

JULIO EDUARDO ORNELAS SILVA

**PENSAMENTO ESTRATÉGICO EM UNIVERSIDADES  
PÚBLICAS FEDERAIS BRASILEIRAS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Antônio de Melo

Florianópolis  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ornelas Silva, Julio Eduardo  
Pensamento estratégico em universidades públicas  
federais brasileiras / Julio Eduardo Ornelas Silva  
; orientador, Pedro Antônio de Melo, 2017.  
225 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós  
Graduação em Administração, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

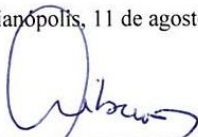
1. Administração. 2. Pensamento Estratégico. 3.  
Universidades. 4. Gestão Universitária. 5.  
Estratégia. I. Melo, Pedro Antônio de. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de  
Pós-Graduação em Administração. III. Título.

Julio Eduardo Ornelas Silva

**PENSAMENTO ESTRATÉGICO EM UNIVERSIDADES  
PÚBLICAS FEDERAIS BRASILEIRAS**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutor e  
aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em  
Administração.

Florianópolis, 11 de agosto de 2017.



Prof.<sup>a</sup> Cibele Barsalini Martins, Dr.<sup>a</sup>  
Coordenadora do Programa

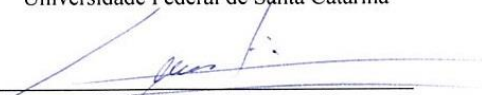
**Banca Examinadora:**



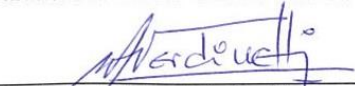
Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.<sup>a</sup> Alessandra de Linhares Jacobsen, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Claudio José Amante, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Miguel Angel Verdinelli, Dr.  
Universidade do Vale do Itajaí



Dedico esta tese à minha família, e a todos que, de alguma forma, contribuíram para a conquista deste feito.



## AGRADECIMENTOS

As bases que formam um ser humano e o engrandecem enquanto ser social, advém da família. Comigo não seria diferente, e, portanto, o agradecimento mais que especial, dedico à minha família. À minha mãe, Maria Nilza, que propiciou os pilares de minha educação e sustentação, sendo a fonte natural que me originou e me criou, tornando o cidadão que sou hoje. À minha esposa e companheira, Fabiani, que na década mais recente, tornou-se minha fortaleza, meu ponto de apoio para todos os momentos, bons e ruins, e que sempre contribuiu para o meu crescimento e engrandecimento. À minha filhota, Isabella, que no último triênio se apoderou de minha vida e meu tempo, trazendo mais energia e felicidades ao meu mundo, contrabalanceando a seriedade que os aspectos acadêmicos e profissionais me impõem.

Agradecimento mais que especial também ao querido Pedro Melo, que apesar de não ser familiar consanguíneo, o considero também do meu núcleo familiar, por ter se tornado, no último sexênio, pai, amigo, companheiro, orientador, chefe, especialmente conselheiro, exemplo de vida, e muitos outros papéis, cuja maestria foi desenvolvida ao longo de seis décadas bem vividas, e que eu, com quase três décadas, venho me espelhando e aprendendo. Hei de reconhecer que as oportunidades oferecidas pelo prof. Pedro, e que agarrei, foram as que possibilitaram a colheita dos meus frutos atuais, e outros que possivelmente ainda virão.

Agradeço também a um ente muitas vezes esquecido, e duramente criticado, mas que reconheço como essencial para as minhas realizações: a República Federativa do Brasil. Por mais que as conquistas e realizações dependam, em demasiado, de atitudes individuais, ter nascido em uma nação que propiciou as estruturas e os caminhos que vivi e percorri, é um privilégio. Sei que há poucas dezenas de nações que propiciariam caminhos melhores, mas sei, também, que há mais de uma centena de outras nações, que não oferecem uma estrutura mínima para a ascensão de seus cidadãos. Assim, agradeço as estruturas do Estado que me ajudaram no crescimento acadêmico, profissional, e até pessoal. Aqui se faz necessário enfatizar um agradecimento mais pontual de uma de suas estruturas, o CNPq, que, por meio de um projeto de pesquisa aprovado, fomentou e financiou as viagens para as entrevistas.

Agradecimentos fraternos à família Sasaki-Rissi, que nas pessoas da Andressa e Maurício, contribuíram também para a minha formação e meu crescimento dentro da UFSC. À Andressa, que ainda à época da

graduação, me mostrou um mundo totalmente novo, da pós-graduação, além de ter apresentado o prof. Pedro, o que modificou consideravelmente meu destino, para melhor; e ao Maurício, cujos conselhos e oportunidades ofertadas ao longo dos anos, me tornaram um profissional e acadêmico melhor.

Agradeço também aos colegas do INPEAU/UFSC, que, de alguma forma, contribuíram para que eu conseguisse chegar até aqui. Dos mais antigos e ainda presentes, a Gabriela Tavares, pelo brilhantismo e excelência de atuação nas ações do Instituto. Na sequência, por antiguidade, mas não menos importante, a Fernanda Teodoro, que, além da atuação profissional, propiciava, no estágio da manhã, e ainda propicia, como mestrandas, momentos descontraídos e engraçados, contrabalanceando com o ar sério que o ambiente profissional e acadêmico nos impõe. Ambas, Gabriela e Fernanda, como as mais antigas ainda presentes, há mais de 4, x anos, me ajudaram consideravelmente em muitos momentos, propiciando momentos de conforto e alívio, quando a rotina de conciliar trabalho e doutorado, era sufocante. Assim, agradeço muito a vocês, e desejo sucessos em dobro.

Em tempos recentes, teço agradecimentos à Maristela Bortolini, pelo carisma, e cuja atuação nas relações interpessoais, tenho muito a aprender. Agradeço pelo suporte nas atividades do INPEAU, que contribuíram para uma maior dedicação minha, à finalização do doutorado, bem como, por ter realizado parte das entrevistas do projeto de pesquisa do CNPq. Mais recente ainda, agradeço ao Thiago Cabral, que vem trilhando caminho similar, e cujas discussões acadêmicas são sempre enriquecedoras.

Integrantes da equipe de acadêmicas do INPEAU, agradeço à Marília Ribas e Jéssica Rocha, que no ano anterior auxiliaram (e ainda auxiliam), em demasiado, nas ações realizadas pelo Instituto, e consequentemente, possibilitaram um alívio, para melhor dedicação minha ao doutorado, além, é claro, dos momentos de alegria vividos enquanto atuávamos tanto externa, quanto internamente nas atividades do Instituto, a exemplo do XVI CIGU e IGLU.

Agradeço a muitas pessoas que contribuíram para o sucesso de minha trajetória. Muitos foram passageiros no convívio diário, mas nem por isso, são menos importantes, pois suas passagens, por ordem divina, modificou consideravelmente meu futuro, e que, se eu fosse nominar e detalhar suas passagens, daria outra tese. Assim, terei que parar nos três pontinhos: Cláudio Amante, Dalton, Margarete Alves, Raphael Schlickmann, Alexandre Ramos, Alessandra Jacobsen, Kelly Tonani, Humberto Tosta, Michelle Melo, Tânia Bianchini, Roberto Carlos...



