna e atempada aos membros da organização	1	2	3	4	5
Compreender as necessidades dos membros da organização	1	2	3	4	5
Contratar, formar e desenvolver dos membros da organização	1	2	3	4	5
Permitir a participação do pessoal na tomada de decisão	1	2	3	4	5
Promover a moral, as relações interpessoais, o trabalho de equipa e o sentimento de pertença dos membros da organização	1	2	3	4	5
Assegurar apoio externo	1	2	3	4	5
Adquirir recursos e aumentar o seu volume	1	2	3	4	5
Aumentar o volume de recursos ao dispor da organização	1	2	3	4	5
Adaptar ou alterar, rapidamente, a estrutura, os programas e os cursos para fazer face às mudanças do meio.	1	2	3	4	5
Verificar a quantidade ou volume de produção/serviços	1	2	3	4	5
Controlar os custos da operação	1	2	3	4	5
Definir e metas e objectivos	1	2	3	4	5
Planear o futuro de forma sistemática	1	2	3	4	5
Assegurar a qualidade dos produtos/serviços	1	2	3	4	5
Satisfazer os interesses dos constituintes mais poderosos (ex: dirigentes)	1	2	3	4	5
Satisfazer os interesses dos membros da organização excepto os docentes	1	2	3	4	5
Satisfazer os interesses da coligação externa (ex. agentes externos diversos)	1	2	3	4	5
Satisfazer os interesses dos docentes	1	2	3	4	5

3.2. Avalie o **domínio da motivação** da sua organização com recurso aos indicadores que constam do quadro. Para o efeito, assinale com uma cruz (X) numa escala de 1 (baixo) a 5 (muito elevado).

Insatisfação demonstrada pelos alunos	1	2	3	4	5
Queixas recebidas de alunos	1	2	3	4	5
Atritos resultantes da insatisfação dos alunos	1	2	3	4	5
Espírito académico manifestado pelos alunos	1	2	3	4	5
Preferência dos docentes por esta instituição relativamente a outras	1	2	3	4	5
Preferência do(s) administrador(es) por esta instituição relativamente a outras	1	2	3	4	5
Satisfação dos docentes com o emprego	1	2	3	4	5
Satisfação do(s) administrador(es) com o emprego	1	2	3	4	5
Satisfação dos docentes com a escola	1	2	3	4	5
Satisfação do(s) administrador(es) com a escola	1	2	3	4	5
Grau de relacionamento entre docentes e alunos	1	2	3	4	5
Grau de relacionamento interdepartamental	1	2	3	4	5
Nível de <i>feedback</i> obtido	1	2	3	4	5
Grau de centralização da liderança	1	2	3	4	5
Presença de um ambiente de cooperação	1	2	3	4	5
Flexibilidade da administração	1	2	3	4	5
Níveis de confiança	1	2	3	4	5
Níveis de conflito e frustração	1	2	3	4	5
Capacidade de resolução de problemas	1	2	3	4	5
Uso do talento e habilidades individuais	1	2	3	4	5
Grau de supervisão e controlo	1	2	3	4	5
Adequação do reconhecimento e da recompensa	1	2	3	4	5
Participação da tomada de decisão	1	2	3	4	5
Nível de poder associado à participação	1	2	3	4	5
Equidade no tratamento e nas recompensas	1	2	3	4	5
Nível de saúde organizacional	1	2	3	4	5
Intensidade do planeamento estratégico e da definição de objectivos	1	2	3	4	5
Nível de orientação intelectual	1	2	3	4	5

3.3. De acordo com a sua percepção, avalie o **domínio académico interno** da sua organização com recurso aos indicadores que constam do quadro. Para o efeito, assinale com uma cruz (X) numa escala de 1 (baixo) a 5 (muito elevado).

Trabalho/estudo extra-escolar desenvolvido pelos alunos	1	2	3	4	5
Nível de realização académica	1	2	3	4	5
Nível de desenvolvimento académico	1	2	3	4	5
Número de alunos que concluem a sua formação	1	2	3	4	5
Ênfase em actividades extra-curriculares	1	2	3	4	5
Assistência dos docentes a conferências profissionais	1	2	3	4	5
Número de publicações dos docentes	1	2	3	4	5
Grau de actualização dos conhecimentos ministrados	1	2	3	4	5
Prémios recebidos pela organização	1	2	3	4	5
Nível de desenvolvimento profissional	1	2	3	4	5
Oportunidades para o desenvolvimento pessoal	1	2	3	4	5
Crescimento não académico	1	2	3	4	5
Ênfase em actividades não académicas	1	2	3	4	5
Importância do desenvolvimento pessoal	1	2	3	4	5

3.3. De acordo com a sua percepção, avalie o **domínio da adaptação externa** da sua organização com recurso aos indicadores que constam do quadro. Para o efeito, assinale com uma cruz (X) numa escala de 1 (baixo) a 5 (muito elevado).

Número de empregos obtidos dentro da área de formação	1	2	3	4	5
Grau de cumprimento dos objectivos de carreira	1	2	3	4	5
Número de cursos orientados para a carreira	1	2	3	4	5
Número de empregos obtidos como primeira escolha	1	2	3	4	5
Importância que a educação para a carreira e a obtenção de emprego têm para a escola	1	2	3	4	5
Serviço comunitário dos membros da organização	1	2	3	4	5
Actividades profissionais desenvolvidas fora da instituição	1	2	3	4	5
Ênfase nas relações com a comunidade	1	2	3	4	5
Patrocínio de acções junto da comunidade	1	2	3	4	5
Adaptabilidade face ao ambiente externo	1	2	3	4	5
Reputação nacional da instituição	1	2	3	4	5
Poder de atracção de alunos da região	1	2	3	4	5
Poder de atracção de alunos de outras regiões	1	2	3	4	5
Poder de atracção de docentes	1	2	3	4	5
Poder de atracção de recursos financeiros	1	2	3	4	5
Capacidade para adquirir recursos	1	2	3	4	5

4. Inquérito ao Planeamento Estratégico

4.1. Indique as razões pelas quais, no seu entender, a organização desenvolve/elabora planos estratégicos.

4.2. Das frases abaixo listadas, seleccione aquelas que sejam **aplicáveis ao planeamento estratégico** da sua organização. Hierarquize, por ordem de importância, as opções que tenha escolhido.

O planeamento estratégico permite ter em consideração aspectos importantes para o futuro da organização aos quais não se prestaria a atenção suficiente caso não houvesse planeamento estratégico.	
O planeamento estratégico funciona como garantia de que a tomada de decisão é feita de forma objectiva contribuindo para a redução do número de decisões arbitrárias ou sujeitas a interesses de variada ordem.	
O planeamento estratégico permite obter a informação necessária para coordenar as unidades orgânicas de modo a aumentar a eficiência no uso dos recursos, a evitar a duplicação e esforços e a conseguir efeitos sinérgicos.	
O planeamento estratégico faculta a informação acerca das actividades da organização e, desse modo, a gestão de topo apercebe-se do grau de cumprimento e da qualidade do desenvolvimento das actividades.	
O planeamento estratégico é um instrumento que permite apresentar os projectos de futuro da organização aos indivíduos e/ou grupos susceptíveis de os financiar/autorizar com o intuito de aumentar as probabilidades de êxito.	
O planeamento estratégico contribui para comunicar os projectos futuros, idealizados pela gestão de topo, para a organização de maneira a enriquece-los com a participação da comunidade académica.	
O planeamento estratégico estabelece as linhas de actuação para as diferentes unidades orgânicas de forma a permitir aos directores de cada unidade orgânica uma actuação coerente com a dos directores das outras unidades.	
O planeamento estratégico contribui para o aumento da aprendizagem dos membros da organização acerca da forma como realizam o seu trabalho.	

4.3. Avalie a contribuição dos seguintes **actores organizacionais** no processo de planeamento estratégico. Assinale com uma cruz (X) numa escala de 1 (nada importante) a 5 (muito importante).

