

Impacto do Processo de Planeamento Estratégico na Eficácia Organizacional do Ensino Superior Agrário Português

António José Gonçalves Fernandes e Maria Isabel Barreiro Ribeiro
Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior Agrária
Campus de Santa Apolónia, Apartado 1172,
5301-855 Bragança.
toze@ipb.pt e xilote@ipb.pt
Tel. 273303280 e 273303310
Fax: 273 325 405

IMPACTO DO PROCESSO DE PLANEAMENTO ESTRATÉGICO NA EFICÁCIA ORGANIZACIONAL DO ENSINO SUPERIOR AGRÁRIO PORTUGUÊS

RESUMO: O estudo do impacto do processo de planeamento estratégico na eficácia organizacional das instituições portuguesas com ensino superior agrário é o tema central desta comunicação. Para a realização do estudo foi enviado um inquérito por correio electrónico a todos os gestores de topo. O inquérito permitiu recolher informação acerca da forma como se processa o planeamento estratégico e acerca dos indicadores que permitem avaliar os três domínios de eficácia organizacional. A regressão logística binária (modelo *logit*) revelou a existência de uma relação de causa e efeito entre algumas das variáveis independentes (fases do processo de planeamento estratégico) e a variável dependente (eficácia organizacional). 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. Este facto é denunciador da falta de planeamento estratégico nas instituições portuguesas com ensino superior agrário.

PALAVRAS-CHAVE: Planeamento estratégico, eficácia organizacional, ensino superior, ciências agrárias, regressão logística binária (modelo *logit*).

ABSTRACT: The study of the strategic planning impact in the organizational effectiveness of the Portuguese institutions with agriculture higher education is the central theme of this paper. It was developed a questionnaire that was sent by e-mail to all top managers. The questionnaire contained questions about the strategic planning process and organizational effectiveness domains. The logistic binary regression (logit model) revealed the existence of a cause and effect relation between some of the independent variables (strategic planning phases) and the dependent variable (organizational effectiveness). They are the objectives definition; the external analysis; the reference pattern underlying strategic alternatives selection; and, the budgeting process. The estimated model explains organizational effectiveness in a high percentage (60,4%) but, when compared with the theoretical model proposed, the model is reduced. This fact shows the lack of strategic planning in the Portuguese institutions with agriculture higher education.

KEYWORDS: Strategic planning, organizational effectiveness, higher education, agricultural sciences, logistic binary regression (logit model).

INTRODUÇÃO

Esta comunicação visa divulgar os resultados de um estudo no qual se mediu o impacto do processo de planeamento estratégico na eficácia organizacional das instituições portuguesas com ensino superior agrário. Para a realização do estudo optou-se pela construção de um questionário estruturado composto por quatro partes, designadamente, dados pessoais do inquirido, características da organização, eficácia organizacional e planeamento estratégico. Durante o ano de 2005, o inquérito foi aplicado por correio electrónico ao universo dos gestores de topo.

A análise de regressão é uma técnica econométrica usada para modelar e investigar a relação entre variáveis. Por essa razão, este tipo de análise é, especialmente, útil para 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 com ensino superior agrário. Em caso afirmativo, interessa, ainda, verificar em que medida as fases do processo de planeamento estratégico explicam a eficácia das organizações estudadas.

Como a variável dependente (eficácia organizacional) é nominal e dicotómica deve usar-se a regressão com base no modelo da probabilidade linear que emprega funções não lineares capazes de delimitar a escala de estimação. Neste estudo, a delimitação da escala de estimação faz-se com recurso a uma das funções de distribuição mais, frequentemente, utilizadas. Trata-se da função de distribuição logística binomial cumulativa ou modelo *logit*.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Cameron (1978) conseguiu gerar um conjunto de nove critérios de **eficácia organizacional** para o ensino superior, devidamente validados pela coligação dominante. Conforme se pode ver no Anexo I, estes critérios podem ser agrupados em três domínios de actividade, designadamente, o domínio académico, o domínio da adaptação externa e o domínio da motivação. Essencialmente, para Cameron (1978), Cameron e Tschirhart (1992) e Cameron e Whetten (1981) 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. No domínio académico, a ênfase recai no ensino, na investigação e no desenvolvimento de actividades quer dos membros da instituição, quer dos alunos. Por fim, o domínio da adaptação externa coloca ênfase 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.

