

PLANEAMENTO ESTRATÉGICO EM CONTEXTO ESPECÍFICO: O CASO DO ENSINO SUPERIOR AGRÁRIO PORTUGUÊS

António José Gonçalves Fernandes e Maria Isabel Barreiro Ribeiro

toze@ipb.pt e xilote@ipb.pt

Instituto Politécnico de Bragança

Escola Superior Agrária

Portugal

RESUMO

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

PALAVRAS-CHAVE: Planeamento estratégico, ensino superior, ciências agrárias, Portugal.

INTRODUÇÃO

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

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

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

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No contexto actual no qual se verifica a diminuição da procura, a diminuição dos fundos governamentais, a mudança demográfica e a homogeneização promovida pela Convenção de Bolonha, o planeamento estratégico surge como uma ferramenta da gestão capaz de ajudar os gestores de topo do ensino superior agrário a enfrentar os desafios emergentes na nova paisagem competitiva. Efectivamente, 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 com ensino superior agrário devem colocar ênfase na diferenciação da missão e na re-afecção de recursos de forma a melhor responderem às necessidades dos seus constituintes. Desta maneira, o planeamento estratégico pode beneficiar as instituições de ensino superior de diversas formas ajudando, nomeadamente, a criar uma base de trabalho que determine a direcção na qual as instituições deverão caminhar para atingir o futuro desejado e a alcançar a vantagem competitiva; a aumentar a participação dos constituintes através do trabalho conjunto no sentido de atingir os objectivos propostos;

a ampliar a visão dos participantes chave, encorajando-os a reflectir, de forma criativa, na direcção estratégica; a estabelecer o diálogo entre os participantes através da melhoria da compreensão não só da visão da organização mas também através da promoção do sentido de propriedade do plano estratégico e de pertença relativamente à organização; a alinhar a instituição com o ambiente externo; e, por fim, a estabelecer prioridades. No entanto, para que o processo de planeamento estratégico no ensino superior agrário produza resultados positivos, deve ser adaptado às características específicas do sector e de cada organização.

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 seguintes passos. 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

O sistema de ensino superior agrário português possui, segundo Simão e Costa (2000) e Simão *et al.* (2003), uma organização binária na qual coexistem os ensinos de longa duração (licenciatura) e de curta duração (bacharelato), respectivamente, universitário e politécnico. No entanto, segundo Conceição *et al.* (1998) e Simão e Costa (2000), esta situação tem vindo a alterar-se de tal forma que, na actualidade, o ensino universitário pode conferir os graus de bacharel, licenciado, mestre e doutor enquanto que o ensino politécnico confere os graus de bacharel, licenciado e mestre. Segundo Lopes (2001), esta aproximação entre os dois subsistemas de ensino superior não acontece apenas em Portugal mas é, antes de mais, uma tendência europeia. Precisamente, a Declaração de Bolonha veio, segundo Lopes (2001), definir um modelo de formação único, independentemente, do subsistema em causa. De facto, a declaração prevê o desenho de um quadro comum de referência de graus académicos, facilmente, comparáveis; a criação de cursos organizados em dois ciclos principais, nomeadamente, a formação graduada, especialmente, direccionada para o mercado de trabalho com uma duração mínima de três anos e a formação pós-graduada que obriga à conclusão, com sucesso, da formação inicial; a generalização do sistema de créditos comparáveis ou ECTS (*European Credit Transfer System*); a avaliação da qualidade das instituições com dimensão europeia; e, por fim, a eliminação de todos os obstáculos à mobilidade de estudantes, professores e investigadores.

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 possuem organizações internas de poder igualmente diversificadas.

Na actualidade, 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. O ensino superior agrário encontra-se distribuído, geograficamente, de forma homogénea por todo o território nacional. De facto, 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.

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 em detrimento da entrevista por várias razões, designadamente, a recolha rápida de grande quantidade de informação, a diminuição do custo por entrevistado, a maior credibilidade da informação recolhida, o anonimato das respostas e a possibilidade de quantificação de grande multiplicidade de dados. Durante o ano de 2005, o questionário foi 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 inquérito. A preferência por estes inquiridos deriva do facto do ápice estratégico desempenhar um papel primordial em todo e qualquer processo de planeamento estratégico.

Para que a taxa de resposta fosse a mais elevada possível, de 15 em 15 dias, foram enviadas mensagens por correio electrónico no sentido de 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 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 15 e 20 minutos. Tal procedimento viria a permitir a obtenção de uma taxa de resposta de 55% a que correspondem 44 inquéritos válidos.