“A realidade é como é, não como desejamos que  
ela fosse.”  
Maquiavel



## RESUMO

SILVA, Julio Eduardo Ornelas. 2017. **Pensamento estratégico em universidades públicas federais brasileiras**. 225 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Pedro Antônio de Melo

O presente trabalho apresenta uma pesquisa realizada, durante o Curso de Doutorado em Administração, que teve por objetivo, compreender a potencialização do pensamento estratégico em universidades públicas federais brasileiras. Conciliando as temáticas universidades e pensamento estratégico, observou se tratar de um novo campo de estudo, em virtude de não se ter encontrado, literaturas que abordassem o pensamento estratégico universitário. O problema de pesquisa foi: como potencializar o pensamento estratégico em universidades públicas federais?. Inicialmente, foram levantados os referenciais bibliográficos sobre estratégia, pensamento estratégico, universidades no mundo e no Brasil, gestão pública e gestão universitária. Foi tratado do histórico das universidades, que, com origem na época medieval, na segunda metade do Século XII, foram as primeiras organizações capazes de preservarem, e, perpetuarem, o conhecimento humano, que antes vivia sob o risco de destruição. Também foram apresentados aspectos teóricos sobre a evolução dos estudos sobre estratégia, a partir da síntese de dois autores da área: Whittington (2006) e Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010). Foi realizado um levantamento de todas as literaturas sobre pensamento estratégico, resultando em poucas publicações encontradas, e, majoritariamente, na língua inglesa. Esta pesquisa é caracterizada como construtivista social, pós-positivista, qualitativa, descritiva, com dados obtidos indutivamente, e sob uma perspectiva seccional longitudinal. A partir do referencial bibliográfico, foram delineados categorias de análises, visando atender aos objetivos. Essas categorias subsidiaram a construção de um roteiro de perguntas semiestruturadas, que foram aplicadas, durante a realização de entrevistas, in loco, em treze universidades públicas federais brasileiras, que, dentre as sessenta e três existentes, foram as únicas que sinalizaram, em seus planejamento institucionais, a adoção de estratégias. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas, codificadas e interpretadas, à luz dos fundamentos teóricos, sempre observando as categorias de análises. Os resultados advindos das interpretações possibilitaram conhecer os fatores que

influenciam o pensamento estratégico nas instituições visitadas. Dentre os fatores encontrados, aqueles considerados positivos, que contribuíram para as universidades, foram utilizados para propor elementos, que potencializem o pensamento estratégico, em universidades públicas federais brasileiras. Dessa forma, foram propostos sete elementos, que podem ser incorporados nos modelos de planejamento estratégico, que visem potencializar a capacidade cognitiva, de geração de ideias estratégicas, nos membros de uma comunidade universitária.

**Palavras-chave:** Pensamento Estratégico. Universidades. Gestão Universitária. Estratégia. Gestão Pública.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Perspectivas genéricas sobre estratégia.....	39
<b>Figura 2</b> Relação entre Pensamento Estratégico e Planejamento Estratégico.....	61
<b>Figura 3</b> Atributos do Pensamento Estratégico. ....	65
<b>Figura 4</b> Modelo de antecedentes e consequentes da experiência de trabalho acumulada.....	70
<b>Figura 5</b> Modelo classificatório da capacidade e disposição de pensar estrategicamente.....	71
<b>Figura 6</b> Níveis estratégicos e seus elementos.....	78
<b>Figura 7</b> Distribuição geográfica das Universidades Públicas Federais. ....	106
<b>Figura 8</b> Organograma do Ministério da Educação.....	120



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> As quatro perspectivas sobre estratégia.....	46
<b>Quadro 2</b> Escolas de Pensamento de Formulação de Estratégia e seus adjetivos.....	47
<b>Quadro 3</b> Características de trabalho importantes que influenciam o desenvolvimento do pensamento estratégico.....	73
<b>Quadro 4</b> Referências seminais sobre pensamento estratégico. ....	104
<b>Quadro 5</b> Categorias de análise para a pesquisa.....	114
<b>Quadro 6</b> Relacionamento entre os objetivos específicos e as categorias de análise. ....	116
<b>Quadro 7</b> Relação das universidades públicas federais brasileiras, por ordem alfabética de siglas.....	121
<b>Quadro 8</b> Situação dos PDI das universidades públicas federais, entre fevereiro e abril de 2016. ....	125
<b>Quadro 9</b> Tópicos indicativos de adoção de estratégias.....	128
<b>Quadro 10</b> Relação das universidades públicas federais que adotam estratégias em seus planejamentos institucionais.....	129
<b>Quadro 11</b> Tópicos indicativos de estratégias de universidades públicas federais brasileiras.....	141
<b>Quadro 12</b> Identificações anônimas das universidades e respectivos entrevistados. ....	142





## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> Distribuição das universidades públicas federais brasileiras por região. ....	123
---	-----



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

*BCG - Boston Consulting Group*

*BSC - Balanced Scorecard*

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDL - Câmara de Dirigentes Lojistas

CNPJ - Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DEPLAN - Departamento de Planejamento

DPO - Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional

EFEI - Escola Federal de Engenharia de Itajubá

EUA - Estados Unidos da América

FEFIEG - Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara

Fundação Universidade de Brasília - UNB

Fundação Universidade do Amazonas - UFAM

Fundação Universidade Federal da Bahia - UFBA

Fundação Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre - UFCSPA

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Fundação Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Fundação Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Fundação Universidade Federal de Roraima - UFRR

Fundação Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Fundação Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ  
Fundação Universidade Federal de Sergipe - UFS  
Fundação Universidade Federal de Viçosa - UFV  
Fundação Universidade Federal do ABC - UFABC  
Fundação Universidade Federal do Acre - UFAC  
Fundação Universidade Federal do Amapá - UNIFAP  
Fundação Universidade Federal do Maranhão - UFMA  
Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA  
Fundação Universidade Federal do Piauí - UFPI  
Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG  
Fundação Universidade Federal Tocantins - UFT  
Fundação Universidade Federal Vale do São Francisco - UNIVASF  
IEI - Instituto Eletrotécnico de Itajubá  
IEMI - Instituto Eletrotécnico e Mecânico de Itajubá  
INPEAU - Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração  
Universitária  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LOA - Lei Orçamentária Anual  
MEC - Ministério da Educação  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PEI - Planejamento Estratégico Institucional  
PROGINST - Pró-Reitoria de Gestão Institucional  
PROPLAN - Pró-Reitoria de Planejamento  
PUC - Pontifícias Universidades Católicas  
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e  
Expansão das Universidades Federais  
SESu - Secretaria da Educação Superior  
*SWOT - Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats*

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Universidade Federal de Goiás - UFG

Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Universidade Federal de Lavras - UFLA

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Universidade Federal do Cariri - UFCA

Universidade Federal do Ceará - UFC

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB

Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA

Universidade Federal do Pará - UFPA

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM

Universidade Federal Fluminense - UFF

Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA

Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Universidade Federal Rural do Semiárido - UFERSA

Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>27</b>
1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA....	27
1.2 OBJETIVOS .....	34
<b>1.2.1 Objetivo Geral .....</b>	<b>34</b>
<b>1.2.2 Objetivos Específicos.....</b>	<b>34</b>
1.3 JUSTIFICATIVA.....	34
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>37</b>
2.1 TEORIAS SOBRE ESTRATÉGIA: WHITTINGTON (2006).....	37
<b>2.1.1 Abordagem clássica .....</b>	<b>40</b>
<b>2.1.2 Abordagem evolucionária.....</b>	<b>42</b>
<b>2.1.3 Abordagem processual.....</b>	<b>43</b>
<b>2.1.4 Abordagem sistêmica .....</b>	<b>45</b>
2.2 TEORIAS SOBRE ESTRATÉGIA: MINTZBERG, AHLSTRAND E LAMPEL (2010).....	47
<b>2.2.1 Processo de concepção – Escola do design.....</b>	<b>48</b>
<b>2.2.2 Processo formal – Escola de planejamento .....</b>	<b>50</b>
<b>2.2.3 Processo analítico – Escola de posicionamento .....</b>	<b>51</b>
<b>2.2.4 Processo visionário – Escola empreendedora.....</b>	<b>52</b>
<b>2.2.5 Processo mental – Escola cognitiva .....</b>	<b>53</b>
<b>2.2.6 Processo emergente – Escola de aprendizado .....</b>	<b>54</b>
<b>2.2.7 Processo de negociação – Escola de poder.....</b>	<b>56</b>
<b>2.2.8 Processo coletivo – Escola cultura.....</b>	<b>58</b>
<b>2.2.9 Processo reativo – Escola ambiental .....</b>	<b>58</b>
<b>2.2.10 Processo de transformação – Escola de configuração .....</b>	<b>59</b>
2.3 PENSAMENTO ESTRATÉGICO.....	60
<b>2.3.1 Compreendendo o pensamento estratégico .....</b>	<b>62</b>
<b>2.3.2 Pensamento estratégico e estratégia vivida .....</b>	<b>67</b>
<b>2.3.3 Intuição, experiências e pensamento estratégico .....</b>	<b>69</b>
<b>2.3.4 Diferenciando pensadores dos não pensadores estratégicos .</b>	<b>71</b>
<b>2.3.5 Desenvolvendo o pensamento estratégico.....</b>	<b>72</b>
<b>2.3.6 Desenvolvendo a competência do pensamento estratégico ...</b>	<b>77</b>
2.4 UNIVERSIDADE E GESTÃO UNIVERSITÁRIA .....	80
<b>2.4.1 Universidades: um resgate histórico .....</b>	<b>80</b>
<b>2.4.2 Universidades brasileiras: um breve histórico.....</b>	<b>85</b>
<b>2.4.3 Universidades brasileiras e gestão pública: a gestão universitária.....</b>	<b>87</b>