Segundo Kriemadis (1997), o sector educacional olha para o planeamento estratégico como a ferramenta capaz de produzir, com benefício próprio, mudanças estratégicas que permitam, de forma rápida, a adaptação ao meio em constante mutação. No entanto, o aumento da velocidade da mudança global, económica e tecnológica promove a gestão da mudança como uma questão, particularmente, importante para estas organizações. Neste contexto, as organizações, em vez de responderem à mudança, conduzem a gestão da mudança através do planeamento estratégico para maximizarem a sua eficácia organizacional.

Embora, segundo Mintzberg e Lampel (1999), 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 passos que podem observar-se no Anexo II. A visão estratégica é, segundo os mesmos investigadores e Calingo (1989), 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 estratégicos**. Por sua vez, a formulação da missão desenvolve-se na esfera da escola cultural pois, segundo Collins e Porras (1996), deve fazer alusão ao conjunto de valores ideológicos e objectivos visionários da organização. Para a realização da **análise interna** e da **análise externa**, em muito, contribuem ferramentas como a análise *SWOT* desenvolvida por Learned *et al.* (1965), a análise de hiato desenvolvida por Ansoff (1977) e a análise da atractividade da indústria desenvolvida por Porter (1986). Trata-se de contributos das escolas prescritivas, mais concretamente, da escola do desenho, da escola do planeamento e da escola do posicionamento. Apesar disso, a ênfase colocada no ambiente externo pode ser percebida como um contributo da escola ambiental para o processo de formação da estratégia. Tais ferramentas permitem conhecer o hiato ou desvio entre a posição actual e a posição desejada. Nestas condições, a organização pode desenvolver as alternativas estratégicas de forma a aproximar as posições referidas, diminuir os desvios identificados e eliminar o hiato. Para Cardoso (1995), a fase do desenho das **alternativas estratégicas** corresponde ao momento anterior à tomada de decisão estratégica. Trata-se de uma fase preparativa na qual a organização não deve perder de vista o **padrão de referência** que permite analisar as vantagens comparativas das alternativas estratégicas propostas para fazer face às linhas gerais de orientação. O contributo da escola da aprendizagem pode manifestar-se no contexto de um modelo de planeamento estratégico dinâmico e flexível porque, segundo Mintzberg e Lampel (1999), as alternativas estratégicas podem emergir durante o próprio processo. Para além disso, segundo Mintzberg *et al.* (1998), durante esta fase ocorrem jogos de poder nos quais são feitas negociações e debates internos entre os diferentes constituintes no contexto da escola do poder. Posteriormente, segundo Pearce e Robinson (1994), a decisão e implementação 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, segundo Leyes (2001), ser definidos **programas de acção** e os **orçamentos**. Por

fim, segundo Pearce e Robinson (1994), a organização deve proceder ao **controlo estratégico** no sentido de verificar se o desempenho realizado corresponde ao planeado. Desta forma, a organização pode promover a realimentação do processo através de acções correctivas consideradas necessárias. 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, o modelo proposto baseia-se na dimensão prescritiva do planeamento estratégico mas inclui, igualmente, elementos próprios da dimensão descritiva.

2. METODOLOGIA

Como pode ver-se no quadro 1, o **objecto do estudo** engloba seis universidades e oito institutos politécnicos. Estas instituições foram escolhidas porque leccionam cursos na área científica das ciências agrárias. Assim sendo, pode-se afirmar que, em termos geográficos, o ensino superior agrário se encontra distribuído, 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 com ensino superior agrário. Nesta situação encontra-se, igualmente, a Região Autónoma da Madeira.

