

ANA ELIZABETH MARTENS

**A FORMAÇÃO DE ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS:
ANÁLISE DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária/CAD/UFSC como requisito para a obtenção do título de Mestre em Administração Universitária.
Orientadora: Prof^ª. Dra. Alessandra de Linhares Jacobsen.

Florianópolis
2016

Martens, Ana Elizabeth

A formação de estratégias acadêmicas: análise de uma universidade pública federal / Ana Elizabeth Martens; orientadora: Alessandra de Linhares Jacobsen - Florianópolis, SC, 2016.

152 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico. Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Administração Universitária.

Inclui referências

1. Gestão universitária. 2. Formação de estratégias. 3. Estratégias. 4. Planejamento estratégico. I. Jacobsen, Alessandra de Linhares. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. III. Título.

ANA ELIZABETH MARTENS

**A FORMAÇÃO DE ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS:
ANÁLISE DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL**

Esta dissertação foi julgada adequada na defesa do mestrado profissional em Administração Universitária, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária.

Florianópolis, 02 de maio de 2016.

Prof.^a Alessandra de Linhares Jacobsen, Dr.^a
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Administração
Universitária
Universidade Federal de Santa Catarina

Banca Examinadora

Prof.^a Alessandra de Linhares Jacobsen, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Rudimar Antunes da Rocha, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Victor Meyer Júnior, Dr.
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Este trabalho é dedicado à Flávia Blasi, minha filha querida, que ainda não nasceu, mas que calmamente acompanha a finalização desta pesquisa. Ao meu marido que, também pacientemente, auxilia-me nesta caminhada acadêmica. À minha família, amigos, professores e colegas de classe.

AGRADECIMENTOS

A conclusão de um trabalho científico é sempre motivo de orgulho e comemoração, é como um rito de passagem que nos transforma e modifica para melhor. Neste caso não seria diferente, pois se trata de um momento ímpar na trajetória de nossas vidas.

Digo de nossas vidas porque este “filho” foi gerado e criado por muitas mentes e corações, não poderia eu, de maneira alguma, tê-lo concluído sem o apoio de meu marido Augusto Blasi, família, amigos, professores do PPGAU, banca de qualificação e de defesa além, é claro, da Professora Alessandra Linhares Jacobsen.

Orientadora e guia incansável, que ilumina a mente daqueles que por ela passam, tornando a caminhada científica uma jornada de aprendizado, autoconhecimento e crescimento, que, acima de tudo, é percorrida com muito amor. Não poderia deixar de registrar aqui, que ela exerce na vida de tantos alunos, privilegiados em receber suas orientações, o papel acolhedor e materno que acalma os sentimentos e tranquiliza corações, sendo, sem sombra de dúvidas a nossa querida, “Mãe Científica”.

Além disso, expresso especial agradecimento ao Professor Victor Meyer Júnior, pesquisador da PUC, que tanto contribuiu para a formação desta pesquisa. Mestre que não mediu esforços geográficos ou temporais, atendendo prontamente os nossos convites e que, com sua especial atenção, observação, comprometimento e presença valorosa permitiu que esta investigação fosse aprimorada a cada passo.

Destaco ainda minha gratidão à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que me acolheu como servidora por cinco anos, inspirando meus estudos acadêmicos e a execução desta pesquisa, bem como ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), onde atualmente exerço minhas atividades.

Enfim, agradeço a Deus por abençoar a transposição desta jornada, que me engrandece e completa, presenteando-se em seu percurso com a dádiva de maior valor nessa terra, minha querida filha Flávia Blasi que defende comigo esta dissertação.

“Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu. Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou.”
Eclesiastes 3:1-2

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar como se constitui o processo de formação de estratégias nas organizações universitárias. A metodologia usada concentra-se na pesquisa qualitativa, descritiva e no estudo de caso. Quanto aos meios é bibliográfica, documental e a partir de um estudo de caso organizacional. A população de pesquisa foi a Universidade Federal de Santa Catarina, e a amostra, definida por acessibilidade e tipicidade, composta por nove gestores divididos entre 3 Diretores de Centro, 3 Coordenadores de Curso de Graduação e 3 de Pós-Graduação *stricto sensu*, sendo estes os sujeitos da pesquisa. Os dados primários foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e observação direta, já os dados secundários por documentos e pesquisa bibliográfica. Além disso, os servidores ocupantes de cargo de chefia foram entrevistados por meio de um roteiro composto por 10 perguntas. O método de análise interpretativa foi utilizado para a avaliação dos dados. Como resultados, percebeu-se forte influência do fator racional de formação estratégica na mente dos dirigentes em oposição à ação intuitiva e subjetiva presente na prática. Ainda, cita-se a importância do líder no processo estratégico apresentando características como paciência, capacidades de dialogar, inteligência emocional, gerenciamento político e capacidade de reduzir conflitos. Sendo necessário, portanto, capacitação dos gestores, apoio institucional e valorização da equipe a fim de minimizar os aspectos negativos como forte influência política, exigências legais, rigidez das normas e sobrecarga de trabalho. Diante desse quadro, propõe-se que a Universidade desenvolva programas voltados à preparação dos gestores para a realização do processo estratégico, a separação da gestão administrativa da acadêmico-pedagógica, bem como a institucionalização do momento estratégico. Conclui-se, que a unidade em estudo forma suas estratégias de maneira subjetiva, intuitiva, acíclica e reacionária na prática, já que, na mente de seus dirigentes, o processo se apresenta racional e embasado nas teorias administrativas tradicionais, sendo necessária a adaptação destas para o uso na Gestão Universitária, desde que realizados ajustes que contemplem as características pluralistas das organizações complexas.

Palavras-chave: Universidades. Formação de estratégias. Organizações complexas. Gestão universitária.

ABSTRACT

The central objective of this research is to study the process of strategy development in the Federal University of Santa Catarina (UFSC), based on its managers' perception. The methodology focuses on qualitative, descriptive research, the case study. It was considered bibliographic resources and documents from the organizational unit too. The research population is UFSC's academic managers and the sample, defined by accessibility and typicality criteria, is composed of nine managers (3 Centre Directors, 3 Graduate Course Coordinators and 3 Post-Graduate strict sense courses coordinators). Primary data were collected through semi-structured interviews and direct observation. In addition, these managers were interviewed by a script composed of 10 questions. The method of interpretive analysis was used for data evaluation. As a result, it was identified a strong influence of the rational factor for the strategic development idealized by the managers in the opposition of practice of a intuitive and subjective way to do it. Also, the research found about the importance of the leader in the strategic process presenting characteristics as patience, ability to dialogue, emotional intelligence, political management and ability to reduce conflicts. It is necessary, therefore, to prepare managers for the process, to give institutional support and enhancement of staff in order to minimize negative aspects as strong influence of politician, legal requirements, standards rigidity and work overload. Given this situation, it is proposed that University implements programs with the purpose to prepare managers for the development of the process, to separate the administrative management from the academic-pedagogic, and the institution of the strategic moment. So, it was concluded that the unit studied develops its strategies in a subjective in an intuitive, in a reactive and in a cyclic way, because in the managers' mind, the process is still rational and based upon classic management theories. And it is necessary to make some adjustments that address the pluralistic features of educational organizations as complex organizations.

Keywords: Universities. Strategies developmant. Complex organizations. University management.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAD – Departamento de Ciências da Administração
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público
DAFO – Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
IES – Instituições de Ensino Superior
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
FOFA – Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças
MEC – Ministério da Educação
MPOG – Ministério Planejamento, Orçamento e Gestão
PPA – Plano Plurianual
PNE – Plano Nacional de Educação
REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SWOT - Strengths, Weaknesses, Opportunities y Threats
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura acadêmica.....	48
Figura 2: Modelos mentais de formação de estratégias.....	56
Figura 3: Estrutura organizacional da UFSC.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Princípios da administração.....	42
Quadro 2: Estratégias puramente deliberadas e emergentes.....	57
Quadro 3: Dez principais escolas estratégicas.....	59
Quadro 4: Vantagens e desvantagens do planejamento estratégico.....	68
Quadro 5: Diferenças do planejamento estratégico.....	69
Quadro 6: Fatores de formação de estratégia.....	70
Quadro 7: Modelos de formação de estratégia.....	73
Quadro 8: Siglas de identificação dos respondentes.....	84
Quadro 9: Operacionalização dos objetivos específicos.....	86
Quadro 10: Pesquisa bibliográfica.....	88
Quadro 11: Resumo dos aspectos metodológicos.....	91
Quadro 12: Quadro resumo da análise dos dados.....	92
Quadro 13: Habilidades e competências.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Vantagens da formação de estratégias.....	105
Gráfico 2: Desvantagens da formação de estratégias.....	107
Gráfico 3: Fatores de influência.....	110
Gráfico 4: Dificuldades do processo.....	113
Gráfico 5: Incentivadores de estratégias.....	118
Gráfico 6: Influência do líder.....	120

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 TEMA E PROBLEMATIZAÇÃO.....	23
1.2 OBJETIVOS.....	26
1.2.1 Objetivo geral	26
1.2.2 Objetivos específicos	26
1.3 JUSTIFICATIVA.....	27
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1 ORGANIZAÇÕES UNIVERSITÁRIAS.....	29
2.1.1 Noções sobre Administração Pública	29
2.1.2 Universidades e Complexidade	34
2.2 GESTÃO UNIVERSITÁRIA.....	40
2.2.1 Conceituação da Administração	40
2.2.2 Gestão de Universidades	43
2.3 ESTRATÉGIAS EM UNIVERSIDADES.....	48
2.3.1 Origens e Evolução	48
2.3.2 Formação de Estratégias	54
2.3.3 Formação de Estratégias nas Universidades	63
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	76
3.1 MÉTODO DE RACIOCÍNIO.....	76
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	76
3.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	77
3.4 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	78
3.5 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE DE ESTUDO.....	79
3.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	84
3.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	89
3.8 LIMITAÇÕES DO MÉTODO	90
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	92
4.1 FORMAÇÃO DE ESTRATÉGIAS NA UFSC.....	96
4.2 FATORES INIBIDORES E FACILITADORES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE ESTRATÉGIAS NA UFSC.....	107
4.3 ALTERNATIVAS DE AÇÃO PARA O APRIMORAMENTO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE ESTRATÉGIAS NA UFSC.....	121
5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	125
5.1 CONCLUSÃO.....	125
5.1.1 Modelo de formação de estratégias	125
5.1.2 Fatores inibidores e facilitadores da formação de estratégias .	126

5.1.3 Alternativas de ação para aprimoramento do processo	129
5.2 RECOMENDAÇÃO DE ESTUDOS FUTUROS.....	130
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICES.....	149
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista.....	149
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido....	150

1 INTRODUÇÃO

Expõe-se, inicialmente, o tema de pesquisa, relacionando-se a sua contextualização, problema e justificativa, bem como a apresentação dos objetivos gerais e específicos.

1.1 TEMA E PROBLEMATIZAÇÃO

Muito se tem discutido a respeito dos conflitos que a Universidade do início do século XXI se depara em relação à gestão, desde a discussão a respeito de sua função democrática e social, bem como a profissionalização decorrente do crescimento de sua estrutura, ampliação de vagas, pós-graduação, expectativa dos alunos e sociedade, além, é claro, das incertezas que circulam todas estas questões.

Desde a década de 60, quando as reflexões que envolvem a Reforma Universitária começaram a ocorrer, o desejo de mudanças no setor era debatido e almejado pelos estudiosos e gestores da área. Principalmente, em relação à ampliação da Universidade que devia ser aberta, flexível, valorizada, democratizada e enriquecida, fatos que demandavam uma reformulação urgente de seus princípios (SCHWARTZMAN, 1980). Entretanto, como alerta Schwartzman (1980), havia também outros problemas já identificados e que exigiam maior atenção por parte dos gestores, como a elevação do nível do professorado, as discussões acerca das atividades científicas e docentes de formação profissional, bem como os esforços para a melhora da qualidade do ensino universitário.

Quase 40 anos depois, o desejo por transformações permanece, de maneira que o cenário universitário alterou-se consideravelmente com o surgimento e adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), iniciado em 2003, e cujo objetivo foi ampliar o acesso à educação superior e à permanência do aluno garantindo a expansão deste nível de educação superior (BRASIL, 2015)¹.

É fato que o REUNI trouxe às universidades a adoção de uma série de medidas para que se efetivasse o crescimento do ensino superior público, o que promoveu as condições da expansão física, pedagógica e

¹Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 06 maio 2015.

acadêmica. Desta forma, a interiorização apresentou aumento significativo desde seu início, em razão do número de municípios atendidos que cresceu de 114, no ano de sua criação, até 237, ao final de 2011, além disso, foram inaugurados mais de 100 *campis* e 14 novas universidades (BRASIL, 2015)².

Logo, este arcabouço revelou-se essencial para impulsionar mudanças importantes no sistema educacional universitário, sugerindo que a administração voltasse seus esforços para aspectos estratégicos e para seus objetivos centrais: baliza de suas ações.

Os desafios de gestão são, portanto, dos mais variados em função da ocorrência de mudanças nos ambientes interno e externo. Podendo citar desafios referentes aos ambientes; competição acirrada; ineficiência organizacional; recursos escassos; busca por melhorias no nível de qualidade e lideranças despreparadas os quais se constituem embates que ainda marcam a realidade das universidades (MEYER; MANGOLIM, 2006).

Não obstante, a academia tem sido pressionada a reavaliar seus métodos de gestão recorrendo a formas mais eficientes e eficazes de ação e gerenciamento de recursos, com a definição de objetivos e prioridades mais elaboradas, bem como a implantação de estratégias que se adaptem à sua continuidade no contexto de incertezas (MEYER; MANGOLIM, 2006).

Nesta linha, a administração estratégica apresenta características que se destacam e são similares aos antagonismos da gestão universitária, até mesmo as palavras de Ansoff *et al* (1981) diziam se tratar da gestão da flexibilidade, já que, com a criação de programas estratégicos, as organizações adquirem a capacidade de mudar suas próprias políticas.

Além disso, pelo fato de ser interativa, sistêmica e intuitiva, a administração estratégica torna-se mais próxima às nuances que envolvem a gestão das universidades. Em outras palavras, é participativa no envolvimento das pessoas, e versa que as conquistas negociadas e o equilíbrio entre os interesses pessoais e organizacionais são essenciais para uma gestão do futuro (OLIVEIRA, 1999). Entretanto, não se pode entendê-la apenas como um processo racional, devendo-se considerar, para a sua compreensão, também outros aspectos subjetivos como emoções, dúvidas, desejos e intuição (SERRA, 2010).

²Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 06 maio 2015.

Ademais, o universo das instituições federais de ensino superior abarca não somente suas multirefais internas, mas, também inúmeras questões exteriores que convertem a tarefa de gerenciá-las em uma missão repleta de entraves financeiros, políticos, culturais, pedagógicos, sociais e humanos, já que deixaram de ser ambientes estáveis há muito tempo.

Deste modo, a gestão estratégica em universidades mostra-se apropriada ao contexto de instabilidade e incertezas, cuja administração, fundamentada em um modelo flexível, interagente e adaptativo, pode suscitar resultados tangíveis, colaborando no processo de tomada de decisões e na definição de melhores formas de administração.

Corroborando este pensamento, Quinn (1980) sublinha estratégia como um padrão ou plano que envolve metas, políticas e uma sequência de ações que, ao serem bem formuladas, auxiliam na organização e alocação dos recursos em uma direção única e possível, baseada no conhecimento das competências e deficiências organizacionais, bem como nas mudanças ambientais e da concorrência. Neste âmbito, as universidades podem se utilizar do planejamento estratégico, instrumento que auxilia na materialização das intenções propostas.

E, muito embora a universidade se apresente como um tipo específico de organização complexa, apenas recentemente ela tem se utilizado de modelos e abordagens mais aprimoradas de gestão. É certo que sempre existiu algum tipo de planejamento executado no interior desta instituição (MEYER; LOPES, 2004). Até mesmo porque, nas palavras de Meyer (1991), estas instituições têm buscado trabalhar estratégias que auxiliem e direcionem as ações em um contexto de turbulências constantes, pois, atuam em ambientes instáveis, sendo preciso posicionar-se estrategicamente para superar os desafios ambientais que se apresentam.

Um plano bem estruturado pode não ser a garantia de acerto dentro de um sistema tão complexo como o das universidades, principalmente, em função da impossibilidade de controle total, todavia, sua metodologia pode auxiliar na organização prévia, no redirecionamento e na escolha de possibilidades contingenciais diante das adversidades. Tanto que afirmou Machado (2008, p. 17): “uma das formas mais indicadas para se rearrumar uma organização que esteja desorganizada ou que queira ser mais bem estruturada é a confecção de um planejamento estratégico”.

E é com base no que foi dito que se inicia o estudo do processo de formação de estratégias nas organizações acadêmicas,

ressaltando que a área acadêmica tem sido envolvida, mais recentemente, pelas principais atividades que acontecem na instituição, como ensino, pesquisa e extensão (MEYER; PASCUCCI; MANGOLIN, 2012).

A par destas considerações, acredita-se que os postulados da gestão estratégica se adequam aos desafios enfrentados pelas universidades, principalmente por se apresentarem como organizações complexas (MEYER; LOPES, 2015).

Diante do exposto, destaca-se, para o presente trabalho, a pergunta de pesquisa: **Como se constitui o processo de formação de estratégias na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)?**

1.2 OBJETIVOS

Em paralelo, é imprescindível relatar o direcionamento das etapas desta investigação considerando-se a pergunta de pesquisa formulada anteriormente. Para tal, são apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos que forneceram os norteadores das ações de investigação.

1.2.1 Objetivo geral

Esta pesquisa apresentou por objetivo geral **compreender como se constitui o processo de formação de estratégias na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).**

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Caracterizar o modo adotado pelos gestores da UFSC para a formação de estratégias na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);
- b) Identificar fatores inibidores e facilitadores do processo de formação de estratégias na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);
- c) Propor alternativas de ação para o aprimoramento do processo de formação de estratégias na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

1.3 JUSTIFICATIVA

A normatização tem sido superada nas instituições de ensino superior, em função de sua complexa gestão, bem como de sua característica pluralista. Além disso, neste setor, existem divergências entre os objetivos institucionais e os interesses dos grupos (JARZABKOWSKI; FENTON, 2006).

Desse modo, o estudo da concepção de estratégias mostra-se necessário quando se busca o entendimento sobre como as organizações acadêmicas conduzem este processo, tornando-a mais efetiva por aprimoramento. No âmbito universitário, é de grande importância para a execução das questões estratégicas, pois este tipo de organização apresenta aspectos especiais que a destacam das demais, como, burocracias profissionais (MINTZBERG, 1994), sistema frouxamente articulado (WEICK, 1976) e forte influência política (BALDRIDGE, 1971), requisitando particular enfoque.

Contudo, para Roesch (2010, p. 99), melhorar uma política ou ação é objetivo do desenvolvimento das práticas administrativas ressaltando que, “definir se um projeto é importante desperta a questão: importante para quem? As razões podem estar relacionadas com os objetivos da empresa, com o bem-estar dos empregados, com a sociedade, ou com o ambiente”.

Logo, esta pesquisa apresentou-se relevante, pois foi constatado elevado número de trabalhos sobre o tópico *formação de estratégias*, o que resultou em 2.473 trabalhos, tal como se observa em consulta ao Portal de Periódicos da CAPES³, feita em outubro de 2015, revelando a importância do tema para as Ciências Sociais Aplicadas. Todavia, quando a pesquisa se limitou ao termo *formação de estratégias nas universidades*, ela totalizou 40 trabalhos. Já, para *formação de estratégias nas universidades públicas*, completam apenas 13 acertos, em consulta ao mesmo portal, fator que incentivou a investigação.

Além disso, explica Roesch (2010), ser também expressivo classificar a pesquisa quanto à oportunidade. Neste sentido, é apropriado entender como as estratégias são formadas deste a definição de seu modelo metal (CHAFFEE, 1985) até o processo de formação de estratégias deliberadas ou emergentes (MINTZBERG; WATERS,

³Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 28 out. 2015.

1985), permitindo ampliar a visão e a compreensão de suas características.

Considerou-se, ainda, como tempestivo, o momento deste trabalho para a pesquisadora, pois permitiu contribuir para a ampliação de seus conhecimentos na área, tal como para o diagnóstico dos processos estratégicos na instituição proposta onde exerceu atividades profissionais.

Oportuniza, também, a realização desta pesquisa, ter exercido cargo de assessoramento e gestão na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bem como sua vinculação no processo decisório de seu espaço de trabalho na referida instituição. Fator este que a inspirou na investigação dos temas relativos à Gestão Universitária.

Quanto ao acesso às informações, a pesquisadora realizou contato preliminar com a UFSC que foi favorável à coleta de dados desde que processadas as devidas autorizações. Ademais, vale destacar que o sistema universitário, por sua própria natureza e finalidade, também se apresenta como espaço aberto para pesquisas e investigações, o que facilita a obtenção dos dados necessários.

A viabilidade versa sobre fatores, como complexidade, custo de implantação do projeto e acesso às informações (ROESCH, 2010). Neste particular, o custo de implantação foi estimado em relação às despesas gerais do tipo administrativas, pois, a organização em foco localiza-se no mesmo Município de residência da pesquisadora, evitando-se deslocamentos maiores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este ponto aborda o levantamento teórico necessário à pesquisa, explorando, sobretudo, conceitos sobre organizações universitárias e sua complexidade; gestão universitária (gestão acadêmica e de IES); e estratégias em universidades (origem, conceito, evolução e formação).

2.1 ORGANIZAÇÕES UNIVERSITÁRIAS

Neste tópico, são abordados os conceitos referentes às teorias que envolvem a administração pública, conceitos e princípios e suas fases, além de descrever as universidades como organizações complexas.

2.1.1 Noções sobre Administração Pública

As organizações públicas, com suas características particulares de rotina e gestão, despertam a atenção em relação aos problemas e desafios a que são comumente submetidas. Com isso, exigem igualmente a aplicação de uma concepção específica de gestão que esteja alinhada ao seu contexto. Tem-se aí a denominada Administração Pública, que, no Brasil e no mundo, vem percorrendo uma longa história.

É importante conhecer que, no Brasil, foi a partir do governo de Getúlio Vargas⁴, que ocorreu a efetivação das reformas públicas por meio da estruturação do aparelho do Estado, da implantação da teoria burocrática nos moldes de Weber⁵ e da criação do Departamento de Administração do Setor Público (DASP)⁶. Estas medidas visavam, em especial, a suprimir a administração do tipo patrimonialista, que, até então, predominava, fazendo prevalecer a profissionalização do setor (MATIAS-PEREIRA, 2010).

⁴Nos anos de 1936.

⁵Max Weber foi um importante sociólogo, jurista, historiador e economista alemão, disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/quemfoi/weber.htm>> Acesso em: 19 abr. 2015.

⁶Decreto-Lei nº 579, de 30 de julho de 1938 que estabelece as modificações a serem feitas na organização dos serviços públicos, disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-579-30-julho-1938-350919-publicacaooriginal-126972-pe.html>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

O DASP adquiriu, assim, representatividade como órgão executor e formulador das, “[...] novas formas de pensar e organizar da administração pública”, pois, foi criado em um momento em que o autoritarismo retornava ao Brasil com força para modernizá-lo e garantir competência técnica, destacando-se na burocracia clássica pelos princípios centralizadores e hierárquicos (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 11).

Seguindo esta narrativa histórica, presencia-se a queda do governo de Getúlio e a instalação do regime militar de 1964, fatos estes que resultaram em um retrocesso, voltando-se às práticas patrimonialistas anteriormente utilizadas (BRESSER-PEREIRA, 2001).

Somente três anos depois, o Governo conseguiu prosseguir com a implantação de práticas administrativas mais eficazes, editando, por exemplo, o Decreto-lei nº 200⁷, de 1967, que instituiu novos rumos para a gestão do público, por meio de conceitos como descentralização e autonomia, a fim de buscar o desenvolvimento estatal (MATIAS-PEREIRA, 2010).

Esta renovação decorreu da publicação do expediente denominado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado⁸, publicado em novembro de 1995, que objetivou o estabelecimento de diretrizes para a reforma da administração pública brasileira, a fim de criar condições de reconstrução a partir de bases modernas e racionais, em oposição ao patrimonialismo, clientelismo, nepotismo e vícios que ainda existiam nessas instituições e que precisavam ser superados (BRASIL, 1995).

Tratava-se de importante transformação denominada reforma administrativa, destacando-se o valoroso papel na transformação da gestão pública, pois, além de reformar práticas e conceitos, promoveu ainda o início do debate nacional sobre administração pública (BRESSER-PEREIRA, 2002).

Em seguida, foram lançadas inúmeras mudanças não somente no Brasil, como em muitos países, em relação ao papel do governo; na abertura do mercado e nas normas de regulamentação e privatização (BRESSER-PEREIRA, 2002).

⁷Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm>. Acesso em: 08 mar. 2015.

⁸Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2015.

Explica também Matias-Pereira (2010) que estas mudanças não foram substanciais e apenas trouxeram desestruturação do aparelho do Estado, sendo somente no governo de Fernando Henrique Cardoso⁹ que houve a proposta de inclusão de modelos organizacionais baseados na cultura gerencial, na transparência, na participação e no controle social (MATIAS-PEREIRA, 2010).

Diante deste quadro, destaca-se a importância do papel do administrador público, de suas práticas de gestão e de sua atuação baseada nos princípios constitucionais a fim de promover uma ação efetiva, voltada para o bem-comum de forma profissionalizada e transparente.

Seguindo este raciocínio, Bergue (2011) explica que a administração pública está mais relacionada com a função gerencial, focada na gestão da coisa pública, sendo direcionada ao atendimento da sociedade e do interesse público, tanto que determinados aspectos expressam seu significado como as formas de poder, o senso de continuidade e a reserva de espaço de atuação em relação a bens e serviços.

Já, Denhardt (2012) expõe que diversos autores consideram parecidos o comportamento dos indivíduos das organizações públicas e o das privadas, o que leva a crer que esta abordagem mais genérica e interdisciplinar significa utilizar os ensinamentos da área privada para a pública. Em geral, isso ocorre em função da similaridade dos interesses básicos, ou seja, tratar de problemas relacionados à autoridade, poder e comunicação. Além do mais, respeitando as diferenças, a busca por tornar as organizações mais eficientes continua a abrigar interesse nos estudos dos teóricos da administração (DENHARDT, 2012).

Contudo, seria pouco válido compreender os conceitos e os princípios que regem a ciência da gestão pública se não fosse possível conhecer, na prática, como esta teoria se organiza. Desta forma, a percepção dos modelos gerenciais permite reconhecer “o conjunto de métodos administrativos executados pela direção de uma organização para atingir seus objetivos traçados” (SILVA, C., 2013, p. 2).

Inicialmente, verifica-se que é típica dos Estados absolutistas europeus a administração pública patrimonialista, remontando do século XVIII, já que seus pressupostos não defendiam o atendimento nas necessidades da população, ou seja, era compreensão da época que o Estado fosse mantido pelo trabalho de seus governados (SILVA, C., 2013).

⁹Período de 1995 a 1998.

Parafrazeando Campante (2003), esta forma de gestão era identificada por seu caráter personalista, pela irracionalidade fiscal e pela propensão à corrupção, porque sua estrutura social favorecia o poder do soberano que era absoluto.

Segundo Silva, C (2013) foi somente em meio ao nascimento dos ideais democráticos da Revolução Francesa que a pressão pela profissionalização da administração pública e do cumprimento de princípios constitucionais, como a isonomia, a moralidade e a publicidade, fez-se presente. Somou-se a estas ideologias a necessária separação entre a sociedade e o Estado, movimento que ganhou forte apoio, promovendo a administração pública patrimonialista a um processo ineficiente e inaceitável (SILVA, C., 2013).

Neste íterim, o desenvolvimento da impessoalidade e o formalismo eram princípios necessários à redução das práticas até então utilizadas. Para tornar real esta aplicação, era preciso controlar os processos de forma rígida, inspecionar as formas de ingresso na carreira e criar normas de controle da função de compras, visando a evitar abusos de autoridade e ineficiência (MATIAS-PEREIRA, 2010).

Como se pretendiam mudanças e avanços em relação aos problemas da administração patrimonial, foi na metade do século XIX que se aderiu à burocracia na Administração Pública (MATIAS-PEREIRA, 2010).

Conforme afirmam Sanábio *et al* (2013), a burocracia apoia-se nas competências oficiais que são definidas em leis, regulamentos administrativos e normas, criados pelas autoridades ou organizações. Neste particular, observa-se a predominância da delegação de poderes e atividades; forte hierarquia de cargos; atuação por meio de registros documentais; além da imposição de regras controladoras do próprio grupo (SANÁBIO *et al*, 2013).

Vale destacar, porém, que este modelo funcionou muito bem na gestão de um Estado pequeno, mas acabou mostrando-se inadequado quando os interesses da população foram rebaixados ao cumprimento das regras, tornando imprescindível sim, a reforma do serviço público, que acompanhou a mudança do Estado para a democracia no século XX, preceituando a geração do bem comum (MATIAS-PEREIRA, 2010). Justifica a migração para este método a necessidade do governo de se reerguer após duas guerras mundiais ocorridas no século XX, principalmente nos setores econômico, social e político. Levanta-se também a idealização do Estado Social, “que tinha como deveres, o acesso da população à educação, moradia, saúde, etc.” (SILVA, C. 2013, p. 4).

Diante de tais problemas e pressões, o modelo vigente de gestão pública sentiu-se ameaçado promovendo a necessidade de redefinição do papel do Estado por meio da profissionalização do setor, engajando-se aos postulados da administração pública gerencial.

Este novo modelo de gestão pública previa, como pontos principais a redução de custos e o aumento da qualidade de serviços, além disso, apresentava o estabelecimento da cultura gerencial para os resultados e para a governança¹⁰ do Estado (SILVA, C., 2013).

Revela-se do mesmo modo o surgimento do conceito de transparência pública que, neste cânone, não se destacava e sua ausência era percebida como um vício que denegria a democracia e a confiabilidade do Estado, bem como o seu valor e a sua moral (MATIAS-PEREIRA, 2010).

O gerencialismo, portanto, funcionou como um impulso ao aperfeiçoamento das teorias na administração pública. Contudo, incompleto em seus princípios, demandou adaptações que sugeriram outros significados, matizando assim um passo a mais na formação da nova administração pública.

Nesta direção, Silva C. (2013) seleciona características importantes da nova proposta, a saber:

- a) Novas formas de alcançar os objetivos;
- b) Utilização de orientações, métodos e técnicas diversas;
- c) Uso do planejamento, de estratégias e da formação de cenários e flexibilidade.

No mais, a renovação da relevância dos valores democráticos exposta na nova gestão pública define como será a liderança nesta linha, fazendo com que muitos autores tentem, “[...] entrar no coração do campo da administração pública e remodelar sua perspectiva básica daquela tradicionalmente voltada para eficiência e desempenho para um cuidado equilibrado por responsividade democrática” (DENHARDT, 2012, p. 262).