<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>99</b>
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA .....	99
3.2 REVISÃO DE LITERATURA.....	101
3.3 POPULAÇÃO, SUJEITOS E ESTUDO DE MULTICASOS....	105
3.4 COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS .....	108
3.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA .....	117
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>119</b>
4.1 PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES	119
4.2 AS UNIVERSIDADES QUE ADOTAM ESTRATÉGIAS .....	127
4.2.1 A Universidade Federal de Alagoas - UFAL.....	129
4.2.2 A Universidade Federal do Ceará - UFC .....	130
4.2.3 A Universidade Federal do Cariri - UFCA .....	131
4.2.4 A Universidade Federal do Espírito Santo - UFES .....	132
4.2.5 A Universidade Federal Fluminense - UFF.....	133
4.2.6 A Universidade Federal do Oeste Do Pará - UFOPA .....	134
4.2.7 A Universidade Federal de Roraima - UFRR.....	134
4.2.8 A Universidade Federal de Santa Maria - UFSM .....	135
4.2.9 A Universidade de Brasília - UnB .....	136
4.2.10 A Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL.....	137
4.2.11 A Universidade Federal do Amapá - UNIFAP .....	138
4.2.12 A Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI .....	139
4.2.13 A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.....	140
4.3 FATORES QUE INFLUENCIAM O PENSAMENTO ESTRATÉGICO .....	142
4.3.1 Suporte ao pensamento estratégico.....	143
4.3.2 O pensador universitário: ideias, criatividade e inovação..	157
4.3.2.1 <i>Os participantes estratégicos</i> .....	157
4.3.2.2 <i>Características e padrões comportamentais</i> .....	164
4.3.2.3 <i>Capacidade e disponibilidade de pensar</i> .....	173
<b>5 POTENCIALIZANDO O PENSAMENTO ESTRATÉGICO UNIVERSITÁRIO.....</b>	<b>187</b>
<b>6 CONCLUSÕES .....</b>	<b>203</b>
6.1 SUGESTÕES.....	211
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>213</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro para Entrevistas.....</b>	<b>225</b>



# 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma pesquisa resultante de uma tese de doutorado, que aborda as temáticas *pensamento estratégico* e *universidades públicas federais brasileiras*. Na sequência, é apresentado a delimitação do assunto.

## 1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

Este trabalho expressa estudos e pesquisas conduzidos com a finalidade de apresentar ao meio acadêmico uma tese de doutorado, sendo enquadrado nas Ciências da Administração e que versa sobre dois temas principais: *universidades* e *pensamento estratégico*. O trabalho é uma continuidade dos estudos do pesquisador, que definiu para sua carreira o tema estratégia, e após ter se tornado mestre com o assunto *planejamento estratégico em universidades*, identificou como oportunidade de um novo campo de estudos para o doutorado, o assunto *pensamento estratégico universitário brasileiro*.

A delimitação dos temas é importante para compreender o assunto, e criar um ponto de partida reflexivo. Para quem pesquisar universidades e pensamento estratégico, bem como a conciliação dos dois temas? Esta introdução posiciona o leitor sobre esses três emblemas, sendo a iniciação para a uma posterior leitura especializada.

A começar pelas universidades, estas são consideradas instituições singulares no seio social, e que por séculos, foi a única entidade capaz de gerar, preservar e perpetuar o saber criado pela humanidade. O historiador americano Woods Jr. (2008) descreve em sua publicação, os primórdios do surgimento das universidades, ainda na época medieval, em que se prevalecia os feudos enquanto sistema social. Somente na segunda metade do século XII, período que compreende os anos entre 1.101 e 1.200, que surgiram as primeiras organizações com algumas características das universidades como se conhece atualmente.

Conforme a explicação histórica dos acontecimentos da era medieval, Woods Jr. (2008) expõe que o surgimento das instituições universitárias se deu com a rotina de monges nos mosteiros existentes na Europa, sob a égide da Igreja Católica. Com o passar dos anos e séculos, a rotina religiosa dos monges contribuiu para a preservação do conhecimento do mundo antigo, inclusive achados egípcios, gregos e romanos, por meio da conservação e criação de novas cópias de livros e manuscritos. Anteriormente, os conhecimentos guardados em materiais escritos não estavam seguros, e constantemente eram perdidos ou

destruídos, especialmente em momentos de invasão, como quando os bárbaros invadiram a Europa entre os anos 300 e 800, ou quando ocorreu a destruição da maior biblioteca do mundo antigo, em Constantinopla, no ano de 1.204, destruindo conhecimentos antigos preservados por quase mil anos.

Dessa forma, o surgimento das universidades na sociedade foi importante ao possibilitar que o conhecimento fosse preservado e perpetuado em uma organização, o que não existia antes. Atividades hoje consideradas básicas em instituições de educação, como um professor lecionando a estudantes, ou publicando e apresentando os achados de suas pesquisas, representa o avanço social no trato do conhecimento humano, se comparado à épocas anteriores à criação das universidades. Woods Jr. (2008) demonstra ainda que as universidades nasceram no seio da Igreja Católica, no momento em que o ambiente dos mosteiros agregaram atividades de ensino, com monges tornando-se professores. Consequentemente, a institucionalização, o reconhecimento e a legitimação das universidades perante um reino ou império, se deram com o respaldo desta Instituição religiosa, a partir do momento em que a emissão de diplomas exigia prévio aval papal.

Drèze e Debelle (1983) também reforçam a ênfase para a conservação e transmissão dos conhecimentos pelas universidades desde a Idade Média, papel que torna a instituição como patrimônio histórico, na perspectiva de Oliveira (2007). Se inicialmente as universidades foram institucionalizadas pela Igreja Católica, Instituição de grande poder na época feudal, com o passar dos séculos, e especialmente na Idade Moderna, a institucionalização foi transferida para os Estados-Nações, o que aperfeiçoou suas atividades e as fizeram distinguir entre si, no que Drèze e Debelle (1983) denominam de modelos de universidades.

Surgem, então, os modelos de universidade alemão, francês, inglês e russo, cada uma com foco na pesquisa, ou no ensino, ou no progresso social, a depender do que almejava os Estados-Nações à época. Drèze e Debelle (1983) explicam, por exemplo, que o modelo alemão de universidade tinha foco na pesquisa, enquanto que o modelo inglês tinha foco no ensino. A legitimação das universidades pelos Estados-Nações ocorria por meio de leis estatais ou decretos imperiais, assim como o reconhecimento do *status* de sua comunidade de professores e estudantes, perante a sociedade.