Agentes externos (indivíduos ou grupos de indivíduos que não pertencem, formalmente, à organização mas que têm capacidade para influenciar de forma significativa o processo de planeamento)	1	2	3	4	5
Planeadores (membros da organização ou consultores externos cujas funções estão relacionadas com o processo de planeamento)	1	2	3	4	5
Dirigentes (membros da organização com responsabilidades directivas de máximo nível, nomeadamente, o reitor, os vice-reitores e o administrador)	1	2	3	4	5
Outros (membros da organização sem responsabilidades directivas cujas funções não têm a ver com o planeamento mas que podem intervir directa ou indirectamente no processo)	1	2	3	4	5

4.4. Avalie a responsabilidade dos **agentes externos** relativamente a cada uma das actividades listadas. Para o efeito, assinale com uma cruz (X) numa escala de 1 (nenhuma) a 5 (muito grande).

Iniciação do processo de planeamento estratégico	1	2	3	4	5
Normalização dos documentos intermédios e finais das etapas do processo	1	2	3	4	5
Coordenação do processo de planeamento	1	2	3	4	5
Elaboração do plano estratégico	1	2	3	4	5
Aprovação do plano estratégico	1	2	3	4	5
Difusão do plano estratégico	1	2	3	4	5
Verificação do cumprimento dos objectivos e dos conteúdos do plano	1	2	3	4	5

4.5. Avalie a responsabilidade dos **planeadores** relativamente a cada uma das actividades listadas. Para o efeito, assinale com uma cruz (X) numa escala de 1 (nenhuma) a 5 (muito grande).

Iniciação do processo de planeamento estratégico	1	2	3	4	5
Normalização dos documentos intermédios e finais das etapas do processo	1	2	3	4	5
Coordenação do processo de planeamento	1	2	3	4	5
Elaboração do plano estratégico	1	2	3	4	5
Aprovação do plano estratégico	1	2	3	4	5
Difusão do plano estratégico	1	2	3	4	5
Verificação do cumprimento dos objectivos e dos conteúdos do plano	1	2	3	4	5

4.6. Avalie a responsabilidade dos **dirigentes** relativamente a cada uma das actividades listadas. Para o efeito, assinale com uma cruz (X) numa escala de 1 (nenhuma) a 5 (muito grande).

Iniciação do processo de planeamento estratégico	1	2	3	4	5
Normalização dos documentos intermédios e finais das etapas do processo	1	2	3	4	5
Coordenação do processo de planeamento	1	2	3	4	5
Elaboração do plano estratégico	1	2	3	4	5
Aprovação do plano estratégico	1	2	3	4	5
Difusão do plano estratégico	1	2	3	4	5
Verificação do cumprimento dos objectivos e dos conteúdos do plano	1	2	3	4	5

4.7. Avalie a responsabilidade dos **outros membros** intervenientes no processo de planeamento relativamente a cada uma das actividades listadas. Para o efeito, assinale com uma cruz (X) numa escala de 1 (nenhuma) a 5 (muito grande).

Iniciação do processo de planeamento estratégico	1	2	3	4	5
Normalização dos documentos intermédios e finais das etapas do processo	1	2	3	4	5
Coordenação do processo de planeamento	1	2	3	4	5
Elaboração do plano estratégico	1	2	3	4	5
Aprovação do plano estratégico	1	2	3	4	5
Difusão do plano estratégico	1	2	3	4	5
Verificação do cumprimento dos objectivos e dos conteúdos do plano	1	2	3	4	5

4.8. Escolha, de entre as afirmações listadas acerca da **definição da missão**, aquela que melhor traduz a realidade da sua organização. Assinale-a com uma cruz (X).

Não foi definida qualquer declaração de missão.	
A declaração da missão foi importada a partir da legislação acerca da missão para o ensino superior, apesar disso, apenas existe na mente dos líderes formais.	
A declaração da missão foi importada a partir da legislação acerca da missão para o ensino superior e está disponível na forma escrita para consulta dos membros da organização.	
A declaração da missão inclui o conjunto de valores ideológicos, os objectivos visionários e a finalidade imutável da organização, no entanto, apenas existe na mente dos líderes formais.	
A declaração da missão da organização foi importada a partir da legislação acerca da missão para o ensino superior e está disponível, na forma escrita, para consulta dos membros da organização.	

4.9. Escolha, de entre as afirmações listadas acerca da **definição dos objectivos**, aquela que melhor traduz a realidade da sua organização. Assinale-a com uma cruz (X).

Não se estabeleceram objectivos no processo de planeamento estratégico	
Estabeleceram-se poucos objectivos (<5) no processo de planeamento estratégico e não foram formalizados nem documentados.	
Estabeleceram-se muitos objectivos (>5) no processo de planeamento estratégico e não foram formalizados nem documentados.	
Estabeleceram-se poucos objectivos (<5) no processo de planeamento estratégico e foram formalizados e documentados no plano estratégico.	
Estabeleceram-se muitos objectivos (>5) no processo de planeamento estratégico e foram formalizados e documentados no plano estratégico.	
Estabeleceram-se objectivos articulados para a organização, de acordo com a declaração de missão e objectivos específicos para cada unidade orgânica.	

4.9.1. Se a resposta à pergunta anterior foi a primeira opção, então passe à pergunta seguinte. Caso contrário, assinale com uma cruz (X) a **percentagem aproximada de objectivos especificados** que...

4.9.1.1. ...contam com medidas quantitativas que permitam determinar, com segurança, se o objectivo foi alcançado.	4.9.1.2. ...incluem elementos temporais relativamente aos prazos de tempo durante os quais devem ser alcançados.
Menos de 20%	Menos de 20%
Entre 20% e 40%	Entre 20% e 40%
Entre 40% e 60%	Entre 40% e 60%
Entre 60% e 80%	Entre 60% e 80%
Mais de 80%	Mais de 80%

4.10. Escolha, de entre as afirmações listadas acerca da **Análise Interna**, aquela que melhor traduz a realidade da sua organização. Assinale-a com uma cruz (X).

Não se faz qualquer análise interna.	
Elabora-se a partir do conhecimento da organização por parte dos planeadores.	
Baseia-se em dados históricos relativos à actuação das unidades orgânicas não recolhidos propositadamente para a elaboração do plano.	
Elaboram-se listas de pontos fortes e pontos fracos da organização, obtidos por consenso num processo participativo.	
Avaliam-se os processos internos da organização e das actividades através do uso de ferramentas específicas. (ex: modelos de qualidade).	
Avaliam-se os recursos e capacidades colectivos das unidades orgânicas.	

4.11. Escolha, de entre as afirmações listadas acerca da **Análise Externa**, aquela que melhor traduz a realidade da sua organização. Assinale-a com uma cruz (X).

Não se faz qualquer análise externa	
Faz-se a partir da experiência de quem elabora o plano estratégico.	
Baseia-se em dados estatísticos acerca do ambiente externo (ex: tendências demográficas, despesas com investigação e desenvolvimento, entre outras.)	
Elaboram-se listas de oportunidades e ameaças que podem afectar a organização, obtidos por consenso num processo participativo.	
Avaliação do poder relativo dos agentes externos da organização no que respeita à influência na obtenção dos recursos.	
Usam-se modelos formais de análise do ambiente externo que permitem avaliar a posição competitiva da organização relativamente aos seus competidores directos na obtenção de recursos.	

4.12. Escolha, de entre as afirmações listadas acerca da **Avaliação do Entorno**, aquela que melhor traduz a realidade da sua organização Assinale-a com uma cruz (X).

Não se realiza nenhuma avaliação do entorno	
Cada unidade orgânica elabora o seu próprio plano estratégico realizando (ou não) a sua própria avaliação do entorno.	
A organização faz a sua própria análise do entorno a partir da integração da informação fornecida pelas unidades orgânicas.	
A organização realiza uma avaliação global do entorno que, posteriormente, comunica às unidades orgânicas para que a utilizem no seu planeamento estratégico.	

4.13. Escolha, das seguintes situações, aquela que melhor descreve a relação existente entre as **alternativas estratégicas** expressas no plano estratégico e as realmente adoptadas. Assinale-a com uma cruz (X).

O plano estratégico não concretiza alternativas, apenas define objectivos e linhas de orientação para os alcançar.	
As alternativas adoptadas são altamente emergentes pois resultam da negociação com os agentes externos.	
Os programas de acção expressos no plano estratégico costumam cumprir-se, na medida do possível. Frequentemente, existem circunstâncias que podem obrigar a alterar as previsões realizadas.	
Os programas de acção expressos no plano estratégico cumprem-se na totalidade ou é pouco frequente a produção de modificações.	