A técnica do questionário tem como método complementar o **tratamento estatístico dos dados**. Para o fazer, recorreu-se ao uso do *software* estatístico *SPSS 14.0 (Statistical Package for Social Sciences)* no qual as observações recolhidas para cada uma das variáveis em estudo foram inseridas numa matriz rectangular. As variáveis estudadas são qualitativas e expressas numa escala nominal como por exemplo as características das organizações e as percepções dos inquiridos acerca das fases do processo de planeamento estratégico.

Para Pestana e Gageiro (2000) e Maroco (2003), o tratamento estatístico deve ser adequado à natureza das variáveis estudadas. 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 exprimirem a relação existente entre a frequência absoluta e a dimensão da amostra. O cálculo de frequências relativas revela-se, especialmente, útil para definir o perfil dos respondentes, caracterizar as organizações e descrever as fases do processo de planeamento estratégico.

A **amostra** é constituída por 4% de reitores, 18% de vice-reitores, 23% de pró-reitores, 4% de presidentes, 28% de vice-presidentes e 23% de administradores pertencentes à gestão de topo das organizações estudadas. Note-se que a distribuição por tipo de

ensino é equitativa uma vez que, quer o Ensino Universitário quer o Ensino Politécnico, contribuem com cerca de 50% das respostas. 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.

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. 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.

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 não está disperso como defende Duncan (1972) pois concentra-se em órgãos formais. Para 45,5%, à semelhança da vinculação, dos atributos dominantes e da detenção do poder, o estilo de liderança é característico de organizações burocráticas nas quais o líder é, essencialmente, um coordenador e administrador. Mas, apesar disso, para 40,9%, as organizações estão orientadas para a realização de objectivos; para 50%, a ênfase estratégica é própria da dimensão humana pois baseia-se no desenvolvimento dos recursos humanos; e, por fim, para 31,8%, a cultura organizacional assenta no desenvolvimento.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para 45,5% das organizações portuguesas com ensino superior agrário, a declaração da **missão** foi importada a partir da legislação acerca da missão para o ensino superior e está disponível para consulta por parte dos membros da organização. No entanto, uma percentagem, igualmente, considerável dos respondentes (31,8%) consideram que a declaração da missão inclui o conjunto de valores ideológicos, os objectivos visionários e a finalidade imutável da organização, estando definida explicitamente.

A maioria dos respondentes (54,5%) considera que os **objectivos** organizacionais foram estabelecidos de forma articulada com a declaração de missão e com os objectivos específicos para cada unidade orgânica. No contexto do Ensino Universitário, esta tendência é ainda mais acentuada chegando a atingir os 72,7%. As opiniões dos gestores do Ensino Politécnico são divergentes. Efectivamente, 36,4% consideram que os objectivos foram definidos de forma articulada com a declaração de missão e com os objectivos específicos das unidades orgânicas mas uma percentagem, igualmente, importante (27,3%) considera que foram definidos muitos objectivos devidamente formalizados e documentados no plano estratégico.

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

Os resultados do estudo das repostas acerca da forma como a organização elabora a **análise externa** revelam alguma diversidade de opiniões. Efectivamente, para 31,8% dos respondentes, a análise externa consiste na identificação de oportunidades e ameaças que surgem no plano sob a forma de listagem enquanto que, para outros (22,7%), a análise externa é feita a partir de dados estatísticos acerca do ambiente externo. Analisando os resultados em função do tipo de ensino, verifica-se que 36,4% dos respondentes que fazem parte do Ensino Universitário opinam que a análise externa consiste na elaboração de listagens de ameaças e oportunidades e outros, em percentagem inferior, defendem que a mesma é feita com base em dados estatísticos acerca do ambiente externo. Por seu lado, no Ensino Politécnico, para igual percentagem de respondentes (27,3%), a elaboração de listas de oportunidades e ameaças; e, a experiência de quem elabora o plano estratégico assumem especial relevância.