Observa-se que a universidade evoluiu sua atuação na sociedade em que estava inserida, pois se antes primava pela preservação e perpetuação do conhecimento, na Idade Moderna passou a servir aos

anseios do Estado-Nação. A passagem do sistema feudal para o sistema capitalista, que se vivencia na contemporaneidade, deu às universidades uma nova importância social: o do desenvolvimento. Pesquisadores economistas demonstram que o desenvolvimento econômico possui íntima relação com as descobertas científicas e tecnológicas oportunizadas pelas universidades, o que conseqüentemente, promove o desenvolvimento social, como se observa na seqüência.

Hunt (2005) evidenciou, por exemplo, que surtos de inovações tecnológicas despontaram a Revolução Industrial, com as descobertas das fontes de energia hidráulica, a vapor, alto-forno e laminadoras. Essas descobertas incentivou a produção capitalista, e rompeu os laços com o feudalismo, após breve passagem pelo mercantilismo. Friedrich List, citado por Kretzer (2009), já discutia em 1841 a importância da ciência e da tecnologia para a industrialização e o crescimento econômico das nações, embasando seus estudos em economias como a alemã e a inglesa, cujas indústrias possuíam relações com instituições formais de ciência, especialmente as relacionadas a física, mecânica, química e matemática.

Ainda preservando e perpetuando o conhecimento, as universidades na contemporaneidade promovem a pesquisa não apenas em seu ambiente interno, mas também oferecendo à sociedade pessoas com sólida formação técnico-científica, que por sua vez fomentam o desenvolvimento na sociedade em que se inserem. Não é por acaso, segundo Chang (2002), que países como Estados Unidos, Inglaterra e Japão investem consideravelmente em educação e pesquisa, bem como importam trabalhadores qualificados e exportam seus cidadãos para qualificação. São nações que se conscientizaram, na percepção de Furtado (1992), de que a difusão do progresso técnico é comandado por economias criadoras de novas técnicas. Dessa forma, as universidades tem papel fundamental na industrialização, ao gerar “cérebros” criadores de indústrias e especialistas que a manterão em atividade, o que, na visão de Carneiro (2006), é o caminho para o desenvolvimento econômico de uma nação.

A formação de especialistas pelas universidades para atuar no mercado é uma de suas atividades essenciais atualmente, mas não a única. Dosi (1988) destaca que além de se criar indústrias, deve-se ter a preocupação nas mudanças tecnológicas, em razão da competitividade entre empresas e nações. O autor explica que países desenvolvidos investem percentual elevado de suas rendas em atividades de pesquisa pura e aplicada, bem como com a abertura e fomento de instituições como universidades e laboratórios governamentais. Para esses países, o

resultado desses investimentos foi o progresso do conhecimento científico geral, o que potencializou a produção de inovações tecnológicas, trazendo avanços em setores industriais, e vantagens a essas nações.

A vantagem obtida pelas nações com os avanços tecnológicos, em decorrência de pesquisas realizadas em universidades e, ou por especialistas formados por ela, criou o que Arienti (2007) intitula de sistema mundo, classificando as nações do globo entre centros e periféricos. Assim, as atividades dos países do centro são aquelas oriundas da revolução científico-técnica, em que a ciência tornou-se parte integrante do processo produtivo e progresso do conhecimento.

Apesar das vantagens já adquiridas pelas nações desenvolvidas, Bresser-Pereira (2009) sinaliza que existe na globalização uma oportunidade para que países em desenvolvimento alcancem o desenvolvimento. Tendo as universidades um peso para o alcance dessa oportunidade, Cassiolato e Lastres (2003) apresentam como solução os arranjos produtivos locais, sendo aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais, incluindo as instituições públicas ou privadas que formam e capacitam recursos humanos, como universidades e os centros de pesquisa, desenvolvimento e de engenharia.

O caso brasileiro de arranjos produtivos locais, com a participação de universidades, é exemplificado por Kretzer (2009), como nos arranjos agroindustriais do tabaco e do vinho no Rio Grande do Sul; chocolate e cacau na Bahia; *clusters* de cerâmica em Santa Catarina; e telecomunicações em Campinas e Paraná. Em Florianópolis, a Universidade Federal de Santa Catarina é um exemplo de instituição de ensino que contribui para o desenvolvimento do seu entorno, a exemplo de sua interação com a Petrobrás (AZEVEDO, 2016) e das cooperações universidade-empresa exemplificadas por Melo (2002), como o polo cerâmico de Criciúma até Joinville, ou a área Mecânica e Elétrica em Blumenau e Jaraguá do Sul, e do Parque Tecnológico em Florianópolis.

Delimitando e contextualizando a evolução da universidade desde o período feudal, fica evidente a sua importância e razão de ser merecedora de atenção em pesquisas acadêmicas, como esta. Na sequência, é a vez de proceder da mesma maneira com o pensamento estratégico.

O pensamento estratégico é uma das áreas de estudos da estratégia, sendo que ambas fazem parte das Ciências da Administração. Compreender pensamento estratégico demanda noções preliminares

sobre estratégia, cujos estudos remontam a década de 1950, conforme pode ser verificado nas obras de Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) e Whittington (2006). Desde essa década, muitos estudos e pesquisas foram realizados, e apesar de ser um tema recorrente e amplamente estudado, não há um conceito consensual do que venha a ser estratégia, o que faz com que cada autor e obra faça sua definição.

Fato concreto é que os estudos sobre estratégia surgem para oferecer às organizações, especialmente empresas privadas, soluções às suas gestões, que lhes oportunizem vantagens no mercado em que atuam. Desse modo, há um forte viés a modelos prescritivos, especialmente os estudos realizados nas décadas iniciais até 1990. Whittington (2006) e Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) tentaram categorizar os estudos sobre estratégias, sendo que o primeiro, o faz por meio de quatro perspectivas, enquanto que o segundo, por meio de dez escolas.

Ao analisar a evolução dos estudos sobre estratégia nas obras de Whittington (2006) e Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), observa-se que ao longo das décadas ocorrem inovações de um modelo de estratégia mais recente para outro mais antigo, até que este último fosse suplantado, em virtude da falta de sua efetividade ou obsolescência diante da evolução tecnológica da gestão. Dessa forma, pesquisas mais recentes sobre estratégia surgem visando sanar alguma dificuldade ou problema dos modelos mais antigos.

É nessa linha de raciocínio que surgiram as pesquisas sobre pensamento estratégico. Morrison e Lee (1979), por exemplo, já no final da década de 1970, teciam críticas sobre os sistemas de planejamento desenvolvidos à época, como pesados à estrutura organizacional, burocráticos e demorados, e que inibiam a criatividade. Liedtka (1998) também critica os sistemas de planejamento estratégicos dominantes, por entender que são longos e inflexíveis, sendo barreiras à criatividade. Kutschera e Ryan (2009) reforçam a crítica de que a complexidade contemporânea requer pensamentos estratégicos, o que tendem a ser inibidos em sistemas burocratizados e racionais.

Sloan (2013) captou a necessidade de substituição dos modelos antigos de estratégia por novas concepções, frente aos complexos desafios do mercado. Observou que as dinâmicas dos mercados globais e de governabilidade estão em constante mudança, exigindo das organizações e pessoas agilidade e expansão de suas capacidades cognitivas. Apregoam-se novas abordagens para aprender a pensar estrategicamente, pois o modelo dominante está baseado nos métodos consolidados e na mentalidade ancorada em escolas com visão linear,

racional, lógica, convergente e reducionista. O modelo de gestão conservador costuma apresentar apenas uma vertente da estratégia, não atendendo plenamente as necessidades de líderes incumbidos de formular e implementar estratégias inovadoras e sustentáveis. Os avanços dos estudos sobre estratégia conscientizam a academia sobre a importância das pessoas na formulação de estratégias.