4.14. Qual é o **padrão de referência** que a sua organização utiliza para definir as alternativas estratégicas ao elaborar o plano estratégico? Assinale-a com uma cruz (X).

O padrão de referência é o “plano mestre” submetido a aprovação por parte dos agentes externos. O resultado final depende da negociação e pode expressar-se em termos de proximidade ou distância ao plano inicial.	
As alternativas estratégicas surgem de um processo de negociação e debate internos nos quais as análises, interna e externa, actuam como um padrão de referência.	
A alternativa ou alternativas estratégicas adoptadas são escolhidas racionalmente, isto é, são resultado da dedução lógica a partir das conclusões obtidas das análises interna e externa.	
As alternativas adoptadas resultam da ideia acerca da evolução que se quer para a organização. Apesar de considerar os resultados das análises interna e externa, a relação nem sempre é evidente porque a direcção usa outras fontes de informação não, necessariamente, formalizada.	

4.15. Escolha, de entre as afirmações listadas, aquela que melhor descreve as relações entre o processo de planeamento estratégico e o **processo de orçamentação** na sua organização. Assinale-a com uma cruz (X).

A proposta de orçamento é elaborada a partir de acréscimos ou decréscimos sobre os valores orçamentados no exercício anterior.	
A proposta de orçamento é elaborada a partir de modelos objectivos de afectação de recursos nos quais se levam em consideração os orçamentos de exercícios anteriores e o rendimento dos membros da organização no ano anterior.	
Uma parte do orçamento é elaborada de forma incremental e a outra consiste em alocar recursos a programas concretos do plano estratégico.	
Existe uma parte do orçamento com uma quantidade total incremental, mas na qual os recursos vão sendo afectados às subunidades chave de actuação do plano estratégico. A outra parte consiste no financiamento de programas concretos do plano estratégico.	
O orçamento é elaborado, na totalidade, a partir da estratégia definida no processo de planeamento, ou seja, existe uma relação estreita entre o processo orçamental e o processo estratégico.	

4.16. Escolha, de entre as afirmações listadas, aquela que melhor descreve o conteúdo do plano estratégico no que diz respeito ao **planeamento da acção**. Assinale-a com uma cruz (X).

Não existem propostas que suponham uma variação substancial das condições nas quais a unidade orgânica realiza a actividade.	
Podem encontrar-se linhas genéricas de actuação para o futuro no sentido de intensificar determinadas áreas ou tecnologias.	
Pode encontrar-se um conjunto de programas que pretendem levar-se a cabo e cuja realização está condicionada pela obtenção de recursos ou pelo consenso.	
Pode encontrar-se um conjunto de programas cuja presença se justifica por assegurar a coerência do conjunto.	
Pode encontrar-se uma estratégia para o conjunto da organização na qual se estabelece, entre outras coisas, um conjunto de programas de acção.	

4.17. Escolha, de entre as afirmações listadas, aquela que melhor descreve a posição da sua organização na utilização do planeamento estratégico como **ferramenta de controlo**. Assinale-a com uma cruz (X).

Não existem procedimentos formalizados de controlo da actuação dos membros da organização.	
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.	
Definem-se mecanismos de controlo no planeamento estratégico consistentes com a avaliação das acções realizadas de modo a poderem delimitar-se responsabilidades.	
Os mecanismos de controlo estão definidos com detalhe no planeamento estratégico e consistem, fundamentalmente, na avaliação das acções realizadas de modo a poderem levar-se a cabo as acções correctivas necessárias.	

Anexo II - Inquérito às Unidades Orgânicas

1. Dados Pessoais do Inquirido

- 1.1. Nome (facultativo) _____
 1.2. Grau académico _____
 1.3. Categoria profissional _____
 1.4. Idade _____ 1.5. Género: Masculino Feminino
 1.6. Cargo desempenhado actualmente _____

2. Características da Unidade Orgânica

2.1. Denominação da **Unidade Orgânica** _____

2.2. Assinale com uma cruz (X) a opção que traduz a realidade da sua unidade orgânica quanto à **dimensão** e **antiguidade** no ano lectivo 2004/05

Dimensão		Antiguidade	
Menos de 100 alunos		Menos de 1 ano	
Entre 101 e 1000 alunos		Entre 1 e 5 anos	
Entre 1001 e 5000 alunos		Entre 6 e 15 anos	
Entre 5001 e 10000 alunos		Entre 16 e 25 anos	
Entre 10001 e 15000 alunos		Entre 26 e 35 anos	
Entre 15001 e 20000 alunos		Entre 36 e 50 anos	
Mais de 20000 alunos		Mais de 50 anos	

2.3. Escolha, de entre as afirmações listadas para cada um dos grupos, aquela que **melhor descreve a realidade da sua unidade orgânica**. Assinale-a com uma cruz (X).

Atributos dominantes	Ordem, regras e regulamentos, uniformidade	
	Coesão, participação, trabalho de equipa	
	Competitividade, prossecução de objectivos	
	Empreendedorismo, criatividade, adaptabilidade	
Vinculação	Regras, políticas e procedimentos	
	Lealdade, tradição, coesão interpessoal	
	Orientação para os objectivos, competição	
	Empreendedorismo, flexibilidade	
Estrutura orgânica	Centralizada e burocrática (padronização dos processos)	
	Centralizada e orgânica (supervisão directa)	
	Descentralizada e burocrática (padronização das aptidões)	
	Descentralizada e orgânica (ajustamento mútuo)	
Orientação	Processos internos	
	Pessoas	
	Realização de objectivos	
	Aquisição de recursos	
Estilo de liderança	Coordenador, administrador	
	Mentor, facilitador, figura paternal	
	Decisor, orientado para a realização	
	Empreendedor, inovador, arrojado	
Ênfase estratégica	Estabilidade, produtividade, operações	
	Desenvolvimento dos recursos humanos, moral, compromisso	
	Vantagem competitiva e preponderância no mercado	
	Inovação, crescimento, novos recursos	
Cultura	Baseada na hierarquia	
	Baseada no grupo	
	Baseada na racionalidade	
	Baseada no desenvolvimento	
Distribuição do poder	Órgãos formais	
	Discentes, pessoal administrativo, outro pessoal (excepto docentes)	
	Docentes	
	Agentes externos (ex: Estado, comunidade, entre outros)	

3. Inquérito à Eficácia Organizacional

3.1. Avalie a importância dos aspectos comportamentais listados para o **desempenho da sua unidade**. Para o efeito, assinale com uma cruz (X) numa escala de 1 (nada importante) a 5 (muito importante).

Controlar o fluxo de trabalho	1	2	3	4	5
Influenciar o comportamento dos membros da unidade orgânica	1	2	3	4	5
Manter a estabilidade e continuidade da unidade orgânica	1	2	3	4	5
Distribuir informação fidedigna e atempada aos membros da unidade orgânica	1	2	3	4	5
Compreender as necessidades dos membros da unidade orgânica	1	2	3	4	5
Contratar, formar e desenvolver o os membros da unidade orgânica	1	2	3	4	5
Permitir a participação dos membros da unidade orgânica na tomada de decisão	1	2	3	4	5
Promover a moral, as relações interpessoais, o trabalho de equipa e o sentimento de pertença dos membros da unidade orgânica	1	2	3	4	5
Assegurar apoio externo	1	2	3	4	5
Adquirir recursos e aumentar o seu volume	1	2	3	4	5
Aumentar o volume de recursos ao dispor da unidade orgânica	1	2	3	4	5
Adaptar ou alterar, rapidamente, a estrutura, os programas e os cursos para fazer face às mudanças do meio.	1	2	3	4	5
Verificar a quantidade ou volume de produção/serviços	1	2	3	4	5
Controlar os custos da operação	1	2	3	4	5
Definir e metas e objectivos	1	2	3	4	5
Planear o futuro de forma sistemática	1	2	3	4	5
Assegurar a qualidade dos produtos/serviços	1	2	3	4	5
Satisfazer os interesses dos constituintes mais poderosos (ex: dirigentes)	1	2	3	4	5
Satisfazer os interesses dos membros da organização excepto os docentes	1	2	3	4	5
Satisfazer os interesses da coligação externa (ex. agentes externos diversos)	1	2	3	4	5
Satisfazer os interesses dos docentes	1	2	3	4	5

3.2. Avalie o **domínio da motivação** da sua unidade orgânica com recurso aos indicadores que constam do quadro. Para o efeito, assinale com uma cruz (X) numa escala de 1 (baixo) a 5 (muito elevado).