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

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. No entanto, este panorama

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

Pelo exposto, a decisão estratégica baseia-se em alternativas estratégicas delineadas num processo de planeamento deliberado baseado nos fundamentos das escolas prescritivas. Para a maioria dos respondentes (77,3%), os programas de acção expressos no plano estratégico costumam cumprir-se, na medida do possível porque, frequentemente, existem circunstâncias que podem obrigar a alterar as previsões realizadas. Mas, afinal, como surgem as alternativas estratégicas? Basicamente, os resultados mostram que, para 23,8% dos respondentes, as alternativas adoptadas resultam da ideia de evolução que se perspectiva para a organização. Assim, apesar dos resultados das análises interna e externa serem tidos em consideração, a relação nem sempre é evidente porque a direcção da organização usa outras fontes de informação não, necessariamente, formalizada. Igualmente, para 23,8% dos respondentes, as alternativas estratégicas adoptadas são escolhidas racionalmente, isto é, são resultado da dedução lógica feita a partir das conclusões obtidas a partir das análises interna e externa. Por seu lado, a maioria (38,1%) considera que as alternativas estratégicas resultam de um processo de negociação e debate internos nos quais a análise *SWOT* serve como modelo de referência. Por fim, uma minoria (14,3%) entende que o modelo de referência é o “plano mestre” submetido a aprovação por parte dos agentes externos. Neste contexto, o resultado final depende da negociação e pode expressar-se em termos de proximidade ou distância ao plano inicial. Tendo em conta o tipo de ensino, verifica-se que a tendência global identificada é seguida pelo ensino universitário. Note-se que, para a grande maioria dos gestores deste subsistema (72,8%), a análise *SWOT* está na base do delineamento das alternativas adoptadas. Por seu lado, para grande parte dos gestores de topo do ensino politécnico (80,0%), as alternativas estratégicas surgem de um processo de negociação e debate internos ou derivam das conclusões retiradas das análises interna e externa.

O estudo das relações entre o processo de planeamento estratégico e o **processo de orçamentação** revela que, para 40,9% dos gestores do ensino superior agrário, a proposta de orçamento contempla duas situações distintas. Ou seja, parte do orçamento é elaborado de forma incremental e a outra consiste em afectar recursos a programas concretos do plano estratégico. Por seu lado, 27,3% entendem que a proposta de orçamento é elaborada a partir de acréscimos ou decréscimos sobre os valores orçamentados no exercício anterior. Quando considerado o tipo de ensino, a tendência global mantém-se apesar de se acentuar no caso do ensino politécnico (45,5%) e de se atenuar no caso do ensino universitário (36,4%%).

Quando estudado o conteúdo do plano, verifica-se que 18,2% das respostas apontam no sentido de não existirem quaisquer propostas de **programas de acção** no plano

estratégico. Este resultado parece indicar que a afectação de recursos necessários à prossecução dos objectivos definidos é feita, exclusivamente, com recurso à orçamentação. Apesar disso, 36,4% defendem que o plano estratégico das suas organizações envolve o conjunto dos programas de acção que pretendem implementar-se e cuja realização está condicionada pela obtenção de recursos ou pelo consenso; outros (22,7%) asseguram que o plano inclui uma estratégia para o conjunto da organização na qual se estabelece, entre outras coisas, um conjunto de programas de acção; 18,2% afirmam que os planos de acção podem encontrar-se nas linhas genéricas de actuação para o futuro no sentido de intensificar determinadas áreas ou tecnologias. É interessante constatar que uma percentagem mínima (4,5%) considera que o conteúdo do plano inclui um conjunto de programas que pretendem conferir coerência ao conjunto. Tendo em conta o tipo de ensino, os resultados mostram que a tendência global se mantém no caso do Ensino Politécnico apesar das proporções serem diferentes. No que diz respeito ao Ensino Universitário, as opiniões dividem-se entre quatro das cinco hipóteses consideradas. Apenas a hipótese dos planos estratégicos conterem programas de acção que visam assegurar a sua coerência foi rejeitada.

Quanto ao **controlo estratégico**, 13,6% dos respondentes asseguram que não existem procedimentos formalizados de controlo da actuação dos membros da organização. Mas, para a maioria dos respondentes (40,9%), existem mecanismos de controlo da actuação dos membros da organização mas são processos separados do planeamento estratégico e, como tal, não são definidos por ele. Para 36,4% dos respondentes, os mecanismos de controlo durante o processo de planeamento estratégico são definidos de forma consistente com a avaliação das acções realizadas de modo a poderem delimitar-se responsabilidades. Apenas uma pequena minoria (9,1%) entende que os mecanismos de controlo estão definidos com detalhe no plano estratégico e consistem, fundamentalmente, na avaliação das acções realizadas de modo a poderem efectuar-se as acções correctivas necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Ensino Superior Agrário, a declaração da **missão** é importada, directamente, a partir da legislação acerca da missão para o ensino superior e está, explicitamente, formulada. Por essa razão, a missão das universidades e dos institutos politécnicos engloba, segundo Conceição *et al.* (1998), três funções, designadamente, a função ensino, a função investigação e a função ligação à sociedade. Os **objectivos** organizacionais são definidos de modo a estarem, devidamente, articulados com a declaração de missão e com os objectivos específicos para cada unidade orgânica. De um modo geral, a **análise interna** consiste na elaboração de listas de pontos fortes e pontos fracos da organização, obtidos por consenso num processo participativo. Os resultados relativos à **análise externa** revelam a existência de algumas diferenças entre os dois subsistemas. No Ensino Universitário, esta análise envolve não só a consulta e estudo de dados estatísticos acerca do ambiente externo mas também a elaboração de listas de oportunidades e ameaças que podem afectar a organização. Por seu lado, no Ensino Politécnico, a análise externa é conduzida de forma,