O pensamento estratégico surge, então, como uma alternativa para a gestão das organizações, e, para Heracleous (1998), visa valorizar o pensamento criativo, assim como considera o indivíduo, segundo Abraham (2005), como a verdadeira fonte de origem das estratégias, e não os sistemas prescritivos. É sob esse enfoque que o pensamento estratégico é tratado nesta pesquisa.

Cabe destacar que esta pesquisa identificou, durante o levantamento bibliográfico, que o termo *pensamento estratégico* é utilizado sob duas abordagens nos textos acadêmicos. A primeira abordagem refere-se a evolução dos estudos acadêmicos sobre estratégia desde a década de 1950, e que Whittington (2006) e Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) sintetizam claramente em suas obras. A segunda abordagem refere-se aos estudos acadêmicos sobre o pensador estratégico, e sua capacidade cognitiva de se criar ideias estratégicas para aplica-las no ambiente organizacional. O levantamento bibliográfico realizado demonstra que pensamento estratégico, referente a essa segunda abordagem, passou a ter atenção da comunidade acadêmica ao final da década de 1970, com pico na década de 1990, conforme pode ser observado na leitura detalhada deste trabalho.

A união dos temas *pensamento estratégico* e *universidades* visa proporcionar à academia conhecimentos sobre o *pensamento estratégico universitário*, tema este que não se identificou estudos semelhantes, conforme a revisão de literatura apresentada na seção dos aspectos metodológicos. Esta delimitação demonstrou a importância das universidades para o desenvolvimento econômico, bem como indica o pensamento estratégico como uma opção para uma gestão efetiva.

Meyer Jr. (2000) expressa a necessidade de se considerar o novo contexto nas habilidades do administrador universitário, observando a nova realidade e os novos desafios que a universidade vivencia. Entende que as universidades brasileiras estão sendo criticadas sobre o real alcance dos seus objetivos, e enxergadas como rígidas, burocráticas, que não conseguem eficientizar o uso dos escassos recursos. Sguissardi (2009) reforça os desafios do presente e pondera observações sobre a universidade brasileira no século XXI.

Dessa forma, propor elementos que potencializem o pensamento estratégico, como uma alternativa atual para aperfeiçoar a gestão das universidades, é o que a presente pesquisa realizou. A mesma fez parte de um projeto de pesquisa do Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária – INPEAU, que foi aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq em 2014, buscando estudar a gestão de universidades públicas federais. O apoio do CNPq contribuiu especialmente para o fomento na coleta de dados.

A pesquisa iniciou com um problema de pesquisa, sendo: *Como potencializar o pensamento estratégico em universidades públicas federais brasileiras?*. Para responder ao problema, este trabalho estrutura-se em seis capítulos. O capítulo 1 é a introdução, que delimita o tema e o problema de pesquisa, define os objetivos geral e específico e apresenta as justificativas. O capítulo 2 apresenta o levantamento teórico realizado, por meio de livros e artigos acadêmicos, estruturado em quatro principais seções, com as duas primeiras seções versando a evolução das teorias sobre estratégia, a partir da visão de Whittington (2006) e Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010); a terceira apresentando o estado da arte referente ao pensamento estratégico; e a quarta focalizando na gestão universitária.

O capítulo 3 evidencia os aspectos metodológicos praticados, indicando a classificação da pesquisa, a revisão de literatura, população, sujeitos, técnicas de coleta, tratamento e análise dos dados, categorias de análise e finaliza com as limitações encontradas. O capítulo 4 apresenta os resultados e discussões da pesquisa, dedicando uma seção para a apresentação das universidades que foram sujeitos dos estudos multicasos, e das análises documentais realizadas. Apresenta ainda uma seção em que são discutidas as análises dos resultados encontrados nas entrevistas sobre pensamento estratégico, especialmente o suporte ao pensamento estratégico e o pensador estratégico universitário.

O capítulo 5 apresenta os sete elementos que visam potencializar o pensamento estratégico universitário, que foram definidos a partir das análises dos dados coletados com as literaturas abordadas. No capítulo 6 se encontram as conclusões, em que os objetivos são resgatados e concluídos individualmente. Como material complementar, ao final é possível encontrar as referências bibliográficas e a estrutura das perguntas realizadas nas entrevistas.

Antes de iniciar a leitura, convém definir que os termos *pensamento estratégico* e *ideia estratégica* foram utilizados como sinônimos no presente trabalho, em virtude dos autores trabalhados

darem o mesmo sentido aos mesmos. Alguns trechos também fazem referência ao termo *pensamento estratégico organizacional*, que pode ser compreendido como a síntese das ideias de todos os pensadores estratégicos de uma organização.

## 1.2 OBJETIVOS

De modo responder o problema de pesquisa, são apresentados um objetivo geral e quatro objetivos específicos.

### 1.2.1 Objetivo Geral

*Compreender a potencialização do pensamento estratégico em universidades públicas federais brasileiras.*

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- a) selecionar as universidades públicas federais brasileiras que possuem planejamentos institucionais vigentes;
- b) caracterizar as universidades que adotam estratégias em seus planejamentos institucionais;
- c) analisar os fatores que influenciam o pensamento estratégico nas universidades caracterizadas;
- d) propor elementos para a composição de um modelo de planejamento que potencialize o pensamento estratégico em universidades públicas federais brasileiras.

## 1.3 JUSTIFICATIVA

Esta seção apresenta as razões pelas quais a pesquisa é importante, justificando a sua realização, e, indicando a sua valorização sob a perspectiva de Lakatos e Marconi (2011). Para se comprovar a valorização, os autores recomendam que sejam apontadas a viabilidade, a relevância e a originalidade, consolidando a justificativa de se realizar o trabalho.

O estudo é viável quanto ao tempo, ao considerar que fez parte de uma tese de doutoramento, cujo prazo de conclusão foi suficiente para a coleta, tratamento e análise dos dados. Nesse período, foram computadas as correções sugeridas pela banca de qualificação, e pelo



orientador, tendo o pesquisador disponibilidade acadêmica, de se dedicar à pesquisa.

Lakatos e Marconi (2011) incluem, na viabilidade, a disponibilidade financeira, quesito que a tese também atende, pois fez parte de um projeto de pesquisa, financiado pelo CNPq, que contribuiu para custear as despesas com passagens e diárias, nas visitas *in loco* das entrevistas. Na seção dos aspectos metodológicos, há o detalhamento sobre o projeto de pesquisa do CNPq. A viabilidade é indicada, também, quanto ao interesse do pesquisador em prosseguir com a pesquisa, e como o tema tratado é uma continuidade dos estudos do pesquisador, que deseja se especializar na área de estratégia, esse quesito também foi atendido.

No que tange à dimensão relevância, Lakatos e Marconi (2011) entendem, que, devem haver novos conhecimentos na pesquisa realizada, e, como demonstrou o levantamento bibliográfico, o tema pensamento estratégico ainda está se desenvolvendo, tendo, esta pesquisa, a função de acrescentar novas evidências empíricas, que expandem os conceitos teóricos sobre o assunto. As contribuições para os estudos sobre gestão universitária, também não podem ser ignoradas, pois a pesquisa serve de referência à academia, no Brasil, e no exterior, considerando que não terem sido encontradas literaturas sobre o assunto.

A pesquisa, também, é relevante para a prática da gestão, levando os gestores universitários, a terem uma nova visão sobre a estratégia, em suas instituições, e, assim, intervirem em suas realidades para o alcance das missões, e, indiretamente, para o desenvolvimento da sociedade. É relevante também, ao fazer parte dos estudos desenvolvidos no Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária – INPEAU, da Universidade Federal de Santa Catarina.