Insatisfação demonstrada pelos alunos	1	2	3	4	5
Queixas recebidas de alunos	1	2	3	4	5
Atritos resultantes da insatisfação dos alunos	1	2	3	4	5
Espírito académico manifestado pelos alunos	1	2	3	4	5
Preferência dos docentes por esta instituição relativamente a outras	1	2	3	4	5
Preferência do(s) administrador(es) por esta instituição relativamente a outras	1	2	3	4	5
Satisfação dos docentes com o emprego	1	2	3	4	5
Satisfação do(s) administrador(es) com o emprego	1	2	3	4	5
Satisfação dos docentes com a escola	1	2	3	4	5
Satisfação do(s) administrador(es) com a escola	1	2	3	4	5
Grau de relacionamento entre docentes e alunos	1	2	3	4	5
Grau de relacionamento interdepartamental	1	2	3	4	5
Nível de <i>feedback</i> obtido	1	2	3	4	5
Grau de centralização da liderança	1	2	3	4	5
Presença de um ambiente de cooperação	1	2	3	4	5
Flexibilidade da administração	1	2	3	4	5
Níveis de confiança	1	2	3	4	5
Níveis de conflito e frustração	1	2	3	4	5
Capacidade de resolução de problemas	1	2	3	4	5
Uso do talento e habilidades individuais	1	2	3	4	5
Grau de supervisão e controlo	1	2	3	4	5
Adequação do reconhecimento e da recompensa	1	2	3	4	5
Participação da tomada de decisão	1	2	3	4	5
Nível de poder associado à participação	1	2	3	4	5
Equidade no tratamento e nas recompensas	1	2	3	4	5
Nível de saúde organizacional	1	2	3	4	5
Intensidade do planeamento estratégico e da definição de objectivos	1	2	3	4	5
Nível de orientação intelectual	1	2	3	4	5

3.3. De acordo com a sua percepção, avalie o **domínio académico interno** da sua unidade orgânica com recurso aos indicadores que constam do quadro. Para o efeito, assinale com uma cruz (X) numa escala de 1 (baixo) a 5 (muito elevado).

Trabalho/estudo extra-escolar desenvolvido pelos alunos	1	2	3	4	5
Nível de realização académica	1	2	3	4	5
Nível de desenvolvimento académico	1	2	3	4	5
Número de alunos que concluem a sua formação	1	2	3	4	5
Ênfase em actividades extra-curriculares	1	2	3	4	5
Assistência dos docentes a conferências profissionais	1	2	3	4	5
Número de publicações dos docentes	1	2	3	4	5
Grau de actualização dos conhecimentos ministrados	1	2	3	4	5
Prémios recebidos pela unidade orgânica	1	2	3	4	5
Nível de desenvolvimento profissional	1	2	3	4	5
Oportunidades para o desenvolvimento pessoal	1	2	3	4	5
Crescimento não académico	1	2	3	4	5
Ênfase em actividades não académicas	1	2	3	4	5
Importância do desenvolvimento pessoal	1	2	3	4	5

3.3. De acordo com a sua percepção, avalie o **domínio da adaptação externa** da sua unidade orgânica com recurso aos indicadores que constam do quadro. Para o efeito, assinale com uma cruz (X) numa escala de 1 (baixo) a 5 (muito elevado).

Número de empregos obtidos dentro da área de formação	1	2	3	4	5
Grau de cumprimento dos objectivos de carreira	1	2	3	4	5
Número de cursos orientados para a carreira	1	2	3	4	5
Número de empregos obtidos como primeira escolha	1	2	3	4	5
Importância que a educação para a carreira e a obtenção de emprego têm para a escola	1	2	3	4	5
Serviço comunitário dos membros da unidade orgânica	1	2	3	4	5
Actividades profissionais desenvolvidas fora da instituição	1	2	3	4	5
Ênfase nas relações com a comunidade	1	2	3	4	5
Patrocínio de acções junto da comunidade	1	2	3	4	5
Adaptabilidade face ao ambiente externo	1	2	3	4	5
Reputação nacional da instituição	1	2	3	4	5
Poder de atracção de alunos da região	1	2	3	4	5
Poder de atracção de alunos de outras regiões	1	2	3	4	5
Poder de atracção de docentes	1	2	3	4	5
Poder de atracção de recursos financeiros	1	2	3	4	5
Capacidade para adquirir recursos	1	2	3	4	5

4. Inquérito ao Planeamento Estratégico

4.1. Indique as razões pelas quais, no seu entender, a unidade orgânica desenvolve/elabora planos estratégicos.

4.2. Das frases abaixo listadas, seleccione aquelas que sejam **aplicáveis ao planeamento estratégico** da sua unidade orgânica. Hierarquize, por ordem de importância, as opções que tenha escolhido.

O planeamento estratégico permite ter em consideração aspectos importantes para o futuro da unidade orgânica aos quais não se prestaria a atenção suficiente caso não houvesse planeamento estratégico.	
O planeamento estratégico funciona como garantia de que a tomada de decisão é feita de forma objectiva contribuindo para a redução do número de decisões arbitrárias ou sujeitas a interesses de variada ordem.	
O planeamento estratégico permite obter a informação necessária para coordenar os recursos da unidade orgânica de modo a aumentar a eficiência no uso dos recursos, a evitar a duplicação e esforços e a conseguir efeitos sinérgicos.	
O planeamento estratégico faculta a informação acerca das actividades da unidade orgânica e, desse modo, a direcção apercebe-se do grau de cumprimento e da qualidade do desenvolvimento das actividades.	
O planeamento estratégico é um instrumento que permite apresentar os projectos de futuro da unidade orgânica aos indivíduos e/ou grupos susceptíveis de os financiar ou autorizar com o intuito de aumentar as probabilidades de êxito.	
O planeamento estratégico contribui para comunicar os projectos futuros, idealizados pela direcção para a unidade orgânica de maneira a enriquece-los com a participação da comunidade académica.	
O planeamento estratégico contribui para o aumento da aprendizagem dos membros da unidade orgânica acerca da forma como realizam o seu trabalho.	

4.3. Avalie a contribuição dos seguintes **actores organizacionais** no processo de planeamento estratégico. Para o efeito, assinala com uma cruz (X) numa escala de 1 (nada importante) a 5 (muito importante).

Agentes externos (indivíduos ou grupos de indivíduos que não pertencem, formalmente, à unidade orgânica mas que têm capacidade para influenciar de forma significativa o processo de planeamento)	1	2	3	4	5
Planeadores (membros da unidade orgânica ou consultores externos cujas funções estão relacionadas com o processo de planeamento)	1	2	3	4	5
Dirigentes (membros da unidade orgânica com responsabilidades directivas de máximo nível)	1	2	3	4	5
Outros (membros da unidade orgânica sem responsabilidades directivas cujas funções não têm a ver com o planeamento mas que podem intervir directa ou indirectamente no processo)	1	2	3	4	5

4.4. Avalie a responsabilidade dos **agentes externos** relativamente a cada uma das actividades listadas. Para o efeito, assinala com uma cruz (X) numa escala de 1 (nenhuma) a 5 (muito grande).

Iniciação do processo de planeamento estratégico	1	2	3	4	5
Normalização dos documentos intermédios e finais das etapas do processo	1	2	3	4	5
Coordenação do processo de planeamento	1	2	3	4	5
Elaboração do plano estratégico	1	2	3	4	5
Aprovação do plano estratégico	1	2	3	4	5
Difusão do plano estratégico	1	2	3	4	5
Verificação do cumprimento dos objectivos e dos conteúdos do plano	1	2	3	4	5

4.5. Avalie a responsabilidade dos **planeadores** relativamente a cada uma das actividades listadas. Para o efeito, assinala com uma cruz (X) numa escala de 1 (nenhuma) a 5 (muito grande).