Quadro 1 – Instituições que Integram o Ensino Superior Agrário Português

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

Fonte: Ribeiro (2005).

Segundo Ribeiro (2005), a quase totalidade das universidades que leccionam o ensino agrário foram criadas na década de setenta do século passado. Existem, no entanto, duas excepções. Trata-se da Faculdade de Ciências integrada na Universidade do Porto que lecciona o curso de Ciências Agrárias desde 1994; e, do o Instituto Superior de Agronomia que foi integrado na Universidade de Lisboa no quadro da reorganização universitária de 1914 e, posteriormente, incorporado na Universidade

Técnica de Lisboa em 1930. A grande maioria das escolas superiores agrárias surgiu na década de oitenta do século XX com a intenção de regionalizar e diversificar do ensino superior agrário.

A inquirição foi o procedimento lógico de investigação empírica adoptado porque permite a **recolha de dados** não acessíveis à observação. Para levar a cabo a inquirição optou-se pela construção de um questionário estruturado que, posteriormente, viria a ser enviado por correio electrónico ao universo dos gestores de topo das instituições portuguesas que possuem unidades orgânicas vocacionadas para o ensino superior das ciências agrárias. Assim, nas instituições universitárias, o questionário foi enviado a 6 reitores, a 21 vice-reitores, 19 pró-reitores e 6 administradores; e, nas instituições politécnicas, o questionário foi enviado a 8 presidentes, 12 vice-presidentes e 8 administradores. Desta forma, contemplou-se a possibilidade de todos poderem responder ao inquirido. A preferência por estes inquiridos para avaliar a eficácia organizacional e descrever o processo de planeamento estratégico das instituições de ensino superior agrário justifica-se por permitir o acesso a uma perspectiva única, ou seja, a perspectiva do ápice estratégico.

Os dados foram recolhidos no ano de 2005 durante, aproximadamente, três meses. Periodicamente, a intervalos de 15 dias, foram enviadas mensagens por correio electrónico no sentido de relembrar aos inquiridos a importância da sua participação na realização do estudo empírico. O procedimento adoptado pretendia captar a atenção dos inquiridos para uma tarefa que, na apertada agenda dos gestores de topo das instituições de ensino superior agrário seria uma tarefa secundária e consumiria, segundo o teste piloto, entre 35 e 45 minutos. Tal procedimento viria a permitir a obtenção de uma taxa de resposta de 55% a que correspondem 44 inquiridos válidos.

Segundo Pestana e Gageiro (2005), a análise de regressão é uma das técnicas estatísticas mais potentes e de utilização mais frequente quando o **tratamento estatístico dos dados** envolve a modelação e investigação da relação entre variáveis. Efectivamente, 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).

Neste estudo, a variável explicada (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. Nestas situações, Greene (2000) recomenda o uso de modelos de regressão logística (modelo *logit*) que podem obter-se com recurso ao *software* estatístico *Eviews 5.0*. Desta forma, obtêm-se estimadores BLUE (*best linear unbiased estimators*).

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 1, 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).