A literatura, na teoria de Denhardt (2012), expressa ainda que a fundamentação da nova administração pública trata da compreensão do comportamento humano, onde os cidadãos são visualizados como consumidores, “espera-se que os servidores públicos sejam empreendedores de risco que realizam os melhores negócios e reduzem custos” (DENHARDT, 2012, p. 268).

¹⁰Para Secchi (2009, p. 358), governança pode ser entendida como um conjunto de práticas de gestão e democráticas que auxiliam os países a promover melhores condições econômicas e sociais.

Sem entrar no mérito destes questionamentos, é percebido, nas teorias apresentadas, um olhar voltado ao caráter social e participativo da administração pública, na busca por promover a coprodução e o envolvimento dos sujeitos, além de serem destacados, principalmente na fala de Denhardt (2012), aspectos relativos ao tratamento respeitoso entre todos por meio da função servir.

Na sociedade atual, é possível enumerar uma série de organizações de caráter público, entre elas, as universidades, foco de análise da próxima seção.

2.1.2 Universidades e complexidade

As universidades são organizações *sui generis* que apresentam características paradoxais, de organizações complexas e cuja singularidade é definida por autores como Baldrige (1971), Cohen e March (1974), Weick (1976), Baldrige e Deal (1983), Mintzberg (1994), Jarzabkowski e Fenton (2006), Hardy e Fachin (2000) e Meyer (2007).

Descrevê-las, transformou-se, assim, em um desafio que reflete toda essa complexidade, bem como a diversidade de seus modelos e princípios (NAGLE, 1995). Além disso, esta singularidade afeta a estrutura e a funcionalidade das organizações educacionais, influenciando também a sua gestão que “[...] deve ser mais adequada às especificidades deste tipo de organização” (MEYER; SERMANN; MANGOLIM, 2005, p. 3).

Deste modo, as teorias que versam sobre a complexidade e a sua relação com a universidade podem ser mais bem entendidas quando se estudam seus princípios básicos, como a não linearidade e a auto-organização (MEYER; PASCUCCI, 2011), sendo que

[...] um sistema é não linear quando ações podem ter mais de um resultado, ou seja, quando o sistema é mais do que a soma de suas partes. [...] a não linearidade se reflete no desencontro e descontinuidade de iniciativas e decisões da organização que são gerados pelo não comprometimento de agentes, pela atuação de grupos contrários à ordem predominante e, mesmo, por sabotagens ao esquema formal (MEYER; PASCUCCI, 2011, p. 3).

Além disso, Agostinho (2003) cita duas características básicas no desenvolvimento dos sistemas complexos: adaptação e aprendizagem.

Adaptar-se significa que “[...] o sistema é capaz de ajustar seu comportamento a partir do que consegue perceber sobre as condições do seu meio ambiente e sobre seu desempenho” (AGOSTINHO, 2003, p. 27), conquanto, aprendizagem trata de “[...] qualquer modificação de longa duração no comportamento devido à experiência” (PLOTKIN, 1994, p. 251).

Logo, as organizações educacionais podem ser reconhecidas como sistemas complexos, sendo descritas como uma anarquia organizada e como um modelo do tipo “lata de lixo” (COHEN; MARCH, 1974).

Metaforicamente, para Cohen, March e Olsen (1972), mesmo as organizações educacionais, ainda que parcialmente, podem ser admitidas como uma anarquia organizada por apresentarem objetivos inconsistentes e indefinidos que problematizam a intencionalidade da ação organizacional; processos organizacionais e tecnológicos obscuros e de difícil compreensão e participação fluida e parcial se seus membros, variando em quantidade de tempo e atenção em diferentes áreas.

Tanto que, neste sistema, para Rebelo (2004), os participantes assumem autonomia e poder de decisão, não havendo, nas organizações educacionais, o hábito de realizar controles, o que torna difícil a antecipação dos resultados (HARDY; FACHIN, 2000).

Outro destaque pode ser expresso por Jarzabkowki e Fenton (2006), ao definirem que a gestão de universidades é complexa por se ampliar para além das normas, onde se faz presente a oposição entre objetivos e interesses dos grupos resultando em uma organização pluralista.

Todos estes fatores se sobressaem nas universidades, por estarem presentes em um ambiente ambíguo, descoordenado em metas e ações, com processo decisório confuso e inexistência de controle, contrariando o clássico modelo weberiano que se mostra regrado, hierarquizado e impessoal (COHEN; MARCH, 1974).

Na anarquia organizada, surgem problemas a todo tempo e estes não são resolvidos por processos de escolhas tradicionais, sendo que, muitas vezes estas decisões são apenas o resultado de inadvertência ou fuga (HARDY; FACHIN, 2000).

Ainda, no modelo “lata de lixo”, para os autores Cohen, March e Olsen (1972), ocorre a falta de intencionalidade da ação organizacional. Esta analogia prevê as “latas de lixo” como oportunidades de soluções e decisões, nas quais, são despejadas soluções e problemas de forma aleatória, contrapondo o modelo analítico-racional de tomada de

decisões organizacionais, sendo determinados por fluxos acidentais de procedimentos (COHEN; MARCH, 1974).

Ainda assim, nas organizações educacionais que trabalham, em geral, por comissões, percebem-se muitos obstáculos no processo de tomada de decisão, pois, os sujeitos chegam e partem com frequência e a base de informação é fraca, principalmente quando os objetivos são difusos, há problemas de tecnologia e a participação é superficial (HARDY; FACHIN, 2000).

As organizações educacionais, nesta linha, podem ser caracterizadas também como sistemas frouxamente articulados, estruturados em diferentes áreas de estudo autossuficientes na atuação, porém, pouco integrados em relação às unidades acadêmicas (WEICK, 1976).

Nesta perspectiva, Weick (1976) trata de um sistema debilmente articulado, que é um sistema com ausência de coordenação. Isso ocorre porque a atividade acadêmica é, sobretudo, intelectual e qualitativa, tornando o trabalho de controlar e medir um verdadeiro desafio à gestão universitária (WEICK, 1976).

Este modelo já era identificado por March e Simon (1958) como uma forma de mundo vazio, no qual, os eventos estão desconectados e as ligações aleatórias são comuns. Em essência, não existem nas universidades, comportamentos orientados e os sujeitos não cumprem regulamentos ou procedimentos padrão, o que impacta consideravelmente na forma com que se administra, bem como nos seus resultados (MEYER, 2007).

Esta linha de pensamento indica que, para Meyer, Pascucci e Mangolin (2012), a organização acadêmica é composta por variadas áreas de estudo, autônomas na execução, porém fracas nas interconexões. Completa Katz (1964), ao denominá-la como estrutura autônoma das escolas, e Bidwell (1965), que admite a existência da frouxidão estrutural nestas instituições.

Em suma, o enfoque da fraca articulação prevê a frágil conexão entre seus elementos, citando-se, na área acadêmica, a relação entre ações, intenções, professores, alunos, dirigentes resultados e processos, todas superficiais (WEICK, 1976).

Outro raciocínio, que revela a complexidade das universidades, é aquele encontrado nos estudos de autores, como March e Simon (1958), Cyert e March (1963), Baldrige (1971), Pettygrew (1973) e Pfeffer (1981), que consideram as organizações educacionais um sistema político, no qual, em escala relativamente menor, as universidades, em

especial, constituem-se no reflexo do sistema político vigente na sociedade.

Compreende-se melhor este pensamento na manifestação de Baldrige (1983), quando este exemplificar a atipicidade das universidades, afirmando que estas se diferenciam das organizações empresariais cujo objetivo é apenas o lucro. Todavia, as organizações acadêmicas também não são como instituições públicas que agem somente de acordo com a lei (BALDRIDGE, 1983).

Ainda, em seus estudos, Baldrige (1971) e Baldrige e Deal (1983) revelaram os aspectos singulares da universidade como um tipo único de organização que se apresenta por inúmeros fatores como metas difusas e ambíguas; necessidades individuais dos usuários; trabalho acadêmico profissional; pulverização e fragmentação de especialidades e áreas; dupla lealdade dos profissionais; sensibilidade ao ambiente; tecnologia complexa e problemática e vulnerabilidade a fatores externos.

É usual, nesta ótica, que a visão política se oponha ao modelo tradicional e racional, e, neste particular, este sistema prevê o conflito ao invés do consenso, rivalidades de poder e a frequente negociação entre os grupos de interesse e subunidades, todos vivenciados de maneira normal dentro destas organizações (PFEFFER, 1981).

Neste caminho, o maior grau de êxito, ou ideologia, relativo aos interesses está diretamente relacionado à quantidade de poder e de recursos cujo sujeito é capaz de se mobilizar em oposição àqueles com os quais compete (PFEFFER, 1981).

Analogamente, percebe-se que o modelo político presume a utilização de negociação e acordo mútuo para os momentos necessários à resolução de problemas, em substituição aos moldes racionais conhecidos (MARCH; SIMON, 1958).

Como exemplo, no que se refere à tomada de decisão, os alunos, geralmente, exigem e conseguem participar ativamente desta etapa, aspecto este particularmente importante no processo político das universidades (BALDRIDGE, 1983). Desta forma, é muito comum perceber o uso de manobras de negociação e acordos nas organizações acadêmicas. A partir dos estudos de Baldrige (1983), a clientela da universidade se faz por meio do processamento de pessoas, posto que, lá, os alunos constituem-se simultaneamente no seu produto e cliente. Clientes, pois, demandam inúmeras necessidades e produtos quando a organização atua sobre eles e os lança novamente à sociedade (BALDRIDGE, 1983).

Ademais, um último fator é destacado, por Baldrige (1983), no modelo político de universidade: a vulnerabilidade ambiental. Para o autor, é a sensibilidade apresentada diante dos fatores externos, onde, além do ambiente doméstico ela também é influenciada pelo seu entorno.

Ao lado destas considerações, Keller (1983) trata as universidades como uma forma de administração acadêmica, ressaltando o uso do planejamento e da estratégia para o seu desenvolvimento institucional, cuja atenção deve ser despendida para os aspectos do mercado e mudanças no ambiente, sendo necessária constante adaptação (KELLER, 1983).

Todavia, esta linha de pensamento foi seguida pelas IES com maior ênfase a partir da década de 1990, apoiada nos estudos de Kotler e Murphy (1981), Baldrige (1983), Keller (1983), Meyer (1991), Hardy e Fachin (1996) e Birnbaum (2000), autores estes que destacavam a relevância da gestão e do planejamento estratégico para as organizações acadêmicas desde que elaboradas com adaptações específicas para este ambiente.

Neste esforço, o planejamento estratégico exige que o administrador tradicional adapte-se e aprenda, de modo que melhore suas capacidades analíticas e de tomada de decisão, pois, esta estrutura demanda nova postura e novos estados mentais e comportamentais, a partir do que se torna fundamental passe a assimilar o pensamento estratégico no seu comportamento (MEYER, 1991).

Esta corrente revela que o planejamento estratégico está focado mais nas decisões do que na concepção dos planos, previsões e metas, como observou Keller (1983) acerca das universidades do EUA. Para o autor, é função do gestor universitário desenvolver os conhecimentos técnicos e políticos para produzir as estratégias para a organização sob sua liderança, para o que precisa reunir habilidades de avaliação racional; direções políticas; questões psicológicas e muita flexibilidade para conciliar os interesses pessoais e organizacionais, resultando em um trabalho praticamente artesanal (KELLER, 1983).

Entretanto, Meyer (1991, p. 147) reforça a exigência de adequação do planejamento estratégico quando utilizado nas instituições universitárias a fim de “[...] combinar suas características de processo racional, representadas por objetivos claros que se desdobram em metas, políticas, estratégias e ações com as características especiais daquela organização”.

Finalmente, Mintzberg (1994; 2003; 2007) retrata as universidades como organizações ou burocracias profissionais. Nelas,

estão presentes mecanismos de coordenação onde coexistem a padronização e a descentralização, mantendo características clássicas da burocracia weberiana (MINTZBERG, 2003), tais como:

- a) divisão do trabalho;
- b) padronização;
- c) impessoalidade;
- d) hierarquia administrativa e;
- e) regulamentos e regras.

Similarmente, Blau (1984) define que as universidades podem ser classificadas como uma classe especial de burocracia, por emanar, ao mesmo tempo, semelhanças e diferenças em relação à estrutura burocrática tradicional que as diferenciam quanto ao tipo de profissional que nela atua, o resultado de seu trabalho e a sua organização.

No que se refere ao tipo de profissional, afirmam Baldrige e Deal (1983) que o trabalho realizado nas universidades é predominantemente exercido por especialistas de grupos distintos. Nelas, a estrutura torna-se simultaneamente burocrática e descentralizadora (BALDRIDGE; DEAL, 1983).

Mintzberg (2007) descreve que, nestas organizações, o desempenho depende de seus agentes, o trabalho é praticamente informal, apresenta padronização complexa e exige nível elevado de qualificação. De tal maneira que seus profissionais desenvolvem uma espécie de autonomia em suas rotinas, o que impõe desafios à atividade gerencial, bem como à assimilação dos objetivos institucionais (MINTZBERG, 2007).

Deem (2010), também, completa, indicando que, nestas organizações, os sujeitos estão acostumados a trabalhar de forma autônoma, principalmente, os que atuam na docência, pois, estas atividades simbolizam a liberdade acadêmica. Para a mesma autora, tal característica dificulta as mudanças nos regimes organizacionais bem como no aumento do controle administrativo no setor (DEEM, 2010).

Em resumo, não poderá haver controle administrativo excessivo em detrimento do desempenho destes profissionais, ao passo que se não houver algum tipo de gerência na organização promove-se uma desarticulação em relação aos seus objetivos (MINTZBERG, 2007).

Finalmente, para Meyer e Lopes (2015), o entendimento das organizações educacionais e sua pluralidade envolve a compreensão da natureza complexa de suas estruturas, o que dificulta, ainda mais, a sua prática gerencial.

Porquanto, um olhar mais profundo irá conhecer o interior das organizações universitárias, em detrimento a características que possam

passar despercebidas, como objetivos ambíguos, tecnologia indefinida, grupos envolvidos por interesse, poder compartilhado e impossibilidade de medir o valor agregado. Elementos estes que, inter-relacionados, formam barreiras e desafios à gestão tradicional (MEYER; LOPES, 2015).

2.2 GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Neste item, discorre-se, inicialmente, sobre teorias referentes à administração de modo geral, descrevendo-se o processo que envolve a gerência, suas características e funções. Em seguida, apresentam-se os escritos sobre gestão universitária.

2.2.1 Conceituação da Administração

O ato de administrar tem se refletido, desde seus primórdios, como um desafio àqueles que se dedicam a se envolver em seus estudos e práticas. A Administração é, assim, caracterizada como uma ciência dinâmica que se propõem a acompanhar as mudanças e direcionamentos, não somente do meio empresarial, mas em toda a sociedade.

A partir de um olhar histórico, verifica-se que, da supervisão na construção da Grande Muralha da China ao personagem bíblico de Moisés¹¹ e suas orientações, há a prática de administrar, bem como a utilização de conselhos consultivos (MONTANA; CHARNOV, 2005). Contudo, somente há pouco tempo esta ciência foi agraciada com uma literatura organizada, princípios e métodos de investigação científica (MONTANA; CHARNOV, 2005).

E, embora apresente pouco mais de cem anos de história no âmbito da ciência da administração, sua prática humana é secular na utilização de algum tipo de organização para o atingimento de objetivos, bem como na garantia da sobrevivência e proteção nas adversidades (SANTOS; SANÁBIO, 2013). Fato que se percebe em grandes obras de engenharia do passado, tais como a construção das pirâmides e a sistematização e ordem dos exércitos, a exemplo dos de Roma (SANTOS; SANÁBIO, 2013).

Neste sentido, é fato que a administração tem evoluído e acompanhando a sociedade, propositada a auxiliar seu desenvolvimento,

¹¹Personagem bíblico, primeiro consultor em administração (MONTANA; CHARNOV, 2005).

sendo, “[...] ao mesmo tempo, fator determinante do processo econômico (com todos os fatos consequentes) e modeladora das sociedades e do modo como são conduzidas as pessoas e as instituições” (SILVA, 2008, p. 78).

Outro importante aspecto desta disciplina, para Oliveira (2009b), é a relação que estabelece com o passado de maneira direta ou não, além da ligação estreita com os conteúdos e assuntos dela própria criando uma espécie de rede que irá afetar profundamente o porvir das instituições.

Neste sentido, segue-se para a definição desta disciplina em que Kwasnicka (2012, p. 20) denomina como um método que integra e busca determinados resultados, sendo, portanto, “[...] um processo pelo qual o administrador cria, dirige, mantém, opera e controla uma organização”.

Nesse entendimento, contribui Silva, O. (2008, p. 5-6), ao reafirmar que a literatura a respeito do conceito de administração é tão vasta quanto os livros publicados acerca do tema. Logo, para o autor, “[...] a administração está relacionada com o alcance de objetivos por meio dos esforços de outras pessoas”, além de ser, “[...] um conjunto de atividades dirigidas à utilização eficiente e eficaz dos recursos, no sentido de alcançar um ou mais objetivos ou metas da organização”.

Em paralelo, Stoner e Freeman (1999, p. 4) destacam que a administração é um processo de, “[...] planejar, organizar, liderar e controlar o trabalho dos membros da organização, e de usar todos os recursos disponíveis da organização para alcançar objetivos estabelecidos”.

Contudo, a variedade de obras apresentadas não invalida a unicidade percebida nos conceitos, em que administrar é um meio de, “[...] obter resultados por meio de pessoas, ou seja, é o ato de trabalhar com pessoas para realizar os objetivos da organização e de seus membros” (LACOMBE, 2009, p. 3).

Neste ponto, tem-se, também, os autores Jones e George (2008, p. 43) que definem administração como a ação de

[...] planejar, organizar, liderar e controlar os recursos humanos e outros recursos de modo a atingir os objetivos organizacionais de maneira efetiva e eficiente. Os recursos de uma organização incluem ativos, como pessoas e suas habilidades, know-how e conhecimento,

maquinário, matérias-primas, computadores e tecnologia de informação e capital financeiro.

A partir desta noção, é preciso entender o sentido de administrar, ou seja, a função propriamente dita desse sistema. Note-se, portanto, que as atividades a serem realizadas nos processos administrativos das organizações pelas suas áreas ou unidades referem-se às funções da administração (OLIVEIRA, 2009b).

Assim, a literatura recente evidencia que, em sua maioria, os pensadores da administração transitam entre as funções básicas planejamento, organização, direção ou coordenação e controle (LACOMBE, 2009). Esta perspectiva conduz à ampla discussão, nas empresas e por estudiosos, acerca das teorias administrativas a fim de determinar qual o melhor método a ser seguido.

Prosseguindo no conceito, uma visão mais sintética é apresentada por Montana e Charnov (2005, p. 2), para os quais, *a priori*, administração pode ser considerada como ciência e até como arte, e ainda, ser definida como “[...] o ato de trabalhar com e por intermédio de outras pessoas para realizar os objetivos da organização, bem como de seus membros”.

De maneira similar, compreender administração como um processo formado por outros processos é o cerne da teoria da abordagem funcional proposta por Henri Fayol¹² no início do século XX. Resultante da observação do mundo real, Montana e Charnov (2005) esclarecem que Fayol buscou relatar os 14 princípios que pretendem guiar o gestor no caminho da resolução dos problemas empresariais, conforme é demonstrado no quadro 1.

Quadro 1: Princípios da administração

Princípios administrativos	Descrição
1. Divisão do Trabalho	-Divisão em tarefas básicas -Entre trabalhadores individuais ou grupos -Especialização do trabalho
2. Autoridade	-É o legítimo exercício do poder -Ligada à responsabilidade
3. Disciplina	-Punição por falha no agir -Realizada pelos que possuem autoridade

Continua

¹²FAYOL, Henri. *Administração geral e industrial*. 9. Ed. São Paulo: Atlas, 1978.

Continuação

4. Unidade de Comando	-As ordens devem vir de um único chefe -Reduz o conflito; -Promove a clareza nas comunicações
5. Unidade de Direção	-Meta em comum -Centrar na meta suas atividades
6. Subordinação do Indivíduo	-O coletivo está acima do indivíduo no que se refere aos interesses
7. Remuneração	-Compensação de acordo com uma fórmula geral
8. Centralização	-Gerentes são responsáveis pela tomada de decisão -Delegados aos subordinados encargos e autoridades
9. Cadeia Escolar ou Hierarquia	-Autoridade e responsabilidade são delegadas de cima pra baixo -Resulta em organização hierárquica
10. Ordem	-Os recursos devem estar no lugar e hora certos
11. Equidade	-Tratamento justo e igualitário -Regras organizacionais razoáveis
12. Estabilidade de Pessoal	-Pessoal qualificado e bem-sucedido -Ações para reter as pessoas
13. Iniciativa	-Esforço adicional de trabalho -Beneficia a organização em longo prazo
14. Espírito de Equipe	-Promover a harmonia -Promover o interesse comum -Incentivar as boas relações entre os funcionários.

Fonte: Adaptado de Montana e Charnov (2005)

Destarte, examinam-se, na sequência, estudos e conceitos relativos à gestão universitária.

2.2.2 Gestão de Universidades

Os modelos, princípios e teorias de gestão têm envolvido praticamente todas as organizações da atualidade, desde as públicas às privadas, inclusive aquelas atuantes no campo educacional (LAPIERRE, 2005).

Nestas organizações, o tema tem gerado polêmica e promovido debates internos e externos, já que se tornou comum a procura pelo aumento do nível de eficiência e efetividade das organizações acadêmicas (MEYER; MEYER, 2013). Pois,

[...] para alguns a necessidade de garantir a sobrevivência da organização é a principal estratégia, para outros a busca por eficiência e lucratividade, com a adoção de modelos corporativos, ocorre à custa de uma baixa qualidade de educação (MEYER; MEYER, 2013, p. 5).

Desta forma, percebe-se que administrar as universidades pode ser tão desafiador quanto defini-las (CUNHA, 1999), bem como estudar e aplicar a profissionalização de suas atividades (FINGER, 1997).

Tubino (1981, p. 23) já fazia referências acerca do papel do dirigente universitário no sentido de aproveitar os recursos existentes nas teorias administrativas, ao invés de fazer uso do empirismo por meio de uma gestão por “ensaio e erro”. Destaca, ainda, que uma teorização sistêmica de gestão universitária pode ser utilizada, inclusive, em instituições preservadoras da tradição.

É percebida, desta maneira, a tradicional preocupação dos gestores universitários em desenvolver práticas administrativas que resultem no melhor desempenho da organização e no aumento do nível de qualidade da educação (MEYER; MEYER, 2013).

Estes fatores, conforme afirmam Laux e Laux (2004), promoveram a reflexão sobre como gerir este novo formato de universidade, que demanda alterações na postura de seus gestores e no grupo (alunos, professores e sociedade). Além disso, requer um processo de reformulação de estratégias e planos, considerando-se os aspectos mercadológicos e operacionais (LAUX; LAUX, 2004).

Desta forma, tem sido utilizados pelos gestores universitários, de acordo com Meyer e Meyer (2013), modelos empresariais generalistas na tentativa de melhorar o desempenho organizacional, fenômeno que foi denominado *managerialism*. Disseminado pelo sistema capitalista e utilizado com frequência pelas empresas, estas metodologias não foram ajustadas à complexidade inerente às organizações acadêmicas podendo causar, portanto, inúmeras divergências (MEYER; MEYER, 2013).

Revela-se, no final do século XIX, a origem desta tendência gerencial com a Administração Científica de Taylor, teoria centrada no trabalho do chão de fábrica e focada na produtividade, eficiência e individualismo (LOCKE; SPENDER, 2011). Para Quiggin (2003), tal fenômeno espalhou-se com as características de uma abordagem gerencial racionalista destacando-se o esforço pela máxima eficiência, controle e rentabilidade total.

Aponta Deem (2011) que o *managerialism* representa uma maneira de tentar impor as técnicas gerenciais empresariais, promovendo a concorrência, a mercantilização do público e o controle da eficácia e da efetividade, medindo resultados e performances individuais e da equipe. Ademais, trata-se de uma tentativa de alterar o regime e a cultura das organizações assemelhando-as ao setor privado, voltado, majoritariamente, ao lucro (DEEM, 2011).

Stacey (2010) ressalta que este método está vinculado ao ensino de bases racionais e analíticas com o objetivo único de maximizar os lucros da empresa, ou seja, forma idêntica de ensino da ciência da administração pelas escolas tradicionais. Para o mesmo autor, ela pode ser aplicada a qualquer tipo de organização.

Concordam Locke e Spender (2001), quando relatam que estas práticas gerenciais são norteadas por um espírito predatório, na maioria das vezes, favorecendo mercados e negócios e agindo de forma exploratória, incoerentes com a organização acadêmica.

Uma vez que no *managerialism* existe a convicção de que há muitas semelhanças entre as organizações, esta característica facilitaria o aprimoramento do desempenho organizacional utilizando-se as teorias tradicionais de gestão (QUIGGIN, 2003).

Entretanto, as universidades não são locais comuns e nem mesmo se enquadram ou são similares às organizações tradicionais. As universidades são organizações complexas onde o conhecimento é criado (ETZIONE, 1984). E, quando se trata de universidades públicas, os efeitos desta complexidade se potencializam, já que elas estão sujeitas às exigências da própria gestão pública (MAGIONI; PASCUCI; MEYER, 2014).

Neste contexto, ressalta-se a dependência administrativa pública, submetida à copiosa legislação e, por conseguinte, a falta de gestão autônoma. Diante da pressão gerada por um ambiente cada vez mais competitivo, globalizado e tecnológico, cresce a preocupação com a eficiência e eficácia nas organizações universitárias (MAGIONI; PASCUCI; MEYER, 2014, p.2).

Quanto à estrutura organizacional das universidades, Weick (1976; 1982), que as designa como “sistemas frouxamente articulados”, afirma que os modelos gerenciais com base puramente empresarial, ou “sistemas justapostos”, não possuem aplicação nesta realidade.

Ademais, percebe-se que, a adoção do *managerialism* nas universidades é uma tentativa de sanar as deficitárias práticas gerenciais atualmente utilizadas. Consta-se esta situação na fala de Meyer e Meyer (2013), ao completarem que, tradicionalmente, as IES tem sido administradas por técnicos despreparados para lidar com a complexidade e às peculiaridades destas organizações.

Destaca, ainda, Simon (1967) que as IES formam profissionais, porém, são gerenciadas por amadores. Em geral, este comportamento se apresenta por serem os gestores desprovidos de preparo técnico, o que se caracteriza por práticas amadoras, e decisões com bases subjetivas como sentimentos, posições políticas ou apenas percepção (SIMON, 1967).

Além do mais, as IES deparam-se com a chegada de novos gestores à governança, vindos do setor empresarial, e envolvidos pelo modelo mental linear, onde predominam a hierarquia, a racionalidade e o poder centralizado, dificultando assim seu comportamento pela ausência de modelos específicos (MEYER; LOPES, 2008).

Outro ponto importante é identificar se o avanço da incorporação de práticas empresariais de administração, que desconsideram, muitas vezes, sua realidade complexa, tem reduzido a geração de uma educação com nível de qualidade desejável (MEYER; MEYER, 2013).

Nesta perspectiva, denotam os autores Meyer e Lopes (2015) que o principal desafio dos gestores universitários é a adesão a um modelo de administração que integre as variáveis presentes na complexidade das organizações acadêmicas, principalmente, àquelas de caráter subjetivo e de difícil medição. Revela o autor Birnbaum (1989) que os gestores se utilizam de racionalidade e técnica, ao mesmo tempo em que levam em conta a intuição e a criatividade, e, por conseguinte, consideram a administração não apenas uma ciência, mas uma arte. Sobre a gestão universitária, completam Meyer e Lopes (2015, p. 41), afirmando que

tal administração exige administradores capazes de combinar, em suas práticas, arte e ciência, racionalidade e intuição, criatividade e inovação, com coragem e sensibilidade suficientes para tomar decisões que não necessariamente encontram respaldo nos modelos racionais importados do setor empresarial.

Ainda, na concepção de Birnbaum (1989), como ciência, a gestão trata da estrutura, dos sistemas e das teorias estatísticas; ao passo que, comparada à arte, o gestor cria novas realidades, promove influências e

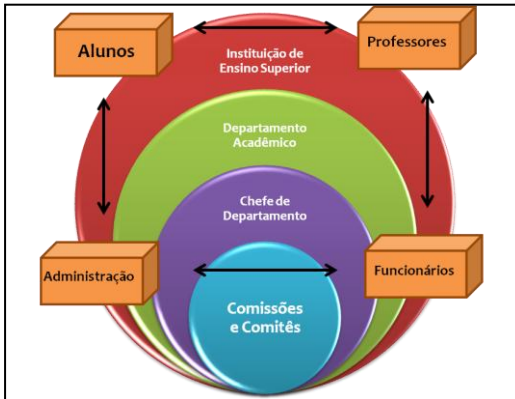
cria novos ambientes. Para o autor, o perfeito seria uma administração que unisse esses dois papéis.

Complementa Hill (2009), indicando que os participantes deste sistema acadêmico não são unicamente engrenagens que agem de acordo com o modelo vigente, mas, nas Faculdades e Departamentos precisam ser responsivos e, neste sentido, estar preparados para reagir a restrições sociais da estrutura.

Essencial se faz, então, a formação do gestor neste processo, principalmente nas organizações educacionais de ensino superior, pois, cabe à gestão acadêmica coordenar as atividades essenciais destas organizações: a aprendizagem, o ensino e a educação. Além disso, “[...] promover um ambiente para que este processo seja eficaz fazendo com que a aprendizagem ocorra, constitui-se em objetivo precípua da administração acadêmica” (MEYER; MEYER, 2013, p. 7).

Todavia a estrutura acadêmica, ilustrada na figura 1, possui características específicas que a diferencia e a torna mais complexa no que tange à sua gestão. Inerente a esta realidade, Birnbaum (1988) recorda que as instituições de ensino superior são compostas por vários sistemas complexos inter-relacionados, como professores, alunos, funcionários e administradores, sendo que, dentro de cada um destes sistemas, existem subestruturas especializadas, como os departamentos acadêmicos.

Um olhar mais profundo permite perceber, ainda, que, dentro dos departamentos acadêmicos, existem outras categorias internas, bem como hierarquias representadas pelo chefe de departamento, comitês ou comissões, ou seja, trata-se de um grande organismo inter-relacionado por suas inúmeras partes (BIRNBAUM, 1988).

Figura 1: Estrutura Acadêmica

Fonte: Adaptado de Birnbaum (1988)

Em verdade, estas particularidades da organização universitária corroboram sua noção de complexidade e confirmam que não é possível, portanto, gerenciá-las a partir de ferramentas racionais, principalmente em função da presença concomitante de variáveis tangíveis e intangíveis no seu desempenho (MEYER; MEYER, 2013).

Diante desse quadro, explora-se, na sequência, a perspectiva estratégica da gestão universitária e sua formação.

2.3 ESTRATÉGIAS EM UNIVERSIDADES

Neste tópico, são examinadas as origens da estratégia, seguidas de seus conceitos e evolução, finalizando com os tópicos sobre formação de estratégia em universidades, bem como suas características e possibilidades.