Iniciação do processo de planeamento estratégico	1	2	3	4	5
Normalização dos documentos intermédios e finais das etapas do processo	1	2	3	4	5
Coordenação do processo de planeamento	1	2	3	4	5
Elaboração do plano estratégico	1	2	3	4	5
Aprovação do plano estratégico	1	2	3	4	5
Difusão do plano estratégico	1	2	3	4	5
Verificação do cumprimento dos objectivos e dos conteúdos do plano	1	2	3	4	5

4.6. Avalie a responsabilidade dos **dirigentes** relativamente a cada uma das actividades listadas. Para o efeito, assinale com uma cruz (X) numa escala de 1 (nenhuma) a 5 (muito grande).

Iniciação do processo de planeamento estratégico	1	2	3	4	5
Normalização dos documentos intermédios e finais das etapas do processo	1	2	3	4	5
Coordenação do processo de planeamento	1	2	3	4	5
Elaboração do plano estratégico	1	2	3	4	5
Aprovação do plano estratégico	1	2	3	4	5
Difusão do plano estratégico	1	2	3	4	5
Verificação do cumprimento dos objectivos e dos conteúdos do plano	1	2	3	4	5

4.7. Avalie a responsabilidade dos **outros membros** intervenientes no processo de planeamento relativamente a cada uma das actividades listadas. Para o efeito, assinale com uma cruz (X) numa escala de 1 (nenhuma) a 5 (muito grande).

Iniciação do processo de planeamento estratégico	1	2	3	4	5
Normalização dos documentos intermédios e finais das etapas do processo	1	2	3	4	5
Coordenação do processo de planeamento	1	2	3	4	5
Elaboração do plano estratégico	1	2	3	4	5
Aprovação do plano estratégico	1	2	3	4	5
Difusão do plano estratégico	1	2	3	4	5
Verificação do cumprimento dos objectivos e dos conteúdos do plano	1	2	3	4	5

4.8. Escolha, de entre as afirmações listadas acerca da **definição da missão**, aquela que melhor traduz a realidade da sua unidade orgânica. Assinale-a com uma cruz (X).

Não foi definida qualquer declaração de missão.	
A declaração da missão foi importada a partir da legislação acerca da missão para o ensino superior, apesar disso, apenas existe na mente dos líderes formais.	
A declaração da missão foi importada a partir da legislação acerca da missão para o ensino superior e está disponível, na forma escrita, para consulta dos membros da unidade orgânica.	
A declaração da missão inclui o conjunto de valores ideológicos, os objectivos visionários e a finalidade imutável da unidade orgânica, no entanto, apenas existe na mente dos líderes formais.	
A declaração da missão inclui o conjunto de valores ideológicos, os objectivos visionários e a finalidade imutável da unidade orgânica e está disponível para consulta dos membros da unidade.	

4.9. Escolha, de entre as afirmações listadas acerca da **definição dos objectivos**, aquela que melhor traduz a realidade da sua unidade orgânica. Assinale-a com uma cruz (X).

Não se estabeleceram objectivos no processo de planeamento estratégico	
Estabeleceram-se poucos objectivos (<5) no processo de planeamento estratégico e não foram formalizados nem documentados.	
Estabeleceram-se muitos objectivos (>5) no processo de planeamento estratégico e não foram formalizados nem documentados.	
Estabeleceram-se poucos objectivos (<5) no processo de planeamento estratégico e foram formalizados e documentados no plano estratégico.	
Estabeleceram-se muitos objectivos (>5) no processo de planeamento estratégico e foram formalizados e documentados no plano estratégico.	
Estabeleceram-se objectivos articulados para a unidade orgânica de acordo com a declaração de missão e objectivos específicos para cada departamento.	

4.9.1. Se a resposta à pergunta anterior foi a primeira opção, então passe à pergunta seguinte. Caso contrário, assinale com uma cruz (X) a **percentagem aproximada de objectivos especificados** que...

4.9.1.1. ...contam com medidas quantitativas que permitam determinar, com segurança, se o objectivo foi alcançado.	4.9.1.2. ...incluem elementos temporais relativamente aos prazos de tempo durante os quais devem ser alcançados.
Menos de 20%	Menos de 20%
Entre 20% e 40%	Entre 20% e 40%
Entre 40% e 60%	Entre 40% e 60%
Entre 60% e 80%	Entre 60% e 80%
Mais de 80%	Mais de 80%

4.10. Escolha, de entre as afirmações listadas acerca da **Análise Interna**, aquela que melhor traduz a realidade da sua unidade orgânica. Assinale-a com uma cruz (X).

Não se faz qualquer análise interna.	
Elabora-se a partir do conhecimento da unidade orgânica por parte dos planeadores.	
Baseia-se em dados históricos relativos à actuação dos departamentos não recolhidos, propositadamente, para a elaboração do plano.	
Elaboram-se listas de pontos fortes e pontos fracos da unidade orgânica, obtidos por consenso num processo participativo.	
Avaliam-se os processos internos da unidade orgânica e das actividades através do uso de ferramentas específicas. (ex: modelos de qualidade).	
Avaliam-se os recursos e capacidades colectivos dos departamentos.	

4.11. Escolha, de entre as afirmações listadas acerca da **Análise Externa**, aquela que melhor traduz a realidade da sua unidade orgânica. Assinale-a com uma cruz (X).

Não se faz qualquer análise externa	
Faz-se a partir da experiência de quem elabora o plano estratégico.	
Baseia-se em dados estatísticos acerca do ambiente externo (ex: tendências demográficas, despesas com investigação e desenvolvimento, entre outras.)	
Elaboram-se listas de oportunidades e ameaças que podem afectar a unidade orgânica, obtidos por consenso num processo participativo.	
Faz-se a avaliação do poder relativo dos agentes externos da unidade orgânica no que diz respeito à influência na obtenção dos recursos.	
Usam-se modelos formais de análise do ambiente externo que permitem avaliar a posição competitiva da unidade orgânica relativamente aos seus competidores directos na obtenção de recursos.	

4.12. Escolha, de entre as afirmações listadas acerca da **Avaliação do Entorno**, aquela que melhor traduz a realidade da sua unidade orgânica. Assinale-a com uma cruz (X).

Não se realiza nenhuma avaliação do entorno	
A unidade orgânica realiza a sua própria avaliação do entorno, exclusivamente, com esse fim.	
A unidade orgânica elabora a sua própria análise do entorno que é comunicada à organização para a sua integração no plano estratégico conjunto.	
A organização realiza uma avaliação global do entorno que, posteriormente, comunica às unidades orgânicas para que a utilizem no seu planeamento estratégico.	

4.13. Escolha, das seguintes situações, aquela que melhor descreve a relação existente entre as **alternativas estratégicas** expressas no plano estratégico e as realmente adoptadas. Assinale-a com uma cruz (X).

O plano estratégico não concretiza alternativas, apenas define objectivos e linhas de orientação para os alcançar.	
As alternativas adoptadas são altamente emergentes pois resultam da negociação com os agentes externos.	
Os programas de acção expressos no plano estratégico costumam cumprir-se, na medida do possível. Frequentemente, existem circunstâncias que podem obrigar a alterar as previsões realizadas.	
Os programas de acção expressos no plano estratégico cumprem-se na totalidade ou é pouco frequente a produção de modificações.	

4.14. Qual é o **padrão de referência** que a sua unidade orgânica utiliza para definir as alternativas estratégicas ao elaborar o plano estratégico? Assinale-a com uma cruz (X).

O padrão de referência é o “plano mestre” submetido a aprovação por parte dos agentes externos. O resultado final depende da negociação e pode expressar-se em termos de proximidade ou distância ao plano inicial.	
As alternativas estratégicas surgem de um processo de negociação e debate internos nos quais as análises, interna e externa, actuam como um padrão de referência.	
A alternativa ou alternativas estratégicas adoptadas são escolhidas racionalmente, isto é, são resultado da dedução lógica a partir das conclusões obtidas das análises interna e externa.	
As alternativas adoptadas resultam da ideia acerca da evolução que se quer para a unidade orgânica. Apesar de considerar os resultados das análises interna e externa, a relação nem sempre é evidente porque a direcção usa outras fontes de informação não, necessariamente, formalizada.	