A última dimensão da justificativa, proposta por Lakatos e Marconi (2011), é o ineditismo, fato que se comprovou, ao não ter sido encontrados, pesquisas ou estudos, que tratassem do tema. Cabe destacar que, os termos *pensamento estratégico universitário* e *pensamento estratégico em universidades* não apresentaram resultados de trabalhos acadêmicos, nas buscas em bases de dados acadêmicas, nacionais e internacionais (incluindo a tradução dos termos), nem mesmo no *Google*, principal buscador da internet. As bases de dados pesquisadas são indicadas nos aspectos metodológicos. Não ter encontrado estudos próximos, ou similares, indica o ineditismo da pesquisa realizada. O detalhamento da revisão bibliográfica, incluindo o período do levantamento, também são apresentados no capítulo dos aspectos metodológicos.

Considerando que, a pesquisa atende aos quesitos de viabilidade, relevância e ineditismo, indicados por Lakatos e Marconi (2011), é que a mesma se justifica. Na sequência, são apresentados os fundamentos teóricos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está estruturado em quatro seções principais, sendo as três iniciais abordando o pensamento estratégico, no entanto, sob perspectivas bem diferentes. A primeira e segunda seções principais apresentam a evolução de como a estratégia foi pensada, abordada e estudada pela comunidade científica ao longo da história, que, academicamente, remonta à década de 1950.

A terceira seção principal busca compreender como a estratégia é formulada pelos estrategistas organizacionais, a partir de sua capacidade cognitiva e das influências dos fatores do ambiente em que está inserido, sendo esta seção a base para a compreensão do pensamento estratégico no sentido pretendido neste trabalho. A quarta seção principal apresenta um breve histórico das universidades no mundo, suas origens no Brasil, sobre a administração pública brasileira e seu contexto na gestão universitária.

### 2.1 TEORIAS SOBRE ESTRATÉGIA: WHITTINGTON (2006)

A ideia de estratégia, segundo Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), é ampla e não engloba apenas o universo das organizações e seus mercados. Para os autores, o primeiro achado sobre estratégia foi escrito por Sun Tzu, por, aproximadamente, 400 anos antes de Cristo, em contexto de batalhas militares, sendo que muitas de suas premissas são consideradas atuais para o contexto das organizações modernas. Os autores também citam Carl Von Clausewitz como autor de uma obra antiga, sobre estratégias militares, assimiladas durante as Guerras Napoleônicas, findo o século XVII e início do século XVIII.

Whittington (2006) entende que as teorias são importantes, por apresentarem os pressupostos básicos que explicam os relacionamentos chave que constituem uma empresa, indicando o que procurar, quais as primeiras ações a serem realizadas, e quais resultados podem-se esperar. Por apresentarem pressupostos básicos, as teorias costumam não ser explícitas ou formais, entretanto, são atalhos para as ações.

Johnson, Scholes e Whittington (2011, p.25) conceituam que “estratégia é a *orientação* e o *alcance* de uma organização em *longo prazo*, que conquista *vantagens* em um *ambiente* inconstante por meio da configuração de *recursos* e *competências* com o intuito de atender às expectativas dos *stakeholders*.”. Essa conceituação indica que uma estratégia deve ter como características a orientação de longo prazo, o alcance das atividades da organização, vantagem, adaptação estratégica

ao ambiente em que a organização se insere, recursos e competências e valores e expectativas.

A orientação de longo prazo é uma questão indissociável da estratégia, pois, conforme Johnson, Scholes e Whittington (2011), demanda decisões para a organização cuja concretização apresenta uma perspectiva de longo prazo. A concentração em uma área de atividade é fator determinante para o alcance das ações pretendidas, pois, de acordo com essa característica, os esforços concentram-se para a obtenção de resultados superiores. A característica da vantagem na estratégia configura-se em oferecer produtos ou serviços melhores do que a concorrência, podendo ser obtida de várias maneiras diferentes.

A adaptação estratégica ao ambiente de negócios, enquanto característica da estratégia, configura-se pelo posicionamento da organização em seu ambiente, que, para Johnson, Scholes e Whittington (2011), deve delimitar a amplitude dos produtos ou serviços consoante ao atendimento das necessidades do mercado. Os recursos e competências são características que exploram a capacidade estratégica da organização quando fornecem vantagens competitivas e novas oportunidades de rendimentos. Por fim, os autores explicam que os valores e expectativas são características ligadas aos usuários, estejam eles dentro ou em torno da organização, e que podem se mensurar em pessoas, grupo de pessoas ou mesmo outras organizações.

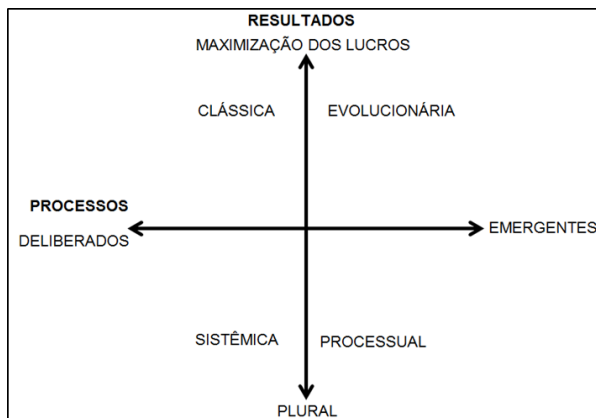
Whittington (2006) explica que não há muita concordância sobre o conceito de estratégia, e apresenta em sua obra quatro abordagens genéricas, sendo as abordagens; clássica, evolucionária, processualistas e sistêmica. Elas se diferenciam em duas dimensões, sendo os resultados da estratégia e os processos pelo qual é efetivada. A Figura 1 apresenta as diferenciações das dimensões, de acordo com a interseção dos eixos.

O alcance de resultados, como a maximização dos lucros, ou o desvio deste, tem seu grau de estratégia mensurado pelo eixo vertical, respondendo para que serve a estratégia, e que os processos resultantes de ações deliberadas ou emergentes podem ser mensuradas pelo eixo horizontal, respondendo como a estratégia é desenvolvida. Para Whittington (2006), as abordagens clássica e evolutiva consideram como resultado natural da estratégia a maximização do lucro, enquanto que as abordagens sistêmicas e processual consideram outros resultados além do lucro, sendo pluralistas.

A abordagem clássica, apontada por Whittington (2006), parte da premissa de que todas as informações necessárias para o entendimento do ambiente e consequente aplicação de técnicas de gestão apropriadas podem ser adquiridas a partir de um processo racional de cálculos e

análises deliberadas, permitindo que os ambientes externo e interno tornem-se previsíveis e moldáveis de acordo com o planejamento organizacional cuidadosamente elaborado pela gerência.

**Figura 1** Perspectivas genéricas sobre estratégia.



Fonte: Whittington (2006, p. 3.).

A abordagem evolucionista apregoa que o planejamento racional com foco no futuro, característico da abordagem clássica, é irrelevante, tendo em vista que o ambiente é imprevisível e implacável, segundo Whittington (2006), impossibilitando previsões eficazes para uma sobrevivência prolongada. Paradoxalmente, a abordagem evolucionista considera que a sobrevivência de uma organização é assegurada apenas quando uma estratégia de maximização de lucro é descoberta, em meio à natureza dinâmica, hostil e competitiva do mercado. Esse raciocínio assemelha-se à evolução biológica, em que as organizações são as espécies, que precisam ajustar-se rapidamente aos processos competitivos para evitar a extinção.

A abordagem processualista também defende a irrelevância do planejamento a longo prazo, mas, para Whittington (2006), é menos pessimista quanto ao destino das organizações quando estas não se ajustam ao ambiente, pois a imperfeição do mercado não permite um planejamento estratégico e nem se adequa ao princípio da sobrevivência, pois não se sabe qual estratégia é ótima.

A abordagem processualista assemelha-se ao pensamento da abordagem clássica, de que estratégia é importante, no entanto, é vista de modo diferenciado, pois, segundo Whittington (2006), depende do

sistema social em que se está inserido, ajustando-se à atividade econômica vigente. A maximização do lucro não necessariamente é o interesse primário, podendo haver outros como o orgulho profissional, o poder de gerenciamento e o patriotismo, também racionais para os sistemas sociais em que a organização se insere.