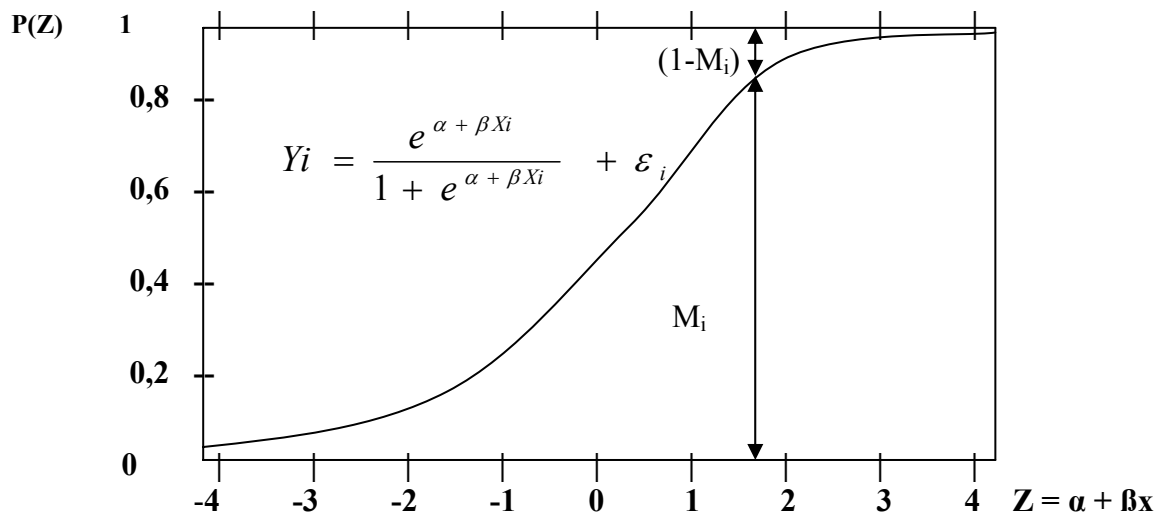


Figura 1 – Configuração da Função Logística

Fonte: Cramer (2003).

O método da selecção passo-a-passo foi utilizado para a escolha das variáveis por, segundo Pestana e Gageiro (2005), ser utilizado em situações em que não são conhecidas as relações entre as variáveis. Partiu-se de um modelo sem nenhuma variável explicativa ao qual se foram acrescentando, as variáveis mais significativas até encontrar o “melhor modelo”. A selecção progressiva tem a vantagem de eliminar a hipótese de existência de problemas que, normalmente, põem em causa a significância dos coeficientes.

Para apreciar a qualidade global do modelo, um dos métodos usuais, de acordo com Johnston e DiNardo (1997), consiste no cálculo da estatística designada “razão de verosimilhança”, estatística que permite testar a hipótese nula dos coeficientes 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.

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 individual de cada um dos coeficientes estimados. Para o fazer, segundo Pestana e

Gageiro (2005), deve usar-se o teste de *Wald* no qual se testa a hipótese nula $H_0: \beta_j = 0$ contra a hipótese alternativa $H_1: \beta_j \neq 0$. Uma vez testada a validade do modelo ao nível de cada estimador e do seu conjunto deve, posteriormente, ser testada a qualidade do ajustamento. Para o efeito, segundo Greene (2000), deve recorrer-se ao pseudo R^2 de *McFadden*.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A amostra apresentada na figura 2 é constituída por 4% de reitores, 18% de vice-reitores, 23% de pró-reitores, 4% de presidentes, 28% de vice-presidentes e 23% de administradores pertencentes à gestão de topo das organizações estudadas.

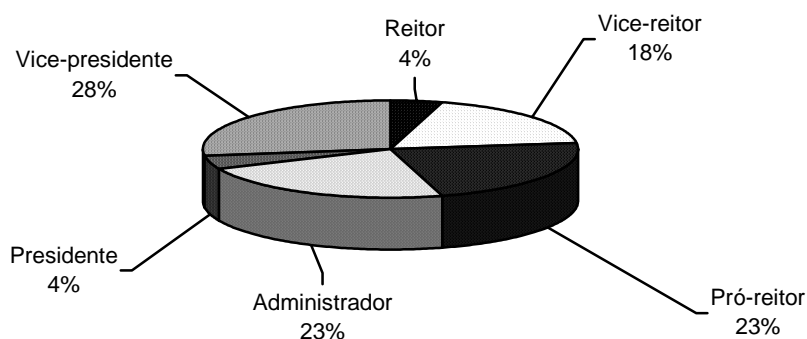


Figura 2 – Distribuição da Amostra por Cargo Desempenhado

Note-se que a distribuição da amostra por tipo de ensino é equitativa uma vez que, quer o Ensino Universitário quer o Ensino Politécnico, contribuem com cerca de 50% das respostas. Igualmente, os resultados mostram que os reitores das universidades e os presidentes dos institutos politécnicos delegaram a tarefa de preenchimento do inquérito junto dos seus colaboradores devido ao facto das suas agendas estarem demasiado sobrecarregadas.