2.3.1 Origens e Evolução

Navegar nas teorias estratégicas é uma tarefa desafiadora, já que sua amplitude forma um verdadeiro mar de conceitos, ao passo que é preciso velejar por entre as teses de cada autor a fim de aportar naquela que mais se identifica com o objetivo proposto. De tal forma, são apresentados, neste capítulo, os primórdios do referido conceito de estratégia, desde a sua origem militar até as atuais práticas de gestão.

Primeiramente, o termo estratégia era concebido como um processo amplo e vago, centrado na aplicação das forças contra o inimigo, que, segundo Ansoff (1977, p. 99), era utilizado de maneira geral, tanto nas batalhas militares, como nas empresas, sendo que, “esta teoria fornece uma perspectiva unificadora para todos os tipos de situação de conflito, independente de sua origem, se na guerra, na política, ou em atividades empresariais”.

Já, no sentido original, o termo estratégia provém do grego *strategos* e significa o mesmo que “a arte do general”, refere-se, assim, à arte e à ciência de conduzir táticas militares durante uma guerra e aumentar as chances de vitória (TAVARES, 2000).

Conjuntamente, Mintzberg *et al* (2006, p. 30) ilustram a existência das estratégias militares-diplomáticas desde o período da pré-história, destacando a função dos historiadores e poetas na coleta do conhecimento adquirido dos estratagemas bem-sucedidos ou não, transformando-os em lições para consultas futuras, sendo que,

[...] à medida que as sociedades cresciam e os conflitos se tornavam mais complexos, generais, estadistas e capitães estudavam, codificavam e testavam conceitos estratégicos essenciais até que surgisse um grupo coerente de princípios.

Do mesmo modo, Bracker (1980) descreve que a estratégia se ergueu da tentativa de planejar a destruição dos inimigos por meio da utilização eficaz dos recursos. No contexto militar e político, destacou-se ao longo da história e tem sido discutida por vários escritores, militaristas e teóricos políticos.

Conta-se que a similaridade entre os negócios e as práticas militares precede a Sócrates, que considerava os deveres de um general muito próximos aos de um homem de negócios, principalmente no planejamento do uso de recursos para o alcance dos objetivos (BRACKER, 1980).

Ao passo que Gaj (1990) também adiciona a associação do referido termo com o campo de batalha e às reflexões de como vencer o inimigo, comentando que sua incorporação ao mundo empresarial ocorreu somente nas décadas de 60 e 70. Reafirma Tavares (2000, p. 326) sobre a importância da terminologia nas referidas década, bem como a sua incorporação ao meio empresarial, para o qual a guerra tradicional com a selva transformou-se agora na competição entre as empresas, nas quais “[...] as armas mudam e tornam-se mais

sofisticadas, as táticas idem, mas seu sentido não”. Neste contexto, a necessidade de um conceito de estratégia vinculado às empresas tornou-se maior após a Segunda Guerra Mundial, em função do ambiente relativamente instável que foi configurado (BRACKER, 1980).

Da mesma forma, Fernandes e Berton (2005, p. 5) sintetizam que estas definições foram recepcionadas pelo mundo da gestão após a Segunda Guerra Mundial, pois, “[...] se tratava de estabelecer as estratégias para vencer na batalha do mercado”. No entanto, para os autores, o conceito se expandiu partindo da simples ideia de competir ou vencer inimigos para conquistar uma posição concreta, um horizonte no futuro, considerando as oportunidades do ambiente e os talentos da própria organização.

Ainda assim, é necessário ressaltar também a influência da Teoria dos Jogos de Von Neumann e Morgenstern (1944)¹³ na formação das alianças estratégicas e o seu uso no meio empresarial. Retrata-se, no ensaio de Abbade (2010, p. 141), que esta teoria auxilia a compreensão da cooperação estratégica e da formação de alianças quando “[...] buscam-se analisar os meios para atingir os fins desejados. Da mesma forma, ocorre no processo de seleção de um ou mais parceiros para a formação de uma aliança estratégica”.

Por conseguinte, notam-se estas considerações afetando a formação do conceito de estratégia que absorveu princípios variados em sua estrutura, logo, faz-se necessário estudar estas definições, principalmente no que se refere às suas semelhanças, a fim de possibilitar o entendimento da disciplina.

Em princípio, na perspectiva de Hamel e Prahalad (1995), estratégia pode ser vista como uma maneira de construir o futuro e de atingir os fins determinados a partir dos recursos disponíveis.

Do mesmo modo, Chandler (1962) reconhece estratégia como a formação das metas e dos objetivos de longo prazo de uma organização, assim como a adoção de ações e alocação de recursos em linhas de ação para o cumprimento desses objetivos.

Em outro sentido, Ansoff (1977) estabelece um conceito mais aprimorado ao sublinhar duas perspectivas para estratégia: a pura e a mista. A primeira é vista a partir de uma manobra ou uma série delas, a exemplo de um programa de desenvolvimento de produtos, já, a mista traduz-se como uma regra estatística de tomada de decisão no auxílio da escolha de qual estratégia a empresa utilizará em cada situação.

¹³VON NEUMANN, John; MORGENSTERN, Oskar. *Theory of games and economic behavior*. Princeton: Princeton University Press, 1944.

Entretanto, designar estratégia como o somatório de objetivos, o modo de alcançá-los, ou, até mesmo a adequação empresarial constituem-se na concepção de Tilles (1963) sobre o tema, que, em seus estudos, está relacionado a seis critérios para avaliação de estratégias, quais sejam: consistência interna, consistência externa, adequação dos recursos, risco, tempo e viabilidade.

Além disso, a literatura sobre o tema também aponta o termo política como largamente utilizado para definir estratégia, buscando respostas repetidas, que formarão um padrão, a partir de determinadas situações (ANSOFF, 1977).

Da mesma forma, refere-se à política, o autor Quinn (1980), ao explicar estratégia como um padrão ou plano que engloba metas, políticas e sequências de ação em uma organização, que, se bem formulada, contribui para organizar e alocar recursos, em uma postura viável e única, com base em suas competências e deficiências, bem como as mudanças do ambiente e dos oponentes.

Alguns anos depois, porém, com um raciocínio similar, Ansoff *et al* (1981, p. 45) concebem estratégias como “expressões operacionais de políticas, no sentido de que, dentro de um sistema de administração, elas definem critérios operacionais sobre os quais os ‘programas estratégicos’ são concebidos, relacionados e implantados”. Esta definição de estratégia mostra-se inovadora, uma vez que estabelece relação com programas estratégicos e com políticas organizacionais influenciam a sua formação.

Neste passo, perceber o contexto que cerca as organizações é a referência de Porter (1986), quando foca o estudo de estratégia a partir do sentido de concorrência, pois, para o autor, o grau de concorrência das organizações está diretamente relacionado às cinco forças competitivas, isto é, aos entrantes potenciais, fornecedores, substitutos, concorrentes e compradores.

Além de Andrews (1971), que também versa a respeito de posicionamento, o que significa dizer que o conceito de estratégia, neste sentido, pode ser visto como a composição dos objetivos, metas, finalidades, planos e diretrizes, a fim de que se definam as atividades e o tipo de empresa que se deseja ser.

Nesta direção, Porter (1986) e Gaj (1993) percebem estratégia a partir dos ambientes interno e externos e da direção que se precisa percorrer para o atingimento dos objetivos da organização, semelhantemente a Oliveira (1999, p. 27-28), cuja conceitualização afirma que “estratégia é definida como um caminho, ou maneira, ou ação estabelecida e adequada para alcançar os resultados da empresa,

representados por seus objetivos, desafios e metas”, além disso, é “[...] a situação em que existe uma identificada, analisada e efetiva interligação entre os fatores externos e internos da empresa, visando a otimizar o processo de usufruir as oportunidades ou de evitar as ameaças ambientais”.

Na abordagem clássica, ainda hoje mais influente, destacam-se os métodos de planejamento, em que a estratégia é um processo racional suportado por cálculos e análises, a fim de maximizar a vantagem a logo prazo, e baseado na premissa de que, desde que se reúnam as informações e se apliquem as técnicas apropriadas, o mundo exterior e a empresa serão previsíveis e plásticos (WHITTINGTON, 2006).

Destaca-se, nesta perspectiva, a tese de Porter (1986), na qual se torna preciso, para o crescimento da empresa, a determinação de estratégias claras, além da promoção da eficácia operacional, possibilitando melhor desempenho que os concorrentes.

Entretanto, a ótica evolucionária da estratégia destaca o mercado como garantidor da máxima geração do lucro, apresentando menos confiança na habilidade gerencial. Seus teóricos postulam que os princípios competitivos da seleção natural não aplicam e nem creem nos métodos tradicionais de planejamento racional, para Whittington (2006, p.19), “[...] seja qual for o método adotado pelos gerentes, somente os melhores jogadores sobreviverão”.

Os autores Hannan e Freeman (1977)¹⁴ revelam-se como expoentes desta abordagem, pressupondo a teoria da ecologia das populações como alternativa para a perspectiva de adaptação dominante. O que significa dizer, para estes autores, que as muitas tipologias de organizações, bem como as pressões sofridas, exigem dos administradores a percepção de modelos que integrem competição e seleção.

Ademais, o autor segue com a visão processualista na qual prevalece “[...] a natureza imperfeita da vida humana” e considera a estratégia falível como as organizações e os mercados, sendo que, “nessa visão, a estratégia se torna um paciente no processo de conscientização interna, em vez da busca orientada externamente por oportunidades, como enfatiza a análise estrutural clássica” (WHITTINGTON, 2006, p. 30).

¹⁴Disponível em:

<https://www2.bc.edu/~jonescq/mb851/Apr9/HannanFreeman_AJS_1977.pdf>. Acesso: 17 abr. 2015.

Registram os especialistas Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) o valor da união entre o pensar e o agir, de tal forma que o retorno não seja interrompido, pois, ações podem se transformar em padrões que formarão estratégias, em que analisar as experiências passadas conduz ao entendimento para o futuro no surgimento de padrões ao longo do tempo.

Finalmente, a ótica sistêmica, para Whittington (2006, p. 5), aponta que os objetivos e as práticas das estratégias dependem do sistema social no qual está inserido, ou seja, outros interesses podem surgir além do lucro, pois, “[...] a estratégia reflete os sistemas sociais específicos dos quais participa, definindo os interesses segundo os quais age e as regras de sobrevivência”.

Granovetter (1973)¹⁵, um importante pensador da teoria sistêmica, sugere, em seu texto, a análise de redes sociais onde articula o individual com o social, o macro com o micro. Além disso, combina os conceitos interativos de laços fortes e fracos entre comunidades ou grupos, associando fatores como tempo, intensidade emocional e serviços recíprocos. Percebe-se aqui uma abordagem alicerçada não somente nas definições racionais, mas também em exigências que vão além do tradicional, valorizando aspectos que envolvem também as perspectivas políticas e simbólicas (MEYER, 2005), além da intuição (TAVARES, 2000), características essas que, muitas vezes, não são consideradas pelos estrategistas clássicos.

Sobretudo, as inúmeras definições que cercam o conceito de estratégia demonstram unicidade em aspectos relativos à alocação de recursos, à determinação de objetivos, à vontade de atingir determinado alvo, bem como a tomada de decisões em ambientes turbulentos e instáveis.

Após a apresentação de conceitos relativos à estratégia, o próximo passo é compreender, também, a atuação da gestão vinculada a estas premissas. De modo que a administração estratégica deve ser entendida como a gestão da flexibilidade, promovendo o surgimento de programas estratégicos novos e propondo mudar as próprias políticas (ANSOFF *et al*, 1981, p. 45).

Bem se justifica, assim, a expressão de Chakravarthy e White (2002) ao definirem a gestão estratégica como uma forma de administrar

¹⁵ Disponível em:

<https://sociology.stanford.edu/sites/default/files/publications/the_strength_of_weak_ties_and_exch_w-gans.pdf>. Acesso: 17 abr. 2015.

que é composta por longos períodos de tempo, processos cognitivos de tomada de decisão, diversos níveis de atuação, processos psicológicos e sociais, bem como rotinas e regramentos todos orientando e determinando as ações dentro da organização.

Em verdade, a administração estratégica como processo é composta por várias etapas, entre elas, a definição da missão, definição de objetivos, análise externa e interna, escolha estratégica, implementação estratégica e vantagem competitiva (BARNEY; HESTERLY, 2007).

Todavia, com base na interpretação sistêmica, a administração estratégica pode ser vista também como um sistema básico, compreendendo o diagnóstico estratégico, desenvolvimento estratégico, administração do processo e orçamento estratégico (GAJ, 1993).

Completa, finalmente, Oliveira (2009a), designando a gestão estratégica como:

- a) evolutiva, posto que os ensinamentos decorrentes dela estão em constante transformação;
- b) moderna, por utilizar conceitos e princípios atuais da Administração;
- c) sistêmica, por considerar as partes e o todo voltados aos objetivos que evoluem ao longo do tempo; e
- d) interagente, por se comunicar com o ambiente institucional.

Diante da variedade de conceitos de estratégia, e das diferentes formas de conduzir a sua formação, exige-se da organização e dos seus gestores a capacidade de selecionar o método mais apropriado e alinhado aos interesses organizacionais e ao modelo de gestão pretendido.

2.3.2 Formação de Estratégias

Para investigar o processo estratégico, é necessário demonstrar as formas pelas quais se pode compreendê-lo, desta maneira, a transformação das intenções em ações se constitui um dos grandes desafios para os gestores organizacionais (MEYER; PASCUCCI; MANOGLIN, 2011).

Mintzberg e Quinn (1991) revelam que os modelos racionais, geralmente descritos na literatura, raramente se identificam com aqueles observados no processo de formação de estratégias nas organizações. Ocorre que, na prática, ele se apresenta evolutivo, em fragmentos, intuitivo e negociado, já expresso, por Quinn (1978), como o “incrementalismo lógico”.

Chaffee (1985) ressalta a inexistência de consenso na definição de estratégia, sendo alguns termos recorrentes como a inseparabilidade do ambiente e da organização; sua divisão em estratégias deliberadas, emergentes e realizadas, bem como sua formação que inclui concepção e argumentos analíticos.

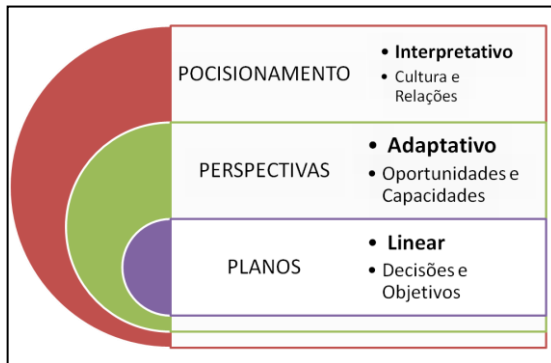
Sendo assim, a estratégia apresenta-se multidimensional e situacional podendo ser formada a partir de três modelos mentais que a concebem (CHAFFEE, 1985), sendo eles:

- a) Modelo Linear: Identificado na maioria das pesquisas, centrado no planejamento formal e na previsão. Neste modelo, as metas serão alcançadas a partir de planos de ação, normalmente as decisões são de cima para baixo e trata de condições futuras estáveis e previsíveis (CHAFFEE, 1985);
- b) Modelo Adaptativo: Já nesta visão, a estratégia é visualizada como um ponto de equilíbrio entre as oportunidades e os riscos, de forma simultânea e contínua. A estratégia está menos integrada e menos centralizada na alta direção, sendo assim, multifacetada. O foco está presente na definição de estratégia como as capacidades e os recursos que permitem explorar as oportunidades, é preciso neste caso, constante acompanhamento e ajustes, pois é premissa dela um ambiente em mudanças frequentes sendo necessário evoluir para igualar-se (CHAFFEE, 1985);
- c) Modelo Interpretativo: Esta perspectiva prevê a estratégia como algo que surge do diálogo constante entre as várias visões, sendo interpretada como a expressão da cultura da organização, de acordo com os relacionamentos internos e externos. Simbolicamente versa sobre atitudes e ações, ou seja, a mudança de acordo com a ação (CHAFFEE, 1985). Além disso, trata de uma realidade a ser socialmente construída, considerando a estratégia como uma metáfora, sendo para Morgan (1986) importante no sentido de criar um discurso consensual, bem como ser muito eficiente em tratar da incompletude e incerteza.

Percebe-se, assim, que estes modelos não são exclusivos, sendo que cada um contém em si características de outro modelo, e, por não serem independentes, eles interagem entre si e se relacionam (CHAFFEE, 1985). Nesta mesma fonte, identifica-se a existência de

sistema hierárquico (figura 2), em que cada etapa inerente à formação de estratégias absorve o nível menos complexo da próxima.

Figura 2: Modelos mentais de formação de estratégias



Fonte: Adaptado de Chaffee (1985)

Empreender na busca de um posicionamento, adaptar e planejar são os modelos pelos quais o processo de formação de estratégias é descrito por Mintzberg (1973), como descrito na figura 2. Ao empreender, a estratégia é formada a partir de novas oportunidades e saltos de negócios, sendo vista como objetivo principal da organização. Na visão adaptativa, são soluções que emergem a partir da reação aos problemas de forma incremental, ou seja, os objetivos não são claros.

Já, o modelo na ótica do planejamento utiliza-se da análise ambiental, resultando em estratégias coletivas, cuja figura do analista tem destaque na formulação de estratégias, pois, a concentração ocorre no método sistemático e na junção de decisões e estratégias (MINTZBERG, 1973).

Porém, o modelo de formação estratégica não pode ser estático, devido, principalmente, ao caráter sistêmico que integra as organizações na atualidade, pois, como demonstra Whittington (2006, p. 44),

[...] a perspectiva sistêmica desafia a universalidade de qualquer modelo estratégico. Os objetivos da estratégia e os modos de formulação de estratégia dependem das características sociais dos estrategistas e do contexto social dentro do qual eles operam.

Desta forma, estudos de Mintzberg e Waters (1985) destacaram a diferença entre estratégias planejadas e estratégias emergentes. De tal forma, a evolução deste processo foi percebida com a definição do termo “formação de estratégias”, estabelecido por Mintzberg (1990), direcionando o processo pelo qual as estratégias são criadas, por um planejamento pensado ou por emergência.

Nesta perspectiva, apresenta-se o estudo de Mintzberg e Waters (1985) cujo objetivo está em apontar, no processo de formação de estratégias, maior ou menor tendência de deliberação e emergência.

Os autores tratam dos aspectos presentes dentro da organização e relacionados à prévia existência de intenções estratégicas, do domínio da estrutura organizacional e das variações ambientais, e de como estes poderão influenciar a formação da estratégia emergente ou deliberada (MINTZBERG; WATERS, 1985).

Ademais, Mintzberg e Waters (1985) esclarecem ser raro encontrar padrões que se aproximam destas categorias (emergentes ou deliberadas), visto que os conceitos de estratégias puramente deliberadas ou puramente emergentes são essencialmente teóricos. Com efeito, na realidade das organizações, seriam elas compostas em maior ou menor grau de princípios deliberados e emergentes. O quadro 2 apresenta as condições para a verificação de estratégias puramente deliberadas ou emergentes.

Quadro 2: Estratégias puramente deliberadas e emergentes

Estratégias Puramente Deliberadas	Estratégias Puramente Emergentes
- Intenções explicitadas para todos envolvidos;	- Intenções prévias inexistentes ou não explicitadas;
- Controle centralizado das ações organizacionais;	- Descontrole das ações organizacionais;
- Ambiente externo previsível e controlado.	- Ambiente externo incontrolável e imprevisível.

Fonte: Adaptado de Mintzberg e Waters (1985)

Neste esforço, especial destaque se faz também ao estudo clássico de Mintzberg *et al* (2006), em que define estratégia a partir de cinco maneiras, expressas como os *Cinco P's para Estratégia*¹⁶ (plano, pretexto, padrão, posição e perspectiva).

Ao estudar estratégia como plano, percebe-se, claramente, o conceito de determinar o curso de ação, pretendido e consciente, das

¹⁶Artigo publicado originalmente em *California Management Review* em 1987.

atitudes que serão tomadas em determinadas situações. Destaca-se, neste particular, a criação consciente e proposital antes da ação, além de ser dividido em planos gerais e específicos e definido como pretexto ou manobra¹⁷ (MINTZBERG *et al*, 2006).

Como padrão, fica definido por Mintzberg *et al* (2006, p. 24), no sentido de corrente de ações¹⁸, ou, mais precisamente, “[...] estratégia é *consistência* no comportamento, *pretendida ou não*”. Neste sentido, o referido autor ressalta que os conceitos de estratégia como plano ou padrão podem ser independentes, pois, “planos podem não se realizar, enquanto que padrões podem aparecer sem ser preconcebidos” (MINTZBERG *et al*, 2006, p.25).

Destaca-se, a partir de Mintzberg *et al* (2006), sobre a classificação das estratégias como *deliberadas*, que são aquelas em que prevalece a intenção previamente pensada, já as *emergentes* cuja intenção prévia inexistia. Além destas, revelam-se as estratégias *pretendidas*, que são o resultado de ações humanas e as *realizadas*, fruto de projetos humanos, entretanto têm-se ainda as estratégias *não realizadas* que podem ser consequência de estratégias pretendidas, deliberadas ou emergentes (MINTZBERG *et al*, 2006).

Preconizam, também, Mintzberg *et al* (2006, p. 26), ao definirem estratégia como posição, que se traduz em um “[...] meio de localizar uma organização naquilo que os teóricos organizacionais gostam de chamar de ‘ambiente’”.

Enfim, estratégia é definida como perspectiva quando corresponde à ideia que está na cabeça dos estrategistas, relativa a uma forma de olhar o mundo (MINTZBERG *et al*, 2006). Nesta direção, Mintzberg *et al* (2006, p. 27) estabelecem que o aspecto estratégico, no sentido de perspectiva é, acima de tudo, um conceito, pois, se reflete como uma invenção, surgida da imaginação de alguém, “[...] com a intenção de regular o comportamento antes que ocorra a ação, seja inferida como padrão para descrever um comportamento que já ocorreu”.

Dessa forma, uma questão importante no estudo da formação de estratégia é como ler essa mente coletiva – para entender como as intenções se espalham pelo sistema chamado organização para se tornarem compartilhadas e que ações devem ser

¹⁷Neste caso, pode ser entendida como ação para superar um oponente ou concorrente.

¹⁸Mintzberg e Waters (1985).

praticadas em bases coletivas consistentes (MINTZBERG *et al.*, 2006, p.27).

Mas, para Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), a natureza prescritiva, particularmente, revela uma preocupação em saber como as estratégias devem ser formuladas mais do que em como elas se formam. Com isso, ao se pesquisar sobre o processo de formação de estratégias, há que se descreverem as escolas definidas por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) para a formulação de estratégias, que sugerem designar as tendências na literatura desde os anos 60 expressos no quadro 3.

Quadro 3: Dez principais escolas estratégicas (a partir da década de 60)

Escola	Tipo	Destaque	Descrição
Design	Prescritiva	“Um processo de concepção”	-Formação de estratégia como uma forma de obter um equilíbrio entre as forças e fraquezas internas com as ameaças e oportunidades externas; -Autores de destaques: Selznick (1957), Chandler (1962) e Andrews (em Learned <i>et al.</i> , 1965); -Predominante nos anos 70;
Planejamento	Prescritiva	“Um processo formal”	-Autor de destaque: Ansoff (1965); -Predominou até os anos 70 enfraquecendo nos anos 80; -Revelou a noção de que o processo além de mental ele deve ser formal, composto por passos distintos e técnicas;
Posicionamento	Prescritiva	“Um processo analítico”	-Visão que predominou nos anos 80; -Destaque para Porter (1986); -Precedeu esta escola os estudos de Sun Tzu no ano 400 a.C (1971);
Empreendedora	Descritiva ¹⁹	“Um processo visionário”	-Centrada na visão do gestor principal; -Líder controla a implementação da formulação de estratégias;
Cognitiva	Descritiva	“Um processo mental”	-Caracterizada pela visão interpretativa e construtivista no processo estratégico; -Foco na interpretação criativa;
Aprendizado	Descritiva	“Um processo emergente”	-Desafiou as escolas prescritivas; -Autor de destaque: Quinn (1980); -Há estrategistas por toda organização e os processos de formulação e implementação se entrelaçam;

Continua

¹⁹Para Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), a natureza descritiva reflete como as estratégias são de fato formuladas.

Continuação			
Poder	Descritiva	“Um processo de negociação”	-Criação de estratégia baseada no poder; -Visões micro (dentro da empresa) e macro (poder da instituição sobre os outros);
Cultural	Descritiva	“Um processo social”	-Concentrada na influencia da cultura;
Ambiental	Descritiva	“Um processo reativo”	-Utiliza-se da “teoria da contingência”; -Centrada em conceitos de “ecologia da população” que impõem limites severos às escolhas estratégicas;
Configuração	Prescritiva e Descritiva	“Um processo de transformação”	-Teoria e prática mais extensa e integradora; -Organizações como configurações “agrupamentos coerentes de características e comportamentos”; -Promove a união da teoria com a prática.

Fonte: Adaptado de Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010).

Desta forma, observa-se, no quadro 4, que estas escolas demonstram diferentes fases do processo de formulação de estratégias em determinado momento e, em seguida, também podem representar partes do mesmo processo, ficando muito claro cada estágio ou aspecto (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2010).

Complementam Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), que não se trata de uma linha em sentido absoluto, porém, os estágios e períodos são identificáveis, o que promove o reconhecimento de tendências.

Reflete ainda este pensamento a exposição de que é preciso “ir além das limitações de cada escola”, no sentido de perceber que a sequência de formulação de estratégia pode combinar um conjunto de escolas ou todas elas, em que o resultado final é o efetivo funcionamento da ação (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2010, p. 44). Finalmente, percebe-se que o processo de criação de estratégias excede o senso comum, em que a estratégia pode ser criada também de maneira artesanal, na qual conceitos como dedicação, perfeição, atenção aos detalhes, intimidade e harmonia se destacam (MINTZBERG, 1987).

Advoga Mintzberg (1987, p. 419) que as estratégias são, geralmente, o resultado de longa experiência e comprometimento, considerando-se que “[...] os processos de formulação e implementação transformam-se em um processo contínuo de aprendizagem através do qual surgem estratégias criativas”.

A tese de Mintzberg (1987, p. 419) preconiza que a melhor forma de representar um processo eficaz de formulação de estratégias é a imagem de um método artesanal, ao passo que, o planejamento tradicional, largamente estudado na literatura clássica, “[...] distorce esse processo e, por isso, orienta inadequadamente as organizações que a adotam sem restrições”.

É também importante ressaltar que o simples ato de formular planos estratégicos não garante a mudança comportamental dos gestores e da equipe, já que a complexidade do todo, muitas vezes, não é percebida por seus modelos mentais, como sugere Senge (1996).

Enfim, Tavares (2000, p. 324) relata igualmente que

a formulação e a implementação de estratégias de uma organização estão condicionadas aos diferentes níveis de compreensão de sua realidade externa e interna e aos processos decisórios que vão se diferenciar segundo esses níveis de compreensão.

Neste sentido, a formulação estratégica não pode ser reduzida a apenas um simples exercício do planejamento formal e sim à promoção da reflexão sobre a situação estratégica da organização (SERRA, 2010).

Mais precisamente, a respeito do tema formação de estratégias, em Mintzberg e Waters (1985), verifica-se que ela é resultado da articulação entre estratégias deliberadas e emergentes, o que permite a criação de estratégias a partir de um processo de aprendizagem estratégica. Apontam, ainda, os autores que os dois tipos de estratégias constituem em polos opostos de um *continuum* e que, entre elas, encontram-se aquilo que denominam de “estratégias do mundo real” (MINTZBERG; WATERS, 1985). Por conseguinte, a estratégia criada ora absorve mais características do tipo estratégia deliberada, ora é mais intensamente do tipo emergente, mas, o fato é que combina ambas as tipologias, sendo que as deliberadas estão mais voltadas ao controle e as emergentes dependem de e possibilitam o aprendizado organizacional.

Depreende-se daí de que formulação e formação de estratégias são conceitos distintos, posto que, conforme advertem Beppler, Pereira e Costa (2011; p.142),

a formulação estratégica é [...] um processo deliberado de escolha racional das estratégias consideradas ideais para o perfil da organização. A escolha dessas estratégias é feita de acordo com métodos e ferramentas, normalmente quantitativos, de análise de mercado, de ambiente,

da concorrência, entre outros, os quais, na percepção dos autores, buscam mapear ao máximo as variáveis que podem influenciar a consecução da estratégia e, ao mesmo tempo, encontrar maneiras de proteger a empresa dos elementos que podem prejudicar seu desempenho. A formulação estratégica, além disso, é vista como uma etapa distinta da implementação. Os autores acreditam que antes é necessário planejar, para depois executar, utilizando a premissa de que o estrategista precisa desligar-se de suas tarefas rotineiras para pensar a estratégia, para depois os executores providenciarem sua implementação. Percebe-se, nessa abordagem, um caráter menos flexível, o qual desconsidera as mudanças que podem ser necessárias, fornecendo a impressão de que se pretende moldar o ambiente à estratégia da organização, e não o contrário. No que tange à formação da estratégia, [...] é considerada como um processo descritivo, o qual não elabora intencionalmente as estratégias, e sim as percebe e legitima à medida em que ocorre uma série de padrões de decisão ao longo do tempo. [...] a formação da estratégia é vista como um processo emergente e incremental, que prevê a incorporação de novos elementos à medida que ocorre o aprendizado conjunto da organização. Dessa forma, considera-se que a abordagem de formação tenha um caráter mais flexível e dinâmico. Além disso, a formação estratégica percebe que um estrategista não tem conhecimento suficiente para esquadrihar o ambiente organizacional, podendo incorrer em omissões ou falsas percepções que, por vezes, poderiam até desviar a organização de seu desempenho pretendido. Nesse sentido, considera-se que a abordagem de formação da estratégia, em oposição à de formulação, busque adaptar a organização ao ambiente por meio de ajustes flexíveis e aprendizados incrementais sobre a maneira de se fazer a estratégia. [...] mesmo estabelecendo a estratégia de maneira incremental, a partir da incorporação de novas variáveis e assimilação de novos conhecimentos, existe ainda uma série de combinações que podem constituir o

processo de estratégia, inclusive, por exemplo, uma estratégia emergente tornar-se deliberada [...].

A análise feita pelos autores (BEPPLER; PEREIRA; COSTA, 2011) permite verificar não somente as características que diferem formulação de formação de estratégias, como também entender que o processo de formulação enquadra-se mais com ambientes menos turbulentos e menos complexos, enquanto a formação alinha-se com ambientes em constante mudança e mais intensamente complexos, nos quais uma aprendizagem interativa se torna fundamental para que a organização alcance seus objetivos, como no caso das universidades.

2.3.3 Formação de Estratégias nas Universidades

O mundo está cada vez mais interdependente, e questões como gestão do conhecimento, agilidade, informação e competitividade apresentam-se como fatores estratégicos neste contexto. Isto, desde que a globalização rompeu as fronteiras entre os países e intensificou o comércio mundial, transformando o espaço em um lugar altamente competitivo para instituições mal preparadas (MEYER; MUGNOL, 2004).