As abordagens clássica, evolucionária, processualista e sistêmica propostas por Whittington (2006) oportunizam um modo de evidenciar como ocorreu a evolução do pensamento estratégico. As quatro abordagens categorizam os múltiplos pontos de vistas sobre a estratégia, enquadrando teorias semelhantes que foram pensadas em épocas aproximadas. Quando as teorias evoluem, os pontos de vistas transcenderam para a criação de novas teorias semelhantes, enquadradas em outra abordagem.

### **2.1.1 Abordagem clássica**

As teorias sobre estratégias aplicadas ao universo corporativo são recentes, sendo que os primeiros sinais surgiram, segundo Whittington (2006), na década de 1960, tendo como pensadores seminais principais Alfred Du Pont Chandler, Igor Ansoff e Alfred Sloan. Foram esses três personagens que apresentaram as características da abordagem clássica proposta por Whittington (2006, p. 13), sendo “o apego à análise racional, o distanciamento entre a concepção e execução e o compromisso com a maximização do lucro.”.

Whittington (2006) explica que as primeiras pesquisas acadêmicas sobre estratégia foram realizadas por Chandler, aproximadamente, em 1962, quando elaborou um registro histórico da evolução da estratégia e das estruturas de empresas dos EUA. As ideias de Chandler fluíram para a construção de estruturas organizacionais que permitissem aos executivos focar nos objetivos estratégicos, atribuindo-lhes a função de formular e controlar a estratégia, enquanto que a sua implementação seria função da gerência operacional.

Chandler (1990) realizou estudos teóricos e empíricos sobre a estratégia, estrutura e crescimento de organizações industriais americanas, divulgando seus resultados no livro *Strategy and Structure*, de 1969. Inicialmente, o autor concluiu que há dois tipos de decisões administrativas, sendo as decisões estratégicas e as decisões táticas. As decisões estratégicas visam alocar no longo prazo os recursos existentes ou potenciais, almejando a continuidade e crescimento da organização no futuro, enquanto que as decisões táticas visam assegurar a utilização

eficaz e sustentável dos recursos existentes, e cuja alocação já foi previamente definida.

A partir dos estudos realizados, Chandler (1990) definiu estratégia como a decisão de estabelecer metas de longo prazo e objetivos básicos para uma organização, adotando cursos de ação e alocando os recursos necessários para a concretização das metas e objetivos. A estratégia pode modificar os horizontes do negócio e ter efeito significativo sobre a forma que a organização atua. O autor acredita que a estrutura é definida pela estratégia, e a complexidade do tipo de estrutura, é resultado do encadeamento de várias estratégias adotadas.

O crescimento decorrente da adoção de estratégias oportuniza a consciência para novas oportunidades e necessidades, sendo que, para Chandler (1990), novas estratégias requerem estruturas organizacionais adaptadas para o novo contexto, de modo que a organização opere de forma mais eficiente, tendo a estratégia a papel de planejar a alocação de recursos conforme a demanda do mercado.

Alfred Sloan foi contemporâneo de Chandler, tendo publicado, em 1963 uma biografia ditando que o desafio fundamental da estratégia estava ligado ao posicionamento da organização no mercado, visando obter o maior índice de lucros. Conforme Whittington (2006), Sloan apresentou a ideia de retorno de investimentos, estrutura divisional descentralizada e a separação entre atividades políticas da organizacional das atividades operacionais.

Norte-americano e engenheiro, Alfred P. Sloan Jr. (2001) conduziu por muitos anos a General Motors, sendo considerado um dos criadores da administração moderna e inspirador de outros pensadores das ciências da administração. Sua obra célebre intitulada *Meus anos com a General Motors* foi publicada, em 1963, e descreveu minuciosamente as ações que ocorreram dentro da organização, que servem ainda hoje de exemplo para as práticas de gestão.

Ansoff, contemporâneo de Sloan e Chandler, publicou o primeiro livro sobre estratégia, em 1965, intitulado *Corporate Strategy*. No primeiro capítulo, o autor cita a declaração de Sloan sobre o objetivo estratégico das empresas. De acordo com Whittington (2006), Ansoff conectou suas ideias sobre estratégia à prática militar e à economia, e, até os dias atuais, ideias de otimização, advindas de ideias econômicas, e comando hierárquico, advindo de ideias militares, impregnam o pensamento clássico da formulação e implementação da estratégia.

A abordagem clássica, proposta por Whittington (2006), e cujas teorias resgatam Chandler, Sloan e Ansoff, crê no gestor como

indivíduo capaz e pronto para adotar estratégias de maximização do lucro, utilizando planejamento racional de longo prazo e oferecendo técnicas com matrizes, fórmulas e gráficos de fluxos para a garantia do sucesso organizacional.

### **2.1.2 Abordagem evolucionária**

Na abordagem evolucionária, de Whittington (2006), não figura o gestor como indivíduo que possui capacidade e prontidão em planejar e atuar racionalmente para o alcance do sucesso organizacional, como entendem os teóricos da abordagem clássica. Nessa nova perspectiva, o gestor dá lugar ao mercado, sendo este que garantirá a maximização dos lucros. Os teóricos evolucionários de estratégia acreditam que a competição no mercado faz a seleção natural das melhores organizações, que são aquelas que conseguem maximizar os seus lucros, independentemente se seus gestores realizam ou não o planejamento racional.

Alchian é um dos primeiros pensadores da abordagem evolucionária da estratégia que Whittington (2006) comenta, ao propor, em 1950, uma teoria evolucionária da empresa, que ignora a estratégia gerencial e foca a adaptação da organização no ambiente. Somente estratégias adequadas tornam as organizações que as praticam competitivas e bem sucedidas, enquanto que as estratégias inadequadas são banidas do mercado, acarretando extinções. Outro pensador indicado por Whittington (2006), é Aldrich, que, em 1979, acreditava que circunstâncias, como o acaso, a sorte e o erro, são mais fáceis de promover a adaptação da organização no ambiente do que uma decisão estratégica deliberada. Nove anos depois, Einhorn e Hogarth afirmaram que gestores não devem buscar a otimização racional, pois a evolução faz a análise de custo-benefício do mercado.

Henderson também foi indicado por Whittington (2006) como pertencente à abordagem evolucionária, por ter resgatado ideias das ciências biológicas, em 1989, para concluir que, caso as organizações almejem sobreviver em um mercado competitivo, devem utilizar estratégias de diferenciação. No mesmo ano, Bruce Henderson, fundador da *Boston Consulting Group*, entendia que as ideias da abordagem clássica são simplistas e inúteis, sendo obstáculos ao invés de oferecerem contribuições. O racionalismo não é válido para a concorrência, que apenas busca constantemente lutar pela sobrevivência. Em 1997, Hannan promoveu uma análise do desenvolvimento do mercado, descobrindo que, quando um novo nicho se cria, logo é



inundado por concorrentes, surgindo uma superpopulação que compete ferozmente, e sobrevivendo apenas as organizações mais preparadas.

Whittington (2006) acredita que, sob a perspectiva evolucionária, desenvolver estratégias de longo prazo é uma tarefa inútil, devendo os gestores se dedicar a execução de atividades bem feitas e eficazes, com foco na diferenciação. As organizações devem se utilizar de inúmeras iniciativas, de modo que o mercado evidenciará as que prosperam e as que fracassam. Dessa forma, não são os gestores, e sim o mercado que fará a seleção.

### **2.1.3 Abordagem processual**

Dois princípios norteiam a abordagem processual que Whittington (2006) propôs, e que conflitam diretamente com os ideais da abordagem clássica ao mesmo tempo em que confia menos nas forças dos mercados para assegurar maximização dos lucros, defendida na abordagem evolucionária.