ligeiramente, diferente pois, para além da elaboração de listas de oportunidades e ameaças, a análise externa depende da experiência de quem elabora o plano estratégico. A **decisão estratégica** baseia-se em alternativas estratégicas delineadas num processo de planeamento deliberado baseado nos fundamentos das escolas prescritivas. De facto, no ensino superior agrário não parece haver lugar para as estratégias emergentes. Por isso, não é de estranhar que os programas de acção expressos no plano estratégico se cumpram na medida do possível porque, frequentemente, certas circunstâncias obrigam a alterar as previsões realizadas. No Ensino Universitário, as alternativas estratégicas baseiam-se nas conclusões da análise *SWOT*. Porém, apesar dos resultados da análise interna e da análise externa serem tidos em consideração, a relação nem sempre é evidente porque a gestão de topo usa outras fontes de informação não, necessariamente, formalizada. No Ensino Politécnico, as alternativas adoptadas resultam de um processo de negociação e debate internos nos quais a análise *SWOT* actua como um padrão de referência. A proposta de **orçamento** é híbrida, ou seja, parte do orçamento resulta da aplicação de acréscimos ou decréscimos às diversas rubricas face ao ano transacto e a outra parte consiste na afectação de recursos a programas concretos do plano estratégico. De uma maneira geral, o plano estratégico inclui o conjunto dos **programas de acção** que pretendem implementar-se e cuja realização está condicionada pela obtenção de recursos ou pelo consenso. Apesar disso, uma percentagem significativa considera que não existem quaisquer propostas de programas de acção no plano estratégico. Tal facto, parece indiciar que a afectação de recursos necessários à prossecução dos objectivos é feita com recurso à orçamentação. Por fim, relativamente à forma como as organizações efectuam o **controlo** das suas acções, os resultados revelam a existência de mecanismos de controlo da actuação dos membros da organização. Apesar disso, tais mecanismos são processos separados do planeamento estratégico e, como tal, não são definidos por ele. Desta forma, a realimentação do processo torna-se difícil senão impossível devido à impossibilidade de verificação do grau de cumprimento dos objectivos estipulados no plano quer em termos de quantidade quer em termos de qualidade. O plano torna-se inflexível devido à conjugação de dois factores, designadamente, a impossibilidade de efectuar as revisões anuais que permitiriam contemplar as alterações necessárias para que o hiato entre a posição actual e a posição desejada possa ser eliminado; e, a impossibilidade de adequar o plano de forma a ter em consideração eventuais estratégias emergentes.

BIBLIOGRAFIA

- 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.
- 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-

- Conceição, P., Durão, D., Heitor, M. e Santos, F. (1998), "Novas Ideias para a Universidade", Lisboa: Instituto Superior Técnico Press.
- Correia, F., Amaral, A. e Magalhães, A. (2000), "Diversificação e Diversidade dos Sistemas de Ensino Superior", Lisboa: CIPES - Fundação das Universidades Portuguesas.
- Duncan, R. (1972), "Characteristics of Organizational Environment and Perceived Environmental Uncertainty", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, nº. 3, pp. 313-327.
- 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.
- Lopes, R. (2001), "Actuais Tendências do Ensino Politécnico na Europa", *Politécnica*, Vol. 2, nº. 2, pp. 10-10.
- Maroco, J. (2003), "Análise Estatística com Utilização do SPSS", Lisboa: Edições Sílabo.
- Mintzberg, H. (1994), "The Fall and Rise of Strategic Planning", *Harvard Business Review*, Vol. 72, nº. 1, pp.107-114.
- 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. (2000), "Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS", Lisboa: Edições Sílabo.
- Porter, M. (1986), "Estratégia Competitiva", Rio de Janeiro: Editora Campus.
- 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, J. e Costa, A. (2000), "O Ensino Politécnico em Portugal", Lisboa: Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.
- Simão, V., Dos Santos, S. e Costa, A. (2003), "Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década", Lisboa: Gradiva.