Neste entorno, turbulento e imprevisível, estão inseridas as instituições de ensino superior, organizações complexas descritas por Etzione (1973), em cujo ambiente se desenvolvem como organização, adaptando-se às respostas e às pressões que se apresentam para garantir sua sobrevivência (SANTOS 2008).

Nascida no século XII, a universidade é apontada como uma das mais complexas organizações sociais que, ao longo de sua vida, encontrou diversas crises. Conflitos estes que tiveram origem nos fatores internos e externos, evidenciando a possibilidade de adaptação aos contextos inovadores que emergiram e demandaram ajustamento. Peculiar se faz, então, a definição de um futuro desejado, bem como o estabelecimento de objetivos, metas e estratégias (MEYER, 2005).

Especial destaque é dado às transformações que ocorreram no cenário educacional remetendo à busca por um gerenciamento mais eficiente e possibilitando melhor desempenho. Isto tudo porque, as universidades estão pautadas em uma gestão complexa que exige integração dos seus componentes para um real entendimento de suas ações (BAENA; BARROS, 2011).

Ao par destas condições, a utilização da visão estratégica mostra-se inovadora e evoca preceitos característicos, destacando-se o fato de

ser um modelo de gestão sistêmico e metodológico. Além disso, revela-se o importante papel do gestor como conhecedor da realidade organizacional, a fim de garantir a eficiência na implantação das estratégias propostas (TACHIZAWA; ANDRADE, 2002).

Entretanto, formar estratégias em organizações complexas tornou-se uma missão desafiadora aos gestores. Principalmente porque, nestas instituições, não ocorre um processo racional de intenções definidas previamente. Na realidade, a formação de estratégias se apresenta interdependente, em um ambiente pouco inerte ou estável e muito imprevisível, no qual são valorizados aspectos como interpretação da realidade, criatividade e improvisação de seus gestores (STACEY, 1996).

Porquanto, Meyer, Pascucci e Mangolin (2012) afirmam que elaborar um potencial superior de respostas ao meio externo a fim de promover a sobrevivência num contexto tão competitivo e mutável é um dos maiores entraves da gestão de universidades, para isso, é necessário que os gestores estejam capacitados para utilizar o planejamento e a abordagem estratégica.

Contudo, na gestão das universidades, há que se contar com uma proposta que abarque, em seu processo, fatores inerentes ao seu contexto, tais como: “[...] flexibilidade, adaptabilidade, a dimensão do humano (subjetividade), intuitivo e do espaço para aprendizagem dos agentes, ou seja, é preciso assegurar espaço para a emergência da novidade” (REBELO; ERDMANN, 2004, p. 3). Da mesma forma, outras questões também afetam o cotidiano das universidades, como mudanças frequentes na política educacional, flutuações nas demandas dos cursos e novas necessidades dos alunos que, segundo afirmam Meyer e Mangolin (2006, p. 1), exigem uma avaliação constante dos seus métodos gerenciais, além de solicitar a busca de formas

[...] mais eficientes e eficazes que lhes permitam um melhor gerenciamento de seus recursos, definição de objetivos, estabelecimento de prioridades e implantação das estratégias mais adequadas à sobrevivência em um contexto em transformação.

Tanto que, a exemplo de suas congêneres no exterior, as IES brasileiras participam deste ambiente de transformações e mudanças que põem à prova suas estruturas obsoletas, bem como as suas já comuns e ultrapassadas estratégias (MEYER; MUGNOL, 2004), além do mais,

“[...] parte-se do pressuposto de que a IES não se encontra num vácuo e sim, num contexto ambiental composto de variáveis controláveis e não controláveis” (TACHIZAWA; ANDRADE, 2002, p. 86).

Percebe-se, então, a importância da gestão planejada na busca por conhecimento e análise dos ambientes, definição de missão, visão e valores, além de estratégias, de curto, médio e longo prazos, edificadas na concepção de uma nova cultura administrativa que antevêja as oportunidades e reduza as ameaças do macro ambiente (MARCELINO, 2004).

Outro aspecto importante da gestão estratégica é a formulação e implementação de alternativas que possibilitem a realização de seus objetivos por meio da definição de prioridades e alocação de recursos (MEYER; MANGOLIM, 2006).

Todavia, é necessário que as universidades alcancem um melhor desempenho, o que poderá ser auferido a partir da compreensão e do entendimento das mudanças desta nova época, tal como a capacidade de formar, desenvolver e executar estratégias (LIMA *et al*, 2009).

Além do mais, aponta, ainda, Santos (2008, p. 36) que a condução da organização em direção a resultados melhores deve ser uma ação conjunta de indivíduos e departamentos, direcionando seus recursos para um arranjo singular, cujo pensar estratégico representará a essência da busca por uma gestão organizacional mais eficiente. Até mesmo porque, nestas instituições, as estratégias, atípicas e próprias, prevalecem com a presença de “[...] jogos de poder, conflitos e disputas, barganhas, manipulações e negociações encontradas na dinâmica das organizações acadêmicas”, exigindo uma conduta integrativa (MEYER, 2005, p. 377).

Não obstante, a universidade é visualizada como um sistema aberto e especial, que obterá sucesso de acordo com as respostas fornecidas ao seu ambiente, sendo que suas ações serão expressas em programas que se orientarão para o atendimento às demandas do próprio ambiente (TUBINO, 1981).

Além de que, a aplicação destes conceitos nas IES é vista como um desafio a ser superado, principalmente, como explica Meyer (2007), por sua natureza amadora, baseada na improvisação administrativa e em abordagens que são, muitas vezes, cópias das teorias empresariais incompatíveis com a realidade caótica e complexa destas instituições. Faz-se preciso, assim, a fortificação necessária para a adaptação no enfrentamento de transformações e incertezas formulando estratégias adequadas e sustentáveis, a fim de se tornarem, sobretudo, competitivas (MEYER; WALTER, 2010).

Em verdade, a gestão estratégica pode auxiliar de maneira eficaz esta categoria, pois, como descrevem Tachizawa e Andrade (2002), trata-se de uma metodologia mais ampla, um processo, sendo esta a melhor teoria a ser aplicada às instituições de ensino superior, pois não se expressam apenas como um conjunto de atividades ou de um documento simplesmente.

Afinal, conforme já comentado, neste ramo, são muitos os problemas que se apresentam, igualmente, “[...] a lentidão no processo decisório, a burocracia interna, o corporativismo, a qualidade docente e discente, administração amadora contribuem para um desempenho pouco eficiente e eficaz”, fato este que muitas instituições já perceberam (MEYER; MUGNOL, 2004, p. 2).

Por outro lado, o sistema educacional é carente de uma gestão profissional, sendo cada vez mais difícil obter vantagem competitiva. Ademais, faz-se necessário, para melhor entendimento, compreender sua complexidade e dinâmica bem como as mudanças ambientais resultantes da internacionalização do setor, dos avanços tecnológicos, das aquisições e das transformações comportamentais que afetam o contexto destas organizações (SILVA, 2009).

Neste particular, descrevem Meyer, Pascucci e Mangolin (2012, p. 52) que

o trabalho de formação de estratégias nas organizações, por envolver aspectos racionais, emocionais, intuitivos, simbolismos e manobras políticas, não se constitui em atividade simples para os gestores. A materialização de estratégias requer dos gestores uma combinação de conhecimento, experiência, criatividade, sensibilidade, insights, arte e negociação, entre outras habilidades, certamente, mais exigidas e necessárias na gestão de sistemas organizacionais complexos.

A par destas considerações, um modelo pronto e acabado com base em princípios racionalistas pode não atingir os objetivos esperados neste sistema em constantes mudanças. Tachizawa e Andrade (1999, p. 83) definem a gestão estratégica aplicada nas universidades, desta maneira, como um método “[...] mais amplo, como um processo e não como um mero conjunto de atividades finitas para produzir um documento ou plano, sendo, portanto, um conceito melhor aplicável às instituições de ensino – IES”.

Haja vista, é fundamental utilizar-se de sistemas que permitam cooperação, tanto que, na gestão estratégica é habitual o uso do planejamento estratégico compreendido como um processo, ao representar a síntese do conceito estratégico orientado para o aprimoramento dos programas e planos, bem como a união das ações em torno de seus objetivos (TACHIZAWA; ANDRADE, 2002).

Por certo, é preciso fazer uso de algum instrumento auxiliador na definição e manutenção da direção das instituições de ensino superior, até mesmo porque a educação atravessa um período de inúmeras mudanças que dificultam a previsão do futuro.

Meyer (1991), em seu trabalho, considera que os gestores universitários não podem mais gerenciar na improvisação, levando-os, desta maneira, a se especializarem em novas metodologias como a utilizada para o planejamento estratégico.

Desta maneira, um processo adaptativo e continuado pode caracterizar o planejamento estratégico, de sorte que, a institucionalização e composição gerencial precisam ser desenvolvidas de maneira integrativa na esfera das universidades públicas (SANTOS *et al*, 2008).

Ademais, há, na atualidade, um consenso quanto à relevância do planejamento nas universidades, sendo rara a instituição social moderna que não se organiza, reconhecendo as vantagens e necessidades de um planejamento (MEYER, 1991). Para Zainko (1998), a noção de planejamento faz-se vigente nas instituições de ensino superior, contudo, por vezes, confundida com o simples uso racional dos recursos disponíveis.

Da mesma forma, Salerno (2006) constata as inúmeras mudanças sofridas pelos sistemas educacionais, cuja premência faz-se presente na inclusão do planejamento como instrumento de valor, embora, seja ainda mal compreendido e aplicado. Sobre o assunto, Meyer (1991, p. 144-145) destaca que,

[...] face ao ambiente conturbado que vivenciam as instituições universitárias com mudanças e incertezas nos campos econômico, social, político e educacional, torna-se um imperativo buscar o apoio desta metodologia como forma de identificar melhor as diversas tendências e forças no contexto, antecipar-se a mudanças e, com isto, melhor conduzir a instituição ao futuro desejado e possível.

Nesta linha, preconiza-se que houve uma tentativa de incorporar o referido método à gestão universitária, a partir dos anos 80, amparado pelo comprometimento de gestores mais preocupados com a administração universitária e corroborados pela confiança da comunidade (ZAINKO, 1998).

De sorte que, em Meyer e Mangolim (2006, p. 3) encontra-se o relato de que o planejamento estratégico foi visto como essencial às empresas até os anos 90, e, mais recentemente, porém, tem se destacado por ampliar sua atuação em outros segmentos como, “[...] na gestão de organizações de serviços, como organizações públicas, bancos, igrejas, hospitais, escolas, museus, universidades e organizações sem fins lucrativos”.

E, embora atualmente se utilize do planejamento estratégico para tentar controlar de maneira mais efetiva os ambientes universitários, há muitos desafios a serem enfrentados principalmente em função de sua elevada complexidade (KICH, 2010). De outro modo, Tachizawa e Andrade (2002, p. 85) entendem que as IES podem servir-se do plano estratégico como técnica direcionadora do que elas pretendem ser e de como elas querem que as coisas aconteçam, revelando que “o plano estratégico, mais que um documento estático, deve ser encarado como um instrumento de gestão que contém decisões antecipadas sobre a linha de atuação a ser seguida pela IES no cumprimento de sua missão”.

Todavia, é preciso que os gestores estejam a par das vantagens e desvantagens existentes em adotar tal procedimento, decerto que Meyer (1991) os relaciona conforme o quadro 4, a seguir:

Quadro 4: Vantagens e desvantagens do planejamento estratégico

Vantagens	Desvantagens
1. Possibilitar melhores condições de análise para tomada de decisão;	1. As universidades não se adequam ao método racional desta abordagem;
2. Facilitar a identificação de problemas críticos;	2. Requisita uma liderança firme e com poder;
3. Permitir o reexame da organização em relação à sua identidade e compromissos;	3. Trata-se de promover mudanças, enfrentar riscos, desafiar grupos e lidar com resistências;
4. Auxiliar na decisão de alocação de recursos a partir das prioridades estabelecidas;	4. Por possuírem objetivos vagos permitem várias interpretações dificultando o processo;
5. Sincronia do plano estratégico e orçamento.	5. A autonomia universitária dificulta a implantação, bem como a integração dos objetivos.

Fonte: Adaptado de Meyer (1991)

Posto que, expõem os autores Meyer e Mangolim (2006) ser este método caracterizado pelo desenho de planos formais embasados em paradigmas que relacionam a realidade das empresas sob a ótica política e das práticas institucionais de suas unidades. Por definição, Zainko (1998) afirma ser um processo de gestão integrada, caracterizado pelo aspecto futuro das decisões institucionais e formado pelas etapas de formulação da filosofia; definição da missão; objetivos e metas e estabelecimento dos programas e estratégias.

Reside aí um dos desafios do gestor universitário - o de transformar intenções em ações -, segundo argumentam Andriguetto Júnior *et al* (2011). Até mesmo em função da inexistência de teorias especializadas à gestão universitária, sendo necessária a utilização de modelos gerenciais do meio empresarial que, geralmente, não são bem-sucedidos, pois, “[...] seus fundamentos e premissas não se coadunam com a realidade complexa e com as especificidades das universidades identificadas na literatura” (ANDRIGUETTO JÚNIOR *et al*, 2011, p. 148).

Em que pesem estas considerações, Delgado Filho e Bacic (2004) relacionam as principais diferenças entre o planejamento estratégico utilizado nas empresas e nas universidades, conforme quadro 5,

Quadro 5: Diferenças do planejamento estratégico

Aspecto	Empresas	Universidades
1) Consenso	-Focado no poder central; -Tipo <i>top-down</i> ; -Estrutura colegiada fraca.	-Focada no consenso; -Reduzido poder centralizado; -Estrutura colegiada forte.
2) Valores	-Lucro.	-Educação.
3) Clientes	-Pagantes; -Facilmente identificáveis.	-Difícil identificação.
4) Cultura	-De acordo com o mercado.	-Pouco mutável; -Favorece a preservação.
5) Planejamento	-Maior relevância ao produto final.	-Maior relevância para o “pensar estratégico”.
6) Recompensa	-Maior atenção aos resultados financeiros.	-Em geral, a retribuição não é financeira.
7) Liderança	-A permanência nos cargos é diretamente proporcional ao sucesso da empresa.	-Os cargos não estão relacionados a resultados e sim às relações políticas.
8) Integração	-As unidades devem funcionar de maneira integrada.	-As unidades são fracamente acopladas, focada na autonomia acadêmica.

Fonte: Adaptado de Delgado Filho e Bacic (2004)

Nesta linha, é sabido que as estratégias são, geralmente, resultado de um planejamento que deve orientar as ações, integrando os esforços e recursos na construção do futuro almejado, em virtude disso, revela-se como importante processo no sentido racional, político ou simbólico (MEYER; LOPES, 2004).

Além do mais, nas universidades brasileiras, a prática da gestão estratégica tem sido vinculada, frequentemente, à posse de uma nova gestão ou de um novo reitor, materializada por um plano estratégico definido como, “[...] documento formal, de caráter político e institucional, que serve de referência e justificativa para as principais ações organizacionais” (MEYER; PASCUCCHI; MANGOLIN, 2012, p. 53).

Conseqüentemente, as IES tem se deparado com inúmeras situações que exigem preocupações, como o planejamento, incluindo horizontes temporais de curto, médio e longo prazos, promovendo, assim, a absorção de inovações, bem como experimentando transformações (BODINI, 1998). Estas mudanças, nas palavras da autora, são reflexos do ambiente interno e externo (quadro 6).

Quadro 6: Fatores de formação de estratégia

Fatores Externos	Fatores Internos
-Público diversificado; -Aumento da demanda social; -Cortes nos gastos da educação; -Alterações de mercado; -Sistemas de avaliação.	-Fomento do ensino, pesquisa e extensão; -Desenvolvimento veloz de inovações em informação e comunicação; -Distancia entre pesquisa e ensino; -Desenvolvimento da pesquisa e da ciência.

Fonte: Adaptado de Bodini (1998)

Formalmente, como expressa Zainko (1998, p. 95), nas instituições universitárias, o planejamento caracteriza-se por várias etapas que se assemelham ao método utilizado nas demais organizações composto pela formulação da filosofia e orientação da instituição; análise do meio externo; análise do meio interno; integração dos elementos dos ambientes e implantação do plano.

Singularmente, o planejamento na educação, visa a integrar alunos, professores e direção escolar, ou seja, todos os agentes educacionais e interessados no processo. Em resumo, “[...] o planejamento para uma IES é meio e não fim em si mesmo. Serve a uma finalidade específica: orientar e integrar os esforços organizacionais

visando a construir o futuro desejado” (MEYER; MUGNOL, 2004, p. 9).

Marca também, em Meyer (2004, p. 3), a importância do planejamento estratégico e de sua percepção prática como função gerencial, pois, “[...] planejamento implica em comprometimento com a ação. Qualquer planejamento só tem sentido se for aplicado, caso contrário torna-se apenas um conjunto ou coletânea de boas intenções”.

Não obstante, desenvolver um planejamento estratégico requer realizações que, para Zainko (1998, p. 95), incluem,

- a) Revisão periódica de seus fins;
- b) Coleta de dados do meio interno para a identificação de forças e fraquezas;
- c) Coleta de dados do meio externo para a descoberta das oportunidades e limitações;
- d) Desenvolvimento de estratégias de ação e;
- e) Escolha das estratégias que se harmonizam com os valores da instituição.

Em contrapartida, uma visão racional mostra-se limitada para o ambiente universitário, já que “[...] reconhecemos que o ensino superior passou por grandes avanços, de importância econômica e social, mas que também se encontra em crise em praticamente em todos os países do mundo” (BODINI, 1998, p 1). Concordam Meyer, Pascucci e Mangolin (2012) com a referida autora, quando afirmam que esta fórmula não tem sido garantia de produção e materialização de estratégias, ainda mais em um ambiente tão imprevisível como o que se apresenta.

Todos estes fatores pressupõem ações que compreendem características integrativas e operacionais, o que é pouco simples, uma vez que se trata de reunir questões técnicas e políticas, para que seja possível estimular a capacidade criativa dos administradores (MEYER; MANGOLIM, 2006).

E, embora se observem provocações impostas ao ensino superior brasileiro, salientadas pela diversidade de instituições, competição e qualidade da educação oferecida, estas organizações prescindem mais atenção às estratégias institucionais, tanto em sua formulação como implementação (MEYER; MUGNOL, 2004). Concomitantemente, observa-se “[...] um hiato entre a elaboração do planejamento formal e a sua implementação nesse tipo de organização” (MEYER; MANGOLIM, 2006, p 3).

Inicialmente, o momento de formular estratégias relaciona-se à maneira como são concebidas, que pode ser expresso como perspectiva de futuro (o que se quer fazer), ou por padrão de ações (o que se fez ao

longo do tempo) (REBELO; ERDMANN, 2004). No pensamento de Bodini (1998, p. 6), formular significa “[...] definir estratégias para a consecução das metas a serem alcançadas”, de modo que, nas universidades, é necessário definir uma estratégia que integre todas as áreas, resultando em programas setoriais articulados.

Ressalta, ainda, Bodini (1998, p. 6) que a execução desta análise deve ser efetuada por meio do portfólio acadêmico responsável por avaliar os programas e programar as decisões, sendo que,

a análise periódica do portfólio deverá avaliar: programas acadêmicos, a produção de pesquisas do departamento, o conteúdo das disciplinas e o fluxograma da instituição. Podendo levar a decisões como: expandir, manter, reduzir ou eliminar.

Esta concepção assemelha-se com a conceituação de estratégia apresentada por Mintzberg *et al* (2006), na qual, *o que fazer* significa a concepção de estratégia como plano ou programa e, *o que a organização fez ao longo do tempo*, como padrão.

Nesta linha, discorre Nicolau (2001, p. 8) sobre a tarefa de inferir os processos que originam as estratégias e sua importância, configurando-se mais relevante que sua própria definição, uma vez que, conforme aponta a autora,

[...] a forma como as estratégias surgem e se implementam não é um processo idêntico em todas as organizações; resultam, antes de uma conjugação de fatores externos (características e condições do meio-ambiente) e de condições internas (dimensão, capacidades materiais, humanas e organizacionais) que configuram cada situação particular.

Ao retomar Nicolau (2001), demonstram-se três modelos básicos de formulação de estratégia, que são descritos no quadro 7.

Quadro 7: Modelos de formulação de estratégia

Modelo	Descrição
Processo Racional Formal	-Composta por etapas sequenciais, racionais e analíticas; -Toma por base critérios objetivos; -Critérios que auxiliam as alternativas estratégicas e o processo de tomada de decisão; -O documento estratégico promove uma estrutura que serve de guia para tratamento dos problemas e oportunidades da organização.
Processo Negociado	-Consolida-se a partir do sistema de valores internos e externos; -Ênfase na negociação; -Valoriza o papel dos atores intervenientes; -Destaque para a dimensão social e política.
Processo em Construção Permanente	-Visualizado com um processo complexo; -Formado a partir da aprendizagem sobre o meio ambiente; -Formado a partir do encaminhamento das ações.

Fonte: Adaptado de Nicolau (2001)

Nota-se que os autores Hardy e Fachin (1996) possuem uma visão sistêmica da formação de estratégia que é discutida a partir da relação desta com configurações distintas, tendo como visão predominante a formulação de estratégias no processo racional de planejamento que são, na sequência, executados.

Entretanto, Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) indicam que o processo de deliberação planejada é limitado, inserindo a ideia de estratégia emergente que se alia ao aprendizado estratégico. Tanto que as tarefas de experimentar, retroalimentar informações e redirecionar as estratégias até encontrar convergência referem-se a ações desenvolvidas pelas Escolas Descritivas da Administração Estratégica (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2010). Pode-se dizer que deter estratégias puramente deliberadas é algo quase impossível, em virtude de fatores como autonomia, descentralização, estrutura complexa, problemas de hierarquia e autoridade, assim como a intervenção do governo que “[...] servem para tornar a visão convencional de formulação de estratégias uma descrição pouco adequada na maioria das universidades” (HARDY; FACHIN, 1996, p. 39).

Por tudo isso, sublinham Meyer e Mangolim (2006, p. 4), torna-se importante que as universidades possuam uma gestão eficaz, capaz de responder às demandas internas e externas. Torna-se, portanto, um

grande desafio aos gestores unir planejamento e gestão estratégica com o intuito de relacionar pensamento e ação integrados com a produção, cultura, estrutura e gestão, pois,

[...] somente assim as universidades poderão desenvolver seu potencial como centro transmissor, produtor e disseminador do conhecimento, atraindo alunos e corpo docente altamente qualificado e produtivo, captando os recursos necessários para o desenvolvimento da organização. Certamente, no caso das universidades como organizações do conhecimento, as melhores estratégias são aquelas que permitem atender às necessidades e expectativas dos seus alunos e produzir conhecimento relevante ao setor produtivo e à sociedade.

Corroboram este pensamento Hardy e Fachin (1996, p. 39), ao destacar que “um modelo mais amplo do processo estratégico é, assim, necessário se quiser descrever e analisar, adequadamente, as organizações universitárias”.

Porém, há se fazer com que a formulação de estratégias não esteja desvinculada da execução, caso contrário passará a impressão de isolamento da direção, em que o gestor raciocina e toma decisões e os subordinados executam o pensado, promovendo uma dicotomia entre o pensamento e a ação (MEYER; LOPES, 2003). Decorre daí a necessidade de se partir para a ideia da formação de estratégias, e não de formulação, na medida em que, a um ambiente tão imprevisível e turbulento como o universitário alinham-se mais adequadamente estratégias emergentes, e não deliberadas.

Mesmo assim, o processo de formação de estratégias em universidades sofre forte influência de fatores externos. Pois, segundo Souza, Silva e Silva Júnior (2011, p.347), inicialmente,

o processo de elaboração das estratégias deliberadas na IES tem sua origem na entidade mantenedora. Nesse processo, os membros da entidade mantenedora provocam discussões com os membros da entidade mantida para, no âmbito de suas autonomias, formalizarem as estratégias pretendidas. Contudo, as estratégias efetivamente realizadas pela IES extrapolam esse processo formal, uma vez que existem as estratégias

emergentes, as quais são articuladas pelos sujeitos que atuam na entidade mantida, sem que tenham sido pretendidas pelos sujeitos da mantenedora.

No caso das universidades federais, a mantenedora é o Estado que acaba impondo restrições legais à atuação dos seus gestores,

fazendo com que elas sejam obrigadas a seguir padrões isomórficos para ações como o planejamento, a implementação e o controle estratégico. Nesse contexto, o PDI e a Avaliação Institucional apresentam-se como dois procedimentos padrões que determinam a forma como as IES efetuam, respectivamente, o planejamento e o controle estratégico, ficando a implementação da estratégia a critério exclusivo das IES (SOUZA; SILVA; SILVA JÚNIOR, 2011, p.353).

Com isso, no processo de formulação de estratégias, algumas podem ter o papel exclusivo de cumprir as exigências legais impostas pelo Estado, acreditando-se, contudo que, para se alcançar o sucesso do planejamento, é preciso que ele seja realizado de fato, tendo como desafio maior o de promover ações de integração entre o pensar e o agir, pois, sem essa união, seria impraticável o cumprimento da missão institucional (MEYER, 2004). Esta realidade acaba se tornando possível por meio das estratégias emergentes, fato que se constitui, portanto, no pressuposto principal que guia o presente estudo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O capítulo três tem a finalidade de descrever o método aplicado nesta pesquisa científica. De acordo com Ander-Egg (1978), trata-se de um procedimento formal, de ações sequenciais definidas como método de pensamento reflexivo, constituindo-se como um caminho para a descoberta das verdades parciais, bem como do conhecimento da realidade.

Considera-se, portanto, necessário apontarem-se, neste tópico, os procedimentos metodológicos que validam o presente trabalho como científico.

3.1 MÉTODO DE RACIOCÍNIO

Quanto ao método de raciocínio, destaca-se a utilização do método indutivo para o estudo corrente, pois, para Marconi e Lakatos (2013, p. 110), este método “[...] caminha geralmente para planos cada vez mais abrangentes, indo das constatações mais particulares às leis e teorias”. A aplicação do citado método, ou abordagem, de raciocínio destina-se a verificar o processo de formação de estratégias em IES, a partir do conhecimento de suas particularidades e realidade de atuação, tentando obter respostas sobre aspectos relacionados ao objeto de pesquisa.

No que se refere à natureza, esta investigação serve-se da pesquisa aplicada, pois objetiva a formação de saberes para seu emprego funcional com o intuito de propor a solução de impasses específicos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Neste estudo, o exame da forma como se processa a formação de estratégias nas citadas organizações possibilita a identificação dos aspectos facilitadores e inibidores no intento de propor mudanças que poderão aperfeiçoar tal sistemática.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A investigação proposta é desenvolvida como qualitativa. Segundo Stake (2011), significa ser a expressão de um lado da ciência que envolve experiências pessoais e intuição com a intenção de auxiliar no aprimoramento dos experimentos e teorias. Portanto, a “*qualitativa* significa que seu raciocínio se baseia na percepção e na compreensão humana” (STAKE, 2011, p. 21).

Roesch (2010, p. 154) complementa o conceito, ao afirmar que,

a pesquisa qualitativa é apropriada para avaliação formativa, quando se trata de melhorar a efetividade de um programa, ou plano, ou mesmo quando é o caso da proposição de planos.

Neste caso, como já comentado, o presente trabalho estuda a formação de estratégias nas organizações acadêmicas e, a partir deste ponto, concentra-se em descobrir, entre outras características do fenômeno, os aspectos que integram este processo.

3.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

De acordo com Vergara (2013), a pesquisa pode ser classificada de várias formas ou taxionomas, utilizando-se de determinados critérios, quanto aos seus fins e quanto aos meios necessários para atingi-los.

Quanto aos fins, a pesquisa é classificada como descritiva, pois retrata o processo de formação de estratégias na organização acadêmica. Triviños (2010, p. 110) define que grande parte dos trabalhos desenvolvidos na área da educação é de origem descritiva, pois, “o foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação [...]”. Neste particular, investiga-se a formação de estratégias acadêmicas, mais precisamente, da UFSC.

No que se refere aos meios, esta pesquisa é catalogada como documental, pois se utiliza, sobretudo, do acervo da instituição investigada. Neste contexto, ressalta-se que,

uma das fontes de dados mais utilizadas em trabalhos de pesquisa em Administração, tanto de natureza quantitativa como qualitativa, é constituída por documentos como relatórios anuais da organização, materiais utilizados em relações públicas e declarações sobre sua missão (ROESCH, 2010, p. 165).

Igualmente, em relação aos meios, a referida investigação é classificada como bibliográfica. Segundo Marconi e Lakatos (2013, p. 43-44), “trata-se de levantamento da bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita”. Este trabalho, portanto, faz uso de materiais já elaborados como livros, artigos científicos e a legislação correlata para subsidiar o capítulo dois,

denominado fundamentação teórica, que trata dos conceitos que apoiam a execução da presente pesquisa.

Ainda, quanto aos meios, a referida investigação é classificada como estudo de caso, observando-se os processos em um instituição real, na UFSC, relativos à gestão acadêmica. Descreve Yin (2015, p. 17) que o estudo de caso é uma investigação empírica que,

[...] investiga um fenômeno contemporâneo [...] em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente definidos.

Tanto que é relatado como um dos tipos de pesquisa qualitativa de maior importância, destacando-se por analisar uma unidade profundamente, principalmente em função da natureza e abrangência do sujeito tal como a complexidade apresentada nos suportes teóricos que embasam e orientam a investigação (TRIVIÑOS, 2010).

3.4 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Nesta seção, é realizada a delimitação da pesquisa, destacando-se o seu universo (população) e a amostra.

Roesch (2010, p. 138) define população ou universo de pesquisa como um “[...] grupo de pessoas ou empresas que interessa entrevistar para o propósito específico de um estudo”. O universo de pesquisa, neste caso, refere-se aos gestores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que mantém relação direta com o processo de formação de estratégia da Instituição.

Foram considerados facilitadores na escolha deste universo de pesquisa a proximidade geográfica e de acesso aos sujeitos que a pesquisadora possui, por ter atuado profissionalmente nesta Universidade, favorecendo, assim, a realização da investigação.

Na sequência, determina-se a amostra que, no entendimento de Vergara (2013, p. 46), é “[...] uma parte do universo (população) escolhida segundo algum critério de representatividade”. Neste trabalho, utiliza-se o método não probabilístico, tendo como critérios o de acessibilidade e de tipicidade que não consideram procedimentos estatísticos, mas permitem selecionar os elementos de acordo com a facilidade de acesso e possibilidade que se tem para prestar informações sobre o fenômeno em foco (VERGARA, 2013).