4.15. Escolha, de entre as afirmações listadas, aquela que melhor descreve as relações entre o processo de planeamento estratégico e o **processo de orçamentação** na sua unidade orgânica. Assinale-a com uma cruz (X).

A proposta de orçamento é elaborada a partir de acréscimos ou decréscimos sobre os valores orçamentados no exercício anterior.	
A proposta de orçamento é elaborada a partir de modelos objectivos de afectação de recursos nos quais se levam em consideração os orçamentos de exercícios anteriores e o rendimento dos membros da unidade orgânica no ano anterior.	
Uma parte do orçamento é elaborada de forma incremental e a outra consiste em alocar recursos a programas concretos do plano estratégico.	
Existe uma parte do orçamento com uma quantidade total incremental, mas na qual os recursos vão sendo afectados aos departamentos chave de actuação do plano estratégico. A outra parte consiste no financiamento de programas concretos do plano estratégico.	
O orçamento é elaborado, na totalidade, a partir da estratégia definida no processo de planeamento, ou seja, existe uma relação estreita entre o processo orçamental e o processo estratégico.	

4.16. Escolha, de entre as afirmações listadas, aquela que melhor descreve o conteúdo do plano estratégico no que diz respeito ao **planeamento da acção**. Assinale-a com uma cruz (X).

Não existem propostas que suponham uma variação substancial das condições nas quais a unidade orgânica realiza a actividade.	
Podem encontrar-se linhas genéricas de actuação para o futuro no sentido de intensificar determinadas áreas geográficas ou do conhecimento.	
Pode encontrar-se um conjunto de programas que pretendem levar-se a cabo e cuja realização está condicionada pela obtenção de recursos ou pelo consenso.	
Pode encontrar-se um conjunto de programas cuja presença se justifica por assegurar a coerência do conjunto.	
Pode encontrar-se uma estratégia para o conjunto da unidade orgânica na qual se estabelece, entre outras coisas, um conjunto de programas de acção.	

4.17. Escolha, de entre as afirmações listadas, aquela que melhor descreve a posição da sua unidade na utilização do planeamento estratégico como **ferramenta de controlo**. Assinale-a com uma cruz (X).

Não existem procedimentos formalizados de controlo da actuação dos membros da unidade orgânica.	
Existem mecanismos de controlo da actuação dos membros da unidade orgânica mas são processos separados do planeamento estratégico e, como tal, não são definidos por ele.	
Definem-se mecanismos de controlo no planeamento estratégico consistentes com a avaliação das acções realizadas de modo a poderem delimitar-se responsabilidades.	
Os mecanismos de controlo estão definidos com detalhe no planeamento estratégico e consistem, fundamentalmente, na avaliação das acções realizadas de modo a poderem levar-se a cabo as acções correctivas necessárias.	

Anexo III – *Sites* das Organizações/Unidades Orgânicas de Ensino Superior Agrário

Instituição Unidade Orgânica	Site
Instituto Politécnico de Beja Escola Superior Agrária de Beja	http://www.ipbeja.pt http://www.esab.ipbeja.pt
Instituto Politécnico de Bragança Escola Superior Agrária de Bragança	http://www.ipb.pt http://www.esa.ipb.pt
Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola Superior Agrária de Castelo Branco	http://www.ipcb.pt http://www.esa.ipcb.pt
Instituto Politécnico de Coimbra Escola Superior Agrária de Coimbra	http://www.ipc.pt http://www.esa.ipc.pt
Instituto Politécnico de Portalegre Escola Superior Agrária de Elvas	http://www.ipportalegre.pt http://www.esaelvas.pt
Instituto Politécnico de Santarém Escola Superior Agrária de Santarém	http://www.ipsantarem.pt http://www.esa-santarem.pt
Instituto Politécnico de Viana do Castelo Escola Superior Agrária de Ponte de Lima	http://www.ipvc.pt http://www.esa.ipvc.pt
Instituto Superior Politécnico de Viseu Escola Superior Agrária de Viseu	http://www.ipv.pt http://www.esav.ipv.pt
Universidade de Évora Área Departamental de Ciências Agrárias	http://www.uevora.pt http://www.uevora.pt/conteudo.php3
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro Área de Ciências Agrárias	http://www.utad.pt
Universidade do Algarve Faculdade de Engenharia de Recursos Naturais	http://www.ualg.pt http://www.ualg.pt/fern
Universidade do Porto Faculdade de Ciências	http://www.up.pt http://www.fc.up.pt
Universidade dos Açores Departamento de Ciências Agrárias	http://www.uac.pt http://www.angra.uac.pt
Universidade Técnica de Lisboa Instituto Superior de Agronomia	http://www.utl.pt http://www.isa.utl.pt

Anexo IV – Operacionalização das Variáveis

Variável	Descrição	Classe	Escala	Categorias
Dados pessoais do inquirido				
X0	Tipo de Gestor	Qualitativa	Nominal	Duas (0,1)
X1	Tipo de Ensino	Qualitativa	Nominal	Duas (0,1)
X1.2	Grau académico	Qualitativa	Nominal	Sete (0...6)
X1.3	Categoria profissional	Qualitativa	Nominal	Oito (0...7)
X1.4	Idade	Quantitativa	Absoluta	
X1.5	Género	Qualitativa	Nominal	Duas (0,1)
X1.6	Cargo desempenhado	Qualitativa	Nominal	Seis (0...5)
Características das organizações/unidades orgânicas				
X2.1	Tipo de Organização	Qualitativa	Nominal	Duas (0,1)
X2.2a	Dimensão	Qualitativa	Nominal	Cinco (0...4)
X2.2b	Antiguidade	Qualitativa	Nominal	Cinco (0...4)
X2.3a	Atributos dominantes	Qualitativa	Nominal	Quatro (0...3)
X2.3b	Vinculação	Qualitativa	Nominal	Quatro (0...3)
X2.3c	Estrutura Orgânica	Qualitativa	Nominal	Quatro (0...3)
X2.3d	Orientação	Qualitativa	Nominal	Quatro (0...3)
X2.3e	Estilo de Liderança	Qualitativa	Nominal	Quatro (0...3)
X2.3f	Ênfase Estratégica	Qualitativa	Nominal	Quatro (0...3)
X2.3g	Cultura	Qualitativa	Nominal	Quatro (0...3)
X2.3h	Distribuição do Poder	Qualitativa	Nominal	Quatro (0...3)
Aspectos comportamentais do desempenho das organizações/unidades orgânicas				
X3.1.1	Controlar o fluxo de trabalho	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.1.2	Influenciar o comportamento	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.1.3	Manter a estabilidade e continuidade	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.1.4	Distribuir informação fidedigna	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.1.5	Compreender as necessidades	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.1.6	Contratar, formar e desenvolver	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.1.7	Permitir a participação do pessoal	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.1.8	Promover a moral	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.1.9	Assegurar apoio externo	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.1.10	Adquirir recursos	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.1.11	Aumentar o volume de recursos	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.1.12	Capacidade de mudança	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.1.13	Verificar o volume de serviços	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.1.14	Controlar os custos da operação	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.1.15	Definir e metas e objectivos	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.1.16	Planear o futuro de forma sistemática	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.1.17	Assegurar a qualidade dos serviços	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.1.18	Interesses dos constituintes poderosos	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.1.19	Interesses dos membros da organização	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.1.20	Interesses da coligação externa	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.1.21	Controlar o fluxo de trabalho	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
Avaliação da Eficácia Organizacional no Domínio Académico Interno				
X3.2.1	Trabalho/estudo extra-escolar dos alunos	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.2.2	Nível de realização académica	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.2.3	Nível de desenvolvimento académico	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.2.4	Nº de alunos que concluem a formação	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.2.5	Ênfase em actividades extra-curriculares	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.2.6	Assistência de docentes a conferências	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.2.7	Número de publicações dos docentes	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.2.8	Grau de actualização dos conhecimentos	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.2.9	Prémios recebidos pela unidade orgânica	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.2.10	Nível de desenvolvimento profissional	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.2.11	Oportunidades para o desenvolvimento	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.2.12	Crescimento não académico	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.2.13	Ênfase em actividades não académicas	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)

310 Impacto do Planeamento Estratégico na Eficácia Organizacional das Instituições Portuguesas de Ensino Superior Agrário.