Como pode ver-se na figura 3, para 45,5% dos gestores de topo que responderam ao inquérito, a **dimensão** das organizações medida pelo número de alunos matriculados no ano lectivo de 2004/2005, situa-se entre os 5001 e os 10000 alunos. No entanto, quando tido em conta o tipo de ensino, 63,6% dos dirigentes de topo do Ensino Politécnico asseguram que a dimensão das organizações que dirigem se situa entre os 1001 e os 5000 alunos. Da mesma forma, para 59,1% dos gestores de topo que responderam ao inquérito, a **antiguidade** das organizações que dirigem é da ordem dos 16 a 25 anos. A figura mostra que, de uma maneira geral, as organizações politécnicas são recentes na medida em que, segundo 90,9% dos dirigentes de topo das instituições estudadas, a tomada de posse da Comissão Instaladora ocorreu entre 1980 e 1989. Das respostas dos gestores das universidades pode perceber-se que instituições com mais de 50 anos (36,4%) e instituições cuja actividade teve início entre os 16 e 35

anos (63,7%) coexistem, harmoniosamente, e contribuem para a diversificação estrutural do ensino superior agrário português.

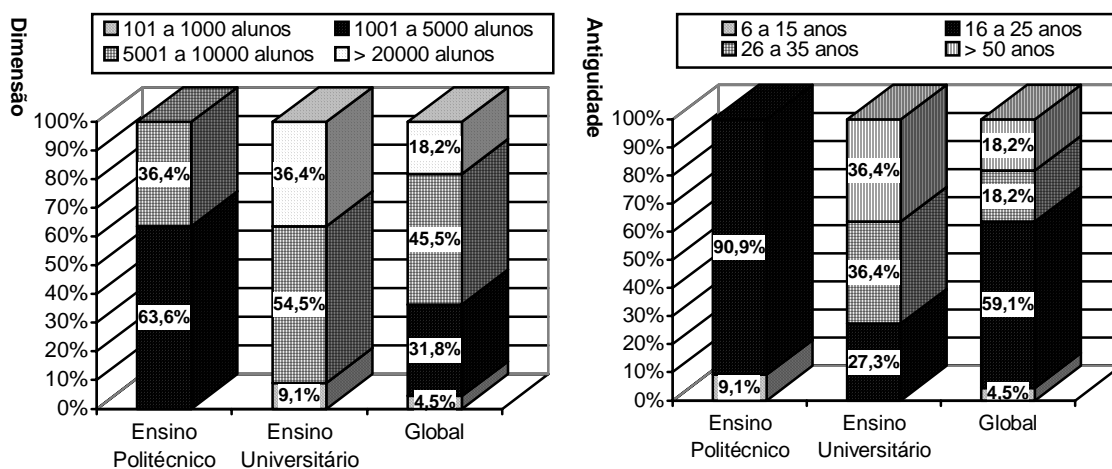


Figura 3 – Dimensão e Antiguidade das Organizações segundo o Tipo de Ensino

Os resultados globais acerca das **características das organizações** mostram que, para 45,5% dos gestores de topo que responderam ao inquérito, os atributos dominantes das suas organizações são a ordem, as regras, os regulamentos e a uniformidade. Igualmente, para 45,5%, as instituições que dirigem estão vinculadas a regras, políticas e procedimentos. Para 40,9%, a estrutura organizacional é descentralizada e orgânica pois baseia-se na supervisão directa. Apesar disso, para 86,4%, o poder concentra-se em órgãos formais. Para 45,5%, à semelhança da vinculação, dos atributos dominantes e da detenção do poder, o estilo de liderança é característico de organizações burocráticas nas quais o líder é, essencialmente, um coordenador e administrador. Mas, apesar disso, 40,9%, das organizações estão orientadas para a realização dos objectivos; 50%, para a ênfase estratégica que é própria da dimensão humana por se basear no desenvolvimento dos recursos humanos; e, por fim, 31,8%, para a cultura organizacional que assenta no desenvolvimento.