Neste particular, representam a população amostral nove servidores da UFSC que exercem função de direção ou chefia, ou seja, os gestores acadêmicos. Ademais, considerando-se o critério de tipicidade, os nove componentes da amostra, e sujeitos de pesquisa, foram divididos em três grupos, a saber:

- a) Três Diretores de Centro, identificados, nas entrevistas e apresentação dos dados, no capítulo 4, pelas siglas D1, D2 e D3, de acordo com a ordem em que foram entrevistados;
- b) Três Coordenadores de Curso de Graduação, identificados, nas entrevistas e apresentação dos dados, no capítulo 4, pelas siglas CG1, CG2 e CG3, de acordo com a ordem em que foram entrevistados; e
- c) Três Coordenadores de Curso de Pós-Graduação *stricto sensu*, também identificados pelas siglas CPG1, CPG2 e CPG3, seja nas entrevistas como na apresentação dos dados, de acordo com a ordem em que foram entrevistados.

Esta escolha se justifica, pois, os administradores da área acadêmica estão envolvidos pelas atividades típicas presentes nas universidades, relativas à área do ensino, da pesquisa e da extensão, além da área administrativa. Na sequência, descreve-se o ambiente do estudo de caso.

3.5 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE DE ESTUDO

Neste tópico, é apresentada a descrição do ambiente de estudo e sua estrutura organizacional, sendo a universidade estudada, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sediada em Florianópolis, Santa Catarina.

A UFSC foi fundada, em 18 de dezembro de 1960, pública e gratuita, objetivando a promoção do ensino, da pesquisa e da extensão. Sua comunidade inclui cerca de 50 mil pessoas distribuídas entre docentes, técnicos-administrativos em Educação e estudantes.

Sua estrutura é distribuída em mais quatro municípios compondo os *campi* de Araranguá, Curitibanos, Joinville e Blumenau. Destaca-se que estes novos *campi* foram criados a partir dos recursos fornecidos pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), administrado pelo Ministério da Educação (MEC). Este programa ressaltou o objetivo da interiorização da Universidade.

No Campus Florianópolis, localiza-se a Reitoria e sua equipe, o Colégio de Aplicação (CA) – oferecendo os ensinamentos fundamental e

médio - e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), que atende cerca de 210 crianças de até cinco anos e 11 meses.

A Reitoria, o órgão da administração superior da UFSC, tem a função de executar a política universitária, composta nos órgãos deliberativos centrais (UFSC, 2011). A direção, na administração superior, é exercida por um (a) Reitor (a) que é substituído (a), em suas faltas e impedimentos, por um (a) Vice-Reitor (a), e, em casos simultâneos, a Reitoria será realizada por uma Pró-Reitoria, sendo todos designados para esta função. É competência da Reitoria planejar, organizar, dirigir, coordenar e controlar todas as atividades da UFSC (2011).

A UFSC apresenta como missão

produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida (UFSC, 2016).

Já, a visão da UFSC é “ser uma universidade de excelência e inclusiva” (UFSC, 2016). Neste âmbito, a citada Instituição busca ser centro de excelência acadêmica, tanto em nível regional, nacional como internacional, construindo uma sociedade democrática e justa defendendo a qualidade de vida embasada nos seguintes valores:

- a) Acadêmica e de qualidade;
- b) Inovadora;
- c) Atuante;
- d) Inclusiva;
- e) Internacionalizada;
- f) Livre;
- g) Autônoma;
- h) Democrática e plural;
- i) Bem administrada e planejada;
- j) Transparente e;
- k) Ética.

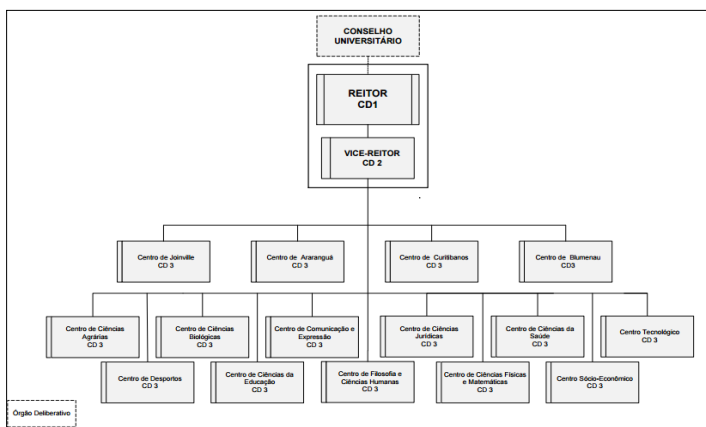
Estima-se que, a partir da década de 80, a Universidade investiu com maior intensidade na pós-graduação e na pesquisa, criando centros tecnológicos no Estado de Santa Catarina, bem como desenvolvendo projetos de extensão direcionados à sociedade.

Atualmente, possui 30 mil estudantes matriculados, 103 cursos de graduação na modalidade presencial e 14 na modalidade a distância. A pós-graduação, por sua vez, oferta mais de sete mil vagas para a modalidade *stricto sensu*. Destes, 63 são mestrados acadêmicos, 15 mestrados profissionais e 55 doutorados.

Já, a especialização é composta por mais de seis mil alunos a distância e 500 alunos em cursos *lato sensu* presenciais, além de possuir 600 grupos de pesquisa reunindo professores, técnicos e estudantes. No que se refere à globalização, a UFSC possui cooperação com várias instituições de ensino no mundo, dispondo, atualmente, de mais de 400 convênios em mais de 50 países em todos os continentes.

Sua estrutura é formada pelos Centros de Ensino (figura 3), que são subdivididos em Departamentos de Ensino, Coordenadorias de Cursos de Graduação e de Pós-Graduação.

Figura 3: Estrutura organizacional da UFSC



Fonte: UFSC (2016)²⁰

Os Centros de Ensino são gerenciados por um (a) Diretor (a) de Centro, que exerce uma função gratificada chamada CD (cargo de direção)²¹. Acerca do cargo de Diretor de Centro, determina o Estatuto da UFSC (2011, p.19), em seu Título III, Capítulo V - Dos órgãos

²⁰Disponível em: <<https://arquivos.ufsc.br/d/6560ff7645/?p=Reitoria>> Acesso em: 03 jan. 2016.

²¹Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11526.htm>. Acesso em: 03 jan. 2016.

executivos setoriais -, na Seção I - Da Diretoria das Unidades -, o que segue:

Art. 48. A Diretoria da Unidade será exercida por um Diretor que, como órgão executivo, dirige, coordena, fiscaliza e superintende as atividades da Unidade.

Parágrafo único. Em cada Unidade, haverá um Vice-Diretor que substituirá o Diretor nas suas faltas e impedimentos e ao qual serão delegadas atribuições administrativas de caráter permanente.

Art. 49. O Diretor e o Vice-Diretor serão eleitos, nos termos da legislação vigente, para um mandato de quatro anos, permitida uma recondução. Parágrafo único. Em caso de vacância do cargo de Diretor ou Vice-Diretor, serão organizadas novas eleições no prazo máximo de sessenta dias após a abertura da vaga, e os mandatos dos dirigentes que vierem a ser nomeados será de quatro anos.

Art. 50. O Diretor e o Vice-Diretor exercerão suas funções, obrigatoriamente, em regime de dedicação exclusiva, podendo ambos eximir-se do exercício do magistério, sem prejuízo de quaisquer direitos e vantagens.

Na UFSC, *campus* Prof. João Davi Ferreira Lima, de Florianópolis, existem 11 (onze) unidades de ensino, nas quais estão subordinados os Departamentos de Ensino que integram a Instituição, distribuídos de acordo com à área de ensino a que estão relacionados (Quadro 11). Assim, sobre o cargo de Chefe de Departamento, o Estatuto da UFSC (2011, p.19-20), em seu Título III, Capítulo V - Dos órgãos executivos setoriais -, na Seção II - Das Chefias de Departamentos -, apresenta o seguinte:

Art. 51. Cada Departamento terá um Chefe e um Subchefe eleitos pelos membros do Colegiado do Departamento, por meio do voto direto e secreto, dentre os professores adjuntos e titulares, integrantes da carreira do magistério, com mais de dois anos na UFSC, designados pelo Reitor para um mandato de dois anos, permitida uma recondução.

§ 1.º As eleições deverão ser realizadas, pelo menos trinta dias antes do término do mandato

dos dirigentes referidos neste artigo, e serão convocadas pelo Diretor da Unidade.

§ 2.º O resultado das eleições, de que trata este artigo, será comunicado ao Reitor, pelo Diretor da Unidade, no máximo, até dez dias após o pleito.

§ 3.º As atribuições do Chefe e do Subchefe constarão do Regimento Geral.

§ 4.º As Chefias de Departamentos serão exercidas por Professores com regime de dedicação exclusiva e, facultativamente, de tempo integral.

Do mesmo modo, as Coordenadorias dos Cursos de Graduação e de Pós-graduação estão vinculadas ao Centro de Ensino afim. No que se refere aos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação, as Coordenações também dispõem de função de chefia para gerenciar suas estruturas. Atualmente, a UFSC apresenta 98 Cursos de Graduação nas mais variadas áreas de conhecimento.

Já, no que tange aos Cursos de Pós-Graduação, estes totalizam 78, nas mais variadas áreas de conhecimento.

Os Coordenadores de Curso, de Graduação e de Pós-graduação, devem respeitar o que define o Estatuto da UFSC (2011, p.19-20), em seu Título IV, Capítulo III - Da Coordenação Didática dos Cursos, a saber:

Art. 64. Cada Curso de Graduação e Pós-Graduação terá um Colegiado responsável pela coordenação didática e a integração de estudos.

§ 1.º A Presidência e a Vice-Presidência dos Colegiados dos Cursos de Graduação serão exercidas pelos respectivos Coordenadores e Subcoordenadores, eleitos na forma estabelecida no Regulamento dos Cursos de Graduação.

§ 2.º A Presidência e a Vice-Presidência dos Colegiados de Cursos de Pós-Graduação serão exercidas pelos respectivos Coordenadores e Subcoordenadores, eleitos de acordo com o seu Regimento.

Desta forma, demonstra-se o ambiente de estudo destacando-se, no quadro 8, as siglas utilizadas para identificar os respondentes, omitindo-se, naturalmente, a sua identificação.

Quadro 8: Siglas de identificação dos respondentes

CARGO	SIGLA UTILIZADA
Diretor de Centro Unidade 1	D1
Diretor de Centro Unidade 2	D2
Diretor de Centro Unidade 3	D3
Coordenador de Curso de Pós-Graduação Curso 1	CPG1
Coordenador de Curso de Pós-Graduação Curso 2	CPG2
Coordenador de Curso de Pós-Graduação Curso 3	CPG3
Coordenador de Curso de Graduação Curso 1	CG1
Coordenador de Curso de Graduação Curso 2	CG2
Coordenador de Curso de Graduação Curso 3	CG3

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Na próxima seção, são definidos e explicitados os instrumentos e técnicas de coleta de dados destinados a alcançar os objetivos do atual estudo.

3.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nesta etapa, foram definidos as técnicas e os instrumentos de coleta dos dados primários e secundários necessários ao desenvolvimento da pesquisa. Na obra de Roesch (2010, p.140), consta que os dados primários são aqueles obtidos diretamente pelo pesquisador, já os secundários são os dados existentes, “[...] na forma de arquivos, banco de dados, índices ou relatórios”.

Destaca-se, assim, a entrevista como fonte de coleta dos dados primários, acerca da qual Stake (2011, p. 108) entende ser destinada a

1. Obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada.
2. Coletar uma soma numérica de informações de muitas pessoas.
3. Descobrir sobre “uma coisa” que os pesquisadores não conseguiram observar por eles mesmos.

A entrevista em questão é do tipo semiestruturada, sendo aplicado, portanto, um roteiro (Apêndice A) para entrevistar os sujeitos selecionados para o estudo (quadro 8). Sobre o conteúdo abordado por tal roteiro da entrevista, ressalta-se que este foi elaborado a partir dos tópicos, descritos no quadro 9, que são resultantes do desdobramento

das categorias de análise e respectivos fatores de análise. Nesta linha, Triviños (2010) complementa, lembrando que, em pesquisas qualitativas, a entrevista semiestruturada é uma das mais importantes fontes de coleta de dados, pois valoriza a assistência do pesquisador ao mesmo tempo em que oferece a liberdade e espontaneidade que enriquecem a investigação, afirmação que corrobora o seu uso nesta pesquisa. O roteiro da entrevista desta pesquisa encontra-se no Apêndice A.

Soma-se aos dados primários, o uso do método de observação. Esta técnica é muito utilizada pelos pesquisadores qualitativos, principalmente porque é possível identificar, por meio dela, “[...] informações que podem ser vistas, ouvidas ou sentidas diretamente pelo pesquisador” (STAKE, 2011, p. 103). Neste contexto, a atual investigação utiliza, também, o método de observação direta, pois o estudo de caso se desenvolve no âmbito do mundo real criando oportunidades, já que os fenômenos de interesse não são somente históricos, e algumas séries ambientais e sociais são relevantes e estão acessíveis para a coleta (YIN, 2015).

Por conseguinte, no sentido de auxiliar a compilação dos dados, o desenvolvimento do roteiro da entrevista, conciliando-os com os objetivos específicos da pesquisa, resume-se, no quadro 9, a operacionalização destes itens. De acordo com o referido quadro (9), as categorias de análise necessárias para o presente estudo são:

- a) Etapas do processo de formação de estratégias;
- b) Fatores inibidores e facilitadores do processo de formação de estratégias; e
- c) Alternativas de ação para o aprimoramento do processo de formação de estratégias.

No que se refere aos fatores de análise (quadro 9) inerentes às categorias de análise, foi preciso selecionar um modelo de formação de estratégias que estivesse alinhado aos propósitos dessa pesquisa, pois, no âmbito da estratégia, são apresentadas diferentes formas de atuação, como podem ser observadas no capítulo dois. Desta forma, assinala-se a opção pelo teorema descrito em Chaffee (1985), que define três modelos mentais presentes no modo de formação de estratégias, todos inseparáveis e dependentes, sendo eles: o modelo linear, o modelo adaptativo e o modelo interpretativo. Além desta opção, também foi empregada a teoria de Mintzberg e Waters (1985) - quadro 9 -, na qual consta que as estratégias se formam a partir de um processo contínuo transitando entre àquelas puramente deliberadas e as puramente emergentes (MINTZBERG; WATERS, 1985).

Quadro 9: Operacionalização dos objetivos específicos

Objetivos Específicos	Categorias de Análise	Fatores de Análise	Instrumento de Coleta de Dados	Questões
a) Caracterizar o modo adotado pelos gestores universitários para a formação de estratégias nas organizações universitárias;	Etapas do processo de formação de estratégias	<p><u>Modelos Mentais</u> (<u>Linear/Adaptativo/Interpretativo</u>)</p> <p>Modelo formal de tomada de decisão</p> <p>Análise dos ambientes interno e externo;</p> <p>Cooperação e motivação; Chaffee (1985), Hofer (1973), Pettigrew (1973)</p> <p><u>Formação de Estratégias</u> (<u>Deliberado/Emergente</u>)</p> <p>Precisão e planejamento consciente</p> <p>Emersão</p> <p>Mintzberg (1985; 1987; 1988; 1990), Mintzberg e Waters (1985)</p>	Entrevista semiestruturada; Observação Direta; Análise documental;	<p>1) O que você considera como estratégia?</p> <p>2) Como/Quando é iniciado do processo de formação de estratégias na instituição?</p> <p>3) Como se dá o processo de elaboração estratégica? Citar local, ferramentas utilizadas, se é adotado um modelo, quem conduz o processo e qual a sua duração.</p> <p>4) Quais são as unidades organizacionais/profissionais envolvidas? Como é feita a sensibilização?</p> <p>5) Que vantagens e desvantagens são identificadas na formação estratégica?</p>
b) Identificar fatores inibidores e facilitadores do processo de formação de estratégias nas organizações universitárias;	Fatores inibidores e facilitadores do processo de formação	Capacidade adaptativa; Liderança estratégica; Configurações estruturais; Efetividade dos programas;	Entrevista semiestruturada; Observação Direta; Análise documental;	<p>6) Que fatores mais influenciam este procedimento? (exigências legais; aspectos políticos, aprendizagem organizacional, entre outros).</p> <p>7) Existem dificuldades no processo de formação de estratégias? Cite algumas.</p>

	de estratégias			<p>8) Assinale as habilidades e/ou competências necessárias para a formação da estratégia?</p> <p>9) Que itens podem ser apontados como incentivadores à formação de estratégias?</p> <p>10) Como se desenvolve a influência do líder no processo de definição de estratégias.</p>
c) Propor alternativas de ação para o aprimoramento do processo de formação de estratégias nas organizações universitárias.				

Fonte: Elaborado pela autora.

Já, os dados secundários são obtidos, inicialmente, por meio da pesquisa bibliográfica, com foco, sobretudo, em temas relativos à administração pública, gestão universitária e estratégia em universidades. Nas palavras de Marconi e Lakatos (2013, p. 43-44), “trata-se de levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita”. A fundamentação teórica contempla, assim, obras de importantes pensadores da área de estudo, conforme demonstrado no quadro 10.

Quadro 10: Pesquisa bibliográfica

ITEM	PRINCIPAIS AUTORES
2.1 Organizações Universitárias	Matias-Pereira (2010), Bresser-Pereira (2001, 2002); Bergue (2011); Denhardt (2012); Cohen e March (1974), Weick (1976), Baldrige (1971; 1983), Baldrige e Deal (1983), Mintzberg (1994), Meyer (1988; 2007), Jarzabkowski e Fenton (2006) e Hardy e Fachin (2000); Meyer, Pascucci e Mangolin (2012); March e Simon (1958), Cyert e March (1963), Pettygrew (1973) e Pfeffer (1981)
2.2 Gestão Universitária	Silva (2008); Oliveira (2009b); Stoner e Freeman (1999); Lapierre (2005); Meyer e Meyer (2013); Finger (1997); Laux e Laux (2004); Locke e Spender (2011); Quiggin (2003); Deem (2011); Stacey (2010); Etzione (1984); Magioni, Pascucci e Meyer (2014); Simon (1987); Meyer e Lopes (2015); Birnbaum (1989) e Hill (2009)
2.3 Estratégia em Universidades	Ansoff (1977); Tavares (2000); Mintzberg <i>et al</i> (2006); Bracker (1980); Gaj (1990); Von Neumann e Morgenstern (1944); Abbade (2010); Hamel e Prahalad (1995); Chandler (1962); Ansoff (1977); Tilles (1963); Quinn (1980); Porter (1986); Andrews (1971); Mintzberg e Quinn (1991); Chaffee (1985); Mintzberg (1973); Whittington (2006); Mintzberg <i>et al</i> (2006); Meyer e Mangolim (2006); Marcelino (2004); Meyer (2007); Tachizawa e Andrade (2002); Meyer (1991); Andriquetto Júnior <i>et al</i> (2011) e Bodini (1998)

Fonte: Elaborado pela autora.

Compondo também o conjunto de dados secundários, optou-se, aqui, pela fonte de evidência denominada documentação, já que “esse tipo de informação pode tomar várias formas e deve ser o objeto de planos explícitos de coleta de dados” (YIN, 2015, p. 110). Neste particular, foram utilizados o Planejamento Estratégico da UFSC e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no período 2010-2014.

Por fim, há que se descrever a coleta de dados. As entrevistas foram iniciadas, em dezembro de 2015, a partir de um contato pessoal com cada um dos sujeitos de pesquisa para que pudessem ser agendados os horários e as datas de sua realização, respeitando-se a disponibilidade dos citados informantes. Ainda, evitando-se a ocorrência de interrupções durante a coleta de dados, deu-se preferência por um local neutro, que não fosse o ambiente de trabalho do entrevistado, nem do entrevistador, geralmente em uma sala de aula vazia. Assim, na data, horário e local marcados, foi aplicado o roteiro de entrevista (Apêndice A) mediante a assinatura, por parte do entrevistado, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). Em tal documento, além da apresentação da pesquisa e dos seus propósitos, foi oficialmente solicitada a participação do pesquisado no processo de coleta de dados.

Ao ser finalizado o total de entrevistas (nove), em março de 2016, uma vez que foram gravadas, posteriormente, procedeu-se à transcrição delas, o que resultou em um documento de cerca de 20 páginas. Este processo tornou possível a análise dos dados coletados.

Descritas as fontes e instrumentos de coleta de dados, e os dados necessários para o alcance dos objetivos do estudo (quadro 9), na sequência, faz-se a descrição das técnicas adotadas para a análise da realidade pesquisada.

3.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Por se tratar de uma investigação qualitativa, o tratamento de dados nesta pesquisa ocorre a partir da técnica de análise interpretativa. Descreve Triviños (1987, p. 170) que esta é uma técnica que apresenta,

[...] dimensão subjetiva deste enfoque, cujas verdades se baseiam em critérios internos e externos, favorece a flexibilidade da análise dos dados. Isto permite a passagem constante entre informações que são reunidas e

que, em seguida, são interpretadas, para o levantamento de novas hipóteses e nova busca de dados.

Desta forma, a análise interpretativa, revelada por Triviños (1987), foi realizada de acordo com as seguintes etapas:

- a) *Fase 1 - Primeira leitura*: neste primeiro momento, o pesquisador faz uma leitura atenta das respostas;
- b) *Fase 2 - Segunda leitura*: nesta etapa, o investigador sublinha as ideias relatadas que se apresentam próximas à fundamentação teórica;
- c) *Fase 3 - Interpretação das respostas*: por último, a análise das respostas permite “[...] detectar divergências, conflitos, vazios e pontos coincidentes que se acham nas afirmações dos respondentes” (TRIVIÑOS, p. 172).

Orientando-se por estas três (3) fases, sugeridas por Triviños (1987), segue-se à apresentação e análise dos dados coletados sobre a realidade em foco, o que é feito no próximo capítulo (quatro). Antes, porém, cabe serem destacados os limites do presente estudo.

3.8 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Sabe-se que todo método possui inconsistências e limitações, no entanto, é importante que o pesquisador se antecipe e aponte aos leitores as deficiências da técnica escolhida. Tudo isso para evitar críticas e demonstrar que o método escolhido para o estudo se justifica como a melhor alternativa possível (VERGARA, 2013).

Desta maneira, considerando-se o escopo geográfico, esta pesquisa está limitada a apenas uma unidade de estudo, a Universidade de Santa Catarina. Tornando-se, por isso, impossível contemplar todas as diferenças territoriais, sociais, econômicas e políticas que abarcam o país e integram o Brasil. Além disso, coloca-se também a restrição organizacional por escolher o estudo de uma única IES, mais precisamente, de uma universidade federal, o que exclui as demais instituições do estado de SC, ou mesmo do Brasil, sejam elas federais e públicas, ou não. Assim, fica restrito o acesso a dados e características relevantes que poderiam resultar em comparações entre os regimes.

Além disso, apresenta-se uma limitação teórica ao optar pelas metodologias de Chaffee (1985) e de Mintzberg e Walter (1985), fato que tira do foco principal as demais teorias a respeito do tema.

Finalmente, no quadro 11, traz-se um resumo dos métodos adotados para o desenvolvimento do presente estudo.

Quadro 11: Resumo dos aspectos metodológicos

ASPECTO DA METODOLOGIA	ESPECIFICAÇÃO
Método de raciocínio	Indutivo
Natureza da pesquisa	Aplicada
Caracterização da pesquisa	Abordagem qualitativa
Delineamento da pesquisa	Quanto aos fins é descritiva
	Quanto aos meios é bibliográfica, documental e estudo de caso
Delimitação da pesquisa	População – Gestores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
	Amostra não probabilística por acessibilidade e tipicidade – Nove gestores da UFSC que possuam função de direção ou chefia (gestores acadêmicos)
	Sujeitos da pesquisa – Diretores de Centro (3), Coordenadores dos Cursos de Graduação (3) e Coordenadores dos Cursos de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> (3) da UFSC.
Técnicas e instrumentos de coleta de dados	Fontes de dados primários – entrevista semiestruturada e observação direta
	Fontes de dados secundários – documentos oficiais (Planejamento Estratégico e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2010-2014)
Técnicas de análise de dados	Análise interpretativa
Limitações da pesquisa	Geográfica – Estado de SC Organizacionais – instituições públicas Teórica – linha específica de formação de estratégias

Fonte: Elaborado pela autora.

No capítulo seguinte (quatro), desenvolve-se a apresentação e análise dos dados coletados acerca da realidade em foco, com vistas ao alcance dos objetivos específicos.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Posteriormente à fase de produção das entrevistas, realizam-se a apresentação e a análise das informações coletadas sobre a realidade investigada, embasadas no levantamento teórico constituído no capítulo dois (2) desta investigação.

Assim, na sequência, apresenta-se a análise dos dados coletados, com vistas a alcançar os objetivos específicos da pesquisa, com base nas categorias de análise da pesquisa, descritas no quadro resumo 12.

Quadro 12: Quadro resumo da análise dos dados

Questões	Autores	Análise
Objetivo Específico:		
a) Caracterizar o modo adotado pelos gestores universitários para a formação de estratégias nas organizações universitárias.		
1) O que você considera como estratégia?	<p style="text-align: center;">PLANO Quinn (1980) Andrews (1971)</p> <p style="text-align: center;"><u>TOMADA DE DECISÃO</u> Ansoff (1977)</p> <p style="text-align: center;"><u>PROCESSO</u> Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010)</p>	<p>Constata-se, neste momento, que os gestores da UFSC relacionam o conceito de estratégia como plano ou planejamento, restringindo-a a uma data ou momento específico.</p> <p>Relacionam este conceito também como um processo de tomada de decisão apenas, a ser utilizado nas atividades diárias.</p> <p>Além do mais, tratam estratégia como um processo, sem início ou fim definidos onde o pensar se mescla ao agir.</p>
2) Como/Quando é iniciado do processo de formação de estratégias na instituição?	<p style="text-align: center;"><u>EMERGENTE</u> Mintzberg e Waters (1985)</p> <p style="text-align: center;"><u>ELEIÇÃO</u> Meyer, Pascucci e Mangolin (2012)</p> <p style="text-align: center;"><u>SISTEMA POLÍTICO</u> Baldrige (1971)</p>	<p>Em sua maioria os sujeitos da pesquisa alegam que não existe um marco definido, onde se possa afirmar que se inicia o processo de formação de estratégias, elas se colocam emergentes, de acordo com as demandas.</p> <p>Nota-se, além disso, que pode estar relacionado com a eleição de um novo Reitor ou Nova Gestão, o que corrobora o sistema político de atuação das organizações universitárias.</p>

Continua

<p>3) Como se dá o processo de elaboração estratégica? Citar local, ferramentas utilizadas, se é adotado um modelo, quem conduz o processo e qual a sua duração.</p>	<p style="text-align: center;"><u>INTUIÇÃO</u> Meyer, Pascucci e Mangolin (2012)</p> <p style="text-align: center;"><u>DEMANDAS</u> March e Simon (1985)</p>	<p style="text-align: right;">Continuação</p> <p>Para os gestores acadêmicos, não existe ferramenta ou metodologia específica utilizada para formar estratégias. O seu surgimento, faz-se, muitas vezes, a partir da intuição de seus agentes, bem como para o atendimento das demandas necessárias.</p>
<p>4) Quais são as unidades organizacionais/profissionais envolvidas? Como é feita a sensibilização?</p>	<p style="text-align: center;"><u>PROCESSO UNICAMENTE LOCAL</u></p> <p>Tachizawa e Andrade (2002) Meyer e Mungnol (2004)</p>	<p>Destaca-se, na área acadêmica, a predominância da afirmação de que o processo é unicamente local, dificultando, desta maneira, a interação entre os setores e a comunicação com a própria gestão.</p>
<p><u>Objetivo Específico:</u> b) Identificar fatores inibidores e facilitadores do processo de formação de estratégias nas organizações universitárias</p>		
<p>5) Que vantagens e desvantagens são identificadas na formação estratégica?</p>	<p style="text-align: center;"><u>SISTEMA FROUXAMENTE ARTICULADO</u> Weick (1976)</p> <p style="text-align: center;"><u>ANARQUIA ORGANIZADA</u> Cohen <i>et al</i> (1972)</p>	<p>Por se tratar de um sistema frouxamente articulado, onde as unidades são autônomas e possuem liberdade para tomar suas decisões, a formação de estratégias se apresenta valorosa, pois integra os setores e suas atividades. Entretanto, o isolamento, desorganização e objetivos difusos são percebidos como desvantagens de não pensar estrategicamente.</p>
<p>6) Que fatores mais influenciam este procedimento? (exigências legais; aspectos políticos, aprendizagem organizacional, entre outros).</p>	<p>Montana e Charnov (2005) March e Simon (1958) Baldrige (1971) Pfeffer (1981)</p>	<p>Por se tratar de uma burocracia profissional, está presente na gestão acadêmica a influência das exigências legais para o processo de formação de estratégias, principalmente no que se refere ao aspecto plano e PDI.</p> <p style="text-align: right;">Continua</p>

		Continuação
7) Existem dificuldades no processo de formação de estratégias? Cite algumas.	Baldrige (1971) Baldrige e Deal (1983), Mintzberg (1994; 2003; 2007) Meyer e Meyer (2003)	<p>Todavia, destaca-se, nas falas estudadas, a importância do trabalho em equipe, da capacitação dos gestores e do apoio institucional a fim de impulsionar este processo.</p> <p>Essencialmente, as relações interpessoais têm preocupado os gestores, isso se evidencia pelo fato das universidades serem locais de troca e aprendizado. Além disso, as normas rígidas da burocracia profissional, o excesso de demandas e a ausência de treinamento têm circulado na fala dos sujeitos.</p>
8) Assinale as habilidades e/ou competências necessárias para a formação da estratégia?	Chaffee (1985) Rebello e Erdmann (2004)	Assim como a alegação de falta de treinamento e capacitação dos gestores afeta o processo de formação de estratégias, a descrição das habilidades e competências necessárias ao processo se revela deficitária quando elenca tantos adjetivos aos dirigentes. Tal fato procura assinalar à instituição necessária atenção para este requisito.
9) Que itens podem ser apontados como incentivadores à formação de estratégias?	Mintzberg e Quinn (1991) Quinn (1978) Keller (1983) Baldrige (1983)	Observou-se que inúmeros itens são apontados como incentivadores do processo de formação de estratégias, como as demandas e rotinas diárias, os programas institucionais, a formação dos alunos, a posse de um novo cargo, bem como a relação com as pessoas em geral.

Continua

		Continuação
		Isso ocorre em função da característica complexa das organizações universitárias em que a estrutura desarticulada e a autonomia dos setores confirma a ausência ou a quase ausência de uma ordem a ser seguida.
10) Como se desenvolve a influência do líder no processo de definição de estratégias.	Keller (1983) March e Simon (1958) Meyer e Meyer (2013)	Liderar organizações complexas exige do gestor condições e preparo que vão além do convencional. Entretanto, na maior parte das organizações acadêmicas, a administração é realizada por amadores e profissionais despreparados que são conduzidos aos cargos por motivos diversos, avessos à aptidão natural necessária para dirigir instituições tão pluralistas. Citam-se, dentre muitas, saber conduzir, reduzir conflitos e gerenciar as influências políticas.
Objetivo Específico:		
c) Propor alternativas de ação para o aprimoramento do processo de formação de estratégias nas organizações universitárias.		
<ul style="list-style-type: none"> *Preparação dos dirigentes; *Separação da gestão administrativa da pedagógica; *Mais clareza na descrição dos cargos; *Institucionalização da tarefa de formar estratégias e; *Ações administrativas e utilização de ferramentas que não façam uso somente de práticas tradicionais, mas que considerem adaptações ao modelo de atuação das universidades como organizações complexas. 		