Variável	Descrição	Classe	Escala	Categorias
X3.2.14	Importância do desenvolvimento pessoal	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
Avaliação da Eficácia Organizacional no Domínio da Motivação				
X3.3.1	Queixas recebidas de alunos	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.2	Insatisfação dos alunos	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.3	Espírito académico	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.4	Preferência dos docentes p/ instituição	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.5	Preferência do administrador p/instituição	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.6	Satisfação dos docentes com o emprego	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.7	Satisfação do administrador c/ o emprego	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.8	Satisfação dos docentes com a escola	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.9	Satisfação do administrador c/ escola	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.10	Relacionamento entre docentes e alunos	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.11	Relacionamento interdepartamental	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.12	Nível de <i>feedback</i> obtido	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.13	Grau de centralização da liderança	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.14	Presença de um ambiente de cooperação	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.15	Flexibilidade da administração	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.16	Níveis de confiança	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.17	Níveis de conflito e frustração	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.18	Capacidade de resolução de problemas	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.19	Uso do talento e habilidades individuais	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.20	Grau de supervisão e controlo	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.21	Adequação das recompensas	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.22	Participação da tomada de decisão	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.23	Nível de poder associado à participação	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.24	Equidade nas recompensas	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.25	Nível de saúde organizacional	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.26	Intensidade do planeamento estratégico	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.27	Nível de orientação intelectual	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.3.28	Queixas recebidas de alunos	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
Avaliação da Eficácia Organizacional no Domínio da Adaptação Externa				
X3.4.1	Número de empregos obtidos dentro	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.4.2	Grau de cumprimento dos objectivos	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.4.3	Número de cursos orientados p/ a carreira	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.4.4	Número de empregos obtidos	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.4.5	Importância da educação para a carreira	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.4.6	Serviço comunitário do pessoal	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.4.7	Actividades fora da instituição	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.4.8	Ênfase nas relações com a comunidade	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.4.9	Patrocínio de acções junto da comunidade	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.4.10	Adaptabilidade face ao ambiente externo	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.4.11	Reputação nacional da instituição	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.4.12	Poder de atracção de alunos da região	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.4.13	Poder de atracção de alunos	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.4.14	Poder de atracção de docentes	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.4.15	Poder de atracção de recursos financeiros	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X3.4.16	Capacidade para adquirir recursos	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
Planeamento Estratégico - definições				
X4.2.1	Definição 1	Qualitativa	Nominal	Duas (0,1)
X4.2.2	Definição 2	Qualitativa	Nominal	Duas (0,1)
X4.2.3	Definição 3	Qualitativa	Nominal	Duas (0,1)
X4.2.4	Definição 4	Qualitativa	Nominal	Duas (0,1)
X4.2.5	Definição 5	Qualitativa	Nominal	Duas (0,1)
X4.2.6	Definição 6	Qualitativa	Nominal	Duas (0,1)
X4.2.7	Definição 7	Qualitativa	Nominal	Duas (0,1)

Variável	Descrição	Classe	Escala	Categorias
Planeamento Estratégico - Actores				
X4.3.1	Agentes externos	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.3.2	Planeadores	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.3.3	Dirigentes	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.3.4	Outros membros da organização	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
Planeamento Estratégico – participação dos agentes externos				
X4.4.1	Iniciação do processo	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.4.2	Normalização dos documentos	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.4.3	Coordenação do processo de planeamento	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.4.4	Elaboração do plano estratégico	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.4.5	Aprovação do plano estratégico	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.4.6	Difusão do plano estratégico	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.4.7	Verificação dos conteúdos do plano	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
Planeamento Estratégico – participação dos planeadores				
X4.5.1	Iniciação do processo	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.5.2	Normalização dos documentos	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.5.3	Coordenação do processo de planeamento	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.5.4	Elaboração do plano estratégico	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.5.5	Aprovação do plano estratégico	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.5.6	Difusão do plano estratégico	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.5.7	Verificação dos conteúdos do plano	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
Planeamento Estratégico – participação dos dirigentes				
X4.6.1	Iniciação do processo	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.6.2	Normalização dos documentos	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.6.3	Coordenação do processo de planeamento	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.6.4	Elaboração do plano estratégico	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.6.5	Aprovação do plano estratégico	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.6.6	Difusão do plano estratégico	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
Planeamento Estratégico – participação de outros membros da organização				
X4.7.1	Iniciação do processo	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.7.2	Normalização dos documentos	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.7.3	Coordenação do processo de planeamento	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.7.4	Elaboração do plano estratégico	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.7.5	Aprovação do plano estratégico	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
X4.7.6	Difusão do plano estratégico	Qualitativa	Ordinal	Cinco (1...5)
Planeamento Estratégico – etapas do processo				
X4.8	Definição da missão	Quantitativa	Absoluta	Cinco (0...4)
X4.9	Definição dos objectivos	Quantitativa	Absoluta	Seis (0...5)
X4.9.1.1	% de objectivos c/ medidas quantitativas	Quantitativa	Absoluta	Cinco (0...4)
X4.9.1.2	% de objectivos c/ elementos temporais	Quantitativa	Absoluta	Cinco (0...4)
X4.10	Análise interna	Quantitativa	Absoluta	Seis (0...5)
X4.11	Análise externa	Quantitativa	Absoluta	Seis (0...5)
X4.12	Avaliação do entorno	Quantitativa	Absoluta	Quatro (0...3)
X4.13	Alternativas estratégicas	Quantitativa	Absoluta	Quatro (0...3)
X4.14	Padrão de referência	Quantitativa	Absoluta	Quatro (0...3)
X4.15	Processo de orçamentação	Quantitativa	Absoluta	Cinco (0...4)
X4.16	Planeamento da acção	Quantitativa	Absoluta	Cinco (0...4)
X4.17	Controlo	Quantitativa	Absoluta	Quatro (0...3)

Anexo V – Testes da Normalidade para a Amostra da Gestão de Topo

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Desenvolvimento académico dos alunos	,117	44	,152	,956	44	,090
Desenvolvimento profissional e qualidade da organização	,132	44	,051	,956	44	,096
Desenvolvimento pessoal dos alunos	,192	44	,000	,908	44	,002
Eficácia organizacional do domínio académico interno	,144	44	,023	,952	44	,066
Satisfação educacional do aluno	,206	44	,000	,797	44	,000
Satisfação profissional dos membros da organização	,129	44	,065	,948	44	,048
Saúde organizacional	,131	44	,057	,914	44	,003
Eficácia organizacional no domínio da motivação	,188	44	,000	,792	44	,000
Desenvolvimento da carreira dos alunos	,136	44	,039	,950	44	,056
Abertura do sistema e interação com a comunidade	,139	44	,034	,940	44	,024
Capacidade de adquirir recursos	,150	44	,014	,938	44	,019
Eficácia organizacional no domínio da adaptação externa	,104	44	,198	,950	44	,055
Eficácia global	,199	44	,000	,876	44	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Anexo VI – Testes da Normalidade para a Amostra da Gestão Intermédia

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Desenvolvimento académico dos alunos	,154	26	,115	,928	26	,070
Desenvolvimento profissional e qualidade da organização	,258	26	,000	,836	26	,001
Desenvolvimento pessoal dos alunos	,146	26	,164	,880	26	,006
Eficácia organizacional do domínio académico interno	,162	26	,077	,935	26	,104
Satisfação educacional do aluno	,242	26	,000	,857	26	,002
Satisfação profissional dos membros da unidade orgânica	,175	26	,039	,856	26	,002
Saúde organizacional	,160	26	,085	,917	26	,037
Eficácia organizacional no domínio da motivação	,177	26	,035	,875	26	,005
Desenvolvimento da carreira dos alunos	,168	26	,058	,944	26	,167
Abertura do sistema e interação com a comunidade	,192	26	,014	,918	26	,041
Capacidade de adquirir recursos	,244	26	,000	,795	26	,000
Eficácia organizacional no domínio da adaptação externa	,148	26	,146	,933	26	,092
Eficácia global	,144	26	,177	,927	26	,066

a. Lilliefors Significance Correction

Anexo VII – Teste de Homogeneidade das Variâncias para a Amostra da Gestão de Topo