Os resultados obtidos através do modelo *logit* revelam um **modelo de planeamento estratégico** para o ensino superior agrário, estatisticamente, significativo. De facto, como pode ver-se no quadro 2, 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). Assim, ao nível de significância de 5%, rejeita-se a hipótese nula dos coeficientes serem nulos ($H_0: \beta_1 = \beta_2 = \dots = \beta_k = 0$) já que o $\chi^2_{\text{calculado}} > \chi^2_{\text{tabelado}}$.

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 coeficientes. Para apreciar a significância de cada estimador aplicou-se o

teste de *Wald* que, para o nível de significância (α) de 5%, revelou que os coeficientes calculados são, estatisticamente, significativos. Efectivamente, a probabilidade de significância (p) é de 0,01428 que é um valor inferior ao nível de significância ($\alpha = 0,05$). Uma vez que $p \leq \alpha$, rejeita-se a hipótese nula dos coeficientes serem nulos $H_0: \beta_j = 0$.

Quadro 2 – Modelo de Planeamento Estratégico para o Ensino Superior Agrário

| Variáveis explicativas | β (coeficientes estimados) | Desvio-padrão | p (probabilidade de significância) |
|---|----------------------------------|---------------|--------------------------------------|
| Constante | -8,306966 | 2.740082 | 0,0024 |
| Definição de objectivos | -8,702799 | 2.801998 | 0,0019 |
| Análise externa | 1,408729 | 0.570510 | 0,0135 |
| Padrão de referência | 2,818462 | 0.896350 | 0,0017 |
| 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 estimador (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 (R^2). Trata-se do pseudo R^2 de *McFadden* que, como pode ver-se no quadro 2, atinge os 60,4 pontos percentuais. Este resultado mostra que as variáveis independentes (fases do processo de 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, segundo Fernandes (2006), se reveste este conceito.

Das 9 fases propostas no modelo teórico de planeamento estratégico, apresentado no ponto 1, apenas 4 contribuem para a eficácia organizacional. Trata-se da definição de objectivos, da análise externa, do padrão de referência e do processo de orçamentação. Como pode ver-se no quadro 2, 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*, apesar dos coeficientes não fornecerem, 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, o padrão de referência e o processo de orçamentação contribuem, positivamente, para a eficácia das organizações. Pelo contrário, a definição de objectivos contribui para a ineficácia das instituições portuguesas de ensino superior agrário. Esta situação poderá, eventualmente, ser explicada pelo incumprimento de objectivos. Mas, como se pode concluir pelo incumprimento de objectivos estratégicos se não existem mecanismos de controlo do plano estratégico? Uma possível explicação para esta situação poderá residir na

inexistência de mecanismos de controlo que permitam verificar o grau de cumprimento dos objectivos tornando difícil, senão impossível, a introdução de acções correctivas que permitam incorporar a evolução da mudança e as estratégias que, possam vir a emergir a partir de acções não planeadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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%), 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.

Face ao exposto, parece óbvia a necessidade de planeamento estratégico, defendida por Simão *et al.* (2003), para o ensino superior. Apesar de tudo, os resultados são encorajadores pois permitem supor que se houver empenhamento organizacional no sentido de disponibilizar recursos para que o processo de planeamento estratégico possa decorrer com normalidade, a eficácia organizacional pode ser 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.

BIBLIOGRAFIA

Ansoff, I. (1977), “Estratégia Empresarial”, São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

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, pp. 353-369.