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Resumida a forma como foi projetado o alcance dos objetivos específicos do estudo (quadro 12), com a definição das respectivas categorias de análise e seus fatores de análise, inicia-se, na sequência, a apresentação e análise dos dados relativos ao cumprimento do primeiro objetivo específico - Caracterizar o modo adotado pelos gestores universitários para a formação de estratégias nas organizações universitárias.

4.1 FORMAÇÃO DE ESTRATÉGIAS NA UFSC

Nesta seção, buscam-se conhecer as etapas do processo de formação de estratégias utilizadas pelos gestores acadêmicos. Como subsídio para esta análise, procurou-se identificar o modelo mental de formação de estratégias (CHAFFEE, 1985), bem como a predominância de estratégias deliberadas ou emergentes neste processo (MINTZBERG; WATERS, 1985).

A análise das respostas a respeito do que os entrevistados (nove) consideram ser estratégia revelou uma variedade de conceitos. Pode-se entender este fato a partir do que define Ansoff (1977), para o qual o termo estratégia é concebido como um processo amplo e vago, utilizado tanto nas batalhas militares como nas empresas (ANSOFF, 1977).

Predominou, portanto, nas manifestações dos respondentes, a relação entre estratégia e planejamento, como pode ser observado a seguir:

- a) O gestor CG2 afirma que “[...] pensar estratégia neste momento é pensar toda uma condição de planejamento”;
- b) Já, para o entrevistado CPG3, “estratégia está relacionada aos estudos estratégicos, e acredito que a estratégia que você esteja se referindo é a relacionada ao termo *management*, planejamento. Assim, estratégia deveria significar, neste sentido, uma visão de planejamento e organização de médios e longos prazos”;
- c) E, enfim, o gestor D3 demonstra pouco conhecimento sobre o termo, alegando, o seguinte: “Não conheço com este nome, mas posso dizer que se trata de algo relacionado a um plano”.

A relação do termo estratégia como plano é muito comum e descrita por autores, como, Quinn (1980) que afirma ser ela um padrão ou plano que engloba metas, políticas e sequências de ação; por Andrews (1971), que a define como uma composição de objetivos metas

e planos; e por Whittington (2006), em sua abordagem clássica, relacionando estratégia a um método de planejamento.

Na sequência, dois entrevistados relacionam estratégia a um modelo de tomada de decisão, ou método para a resolução de problemas. Nesta perspectiva, o sujeito CG1 afirma: “[...] estratégia eu acho que são as ferramentas utilizadas para vencer os objetivos e resolver os problemas que surgem”. Já, o entrevistado D2 avança em sua definição afirmando que

estratégia envolve tomada de decisão, estabelecimento de regras e princípios que possam orientar tanto a gestão no seu dia-a-dia como nas tomadas de decisões maiores. Definição de como agir, regras e princípios, que possam definir todo o conjunto de tomadas de decisões. Popularmente, eu diria estabelecer um ‘norte’.

Estas falas refletem a ideia de que estratégia refere-se a um processo formal, ou até mesmo estatístico, de tomada de decisão, a exemplo do que sugere Ansoff (1977), em sua obra.

Os demais entrevistados tiveram opiniões diversas. O sujeito CPG1, por exemplo, menciona, em sua fala, princípios inerentes à teoria descrita por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), para os quais o valor da união entre pensar e agir diz respeito a um processo ininterrupto, composto por ações que podem se transformar em padrões e que formarão estratégias. Para o entrevistado,

são as maneiras que o coordenador e o colegiado usam para tentar direcionar o aprendizado e a formação melhor para os estudantes do programa. A gente não pára para pensar sobre estratégia, a gente acaba usando o que está aí, o que já foi usado pelo coordenador anterior. E, acho que a maioria dos programas tem a mesma base, a mesma maneira de fazer estratégias, eu imagino (CPG1).

Outro particular foi a alegação do entrevistado CPG2, cujo discurso relata o seguinte: “[...] acredito que estratégia esteja relacionada com a união de objetivos em longo prazo e procedimentos para atingir estes objetivos”. Esta visão é corroborada por um autor que trata do

tema estratégia, Chandler (1962), que propõem ser estratégia a formação de metas e objetivos de longo prazo de uma organização. Igualmente, Oliveira (1999) ajuda a explicar a fala anterior de CPG2, já que estabelece estratégia como sendo um caminho para alcançar resultados, representada pelos objetivos, metas e desafios.

Outrossim, o gestor denominado D1, em sua fala, relatou estratégia como sendo

[...] a forma de administrar, de gerir os recursos que se tem dentro de cada empresa, seja privada ou pública, nas universidades públicas é a forma de gerir estes recursos, na melhor situação possível, isso em parceria.

Esta posição é confirmada na teoria de Hamel e Prahalad (1995), ao conceituar estratégia como uma maneira de construir o futuro a partir da gestão dos recursos, além da importância das alianças ou parcerias descritas por Von Neumann e Morgenstern (1944) e Abbade (2010).

Entretanto, observou-se, na fala do último respondente, uma alegação peculiar, ao afirmar que “[...] estratégia seria transcrever o que estão me pedindo para a realidade que eu julgo ser um bom projeto pedagógico e, portanto, um bom currículo e uma boa formação” (CG3).

Constata-se, neste momento, que os gestores da UFSC relacionam o conceito de estratégia a plano ou planejamento, restringindo-o a uma data ou momento específico. Consideram estratégia também como um processo de tomada de decisão a ser utilizado nas atividades diárias, e a tratando como um processo, sem um início ou um fim definidos, em que o pensar se mescla ao agir.

No que se refere à pergunta dois, sobre o início do processo de formação de estratégia, percebe-se nas alegações dos respondentes que há um reconhecimento da premissa de que processo não apresenta exatamente um início e um fim, mas que deve acontecer de modo cíclico e permanente na organização. Esta afirmação é ratificada pela fala dos gestores CG3, CPG1, CPG3 e D2, como se nota, na sequência:

- a) “[...] eu acho que na posição de coordenador é um processo de continuidade, de ajuste, de negociação contínua, não de uma estratégia que você pensa e depois aplica” (CG3), padrão de pensamento expresso na teoria de Mintzberg e Waters (1985) indicando que, neste caso, o processo de formação de estratégias tende a ser emergente, sem prévia existência de intenções estratégicas;

- b) “Não sei te dizer, pois o programa que coordeno tem especificidades e somente há pouco tempo foi absorvido pela instituição pesquisada, pois por ter as características multicêntricas ele tem inúmeras variantes. Talvez ele seja cíclico, sem poder identificar onde se inicia e onde ele tem fim” (CPG1);
- c) “Não vejo que haja um início deste processo, inclusive nós estamos com este problema aqui, sendo que as ações estão no curto prazo. Estamos tentando reunir a equipe para conversar, tentar definir objetivos, planejamentos e estratégias” (CPG3) e;
- d) “Eu diria que, para nós, a estratégia inclui um estado permanente de bem gerir, que envolve até comportamentos, mas vai muito ao dia-a-dia” (D2).

Reforça a característica de continuidade a teoria dos autores Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), ao afirmarem que o retorno das ações e pensamentos não é interrompido, formando assim um ciclo, ou até mesmo seguindo o raciocínio do incrementalismo lógico de Quinn (1978) que o descreve como evolutivo, em fragmentos.

Já, os Diretores 1 e 3 possuem opinião diversa ao grupo, identificando o início e o fim do processo de formação de estratégias, a partir da posse de uma nova equipe de gestão, ou seja, a partir de uma eleição, pensamento expresso na fala: “Atualmente, existe um começo quando a pessoa ocupa uma função, não é o ideal seria que já tivesse uma organização que as atividades de uma gestão continuassem, e não voltasse à estaca zero para depois recomeçar” (D1).

Bem como na opinião do Diretor 3, que diz: “Depende da mudança de gestor, como a eleição para reitor que ocorre de 4 em 4 anos. O processo se inicia quando a nova gestão assume” (D3).

Constata-se esta tendência na fala dos pesquisadores Meyer, Pascucci e Mangolin (2012), quando afirmam que, nas universidades brasileiras, a prática da gestão estratégica tem sido relacionada à posse de uma nova gestão, ou reitor, materializada num planejamento estratégico, documento formal, de caráter político e institucional que será utilizado como referência naquele período de gestão.

Quando questionados, dois outros gestores afirmaram ser o processo realizado de forma a seguir um padrão já criado pelos gestores anteriores, a partir das rotinas pré-estabelecidas, como descreve Silva C. (2013), peculiaridade que pode ser percebida na fala a seguir:

Na realidade aqui a gente não tem uma prática sistemática de planejamento, a gente vai mais ou menos seguindo rotinas já estabelecidas. [...] então estamos fazendo processos de inúmeras mudanças no curso, mas, também muito em função de demandas e não pelo fato de ser um procedimento frequente, que seja feito de tempos em tempos, com a ideia de ter uma visão de planejamento permanente ou com a noção do que queremos ser daqui para a frente, embora neste processo tenhamos feito algo neste sentido (CPG2).

Segue também este entendimento o gestor CG1 que disserta, incluindo a concepção de que o início do processo se faz a partir da identificação dos problemas e do conhecimento das atribuições. Constatação esta confirmada por meio da visão adaptativa de Mintzberg (1973), na qual as soluções emergem a partir da reação aos problemas de forma incremental, ou seja, os objetivos não são apresentados com clareza.

Identificando os problemas e sabendo das atribuições é possível definir as estratégias, além de ver o que o coordenador anterior realizou, para verificar o que ele concluiu, o que você deve dar continuidade, como ele agia se era um modo bom e você pretende continuar, bons líderes devem ser seguidos (CG1).

Além do mais, é preciso destacar a opinião retratada por apenas um gestor, o CG2, que inclui a afirmação singular de que o planejamento no seu curso é feito apenas nas reuniões de colegiado, quando se torna possível conversarem sobre tais temas, mas, assegura ele que isso ocorre apenas neste momento, pois,

o ideal é que a gente pudesse ter condições de poder planejar melhor, a cada reunião de colegiado que realizamos fazemos um pré-planejamento, é o único momento que a gente conversa com todo mundo, o que a gente tem conseguido fazer para além do imediato, porque tudo é muito dinâmico, todo dia acontece uma situação nova, é preciso pensar na formação dos alunos e para isso é preciso planejar, reatar

parcerias com as universidades públicas, de médio e longo prazo, além de contribuir para uma formação mais ampla, se não cuidarmos a burocracia nos apequena pedagogicamente, além do burocrático, do legalismo, temos que pensar sob esta ótica (CG2).

Não menos importante, ainda que expressa na fala de apenas um respondente, a característica de modelo de decisão colegiada é característica primeira das organizações complexas, entendida também como um sistema político em que os gestores agem de acordo com as leis, opondo-se ao modelo tradicional e racional, que prevê o conflito, rivalidades de poder e negociações entre os grupos de interesse e subunidades, comportamentos encontrados com frequência em reuniões de colegiado (BALDRIDGE, 1971; PETTYGREW, 1973; PFEFFER, 1981).

Em sua maioria, os sujeitos da pesquisa alegam que não existe um marco definido, a partir do qual se inicia o processo de formação de estratégias, já que se colocam como emergentes, de acordo com as demandas. Nota-se, além disso, que este marco inicial pode estar relacionado com a eleição de um novo Reitor ou Nova Gestão, o que corrobora o sistema político de atuação das organizações universitárias.

Em seguida, procurou-se tratar do processo de elaboração estratégica na pergunta três, ou seja, das ferramentas ou modelos utilizados, tempo de duração e, até mesmo, os participantes da condução do processo. Desta forma, os entrevistados CG1 e D2 relacionaram tal processo como tipicamente intuitivo. O gestor CG1 afirma que “[...] é tudo feito de modo instintivo, vendo os outros fazerem e usando o bom senso”. Novamente, o gestor D2 completa, afirmando que, neste processo, “vai muito da experiência, intuição, muita discussão interpares” (CG1). Esta perspectiva é corroborada pelos autores Meyer, Pascucci e Mangolin (2012, p. 52), quando afirmam que “o trabalho de formação de estratégia nas organizações, por envolver aspectos racionais, emocionais, intuitivos, simbolismos e manobras políticas, não se constitui em atividades simples para os gestores”.

Ainda, o gestor denominado CG1 complementa sua fala sustentando que a dificuldade no processo de formação de estratégias, pois, “[...] nós não somos preparados para serem administradores”, e “[...] a UFSC também não oferece cursos de preparação para gestores” (CG1). Este fato já havia sido constatado por Meyer e Meyer (2013),

para os quais, tradicionalmente, as IES têm sido gerenciadas por profissionais despreparados para lidar com a complexidade e peculiaridade destas organizações. De outro modo, vale lembrar que ferramentas e modelos podem ser utilizados para auxiliar os gestores universitários em suas atividades, a fim de evitar a improvisação, como a utilização do planejamento estratégico (MEYER, 1991).

Para os gestores CG2, CG3, CPG2 e D1, não existem ferramentas ou modelo padrão sendo utilizados no processo de formação de estratégias, segundo consta nos seus respectivos discursos:

- a) “[...] não posso dizer para você que a gente utiliza um modelo teórico ou uma ferramenta” (CG2);
- b) “Temos as ferramentas institucionais da UFSC, tem os colegiados, tem tentativas de ouvir as pessoas, os alunos, os professores, o que geralmente se faz em outros lugares, não é uma metodologia em si” (CG3);
- c) “Não temos um programa definido, a universidade tem algo chamado PDI, mas, na realidade, em minha opinião, o nosso envolvimento não foi muito grande, ninguém tem tempo, todos estão no dia-a-dia, fazendo o que tem que fazer para amanhã, para hoje, e aí quando tem alguma proposta de parar para pensar em longo prazo, pouca gente consegue dedicar tempo para isso” (CPG2) e;
- d) “Na gestão, não tem ferramentas ou modelos” (D1).

Revela-se, na interlocução dos gestores CG3 e CPG2, que sentem ter à sua disposição apenas ferramentas institucionais, bem como a utilização esparsa de vários modelos, fato expresso na fala do entrevistado CPG1.

É preciso destacar também que apenas um gestor relatou sobre agir de acordo com as demandas, sem preparação, pois, segundo este, o processo “[...] ocorre de maneira subjetiva, a partir das demandas que surgem” (CPG3). Este comportamento se assemelha muito ao modelo descrito por March e Simon (1985) no qual os eventos são desconectados, sem ações orientadas ou procedimentos padrão, impactando consideravelmente na forma de administrar e seus resultados (MEYER, 2007).

Enfim, apenas o Diretor 3 afirma ser o processo de formação de estratégia direcionado a partir da campanha de nova gestão ou de eleição para equipe de direção, pois, como afirma o entrevistado,

ele ocorre também no processo de campanha da nova gestão, onde a equipe concentra mais ou

menos energia para desempenhar suas atividades, mais especificamente inicia no primeiro dia da campanha política (D3).

Expressa a característica do processo de formação de estratégias nas universidades, Pfeffer (1981), ao esclarecer que o maior grau de adesão às ideologias ou ao sucesso é relativo à quantidade de poder e de recursos possíveis de serem mobilizados, o que se pode observar nos processos eleitorais das universidades.

Para os gestores acadêmicos, não existe ferramenta ou metodologia específica utilizada para formar estratégias. O seu surgimento, faz-se, muitas vezes, a partir da intuição de seus agentes, bem como para o atendimento das demandas necessárias.

Outro fator de grande importância para o processo de formação de estratégia são as unidades nele envolvidas. Em relação à pergunta 4 que se refere ao assunto, inferiu-se que 80% dos respondentes afirmaram ser a participação do processo unicamente local, integradas por professor e alunos do curso de atuação, representados pelos órgãos colegiados da própria UFSC como Colegiado, NDEs, Centros Acadêmicos, PETs e PIBIDs. Confirma-se esta forte tendência nas seguintes falas:

- a) “[...] geralmente somente os professores do curso” (CG1);
- b) “Participam Colegiado do Curso, Centro Acadêmico, PET, alunos PIBID” (CG2);
- c) “Envolvem-se os órgãos colegiados como NDE, colegiados e outros grupos formais da UFSC” (CG3);
- d) “Envolvem-se praticamente os integrantes do programa, é muito local” (CPG2);
- e) “Muito localmente, apenas os professores do programa e do curso de graduação” (CPG3) e;
- f) “É local, somente o centro, eu diria que há uma troca de ideia entre os diretores, a nossa estrutura no dia-a-dia é muito isolada, a gente vai tocando, as pequenas decisões o nosso chefe de expediente tem autonomia e resolve, somente quando é muito urgente que chamam a direção. As atividades são definidas por experiência, as questões menores são decididas assim, pelos técnicos, separando o que é mais ou menos complexo” (D2).

Percebe-se que este isolamento pode ser prejudicial para a definição de estratégias já que a cooperação é fundamental para a utilização da gestão estratégica a fim de unir ações em torno de objetivos (TACHIZAWA; ANDRADE, 2002). Entretanto, apenas no relato de dois Diretores, foi identificada a participação da área administrativa, a exemplo do que foi revelado por D1: “Primeiro de tudo, uma área bem importante é a administrativa, a partir daí se faz um planejamento estratégico”, e, do D3, quando atesta o seguinte:

Geralmente, envolvem-se os centros de ensino, os departamentos com a figura dos chefes de departamento, os coordenadores de curso e as representações estudantis. Isso porque é preciso que haja integração.

Verifica-se, assim, uma reduzida participação dos atores envolvidos, o que prejudica o desenvolvimento das estratégias, pois, o planejamento na educação visa à integração entre alunos, professores e agentes educacionais do processo (MEYER; MUNGNOL, 2004).

Destaca-se, na área acadêmica, a predominância da afirmação de que o processo é unicamente local, dificultando, desta maneira, a interação entre os setores e a comunicação com a própria gestão.

Na sequência, a pergunta 5 aborda as vantagens e desvantagens identificadas no processo de formação de estratégias na UFSC. Pode-se atentar, aqui, que a tendência dos respondentes, em relação às vantagens deste processo, refere-se à valorização do trabalho e do seu entorno, à possibilidade de interação entre os diversos setores da organização, bem como à de organização, em geral, das atividades a serem realizadas.

Essencial se faz, nesta direção, incentivar o desenvolvimento da interação dentro da UFSC, pois, com base em Weick (1976; 1982), sabe-se que esta se constitui como um sistema frouxamente articulado pouco integrado em relação às suas unidades acadêmicas, dificultando a sua gestão.

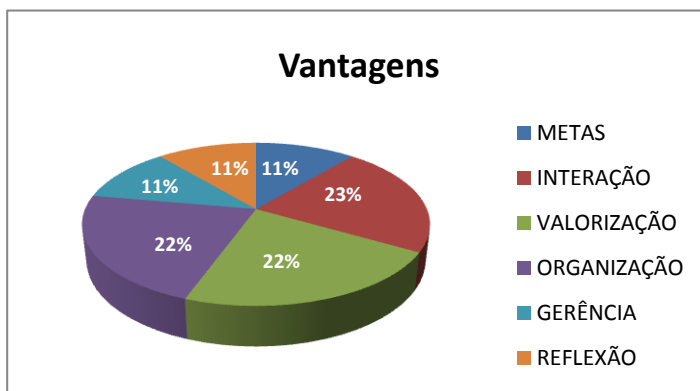
Confirma-se o item valorização na fala do respondente CPG1 quando faz o seguinte destaque: “[...] temos maior valorização dos alunos [...], além de valorizar o programa local”. E, com uma opinião similar, o gestor CPG2 disserta que: “O quesito valorização do programa pode ser citado como vantagem”. No que se refere à organização em geral, e à integração ente os setores, as falas, na sequência, completam esta linha de pensamento:

- a) “Como vantagem, posso citar maior aprendizado, interação e experiências” (CG2);
- b) “São vantagens ter uma visão geral, conhecer melhor os assuntos, obter maior interação das áreas administrativas e pedagógicas” (CG3);
- c) “[...] diminui as brigas, reduz o espaço para os egos individuais, permite que cada um tenha o seu espaço dentro da organização, e que cada um, da sua forma, possa trabalhar até com uma orientação de um sentido comum” (CPG3) e;
- d) “Vantagens são a organização e o aprendizado” (D2).

Depreende-se do que foi dito que a possibilidade de se ter maior controle das operações não ter sido vista como uma vantagem direta é decorrente daquilo que menciona Weick (1976), para o qual controlar e medir uma IES representa um desafio por tal instituição se caracterizar como um sistema frouxamente articulado que dificilmente é coordenado, já que a atividade acadêmica é, em grande parte, intelectual e qualitativa.

Visualiza-se, no gráfico 1, a percepção dos entrevistados sobre os fatores positivos identificados no processo de formação de estratégias na UFSC.

Gráfico 1: Vantagens da formação de estratégias



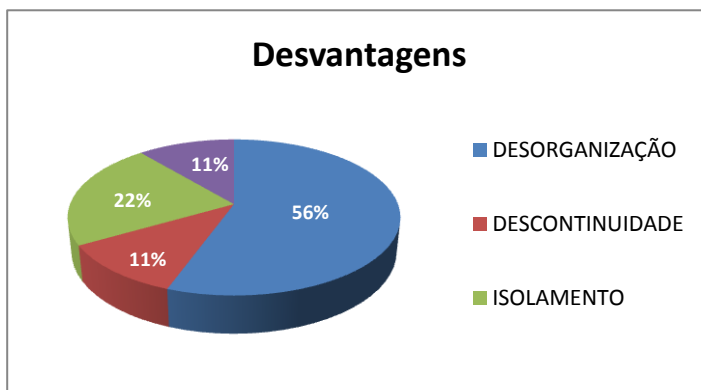
Fonte: Dados Primários (2016).

Conforme se observa no gráfico 01, os fatores valorização e organização representam aqueles de maior significado para os entrevistados, quando o assunto refere-se às vantagens trazidas pelo processo de formação de estratégias na UFSC.

Em contrapartida, infere-se que, as desvantagens do processo de formação de estratégia resultam em isolamento e desorganização, consequências citadas pelos respondes da seguinte maneira:

- a) “Causa desordem” (CG1);
- b) “[...] se nesse processo forem geradas expectativas que não foram atendidas, ele pode causar frustração e desordem” (CPG2);
- c) “[...] Pode causar desorganização em geral” (CPG1);
- d) “[...] trabalha-se apenas com objetivos próprios, individuais, desordem” (CPG3). Esta linha de pensamento coincide com aquela defendida pelos autores Jarzabkowski e Fenton (2006), que afirmam ser complexa a gestão universitária por existir, além das normas com a presença de objetivos e interesses de grupo, ou seja, uma organização pluralista;
- e) “[...] desinformação, tudo acontece sem uma ordem certa” (D1). Esta ideia é proposta por Cohen *et al* (1972), ao denominar as organizações educacionais como anarquias organizadas, cujos processos são obscuros e de difícil compreensão;
- f) “[...] causa isolamento do curso e desinformação” (CG3) e;
- g) “Isolamento entre os setores, ações individualizadas” (D2).

Observam-se, no gráfico 2, as desvantagens do processo de formação de estratégias.

Gráfico 2: Desvantagens da formação de estratégias

Fonte: Dados Primários (2016).

O referido gráfico demonstra que a desvantagem do processo de formação de estratégias na UFSC mais citada pelos gestores diz respeito à desorganização e, em segundo lugar, tem-se o isolamento,

Por se tratar de um sistema frouxamente articulado, em que as unidades são autônomas e possuem liberdade para tomar suas decisões, a formação de estratégias se apresenta valorosa, pois integra os setores e suas atividades. Além disso, busca reduzir conflitos e vencer desafios apresentados nesta estrutura a fim de conduzir a instituição a um futuro melhor, elevando, com isso, a qualidade dos serviços educacionais.

Entretanto, o isolamento, desorganização e objetivos difusos são percebidos como desvantagens de não pensar estrategicamente.

Além de compreender como se processa a formação de estratégias na UFSC, na próxima seção, passa-se à análise dos fatores inibidores e facilitadores do processo.

4.2 FATORES INIBIDORES E FACILITADORES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE ESTRATÉGIAS NA UFSC

Nesta etapa, apontam-se fatores que inibem e que facilitam o processo de formação de estratégias na UFSC, tendo como aportes a sua

capacidade adaptativa; a liderança estratégica, as configurações estruturais, bem como a efetivação de programas.

Desta forma, a pergunta 6 aborda os fatores que mais influenciam o processo de formação de estratégias, sendo que, do total de respondentes, 45% acreditam ser influente a questão da aprendizagem organizacional, expressa nas falas dos entrevistados, destacando a importância da equipe de trabalho, da capacitação dos gestores e do apoio institucional, o que pode ser comprovado pelas seguintes falas que assinalam pressupostos do processo:

- a) “Ter uma boa equipe, capacitação do gestor, apoio da instituição” (CG1);
- b) “Uma equipe integrada é muito importante, além de gestores bem treinados” (CG3). Esta premissa é trazida também por Matias-Pereira (201), ao destacar a reforma do setor público, cujo objetivo foi suprimir a administração patrimonialista, fazendo prevalecer a profissionalização do setor;
- c) “[...] o que eu falo para a minha equipe todos os dias é que temos que melhorar a nossa comunicação, não deixar de atender bem, não deixar as pessoas sem resposta, utilizar as ferramentas que a gente possui e mostrar às pessoas que estamos atentos. Precisamos entender que temos que responder ao público, que em nenhum momento podemos ser contaminados pelo privado. Às vezes, a gente precisa se atentar para questões pessoais e de relação, uma questão de sensibilidade, que vai além do administrativo e você fica sozinho” (CG2);
- d) “Na universidade acontecem muitas coisas, poucos fazem tudo e muitos fazem nada, então o que acontece é que você tem que saber o que tem que se fazer, saber qual é a pessoa certa para se delegar poder de decisão” (D1) e;
- e) “[...] o fato de a aprendizagem organizacional possuir pouca influência, também aparece neste processo” (D3).

Encontra-se em Montana e Charnov (2005) a explicação para a importância dada pelos entrevistados à equipe nas organizações, uma vez que, para os autores, trata-se de um princípio da administração capaz de promover a harmonia, o interesse comum, além de incentivar as boas relações entre os funcionários.

Além disso, estão presentes, nas falas de três entrevistados, a influência de aspectos políticos, conforme revela o gestor CPG1:

Em primeiro lugar, a vontade da associação de classe de formar bons fisiologistas, em outros centros diversos àqueles de excelência, realizar colaboração, tentativa de corrigir alguns problemas criados pelo REUNI, pois foram criados novos cursos e vagas, porém, não foi possível equipar ou fortalecer estes programas, tentando também que os profissionais que fizeram concurso para estes locais lá permaneçam.

O comentário de CPG1 encontra consonância com o que é abordado por March e Simon (1958), Cyert e Mach (1963), Baldrige (1971), Pettygrew (1973) e Pfeffer (1981), que consideram as organizações educacionais como um sistema político. Bem como o entrevistado CGP2 segue neste mesmo raciocínio, quando afirma que “as questões políticas estão sempre presentes, às vezes dificultando as tomadas de decisões, que tendem a ir mais para o pessoal que para o individual”; e, o dirigente D3, ao citar que “[...] os aspectos políticos são significativos já que as ideologias fazem parte deste modelo [...]”.

Desta maneira, é usual que a visão política se oponha ao modelo tradicional. Na ótica descrita, o conflito prevalece, as rivalidades de poder estão presentes e há frequente negociação entre os grupos de interesse e subunidades, devendo tudo isso ser vivenciado de maneira normal na UFSC, conforme sugere Pfeffer (1981) para as organizações educacionais, de modo geral.

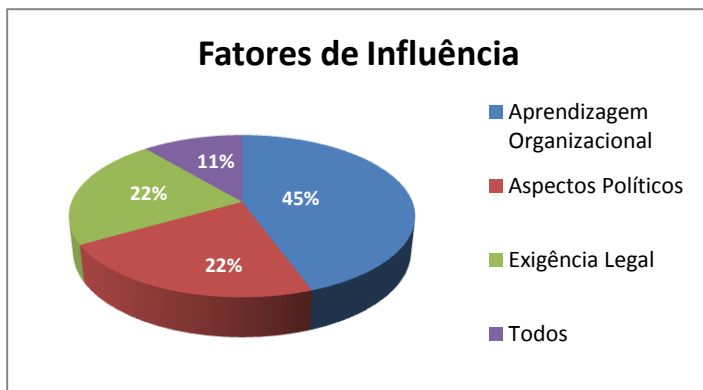
No entanto, em relação às exigências legais, é verificado que, as universidades, em especial as públicas, estão sujeitas às exigências da própria gestão pública e à sua copiosa legislação (MAGIONI; PASCUCI; MEYER, 2014). Cita-se, assim, a expressão do gestor CPG3: “Aqui as mudanças surgiram de manifestações individuais dos professores, claro que se tinha como objetivo legalizar alguns procedimentos [...]”. Igualmente, o gestor D3 declara que “o que mais se destaca é a exigência legal, a imposição da lei já que ocorre uma eleição de quatro em quatro anos, e assume uma nova gestão ou a anterior é reconduzida”. Já, o entrevistado D2 sustenta o seguinte:

A gente faz planejamento no início da gestão, o planejamento estratégico é bom para dar uma limpada no início da gestão, mas não é um engessamento, não ficamos presos a ele. Mais a

partir da orientação da administração central, pois tem coisas que temos que obedecer, questões legais e prioridades.

Os fatores de influência e a predominância do aspecto aprendizagem organizacional, expressos pela valorização da equipe e capacitação, podem ser entendidos com maior clareza no gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3: Fatores de influência



Fonte: Dados Primários (2016).

Por se tratar de uma burocracia profissional, está presente na gestão acadêmica a influência das exigências legais para o processo de formação de estratégias, principalmente no que se refere ao aspecto plano e PDI. Todavia, destaca-se, nas falas estudadas, a importância do trabalho em equipe, da capacitação dos gestores e do apoio institucional a fim de impulsionar este processo.

Se, de um lado, apresentaram-se, na pergunta 6, os fatores de influência do processo de formação de estratégias, no questionamento 7, descrevem-se dificuldades que este sistema possui.

Inicialmente, relações interpessoais constituem-se em um dos aspectos mais citados pelos entrevistados, posto que, dos 9 entrevistados, 6 indicam esta questão como grande dificuldade no processo de formação de estratégias. É possível, portanto, verificar este fato na fala dos gestores CG2, CG3, CPG3, D2 e D3, trazidas a seguir:

As relações na UFSC estão desgastadas, precisamos resgatar algumas coisas, lidar melhor

com as pessoas, ir além do burocrático, interagir com outras coordenações, unir atividades afins (CG2).

De maneira geral, existe um problema de mediação de relações no sentido de saber os passos de todas as solicitações, dos pedidos, pois as coisas não são padronizadas e são caóticas (CG3).