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
desenvolvimento académico dos alunos	Based on Mean	,007	1	42	,933
	Based on Median	,023	1	42	,881
	Based on Median and with adjusted df	,023	1	38,967	,881
	Based on trimmed mean	,010	1	42	,919
desenvolvimento profissional e qualidade da organização	Based on Mean	,194	1	42	,662
	Based on Median	,337	1	42	,564
	Based on Median and with adjusted df	,337	1	38,350	,565
	Based on trimmed mean	,183	1	42	,671
desenvolvimento pessoal dos alunos	Based on Mean	10,418	1	42	,002
	Based on Median	5,717	1	42	,021
	Based on Median and with adjusted df	5,717	1	38,532	,022
	Based on trimmed mean	8,762	1	42	,005
eficácia organizacional do domínio académico interno	Based on Mean	,791	1	42	,379
	Based on Median	,533	1	42	,469
	Based on Median and with adjusted df	,533	1	34,417	,470
	Based on trimmed mean	,598	1	42	,444
satisfação educacional do aluno	Based on Mean	,102	1	42	,751
	Based on Median	,121	1	42	,730
	Based on Median and with adjusted df	,121	1	41,586	,730
	Based on trimmed mean	,114	1	42	,737
satisfação profissional dos membros da org/uni	Based on Mean	7,706	1	42	,008
	Based on Median	4,216	1	42	,046
	Based on Median and with adjusted df	4,216	1	26,824	,050
	Based on trimmed mean	6,304	1	42	,016
saude organizacional	Based on Mean	,047	1	42	,829
	Based on Median	,027	1	42	,869
	Based on Median and with adjusted df	,027	1	41,860	,869
	Based on trimmed mean	,046	1	42	,831
eficacia organizacional no dominio da motivação	Based on Mean	,022	1	42	,882
	Based on Median	,002	1	42	,966
	Based on Median and with adjusted df	,002	1	36,087	,966
	Based on trimmed mean	,005	1	42	,943
desenvolvimento da carreira dos alunos	Based on Mean	,490	1	42	,488
	Based on Median	,219	1	42	,642
	Based on Median and with adjusted df	,219	1	41,464	,642
	Based on trimmed mean	,432	1	42	,514
abertura do sistema e interacção com a comunidade	Based on Mean	,134	1	42	,716
	Based on Median	,092	1	42	,764
	Based on Median and with adjusted df	,092	1	41,381	,764
	Based on trimmed mean	,164	1	42	,688
capacidade de adquirir recursos	Based on Mean	,102	1	42	,751
	Based on Median	,160	1	42	,691
	Based on Median and with adjusted df	,160	1	40,461	,691
	Based on trimmed mean	,104	1	42	,748
eficacia organizacional no dominio da adptação externa	Based on Mean	,251	1	42	,619
	Based on Median	,101	1	42	,752
	Based on Median and with adjusted df	,101	1	40,874	,753
	Based on trimmed mean	,213	1	42	,647
eficacia global	Based on Mean	,366	1	42	,548
	Based on Median	,414	1	42	,523
	Based on Median and with adjusted df	,414	1	40,916	,524
	Based on trimmed mean	,393	1	42	,534

Anexo VIII – Teste de Homogeneidade das Variâncias para a Amostra da Gestão Intermédia

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
desenvolvimento académico dos alunos	Based on Mean	,148	1	24	,704
	Based on Median	,552	1	24	,465
	Based on Median and with adjusted df	,552	1	23,993	,465
	Based on trimmed mean	,165	1	24	,688
desenvolvimento profissional e qualidade da organização	Based on Mean	1,560	1	24	,224
	Based on Median	,777	1	24	,387
	Based on Median and with adjusted df	,777	1	23,930	,387
	Based on trimmed mean	1,554	1	24	,225
desenvolvimento pessoal dos alunos	Based on Mean	3,626	1	24	,069
	Based on Median	4,042	1	24	,056
	Based on Median and with adjusted df	4,042	1	20,851	,057
	Based on trimmed mean	3,647	1	24	,068
eficácia organizacional do domínio académico interno	Based on Mean	,407	1	24	,530
	Based on Median	,407	1	24	,530
	Based on Median and with adjusted df	,407	1	22,120	,530
	Based on trimmed mean	,406	1	24	,530
satisfação educacional do aluno	Based on Mean	,531	1	24	,473
	Based on Median	,128	1	24	,724
	Based on Median and with adjusted df	,128	1	23,985	,724
	Based on trimmed mean	,503	1	24	,485
satisfação profissional dos membros da org/uni	Based on Mean	,548	1	24	,466
	Based on Median	,741	1	24	,398
	Based on Median and with adjusted df	,741	1	22,078	,398
	Based on trimmed mean	,659	1	24	,425
saude organizacional	Based on Mean	,599	1	24	,447
	Based on Median	,032	1	24	,859
	Based on Median and with adjusted df	,032	1	19,939	,859
	Based on trimmed mean	,543	1	24	,468
eficacia organizacional no dominio da motivação	Based on Mean	,494	1	24	,489
	Based on Median	,000	1	24	,996
	Based on Median and with adjusted df	,000	1	18,426	,996
	Based on trimmed mean	,428	1	24	,519
desenvolvimento da carreira dos alunos	Based on Mean	1,135	1	24	,297
	Based on Median	1,894	1	24	,181
	Based on Median and with adjusted df	1,894	1	23,386	,182
	Based on trimmed mean	1,178	1	24	,288
abertura do sistema e interacção com a comunidade	Based on Mean	5,370	1	24	,029
	Based on Median	2,932	1	24	,100
	Based on Median and with adjusted df	2,932	1	20,028	,102
	Based on trimmed mean	5,178	1	24	,032
capacidade de adquirir recursos	Based on Mean	,238	1	24	,630
	Based on Median	,315	1	24	,580
	Based on Median and with adjusted df	,315	1	23,300	,580
	Based on trimmed mean	,236	1	24	,631
eficacia organizacional no dominio da adaptação externa	Based on Mean	7,254	1	24	,013
	Based on Median	4,236	1	24	,051
	Based on Median and with adjusted df	4,236	1	19,153	,053
	Based on trimmed mean	6,612	1	24	,017
eficacia global	Based on Mean	,483	1	24	,494
	Based on Median	,571	1	24	,457
	Based on Median and with adjusted df	,571	1	23,023	,458
	Based on trimmed mean	,478	1	24	,496

Anexo IX – Modelo Logit. Output do software estatístico Eviews 5.0

Dependent Variable: Y				
Method: ML - Binary Logit (Quadratic hill climbing)				
Date: 05/03/06 Time: 23:08				
Sample: 1 44				
Included observations: 42				
Excluded observations: 2				
Convergence achieved after 7 iterations				
GLM Robust Standard Errors & Covariance				
Variance factor estimate = 0.4505309209				
Covariance matrix computed using second derivatives				
Variable	Coefficient	Std. Error	z-Statistic	Prob.
C	-8.306966	2.740082	-3.031649	0.0024
X4.9	-8.702799	2.801998	-3.105926	0.0019
X4.11	1.408729	0.570510	2.469245	0.0135
X7	3.561737	1.005261	3.543096	0.0004
X8	2.818462	0.896350	3.144377	0.0017
Mean dependent var	0.761905	S.D. dependent var	0.431081	
S.E. of regression	0.289217	Akaike info criterion	0.673161	
Sum squared resid	3.094923	Schwarz criterion	0.880027	
Log likelihood	-9.136390	Hannan-Quinn criter.	0.748986	
Restr. log likelihood	-23.05272	Avg. log likelihood	-0.217533	
LR statistic (4 df)	27.83267	McFadden R-squared	0.603674	
Probability(LR stat)	1.35E-05			
Obs with Dep=0	10	Total obs	42	
Obs with Dep=1	32			

Anexo X – Teste de Wald. Output do software estatístico Eviews 5.0

Null Hypothesis:	C(1)=0		
	C(2)=0		
	C(3)=0		
	C(4)=0		
	C(5)=0		
F-statistic	2.845464	Probability	0.028480
Chi-square	14.22732	Probability	0.014228