Cameron, K. (1978), “Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education”, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 23, nº. 4, pp. 604-632.

Cameron, K. e Tschirhart, M. (1992), “Postindustrial Environments and Organizational Effectiveness in Colleges and Universities”, *The Journal of Higher Education*, Vol. 63, nº. 1, pp. 87-108.

Cameron, K. e Whetten, D. (1981), “Perceptions of Organizational Effectiveness across Organizational Life Cycles”, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 27, pp. 264-268.

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

Collins, J. e Porras, J., (1996), “Building Your Company’s Vision, Harvard Business Review”, Vol. 74, nº. 5, pp. 65-78-

Cramer, J. (2003), “The Origins and Development of the Logit Model, Cambridge”: Cambridge Publishers.

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

Fernandes, A., (2006), “Paradigmas de Eficácia Organizacional”, Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão, Vol. 5, nº. 3, pp.36-46.

Greene, W., (2000), “Econometric Analysis”, New Jersey: Prentice Hall.

Johnston, J. e DiNardo, J. (1997), “Econometric Methods”, New York: McGraw-Hill Company.

Kriemadis, A. (1997), “Strategic Planning in Higher Education Athletic Departments”, International Journal of Educational Management, Vol. 11, nº. 6, pp. 238-247.

Learned, E., Christensen, C., Andrews, K. e Guth, W. (1965), “Business Policy: Text and Cases”, Homewood: Irwin.

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

Mintzberg, H. e Lampel, J. (1999), “Reflecting on Strategy Process”, Sloan Management Review, Vol. 40, nº. 3, pp. 21-30.

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

Pearce, J. e Robinson, R. (1994), “Strategic Management: Formulation, Implementation and Control”. Homewood: Irwin.

Pestana, M. e Gageiro, J. (2005), “Descobrimos a Regressão”, Lisboa: Edições Sílabo.

Porter, M. (1986), “Estratégia Competitiva”, Rio de Janeiro: Editora Campus.

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

Saker, J. e Speed, R. (1996), “Developing Strategic Planning in a Special Education Service”, International Journal of Educational Management, Vol. 10, nº. 1, pp. 5-11.

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

ANEXO I - INQUÉRITO À EFICÁCIA ORGANIZACIONAL

1. Avalie o **domínio da motivação** da sua organização com recurso aos indicadores que constam do quadro. Assinale a sua opção com uma cruz (X).

| Critérios | Indicadores | Escala | | | | |
|--|---|---------------|---|---|---|---|
| Satisfação educacional do aluno | 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 |
| Satisfação profissional dos membros da organização | 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 |
| Saúde organizacional | 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 |

2. De acordo com a sua percepção, avalie o **domínio académico** da sua organização com recurso aos indicadores que constam do quadro. Assinale a sua opção com uma cruz (X).

| Critérios | Indicadores | Escala | | | | |
|---|---|---------------|---|---|---|---|
| Desenvolvimento académico dos alunos | 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 |
| Desenvolvimento profissional e qualidade da organização | 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 |
| Desenvolvimento pessoal dos alunos | 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. De acordo com a sua percepção, avalie o **domínio da adaptação externa** da sua organização com recurso aos indicadores que constam do quadro. Assinale a sua opção com uma cruz (X).

| Critérios | Indicadores | Escala | | | | |
|--|--|---------------|---|---|---|---|
| Desenvolvimento da carreira dos alunos | 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 escola atribui à educação para a carreira e para a obtenção de emprego | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Abertura do sistema e interação com a comunidade | 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 |
| Capacidade para adquirir recursos | 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 |

ANEXO II - INQUÉRITO AO PLANEAMENTO ESTRATÉGICO

1. 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. | |

2. 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. | |

3. 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. 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. | |

5. 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. | |

6. 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, formalizadas. | |

7. 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 afectar 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. | |

8. 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. | |

9. 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. | |