Ter objetivos particulares ou próprios, mas não saber pensar no coletivo é extremamente delicado, isso prejudica muito a administração, os egos inflados atrapalham muito (CPG3).

Muitas vezes, torna-se complicado reunir as pessoas e fazer com que sigam o caminho escolhido, reunir os interesses particulares e seguir interesses coletivos, acho que são dificuldades que temos (D2).

As relações são questões complicadas, por isso, é preciso ter um poder de convencimento para conseguir conduzir as pessoas no caminho desejado (D3).

Também para os gestores da UFSC investigados, parece desafiante trabalhar as relações interpessoais, o que é explicado por Baldrige (1971) e Baldrige e Deal (1983), para os quais aspectos, como, necessidades individuais dos usuários; dupla lealdade dos profissionais; vulnerabilidade externa e metas difusas e ambíguas, são significativos em processos de formação de estratégia.

Em seguida, os entrevistados valorizaram a rigidez das normas que dificultam todo o processo de trabalho, até mesmo porque a UFSC é uma burocracia profissional, que, na concepção de Mintzberg (1994; 2003; 2007), possui mecanismos de coordenação nos quais coexistem a prática da padronização e a prática da descentralização. Verificam-se estas características nas seguintes falas:

- a) “Duas coisas influenciam: as normas e o viés político”,
“[...] Quanto às normas, é preciso segui-las, em suas

diretrizes, tem vantagens, pois recebemos mais professores” (CG1);

- b) “[...] tem uma demanda muito grande de atividades em função das associadas e do trabalho burocrático que dificulta muito o planejamento” (CPG1) e;
- c) “As normas muitas vezes inflexíveis dificultam as atividades, bem como o excesso de burocracia” (D1).

Tratou-se ainda de outras dificuldades, como a falta de tempo em função das inúmeras demandas que são exigidas dos profissionais da UFSC, observando-se indícios deste problema na fala do entrevistado CPG2, como segue:

Não temos conseguido nos antecipar e formular planos, [...] é que tem muitas demandas na universidade, dos professores, do programa, [...] é preciso que a gente se envolva mais daqui para frente, acho que o PDI é um momento, hoje, o problema que eu vejo dos professores é tempo, um corre-corre por conta do dia-a-dia e muitas demandas.

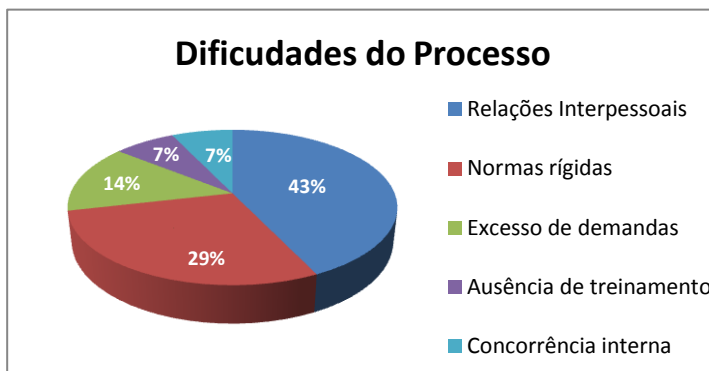
Além dos obstáculos citados até aqui, apenas um entrevistado levantou a possibilidade de influência de outras questões no processo de formação de estratégias na UFSC, como a falta de treinamento dos gestores e a concorrência dentro da Instituição. Sobre o assunto, o gestor CG3 diz que:

Infelizmente os gestores não possuem treinamento suficiente para estas atividades, senão seria muito difícil encontrar pessoas para desenvolver estas atividades, [...] outro problema da UFSC é a concorrência entre cursos e departamentos, e às vezes fica difícil esta organização e a sua relação entre os departamentos.

O despreparo dos gestores da UFSC é matéria recorrente nas falas dos entrevistados, e demonstrada por Meyer e Meyer (2003), ao afirmar que é comum a preocupação desses profissionais em desenvolver práticas administrativas que resultem em melhor desempenho, pois, tradicionalmente, as IES têm sido administradas por técnicos inaptos no que tange à complexidade destas organizações (MEYER; MEYER, 2003).

O gráfico 4 demonstra a divisão de opiniões relativa aos fatores que afetam o processo de formação estratégica na UFSC, na percepção dos seus gestores.

Gráfico 4: Dificuldades do processo



Fonte: Dados Primários (2016).

O gráfico 04 mostra o equilíbrio e prevalência dos fatores inibidores relações interpessoais e normas rígidas, especialmente.

Habilidades e competências específicas são essenciais para o desenvolvimento do processo de formação de estratégias. Nesta direção, o questionamento 8 descreve a opinião dos respondentes em relação a este tópico.

Percebe-se, a partir dos posicionamentos, que são inúmeras as condições necessárias ao desenvolvimento com sucesso da formação de estratégias, destaque se dá para a paciência e a capacidade de dialogar. Confirma esta linha de pensamento, a autora Chaffee (1985), ao descrever o modelo interpretativo de formação de estratégias que prevê o seu surgimento do diálogo constante entre as várias visões, ou seja, é vista como a cultura da organização, uma realidade a ser socialmente construída. Observam-se tais afirmações nas falas a seguir,

- a) “Emocional acima de tudo, bom senso, paciência, e também um pouco de preparo, além disso, você tem que estudar um pouco de administração” (CG1);
- b) “No mais, temos que ter uma paciência enorme, tem que saber trabalhar em grupo, saber respeitar as instituições e as pessoas, e eu acho que nem todo mundo sabe disso. Da

minha parte, estou tendo que desenvolver a minha paciência para lidar com egos, este comportamento demonstra que, às vezes, as pessoas ficam mais preocupadas em cercear o comportamento do outro do que promover espaço para todo mundo” (CPG3);

- c) “A primeira coisa é paciência, qualidade de um bom gestor, tolerância, conciliador, tem que saber conciliar interesse, tem que ser um bom articulador, conciliador de interesses diversos, experiência administrativa” (D2);
- d) “É preciso saber ouvir, dialogar e encaminhar as questões, também é necessário ter sensibilidade e flexibilidade” (CG2) e;
- e) “Capacidade de pensar e dialogar, tanto assuntos particulares como gerais, é preciso equilibrar várias questões, além da firmeza na tomada de decisão” (CG3).

Além destas considerações, citou-se uma diversidade de habilidades e competências, como a inteligência emocional e poder de convencimento, ambos verificados na fala do entrevistado CG1,

Acima de tudo, acho que o líder deve possuir inteligência emocional, lidar com pessoas é difícil, então você precisa trabalhar bem com as suas emoções e perceber a emoção do outro, pois por mais que as pessoas sejam gestores e estejam em cargos administrativos, mas a maioria delas é comandada pelas emoções. Dentro da UFSC existem muitas ideologias e em nome delas as pessoas esquecem muitas coisas, que são educadores, dos alunos, da instituição, etc. Você precisa às vezes se acalma, para conseguir falar e fazer com que a pessoa concorde com você, ou pelo menos, te apoie. Ter poder de convencimento, você deve prezar o que é melhor para a universidade, para o aluno, mas no meu dia-a-dia eu percebo que não é isso que acontece, muitas vezes eu aceito certas coisas que não sou a favor, ideologicamente, em função do que a maioria decide, o que o coletivo necessita. Eu não acho que eu tenha perfil de gestora e não gostaria de se coordenadora, mas dentro do grupo a gente vê que precisa, então a gente faz.

Corroborar estas considerações Rebelo e Erdmann (2004), pois, para eles, dimensões de flexibilidade, adaptabilidade e humano (subjetividade) são inerentes ao contexto da gestão universitária.

Nesta linha, o dirigente CPG1 relatou também temas como administração do tempo e competência política para tratar de estratégias, como segue:

Assim, precisam ter muito “jogo de cintura” para administrar o tempo suficiente para realizar as atividades, precisam ter uma competência política para requerer verbas nos órgãos de pesquisa (CPG1).

Já, o entrevistado CPG2 alega ser a capacidade de mobilização requisito essencial, pois, “em grande medida, o trabalho do coordenador é de mobilizar as pessoas”.

Ademais, os diretores D1 e D3 também acrescentaram aptidões necessárias ao formador de estratégias, destacando-se, na fala do investigado D1 a função gestão de pessoas, pois, para ele, “primeiro é preciso ter gestão de pessoas, se você não gosta de falar com pessoas não vai funcionar, você tem que conversar com elas e saber o que e como fazer”. Já, na entrevista do gestor D3, “é necessário ter envolvimento com os temas e as situações e parar para pensar a respeito de cada assunto para propor soluções que resolvam o problema”.

Ademais, a partir da opinião de Birnbaum (1989), é perceptível que as habilidades e competências citadas pelos entrevistados transitam entre a racionalidade e a capacidade técnica, e que aspectos mais subjetivos, como a intuição e a criatividade, direção esta também evidenciada no discurso de Meyer e Lopes (2015, p. 41).

Assim como a alegação de falta de treinamento e capacitação dos gestores afeta o processo de formação de estratégias, a descrição das habilidades e competências necessárias ao processo se revela deficitária quando elenca tantos adjetivos aos dirigentes. Tal fato procura assinalar, à instituição, necessária atenção para este requisito.

No quadro 13, é possível verificar as inúmeras habilidades e competências citadas nas falas dos respondentes.

Quadro 13: Habilidades e competências

RESPONDENTE	DESCRIÇÃO
CG1	Inteligência emocional; poder de convencimento; paciência e bom senso.
CG2	Saber ouvir; sensibilidade; flexibilidade e dialogar.
CG3	Dialogar.
CPG1	Administração do tempo e competência política.
CPG2	Capacidade de mobilização.
CPG3	Paciência; trabalhar em equipe e respeitar.
D1	Gestão de pessoas.
D2	Paciência, tolerância; conciliar; ser bom articulador e possuir experiência técnica.
D3	Possuir experiência técnica e capacidade de reflexão.

Fonte: Dados Primários (2016)

Na sequência, a pergunta 9 revela os incentivadores do processo de formação de estratégias. Em sua maioria, os respondentes alegaram ser o principal incentivador as demandas e rotinas diárias, pois como já afirmavam Mintzberg e Quinn (1991), na prática, o processo de formação de estratégias se apresenta evolutivo e em fragmentos sendo cunhado o termo “incrementalismo lógico” de Quinn (1978). Esta tendência é percebida nas falas, a seguir:

- a) “Desde que eu entrei na UFSC, estou agindo por demanda, mas agora a gente está vendo que isso não é bom, pois você precisa ter estratégia senão resolve apenas coisas pontuais, senão você não consegue se organizar. Então você precisa ter estratégia, ter metas, para que você consiga se organizar e prever certas coisas” (CG1);
- b) “Acho que é muito no dia a dia da organização, a gente não tem muito preparo então vai resolvendo as coisas de acordo com as demandas” (CG2);
- c) “É preciso se planejar para que as coisas aconteçam, a gente não tem muito tempo para isso, afinal as rotinas diárias nos demandam muita energia, porém acho que deveríamos pensar mais nisso” (CG3);
- d) “[...] você assume a coordenação de curso ou chefia de departamento, sem ter a mínima noção dos procedimentos, você vai aprendendo na prática” (CPG3) e;

e) “Mas, no fundo, no fundo, vai muito do dia-a-dia nosso, na experiência de cada um” (D2).

Outro ponto citado por dois gestores é o incentivo de ações institucionais de planejamento e a necessidade de planejar, presentes na fala do CPG2,

Na UFSC, temos a época de fazer o PDI. Neste momento, é que paramos para pensar um pouco embora seja mais uma exigência legal e não uma iniciativa do grupo ou da instituição, ainda acho que não há envolvimento como deveria, mas temos pouco tempo para pensar e refletir, vamos fazendo tudo conforme surgem as atividades.

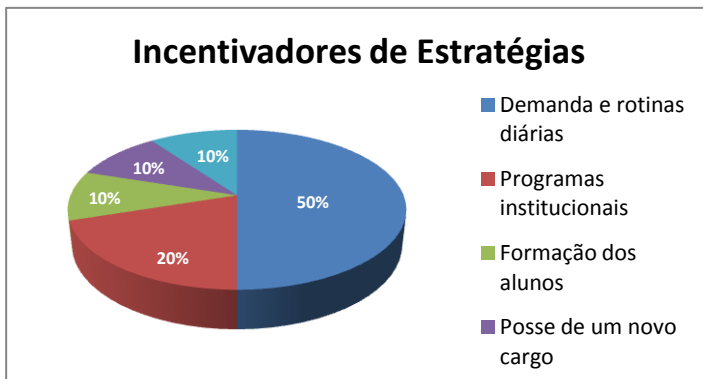
Destacada também pelo Diretor 3, a ideia de que “incentiva formar estratégia a necessidade de planejamento, de pensar sobre como as coisas estão sendo realizadas e se podem ser feitas com maior eficácia”, momento este descrito por Keller (1983), ao considerar as universidades como uma forma de administração acadêmica no uso do planejamento estratégico.

Todavia, apenas o Diretor 1 citou o incentivo das pessoas e das relações interpessoais na formação de estratégias, alegando que: “No meu caso acho que o principal incentivador são as pessoas, tudo que você planeja vem das relações e da gestão de pessoas”.

Também o gestor CPG1 baseia-se na ideia única de incentivo que é a formação dos alunos com a valorização do ensino, expressa na sua fala, da seguinte maneira: “Para o nosso programa, o principal é a formação dos alunos no que se refere ao ensino”.

Completa esta assertiva a fala do autor Baldrige (1983), quando afirma que os alunos são produto e cliente ao mesmo tempo, pois demandam necessidades e produtos quando a organização atua sobre eles, desenvolvendo suas capacidades profissionais e, após, lança-os novamente à sociedade.

O gráfico 5 revela a distribuição dos dados obtidos sobre os incentivadores das estratégias.

Gráfico 5: Incentivadores de estratégias

Fonte: Dados Primários (2016).

Observou-se que inúmeros itens são apontados como incentivadores do processo de formação de estratégias (gráfico 5), como as demandas e rotinas diárias, os programas institucionais, a formação dos alunos, a posse de um novo cargo, bem como a relação com as pessoas em geral. Isso ocorre em função da característica complexa das organizações universitárias onde a estrutura desarticulada e a autonomia dos setores confirma a ausência ou a quase ausência de uma ordem a ser seguida.

Para finalizar as entrevistas, questionou-se o valor da influência do líder no processo de formação de estratégia, conforme a pergunta 10, já que o principal gestor deve estar envolvido pelo objetivo para auxiliar e conduzir todo o processo. Dos 9 respondentes, ficou equilibrada a opinião a respeito de tal influência, sendo que os tópicos mais abordados foram saber conduzir, reduzir conflitos e gerenciar as influência política. É possível confirmar esta tendência analisando-se as seguintes falas:

- a)** *Sobre saber conduzir:* “Em minha opinião o líder precisa saber conduzir, levar as pessoas para o lugar desejado, fazer com que acreditem nele, tem que saber influenciar a equipe” (CG3) e,

Eu acho que a gente precisa entender que a função do chefe docente é mais de articulador, propriamente do que um sujeito que vai lá controlar, determinar e se torna muito taxativo perde a oportunidade de aprender e isso é um

desafio para os gestores, isso não é fácil, pois o serviço não termina aqui na UFSC ele continua em casa (CG2).

Nesta linha, completa o discurso anterior, do entrevistado CG2, o conteúdo de Keller (1983) que afirma ser função do gestor universitário desenvolver conhecimentos técnicos para realizar avaliações, direcionar políticas, avaliar questões psicológicas, além de possuir flexibilidade para conciliar interesses pessoais e organizacionais.

- b)** *Reduzir conflitos:* “Diminuir os conflitos e permitir que as pessoas se expressem, acredito que esta seja a influência do líder” (D2); e,

É função do líder, conduzir um processo desses tentando reduzir os pontos de conflito, mas ao mesmo tempo tentando incentivar as pessoas a se adequarem aos critérios exigidos. Tentar implementar mudanças que possibilitem crescer e mudar. O papel é intermediar o conflito e empurrar para frente. Mas, não é uma tarefa fácil (CPG2).

- c)** *Gerenciar a influência política:* O gestor D2, afirma que, “[...] na universidade temos muitos líderes informais que não possuem cargos, mas que exercem forte influência sobre a condução dos processos, principalmente os políticos” (D2) e para o Coordenador CPG1 existe a,

[...] necessidade de aprimorar as habilidades políticas para interceder pelo programa e por suas necessidades, assim vai sendo desenvolvida uma percepção sobre quem integra os cargos e qual o trâmite para se conquistar algumas coisas, bem como se tornar conhecido, participando das reuniões de comissões, câmaras e conselhos (CPG1).

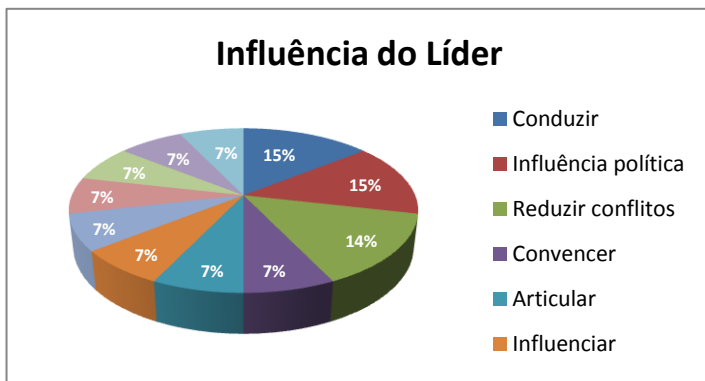
Confirma-se esta tendência no discurso dos autores March e Simon (1958), quando afirmam que o modelo político é presente nas organizações acadêmicas, principalmente no momento de resolução de problemas.

Além destas considerações, as demais opiniões ficaram esparsas, com tópicos diferentes para cada respondente, destacando influências como capacidade de convencer, articular, influenciar, envolver, motivar, entender ouvir e aceitar, também expressas nas falas a seguir:

- a) “Ele deve influenciar as pessoas e fazer com que elas possam ser convencidas do que precisa ser feito” (CG1);
- b) “No caso dos professores, o líder passa a ser mais um consultor ou alguém que entra na discussão quando não é mais possível ser resolvido pelo administrativo, acho que ele influenciar as pessoas, fazer com que realizem as atividades” (CPG3);
- c) “O papel do líder é envolver a equipe, no momento em que a gente está planejando, já que as pessoas não estão acostumadas e não gostam muito de sair para suas atividades para pensar e refletir. Acho que dever motivar o seu entorno, mesmo não sendo uma tarefa fácil” (D1) e;
- d) “O líder influencia no sentido de ser efetivamente esta figura que entende, ouve e aceita as pessoas e suas opiniões” (D3).

A distribuição destas ações pode ser estudada com mais propriedade no gráfico 6.

Gráfico 6: Influência do líder



Fonte: Dados Primários (2016).

Liderar organizações complexas exige do gestor condições e preparo que vão além do convencional. Entretanto, na maior parte das

organizações acadêmicas, a administração é realizada por amadores e profissionais, com preparo inadequado, que são conduzidos aos cargos por motivos diversos, avessos à aptidão natural necessária para dirigir instituições tão pluralistas. Citam-se, dentre muitas, saber conduzir, reduzir conflitos e gerenciar as influências políticas.

Após estas considerações, pode-se, finalmente, abordar o objetivo específico três, que trata de relacionar as alternativas de ação para o aprimoramento do processo de formação de estratégias nas organizações universitárias.

4.3 ALTERNATIVAS DE AÇÃO PARA O APRIMORAMENTO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE ESTRATÉGIAS NA UFSC

A fim de aperfeiçoar o processo de formação de estratégias na UFSC, este tópico visa a descrever as sugestões propostas a partir das notas de campo coletadas no processo de observação direta, nos documentos institucionais, na fala dos respondentes e na percepção da pesquisadora enquanto gestora.

Inicialmente, predomina, nos discursos, a necessidade de preparação dos dirigentes, sendo que esta ausência favorece o amadorismo e dificulta o desenvolvimento das atividades na instituição.

É possível perceber esta linha de pensamento nos discursos, a seguir:

Infelizmente os gestores não possuem treinamento suficiente para estas atividades, senão não seria muito difícil encontrar pessoas para desenvolver estas atividades. Não temos muita ajuda, você é jogado nas atividades e acaba até se confrontando com a administração central, ao invés de esperar que eles te auxiliem [...] (CG3).

Os professores têm muita dificuldade em aceitar um cargo como o de coordenador de curso, pois não há nada definido em papel que todos devem passar por isso pelo menos uma vez, e então fica uma contradição onde poucos assumem e muitos se esquivam. Então dentro dos departamentos é preciso ter estratégia para gerenciar estas questões [...] (CG3).

Além do mais, a análise preliminar feita pelos Dirigentes da Administração Central da UFSC em reunião realizada no mês de novembro de 2010, revelou, com destaque, o referido tema nas unidades universitárias, alegando que, na estrutura administrativa, há dificuldades de direção, sendo necessária a profissionalização da gestão (UFSC, 2010). Este fato coincide com o que, há muito, Simon (1967) já discutia, acerca do paradoxo existente na realidade das universidades que tem por propósito formar profissionais capacitados, ao mesmo tempo em que são gerenciadas por amadores, desprovidos de preparo técnico, tomando decisões com base na subjetividade, sentimentos, posições políticas ou apenas percepções.

Outro ponto discutido foi a separação da gestão administrativa da gestão pedagógica, de modo que os docentes possam dedicar-se mais aos assuntos desta natureza, reduzindo a sobrecarga de trabalho e possibilitando a execução das atividades de cunho administrativo pelos técnicos.

Esta fala está expressa no relato do gestor:

[...] acho ainda que uma alternativa seria separar a gestão administrativa da pedagógica, sendo a pedagógica a cargo dos professores e a administrativa para os administradores, dialogando quando necessário, mas misturar as coisas assim é muito complicado (CG3).

Além disso, também esteve presente a atenção à clareza na descrição dos cargos, pois, os coordenadores, ao assumirem suas funções, são forçados a iniciar suas atividades sem saber ao certo quais são as suas atribuições, bem como desconhecem as atribuições de seus subordinados. Fato este que dificulta a execução e a supervisão das atividades, promovendo o desenvolvimento de concessões, políticas, jogos de poder e outros comportamentos típicos das organizações educacionais como organizações complexas, ainda de acordo o discurso do gestor,

[...] tem outro ponto que eu acho muito importante, que é específico da UFSC, que é a falta de clareza nas atribuições dos cargos, essa é uma bagunça generalizada. Uma discussão é a respeito da subordinação dos servidores da coordenação de curso onde existe uma confusão e não há definição por escrito em relação a este assunto (CG3).

Esta medida poderia auxiliar na redução dos entraves presentes no caráter político das organizações educacionais onde prevalecem o conflito, as rivalidades de poder e as negociações entre grupos de interesse (PFEFFER, 1981).

Todavia, é prudente que a organização institucionalize a tarefa de formar estratégias, podendo agir por meio de uma metodologia específica, mas que permita envolver as características da UFSC como organização complexa. Tal exigência não poderia, entretanto, ser pautada em modelos tradicionais, fazendo-se necessária a adaptação ou criação de ferramentas que integrem estes fatores.

Observa-se este fato, no manual de planejamento estratégico da UFSC que já previa indícios destas necessidades quando afirmava que “a forma do processo de planejamento na UFSC pautou-se na decisão administrativa de construí-lo de forma participativa, envolvendo o maior número possível de pessoas da Universidade” (UFSC, 2010, p. 3).

Também o documento Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSC, 2010-2014, expressa que a política de gestão estará “[...] centrada numa atualização do sistema de planejamento da universidade, com a institucionalização do planejamento estratégico” (UFSC, 2010, p. 41). Esta prática é corroborada pelos vários autores, como Kotler e Murphy (1981), Baldrige (1983), Keller (1983), Meyer (1991), Hardy e Fachin (1996) e Birnbaum (2000), que destacam a importância do planejamento estratégico para as organizações acadêmicas desde que se sujeitem às adaptações necessárias.

Ademais, é importante ressaltar a importância dada pelos respondentes à necessária preparação dos dirigentes para a assunção dos cargos propostos. Em seguida, destaca-se a sugestão de separação da gestão administrativa da pedagógica o que pode ser interpretado como uma insegurança em relação aos conhecimentos técnicos inerentes às funções ocupadas, tal separação atenderia também à descrição com maior clareza das atribuições e dos cargos.

Ainda assim, institucionalizar a tarefa de formar estratégias apresenta-se não menos importante, já que o momento se confunde, muitas vezes, com a execução do planejamento formal e, até mesmo, com o momento de configuração do PDI.

Enfim, a adoção de ações administrativas, bem como a utilização de ferramentas que não façam uso somente de práticas tradicionais, mas que considerem adaptações ao modelo de atuação das

universidades como organizações complexas, mostra-se fundamental quando vinculada aos modelos usuais de gestão a fim de superá-los.

Neste contexto, concentrar-se nos resultados prometidos por processo de deliberação de estratégias constitui-se limitador, sendo as estratégias emergentes mais condizentes com a realidade estudada.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Desenvolvem-se, neste espaço, as conclusões da pesquisa realizada, bem como as recomendações de estudos futuros sobre o referido tema.

5.1 CONCLUSÃO

O processo de formação de estratégias nas organizações educacionais possui um papel de elevado nível. Isso porque ele possibilita à instituição um momento de autoconhecimento e direcionamento de suas ações. Além disso, incentiva reduzir os conflitos e vencer desafios na condução de um futuro melhor, elevando o nível de qualidade da educação ofertada.

Desta forma, conhecer como se constitui o processo de formação de estratégias na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) apresentou-se como passo principal desta pesquisa, amparado no estudo do processo de formação de estratégias; nos fatores inibidores e facilitadores, bem como na proposição de medidas para a melhoria do referido processo.

5.1.1 Modelo de formação de estratégias

Percebe-se uma tendência dos gestores universitários da UFSC em considerarem estratégia como sinônimo de plano ou planejamento, restringindo-a a uma data ou momento específico, e de processo formal de tomada de decisão a ser utilizado apenas nas atividades diárias.

Além do mais, tratam estratégia como um processo, sem início ou fim definidos onde o pensar se mescla ao agir, funcionando mais como um sistema cíclico, com destaque dado para o marco inicial a partir da posse de uma nova gestão.

Os processos que integram a formação de estratégias como ferramentas e modelos, na gestão acadêmica, são, em sua maioria, intuitivos, sem formas pré-definidas, e as unidades envolvidas são locais, reduzidas aos respectivos cursos, compostas pelos alunos e professores do entorno. Colocam-se ainda como emergentes, surgindo de acordo com as demandas, além disso, pode estar relacionado com a eleição de um novo Reitor ou Nova Gestão, o que corrobora o sistema político de atuação das organizações universitárias.

Ainda, em relação ao modelo de formação de estratégia, apresenta-se como vantagem da formação de estratégias a valorização dos cursos e dos alunos; a integração dos setores e a organização. Já, como desvantagens, ou seja, não formar estratégias, pode resultar em desorganização e isolamento, na opinião dos gestores entrevistados.

E, por se tratar de um sistema frouxamente articulado, em que as unidades são autônomas e possuem liberdade para tomar suas decisões, a formação de estratégias se apresenta valorosa, pois integra os setores e suas atividades. Todavia, o isolamento, a desorganização e os objetivos difusos são percebidos como desvantagens ao exercício do pensamento estratégico.

A par destas considerações, pode-se inferir que o modelo mental de formação de estratégias, é, no plano do pensamento, linear, em que os dirigentes planejam de forma racional a partir de um método formal de previsão. Todavia, na prática diária, revela-se um comportamento que se divide entre adaptativo (ressaltado pelas estratégias multifacetadas) e interpretativo (mais voltado ao diálogo, em vistas do modelo colegiado de tomada de decisão).

Ainda no que tange à formação de estratégias na UFSC, é evidente que passam a tender para a emergência, pois, na prática, as estratégias são pensadas a partir das demandas que surgem e do que precisa ser executado. Demonstrando que, no ambiente do pensamento, prevalecem as estratégias deliberadas ou planejadas, que, porém, na sua materialização se diluem e se tornam emergentes.

Nesta direção, o processo de formação de estratégias apresenta-se arquitetado e exposto de forma racional apenas na mente dos gestores, pois, na prática, ele se revela intuitivo, eventual, subjetivo e embasado em decisões não sequenciais, sem modelos pré-definidos o que o caracteriza como emergente e reacionário.

5.1.2 Fatores inibidores e facilitadores da formação de estratégias

Os fatores que inibem e facilitam este processo são essenciais para direcionar recursos e esforços para àqueles de maior relevância, incentivando as características positivas e anulando as deficiências identificadas.

De forma, por se tratar de uma burocracia profissional, está presente na gestão acadêmica a influência das exigências legais para o processo de formação de estratégias, principalmente no que se refere ao aspecto plano e PDI. Entretanto, destaca-se, neste estudo, a importância

do trabalho em equipe, da capacitação dos gestores e do apoio institucional a fim de impulsionar este processo.

Essencialmente, as relações interpessoais têm preocupado os gestores, isso se evidencia pelo fato das universidades serem locais de troca e aprendizado. Além disso, as normas rígidas da burocracia profissional, o excesso de demandas e a ausência de treinamento têm circulado na fala dos sujeitos.

Observou-se que inúmeros itens são apontados como incentivadores do processo de formação de estratégias na UFSC, como as demandas e rotinas diárias, os programas institucionais, a formação dos alunos, a posse de um novo cargo, bem como a relação com as pessoas em geral. Isso ocorre em função da característica complexa das organizações universitárias, nas quais a estrutura desarticulada e a autonomia dos setores confirmam a ausência ou a quase ausência de uma ordem a ser seguida.

Nota-se, na teoria estudada, a importância da liderança estratégica, bem como da configuração estrutural das organizações educacionais. Além disso, algumas ações foram citadas como capazes de potencializar tal processo, como o apoio institucional que se apresenta inerente ao sucesso do processo. Isso ocorre em função do fator coesão e, muito embora exista nestas organizações uma autonomia muito evidente, quanto mais alinhadas forem as ações estratégicas, maior será a possibilidade de acerto e de sucesso.

Ademais, cita-se a valorização da equipe e a capacitação dos gestores. Faz-se necessário aqui a nota de que a UFSC é referência no Brasil e na América Latina em capacitação de gestores universitários por meio do Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (INPEAU)²² e do Programa de Pós-graduação em Administração Universitária (PPGAU), sendo importante que os gestores se envolvam com as ações deste Instituto e do PPGAU e façam uso de seu conhecimento e experiência para aperfeiçoar suas ações gerenciais.

Entretanto, há também fatores que inibem o processo de formação de estratégias, chegando até mesmo a inviabilizá-lo. Dentre vários que foram citados, tem-se:

- a) *Influência política* – o modelo colegiado de tomada de decisão, o gerenciamento de conflitos, os jogos de poder e

²²Disponível em: < <http://portal.inpeau.ufsc.br/>>. Acesso em: 05 mai 2016.

barganha entre grupos caracteriza o sistema político das organizações acadêmicas que, na maioria das vezes, privilegia os interesses de grupos e interesses pessoais prejudicando e até mesmo desconsiderando o todo.

- b) *Exigências legais e rigidez das normas* – a burocracia profissional, que também é característica das organizações complexas, apresenta-se como inibidora já que as ações precisam ser realizadas dentro da legalidade e dos trâmites organizacionais.
- c) *Relações interpessoais* – o relacionamento interpessoal é fator geral dentro dos processos de conflito organizacional, desta forma, é imprescindível que as capacitações de gestores integrem o desenvolvimento deste requisito.
- d) *Falta de tempo, de treinamento e excesso de demandas e rotinas diárias* – este fator sobrecarrega os gestores que precisam se ocupar com atividades pedagógicas e administrativas além das atividades que envolvem a docência.

Liderar organizações complexas exige do gestor condições e preparo que vão além do convencional. Entretanto, na maior parte das organizações acadêmicas, a administração é realizada por amadores e profissionais despreparados que são conduzidos aos cargos por motivos diversos, avessos à aptidão natural necessária para dirigir instituições tão pluralistas. Citam-se, dentre muitas, saber conduzir, reduzir conflitos e gerenciar as influências políticas.

Em essência, os gestores universitários da UFSC demonstraram que as características encontradas nos líderes são de grande relevância para a condução do processo, sendo particulares aos discursos obtidos:

- a) Paciência;
- b) Capacidade de dialogar;
- c) Inteligência emocional;
- d) Poder de convencimento;
- e) Capacidade de gerenciar influência política;
- f) Capacidade de reduzir conflitos e;
- g) Ser um bom condutor.

Diante do cenário exposto, tornou-se possível, indicarem-se alternativas de ação voltadas ao aprimoramento do processo de formação de estratégias na UFSC.

5.1.3 Alternativas de ação para aprimoramento do processo

Desta forma, é preciso tomar medidas que promovam a valorização dos fatores que incentivam este processo por meio de ações que o aprimorem. Um ponto essencial é a capacitação dos dirigentes, pois, os responsáveis pela gestão devem estar preparados para este desafio, sendo que este trabalho deve incluir não apenas conhecimentos técnicos, mas emocionais, subjetivos e históricos a fim de promover a reflexão e a demonstração da peculiaridade de administrar organizações educacionais tão singulares. Determinando, inclusive, a posse de um novo gestor à conclusão deste curso, que não pode ser executado em modelo resumido e simplificado. Ele precisa ser pensado e arquitetado a partir de uma equipe multidisciplinar, conhecedora dos temas da Gestão Universitária e preparada para desenvolver um Projeto Político Pedagógico à altura dos requisitos necessários de tão importante cargo sugere-se, neste campo, o auxílio do INPEAU/UFSC e PPGAU/UFSC, citados no item 5.1.2.

Ademais, recomenda-se uma mudança nas configurações estruturais do modelo de gestão universitária, pois a união da gestão administrativa e pedagógica traz (para este modelo de organização complexa) dificuldades gerenciais. Percebe-se, ai, a sobrecarga de trabalho em grande parte da universidade, sendo perceptíveis as deficiências no desempenho da gestão administrativa pela maioria dos docentes. Desta forma, um organograma que permitisse separar as atividades essencialmente administrativas (atividades-meio) das atividades pedagógicas (atividades-fim) poderia proporcionar um desempenho mais eficaz, permitindo maior atuação dos técnicos-administrativos no processo de tomada de decisão e consequente direcionamento dos docentes para os processos pedagógicos.

Este modelo poderia solucionar também o problema percebido no que se refere ao desconhecimento das atribuições e tarefas desempenhadas, a partir do momento em que se dividem as atividades administrativas das pedagógicas é preciso tê-las bem delineadas, bem como as atribuições de cada gestor. Há gestores na UFSC que desempenham atividades sem saber exatamente qual o seu papel e o que devem realmente executar, o conhecimento e a publicitação destas atribuições pode também ser módulo obrigatório no programa de capacitação sugerido.

Finalmente, sugere-se que a Instituição se faça conhecedora e perceba os fatores que influenciam a formação de estratégias, promovendo momentos institucionais que incentivem esta reflexão. Momentos estes que devem ser pensados, a partir das características singulares das organizações educacionais, pois a utilização de modelos embasados em teorias não adaptadas, certamente resultará em eventos já observados, que, por muitas vezes, não atendem às expectativas desejadas.

Enfim, a compreensão do processo de formação de estratégias nas organizações universitárias se concretiza a partir do conhecimento de seu caráter subjetivo, intuitivo, acíclico e reacionário, cuja utilização de ferramentas tradicionais não se aplica, sendo as estratégias formadas de maneira emergente a partir dos acontecimentos e rotinas diárias. Há também uma dualidade identificada com a presença de aspectos racionais e modelos pré-definidos na mente e pensamento dos gestores, quando, na prática, a execução é materializada a partir dos elementos que compõem as organizações complexas, demonstrando que os modelos e as teorias tradicionais não podem ser aplicadas na Gestão Universitária sem as devidas adaptações e ajustes.

5.2 RECOMENDAÇÃO DE ESTUDOS FUTUROS

Embora esta pesquisa não seja, de fato, finalizada neste capítulo, são identificadas ainda inúmeras propostas de estudos futuros para seu complemento e continuidade, conforme as seguintes sugestões para futuras pesquisas:

- a) Pesquisar como ocorre a formação da micro estratégia nas organizações educacionais, especificamente na gestão acadêmica;
- b) Estudo sobre as ferramentas e teorias utilizadas especificamente na Gestão Universitária, adaptadas dos estudos tradicionais da Administração;
- c) Investigar o processo de tomada de decisão pelos gestores universitários, seu método e consequências e;
- d) Propor um estudo de modelo de capacitação para os dirigentes universitários que envolva as características pluralistas das universidades.

Como conclusão geral, a presente pesquisa permitiu verificar que, tanto a literatura sobre gestão universitária carece de material sobre formação de estratégias, como a própria UFSC é desprovida de ferramentas e de preparo técnico por parte dos seus gestores para a

realização apropriada do citado processo, o que revela a necessidade de se continuar investindo no desenvolvimento de pesquisas sobre o assunto, inclusive, no próprio âmbito da Universidade em foco. Somente assim será possível se ter um quadro distinto deste encontrado atualmente.

REFERÊNCIAS

- ABBADE, E. B. Aplicação da teoria dos jogos na análise de alianças estratégicas. *GEPROS - Gestão da Produção, Operações e Sistemas* – Ano 5, nº 3, Jul-Set/2010, p. 131-147.
- ACKOFF, R. L. *Planejamento empresarial*. Rio de Janeiro: LTC, 1982.
- AGOSTINHO, M. E. *Complexidade e organizações: em busca da gestão autônoma*. São Paulo: Atlas, 2003.
- ALMEIDA, M. de S. *Elaboração de Projeto, TCC, Dissertação e Tese*. 1ª ed. São Paulo. Atlas, 2011.
- ALMEIDA FILHO, N. *A universidade do século XXI: para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almeida 2008.
- ANDER-EGG, E. *Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales*. 7. Ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978.
- ANDREWS, K. R. *The Concept of Corporate Strategy*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin, 1971.
- ANDRIGUETTO JÚNIOR, H. *et al.* Estratégias acadêmicas e suas manifestações – o discurso e a prática. *Rev. GUAL*. Florianópolis, v. 4, n. 3, p.126- 152, set/dez. 2011.
- ANSOFF, H. I. *Estratégia empresarial*. 1ª ed. São Paulo: Makron Books do Brasil Editora Ltda. 1977.
- _____. *Administração estratégica*. São Paulo: Atlas. 1990.
- _____. *et al.* *Do planejamento estratégico à administração estratégica*. 1ª ed. São Paulo. Editora Atlas S.A., 1981.
- BAENA, S. C. P.; BARROS, J. V. Práticas estratégicas: integrando intenção e ação na área acadêmica. *XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. 2011.
- BALDRIDGE, J. V. *Power and conflict in the university: research in the sociology of complex organizations*. New York: Willey, 1971.

_____; DEAL, T. The dynamics of organizational change in educations. California: McCutchan Publishing Corporation, 1983.

_____ *et al.* Organizational Characteristics of Colleges and Universities. In: J.V. Baldrige & Del (editors). *The Dynamics of Organizational Change in Education*. Berkeley: McUtchan, 1983, p. 38-59.

BARNEY, J. B.; HESTERLY, W. S. *Administração Estratégica e Vantagem Competitiva*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BERGUE, S. T. *Modelos de Gestão em Organizações Públicas: Teorias e Tecnologias para análise e transformação organizacional*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2011.

BEPPLER, M. K.; PEREIRA, M. F. *Planejamento estratégico: a contribuição da cultura organizacional para o processo de implementação da estratégia*. São Paulo: Atlas, 2013.

_____; _____. COSTA, A. M. Discussão conceitual sobre o processo de estratégia nas organizações: formulação e formação estratégica. In: *Revista Ibero-Americana de Estratégia - RIAE*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 128-146, jan/abr. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5585/riae.v10i1.1711>>. Acesso em: 10 maio 2016.

BIDWELL, C. The school as a formal organization. In: MARCH, J. (Org.). *Handbook of organizations*. Chicago: Rand McNally, 1965.

BLAU, P. A universidade como organização. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 11, jul/dez, 1984.

BRASIL. PLANALTO. *Ensino Superior no Brasil*. 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto->

19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. *Organiza o Departamento Administrativo do Serviço Público, reorganiza as Comissões de Eficiência dos Ministérios e dá outras providências*. 1938. Disponível em:

<http://www12.senado.gov.br/orcamento/documentos/outros/linha-do-tempo/Decreto-Lei_579_de_30_de_julho_de_1938.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2015.

_____. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, novembro de 1995. Disponível em:

<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/plano_diretor.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2015.

_____. *Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências*. 1996. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/126183/decreto-lei-53-66>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

_____. *Diretrizes e bases da educação nacional*. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 mar. 2015.

_____. *Dispõe sobre [sic] a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências*. 1997. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm>. Acesso em: 08 mar. 2015.

_____. *Dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino*. 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14917&Itemid=866>. Acesso em: 27 mar. 2015.

_____. MEC. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 - REUNI*.

Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 06 maio 2015.

BRACKER, J. The historical development of strategic management concept. *Academy of Management Review*, v. 5, n. 2, p. 219-224, 1980.

BRESSER, L. C. P. Do Estado Patrimonial ao Gerencial. In: Pinheiro, Wilhelm e Sachs (orgs.), *Brasil: Um Século de Transformações*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2001: 222-259.

BRESSER, L. C. P. Reforma da nova gestão pública: agora na agenda da América Latina. *Revista do Serviço Público*. São Paulo, Ano 53. Número 1. Jan-Mar 2002

BODINI, V. L. Planejamento Estratégico em Universidades. In: Encontro Nacional de Engenharia de Produção. (XVIII: 1998: Niterói) *Anais*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1998. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP1998_ART139.pdf> Acesso em: 23 un. 2015.

CALEGARI, D.; PEREIRA, M. F. *Planejamento e estratégia das escolas: o que leva as escolas a ter alto desempenho*. São Paulo: Atlas, 2013.

CAMPANTE, R. G. O patrimonialismo em Faoro e Weber e a sociologia brasileira. Dados – *Revista de Ciências Sociais*, v. 46, n. 1, p. 153-193, 2003.

CAMACHO, T. A Universidade Pública no Brasil. *Revista de Sociologia*, Chile, n. 19, p.100-133, 2005.

CYERT, R.; MARCH, J. 1963. *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

CHAFFEE, E. Three Models of Strategy. *Academy of Management Review*. Vol. 10, n. 1, 1985, p. 89-98.

CHAKRAVARTHY, B.S.; WHITE, R. Strategy Process: forming, implementing and changing strategies. In: PETTIGREW, A.; THOMAS, H.; WHITTINGTON, R. *Handbook of Strategy and Management*. London: Sage Publications, 2002.

COHEN, M.; MARCH, J. *Leadership and Ambiguity: the American College President*. 2.ed. Boston: Harvard Business School Press, 1974.

COHEN, M. D.; MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. A Garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, v. 17, n. 1, p. 1-25, 1972.

COSTA, E. de B. O.; RAUBER, P. História da educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. *Revista Jurídica UNIGRAN*, Dourados, MS, v. 11, n. 21, Jan./Jun. 2009.

COSTA, B. K.; ALMEIDA, M. I. R. de (Coord.). *Estratégia: perspectivas e aplicações*. São Paulo: Atlas S.A., 2002.

COSTA, E. *Gestão Estratégica da empresa que temos para a empresa que queremos*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

CHANDLER, A. *Strategy and structure*. MA: MIT Press, 1962.

CHAUÍ, M. de S. *A universidade pública sob nova perspectiva*. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

CUNHA, C. M. da. *Introdução – discutindo conceitos básicos*. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

DENHARDT, J. V.; DENHARDT, R. B. *Teorias da Administração Pública*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

DeGEUS, A. A empresa viva. *Harvard Business Review*. Estratégias para o crescimento. Rio de Janeiro: Campus, p. 95-110, 2000.

DELGADO FILHO, A. B. *Uma Análise do Processo de Planejamento Estratégico da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário da Unicamp*. UEC, Campinas, 2010. Dissertação (Mestrado Profissional em Engenharia Mecânica/ Gestão da Qualidade Total).

DEEM, R. Herding the academic cats. *Perspectives, Policy and Practice in Higher Education*. v.14, n. 2, p. 37-43, 2010.

DOXSEY, J. R.; DE RIZ, J. *Metodologia da pesquisa científica*. ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2002-2003. Apostila.

DURKHEIM, D. É. *Da divisão do trabalho social*. Traduzido por Eduardo Brandão. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes. 2008.

ETZIONE, A. *Organizações modernas*. 3. Ed. São Paulo: Pioneira, 1973.

FÁVERO, M. L. A. *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. Educar, Curitiba, n.28, p.17-36, maio/Jun. 2006.

FAYOL, H. *Administração industrial e geral*. 10. Ed. Atlas S.A, 1990.

FERNANDES, B. H. R; BERTON, L. H. *Administração Estratégica*. São Paulo: Saraiva, 2005.

FINGER, A. P. *Gestão de Universidades: novas abordagens*. Curitiba: Champagnat, 1997.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. Educação e mudança. In: *Educação como Processo de Mudança Social*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAJ, L. *Tornando a administração estratégica possível*. 1ª ed. São Paulo. McGraw-Hill, 1990.

_____. *Administração estratégica*. 2ª ed. São Paulo. Editora Ática, 1993.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6º Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T.; Organizadores. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GRANOVETTER, M. S. The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, Volume 78, Issue 6 (May, 1973), 1360-1380.

HAMEL, G.; PRAHALAD, C.K. *Competindo pelo futuro*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

HANNAN, M. T.; FREEMAN, J. The Population Ecology of Organizations. *American Journal of Sociology*, Volume 82, Issue 5 (Marc., 1977), 929-064.

HARDY, C.; FACHIN, R. *Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

HALL, R. H. *Organizações: estrutura e processos*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall, 1984.

HARDY, C. FACHIN, R. *Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos*. Porto Alegre: UFRGS. 1996.

HILL, S. *Na Analysis of Function, Structure, and Hierarchy in the Academic Department*. Soc/Anth 373: Ethnographic Research Methods, Spring, 2009.

HOFER, C. W. *Some Preliminary Research on Patterns of Strategic Behavior*.

HREBINIAK, L. G. *Fazendo a estratégia funcionar: o caminho para uma execução bem-sucedida*. Porto Alegre, Bookman, 2006.

IZA, B. *et al. A história das universidades: o despertar do conhecimento*. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano-UNIFRA, 2008.

JARZABKOWSKI, P.; FELTON, E. Strategizing and organizing in pluralistic contexts. *Long Range Planning*, v. 39, p. 631-648, 2006.

JONES, G. R., GEORGE, J. M. *Administração Contemporânea*, 4ª Edição. AMGH, 2008.

KATZ, D. (1964). *The social psychology of organizations*. New York: John Wiley & Sons.

KICH, J. I. Di; PEREIRA, M. F. *Planejamento estratégico: os pressupostos básicos para uma implantação eficaz*. São Paulo: Atlas, 2011.

KICH, J. I. D. *Implantação do processo de planejamento estratégico e a influência da liderança, cultura, estrutura e comunicação organizacional*. UFSC, 2010. Dissertação (Mestrado em Administração).

KWASNICKA, E. L. *Introdução à administração*, 6ª edição. Atlas, 2012.

KELLER, G. *Academics Strategy*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1983.

KOTLER, P.; MURPHY, P. E. Planejamento estratégico para o ensino superior. *Journal of Righer Education*, Ohio State University, 52(5), set./out. 1981.

LAUX, M. A. B.; LAUX, R. O. Gestão Universitária: o que há para se discutir? *IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. 2004.

LACOMBE, F. J. M. *Teoria geral da administração*. São Paulo: Saraiva 2009.

LIMA, M. *et al. Modelando o BSC para as Universidades do Sistema ACADEMIA*. Organizações em contexto, Ano 5, n. 9, janeiro-junho 2009.

LORANGE, P.; VANCIL, R. F.. *Como projetar um Sistema de Planejamento Estratégico*. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1986.

MARTINS, S. P. *Instituições de direito público e privado*. São Paulo: Atlas S/A, 2010.

MACHADO, N. S.; SILVEIRA, A. *Configurações estruturais em organizações universitárias*. Florianópolis: Insular, 1998.

- MACHADO, L. E. *Gestão Estratégica para instituições de ensino superior privadas*. Rio de Janeiro: FGV, 2008.
- MARCH, J. G.; SIMON, H. A. (1958). *Organizations*. New York: John Wiley & Sons.
- MARCELINO, G. F. *Gestão Estratégica de Universidade*. Brasília: UNB, 2004.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Atlas S. A., 2013.
- MATIAS-PEREIRA, J. *Manual de gestão pública contemporânea*. São Paulo: Atlas S.A., 2009.
- _____. *Curso de Administração Pública*. Foco nas instituições e ações governamentais. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010.
- MAXIMIANO, A. C. A. *Introdução à Administração*. 5. Ed. São Paulo: Atlas S.A., 2000.
- _____. *Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital*. 4. Ed. São Paulo: Atlas S.A., 2004.
- _____. *Fundamentos de administração: manual compacto para as disciplinas TGA e Introdução à Administração*. 2. Ed. São Paulo: Atlas S.A., 2007.
- MATTAR, F. N. *Pesquisa de marketing: metodologia e planejamento*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MENDONÇA, A. W. P. C. *A universidade no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.14, p.131-151, Maio/Ago. 2000.
- MELO, P. A. *A cooperação universidade/empresa nas universidades públicas brasileiras*. Florianópolis: UFSC, 2002. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção).
- MEYER, V. *Planejamento Estratégico: uma renovação na gestão das instituições universitárias*. In: *Temas de Administração Universitária*. Florianópolis: NUPEAU/UFSC, 1991, p.135-149.

_____. LOPES, M. C. B. *Planejamento Formal: mito e realidade*. In: XXI Simpósio Brasileiro e III Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. *Anais*. Recife: ANPAE, 2003, p. 10-20.

_____. LOPES, M. C. B. Planejamento formal e seus resultados: um estudo de caso de universidades. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 5, 2004, Curitiba. *Anais*. Curitiba: Anped-Sul, 2004.

_____. *Planejamento e Gestão Estratégica: Viabilidade nas IES*. In: *IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, Florianópolis, 2004.

_____. MUGNOL, G. Competição e estratégia no contexto das instituições de ensino superior privadas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.11, p. 153-165, jan./abr. 2004.

_____. Planejamento universitário: ato racional, político ou simbólico – um estudo das universidades brasileiras. *Revista Alcance*, Itajaí, v.12, n.3, set./dez.2005, p.373-389.

_____. SERMANN, L. I. C.; MANGOLIM, L. *Planejamento e Gestão Estratégica: viabilidade nas IES*. 2005. Disponível em: <<http://www.inpeau.ufsc.br/ivcoloquio/anais/completos>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. MANGOLIM, L. *Estratégia em Universidades Privadas: Estudo de Casos*. Salvador/BA: EnAMPAD, 2006.

_____. *A escola como organização complexa*. In: EYNG, A. M; GISI, M. L. (orgs.). *Políticas e Gestão da Educação Superior: desafios e perspectivas*. Ijuí: Unijuí, 2007.

_____. LOPES, M. C. *Gestión escolar: desafíos y alternativas gerenciales*. Visiones de la Educación, Concepción, Chile, n. 13, p. 55-65, 2008.

_____. 2005 in: WALTER, S. A.; MEYER, V. *Reflexões sobre administração universitária e ensino superior*. Curitiba, Ed. Juruá, Blumenau, Edifurb, 2010.

_____. PASCUCCI, P. *Formação de Estratégias em Sistemas Complexos: Estudo Comparativo de Organizações Hospitalares sob a Perspectiva Prática*. XXXV Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, Anais, Rio de Janeiro: ANPAD, Setembro, 2011.

_____. PASCUCCI, L.; MANGOLIN, L. *Gestão Estratégica: um exame de práticas em universidades privadas*. RAP, Rio de Janeiro, n. 46 (1), p. 49-70, jan./fev.2012.

_____. MEYER, V. "Managerialism" na gestão universitária: uma análise de suas manifestações em uma instituição empresarial. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 01-20, set. 2013.

_____. MAGIONI, B.; PASCUCI, L. Managerialism em Universidades: Contribuições e Limitações da Adoção do Planejamento Estratégico em uma Universidade Pública Federal. *XXXVIII Encontro da ANPAD*, Rio de Janeiro, 2014.

_____. LOPES. *Administando o imensurável: uma crítica às organizações acadêmicas*. Cad.EBAPE.BR, v. 13, nº 1, artigo 3, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2015.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento*. 10. Ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINTZBERG, H. Strategy-making in three modes. *California Management Review*, v.16, n 2, p.44-55, 1973.

_____. The strategy concept I: five Ps for strategy. *California Management Review*, p.11-24, Fall 1987.

_____. Strategy formation: schools of thought. In: FREEDRICKSON, J. W. *Perspectives on strategic management*. New York: Harper Business, 1990.

_____. *The rise and fall of strategic planning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.

_____ *et al.* [Orgs.]. *O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados*. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

_____. *Tracking strategies toward a general theory of strategy formation*. New York: Oxford University Press, 2007.

_____. *Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações*. 2. ed. 4ª reimpressão, São Paulo: Atlas, 2003.

_____; WATERS, J. A. Of strategies, deliberate and emergent. *Strategic Management Journal*, n. 6, p. 257-272, 1985.

_____; QUINN, J. B. The Strategy process: concepts, contexts and cases. 2. ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International, Inc., 1991.

_____; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. *Safári de Estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MONTANA, P. J.; CHARNOV, B. H. *Administração*. São Paulo: Saraiva, 2005.

MOTTA, F. C. P.; PEREIRA, L. C. B. *Introdução à Organização Burocrática*. São Paulo: Brasiliense S.A., 1984.

NAGLE, J. Apresentação do dossiê universidade-empresa. *Revista da USP/ Coordenadoria de Comunicação Social da Universidade de São Paulo*. São Paulo, nº25, p 8-15, mar./mai. 1995.

NEIS, D; PEREIRA, M. F. *Planejamento Estratégico: a contribuição da estrutura organizacional para o processo de implementação da estratégia*. São Paulo. Atlas, 2015.

NICOLAU, I. O conceito de estratégia. INDEG/ISCTE, set. 2001a. Disponível em:

<http://www.uniplac.net/rnestradoadministracaolartigos/11_02.pdf>.
Acesso em: 23 jun. 2015.

OLIVEIRA, D. de P. R. *Excelência na administração estratégica*. 4ª ed. São Paulo. Atlas, 1999.

_____. *Administração Estratégica na Prática*. 6ª ed. São Paulo. Atlas, 2009a.

_____. *Fundamentos da administração*. 1ª ed. São Paulo. Atlas, 2009b.

OLIVEN, A. C. A marca da origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, Rio Grande do Sul, vol. 35, n. 125, p.111-135, Maio/Ago. 2005.

PAVIANI, J.; POZENATO, J. C. *A universidade em debate*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 1984.

PEREIRA, Maurício Fernandes. *Planejamento estratégico: teorias, modelos e processos*. São Paulo: Atlas, 2010.

PETTIGREW, A. M. (1973). *The Politics of Organizational Decision Making*. London.

PFEFFER, J. (1981). *Power in organizations*. Marshfield, MA: Pitman.

PILETTI, N. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 2003.

PLOTKIN, H. *Darwin machines and the nature of knowledge*. London: Penguin Books, 1994.

PORTER, M. E. *Estratégia Competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência*. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

QUINN, J. B. Strategic change: logical incrementalism. *Sloan Management Review*, v.20, issue 1, p. 7-21, Fall, 1978.

_____. Managing strategic change. *Sloan Management Review*, v. 21, n. 4, p. 3-20, 1980.

RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

REBELO, L. M. S.; ERDMANN, R. H. *Formação de estratégias em universidades: Processo formal, negociado ou construção permanente?* *Revista Diálogo Educacional*, vol. 4, núm. 11, enero-abril, 2004, pp. 1-17 Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil.

ROESCH, S. M. A. *Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ROSSATO, R. *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo, UPF, 2005.

SANÁBIO, M. T. (Org.). *Administração Pública Contemporânea: política, democracia e gestão*. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

SALERNO, S. C. E. K. *Administração gerencial ou gestão administrativa?* Foco no planejamento educacional. UEC, 2006. Tese (Doutorado em Educação).

SANTOS, B. de S.; FILHO, N. de A. *A universidade do século XXI: para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almeida 2008.

SANTOS, G. J. dos; SANÁBIO, M. T. (Org.). *Administração: princípios teóricos e práticos*. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

SCHWARTZMAN, S. *Ciência, Universidade e Ideologia: a política do conhecimento*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1980.

SENGE, P. *A quinta disciplina: caderno de campo*. São Paulo: Qualitymark, 1996.

SERRA, F. A. R. *et al. Estratégias em diferentes contextos empresariais: fundamentos, modelos e perspectivas*. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SILVA, R. O. da. *Teorias da Administração*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

SILVA, A. do C. *Evolução da administração pública no Brasil e tendências de novos modelos organizacionais*. Cuiabá, Pós-Graduação em Gestão Pública com ênfase em Licitações e Contratos – ICE, 2013.

SILVA, R. *Gestão do ensino superior*. 1ª ed. Curitiba. Juruá Editora, 2009.

SOUZA, M. P. R. *Construindo a escola pública democrática: a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus*. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1991.

SOUZA, S. de; SILVA, A. R. L. da; SILVA JÚNIOR, A. da. O processo de formação de estratégias organizacionais em uma IES: um estudo de caso em uma instituição privada. **Revista Alcance - Eletrônica**, Vol. 18 - n. 3 - p. 341-355 / jul-set 2011. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/ra/article/view/2603/1973>>. Acesso em: 10 maio 2016.

STACEY, R. D. (1996) *Strategic Management and Organizational Dynamics*, 2nd Edition, Pitman, London.

STONER, J. A. F.; FREEMAN, R. E. *Administração*. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

STAKE, R. E. *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. *Gestão de instituições de ensino*. 1º ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1999.

_____. *Estratégia empresarial: tendências e desafios, um enfoque na realidade brasileira*. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

TAVARES, M. C. *Gestão estratégica*. 1ª ed. São Paulo. Atlas, 2000.

TERTO, D. C.; PEREIRA, R. L. de A. A nova gestão pública e as atuais tendências da gestão educacional brasileira. São Paulo, 25. In: *Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, 2011.

TILLES, S. How to evaluate corporate strategy. *Harvard Business Review*, v. 41, n. 4, p. 111- 121, Jul-Ago 1963.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2010.

TUBINO, G.. *Eficiência e eficácia nas universidades*. 1ª ed. São Paulo. IBRASA, 1981.

UFSC. *Estrutura geral da Universidade Federal de Santa Catarina*. Disponível em: <<https://arquivos.ufsc.br/d/6560ff7645/?p=/Reitoria>> Acesso: 03 jan 2016.

_____. *Estatuto da UFSC*. 2011. Disponível em: <<http://ccs.ufsc.br/files/2011/04/Estatuto-da-UFSC1.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

VERGARA S.C. *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2013.

VAHL, T. R. *A privatização do ensino superior no Brasil: causas e consequências*. Florianópolis: UFSC – Lunardelli, 1980.

VON NEUMANN, John; MORGENSTERN, Oskar. *Theory of Games and Economic Behavior*. Princeton: Princeton University Press, 1944.

WANDERLEY, L. E. W. *O que é universidade*. São Paulo: Brasiliense S.A., 1985.

_____. *O que é universidade*. São Paulo: Brasiliense S.A., 2003.

WEICK, K. E. Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, v. 21, n. 1, p. 1-19, 1976.

WEICK, K. E. (1982). Management of organizational change among loosely coupled elements, In: P. S. Goodman & Associates (Eds.), *Change in organizations* (pp. 375–408). San Francisco: Jossey-Bass.

WHITTINGTON, R. *O que é estratégia*. 1ª ed. São Paulo. Thomson, 2006.

WOLFF, R. P. *O ideal da universidade*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1993.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZANONI, A.; PEREIRA, K.; TOMASINI, R. (Org.). *Guia prático de gestão: ferramentas da administração*. Florianópolis: UDESC, 2013.

ZAINKO, M. A. S. *Planejamento, universidade e modernidade*. Curitiba: All-Graf, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

- 1) O que você considera como estratégia?
- 2) Como/Quando é iniciado do processo de formação de estratégias na instituição?
- 3) Como é realizado o processo de elaboração estratégica? Citar local, ferramentas utilizadas, se é adotado um modelo, quem conduz o processo e qual a sua duração.
- 4) Quais são as unidades organizacionais/profissionais envolvidas? Como é feita a sensibilização?
- 5) Que vantagens e desvantagens são identificadas na formação estratégica?
- 6) Que fatores mais influenciam este procedimento? (exigências legais; aspectos políticos, aprendizagem organizacional, entre outros).
- 7) Existem dificuldades no processo de formação de estratégias? Cite algumas.
- 8) Assinale as habilidades e/ou competências necessárias para a formação da estratégia?
- 9) Que itens podem ser apontados como incentivadores à formação de estratégias?
- 10) Como se desenvolve a influência do líder no processo de definição de estratégias?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) participante:

Sou estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Estou realizando uma pesquisa sob supervisão da professora Dra. Alessandra de Linhares Jacobsen (CAD/PPGAU/UFSC), cujo objetivo é **Compreender como se constitui o processo de formação de estratégias na Universidade Federal de Santa Catarina.**

Sua participação envolve responder a perguntas sobre o tema, cujas respostas serão gravadas, se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de 30 minutos.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora, no fone 8824-0721 ou pela entidade responsável – PPGAU, fone (48) 37216525.

Atenciosamente,

Mestranda Ana Elizabeth Martens

Florianópolis, ___/___/___

Profa. Dra. Alessandra de Linhares Jacobsen
Orientadora

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Assinatura do Participante

Local: _____

Data: ___/___/___