Richard Cyert, James March e Herbert Simon foram inovadores em suas épocas, de 1958 a 1963, ao contribuírem para o trabalho da *American Carnegie School* com um dos dois princípios fundamentais da abordagem processualista. Conforme Whittington (2006), apesar das ideias econômicas da existência do homem racional na gestão, Cyert, March e Simon afirmavam que o homem possui limitações racionais, por conseguir considerar apenas algumas séries de evidências ao mesmo tempo, e não todas. Consequentemente, a interpretação torna-se também limitada, e, naturalmente, o homem acaba aceitando a primeira opinião como satisfatória, ao invés de insistir na busca de alternativas melhores.

Henry Mintzberg, em 1987, deu continuidade à explicação dos limites cognitivos da ação racional, e na interpretação de Whittington (2006) sobre o estudo desse autor, nesse princípio, os estrategistas devem ter a humildade em reconhecer que não podem pensar sobre todas as coisas antes que elas aconteçam, mas que devem experimentar e aprender.

Andrew Pettigrew, em publicações de 1973 e 1985, também contribuiu em lançar um dos dois princípios fundamentais do pensamento processualista, a micropolítica das organizações, reconhecida pela *Carnegie School* como os interesses individuais existentes em todas as organizações. Com contribuições de Cyert e March, Whittington (2006) explica que os estudos sobre a micropolítica das organizações caminham para o entendimento de que, nas organizações, não há união em busca da otimização e do lucro, mas,

sim, a busca individual de objetivos pessoais e inclinações cognitivas. Ao lidar com mais de um indivíduo em uma organização, esses barganham entre si um conjunto de metas comum aceitável a todos. Os estudiosos descrevem essa situação como pagamentos políticos paralelos em troca de muitos acordos.

Cyert e March destacaram, segundo Whittington (2006), que a combinação dos dois princípios da abordagem processual, (1) a micropolítica das organizações e (2) a limitação da racionalidade, contribuem para o conservadorismo estratégico, em que mudanças são enxergadas com ressalvas, ao modificarem os acordos políticos internos da organização, causando instabilidades até que uma nova coalização dominante se estabeleça. Como resultados, o comportamento estratégico da organização resume-se em rotinas e procedimentos padronizados, impondo ajustes lentos em relação às exigências do mercado.

O conservadorismo estratégico que Cyert e March apresentaram, aparentemente, uma visão negativa da estratégia organizacional, mas, como Whittington (2006) demonstra, as organizações tendem a sobreviver com os ajustes lentos, pois os processualistas acreditam que os mercados são muito tolerantes a baixos desempenhos. Essa premissa é contrária à abordagem evolucionista da estratégia, e acrescenta que as organizações possuem poder de mercado suficiente para conquistarem lucros razoáveis sem que se esforcem ao máximo. Nessa lógica, a abordagem processualista indica que as organizações buscam a satisfação, em vez de maximizar os lucros.

Whittington (2006) explica que essa nova visão trouxe implicações significativas para a estratégia, pois diminuiu a importância da análise racional, ao mesmo tempo em que limitou a busca pela flexibilidade, reduzindo as expectativas de sucesso. A sugestão de Nelson e Winter, em 1982, era para que a gerência executiva desenvolvesse uma estratégia, com um imperativo heurístico. Dessa forma, as estratégias são programadas, e não escolhidas, de modo que os gerentes possam simplificar e ordenar um mercado complexo e caótico, estabelecendo um ritual confortável e práticas seguras em um mundo hostil.

O desenvolvimento dos estudos na abordagem processualista fez emergir, em 1990, a ideia de mapa para o planejamento estratégico, em que Weick afirmava que não importava se o planejamento estava certo ou errado, desde que trouxesse confiança aos gestores e provocasse atitudes de agir. Whittington (2006) indica que a sequência habitual em formular estratégia para posterior desenvolvimento fora invertida. March, em 1976, reverteu-a de modo que a estratégia é descoberta

durante a ação. Mintzberg e Waters complementaram, em 1985, que a estratégia somente é observada após a ocorrência do evento, e não antes.

A lógica da abordagem processualista adota o raciocínio de que as estratégias devem ser construídas e consolidadas em longo prazo e concentra-se nas competências distintas internas. Segundo Whittington (2006), por mais que o mercado apresente oportunidades atraentes, as estratégias falharão se a organização não possuir habilidades e recursos necessários. A conscientização deve ser interna, ao invés de se buscar uma conscientização externa das oportunidades.

#### **2.1.4 Abordagem sistêmica**

Enquanto as abordagens evolucionária e processual enxergam com inutilidade a realização de um planejamento estratégico organizacional, adotada pela abordagem clássica, a abordagem sistêmica sinaliza como plausível esse feito, de modo que as organizações possam planejar e agir em seus ambientes internos e externos. Os teóricos sistêmicos diferenciam-se dos classistas quanto à forma e os fins da racionalidade defendida, entendendo como fenômenos específicos em uma perspectiva histórica e cultural. Para Whittington (2006), as razões pelas quais a estratégia se baseia são peculiares a contextos sociológicos específicos.

Whittington (2006) evidencia o pensamento da abordagem sistêmica por meio de múltiplos estudos realizados sobre a cultura, economia e estilos gerenciais de países específicos, como a China, Japão, Coréia do Sul, EUA, Alemanha, Suíça e Áustria. Esses estudos mostram como as diferenças entre e dentro dos sistemas sociais de países podem afetar a estratégia. Um desses autores é Whitley, que, em 1999, concluiu que diferentes tipos de estruturas organizacionais somente são viáveis a contextos sociais específicos, em especial nas culturas homogêneas. Esse raciocínio deduz que uma organização familiar bem sucedida na Coréia do Sul não teria o mesmo desempenho nos Estados Unidos, e, portanto, organizações diferenciam-se de acordo com os sistemas sociais e econômicos em que estão inseridas.

A essência do pensamento sistêmico em relação aos tomadores de decisão estratégica é explicada por Whittington (2006), quando afirma que o princípio central considera os gestores como indivíduos enraizados em sistemas sociais densamente entrelaçados, desconsiderando suas características imparciais, calculistas, racionalmente econômicas e seus limites cognitivos da psique humana. O autor apresenta o estudo de Granovetter, mostrando, em 1985, que os

tomadores de decisão estão imersos por relações sociais que captam o sentido das atividades econômicas praticadas. Dessa forma, atitudes estratégicas caracterizadas como irracional e ineficiente na abordagem clássica são perfeitamente aceitáveis na abordagem sistêmica, por atender aos critérios locais de um contexto social específico.

Com isso, Whittington (2006) advoga que as estratégias organizacionais devem considerar as variações de mercado, classe, Estado e sistemas culturais. Essas considerações não são sinônimos de que todas as organizações de uma determinada cultura devam ter estratégias iguais, pois as sociedades são ricas em complexidades, oferecendo uma pluralidade de recursos e normas que permitem os estrategistas utilizar uma ampla variedade de comportamentos, aflorando estratégias criativas e exclusivas.

O Quadro 1 resume os principais aspectos das abordagens apresentadas por Whittington (2006).

**Quadro 1** As quatro perspectivas sobre estratégia

	<b>ABORDAGEM</b>			
	<b>Clássica</b>	<b>Processual</b>	<b>Evolucionária</b>	<b>Sistêmica</b>
<b>Estratégia</b>	Formal	Elaborada	Eficiente	Inserida
<b>Justificativa</b>	Maximização de lucro	Vaga	Sobrevivência	Local
<b>Foco</b>	Interna (planos)	Interna (política/cognições)	Externa (mercados)	Externa (sociedades)
<b>Processos</b>	Analítica	Negociação Aprendizagem	Darwiniana	Social
<b>Influências-chave</b>	Economia Militarismo	Psicologia	Economia Biologia	Sociologia
<b>Surgimento</b>	Anos 1960	Anos 1970	Anos 1980	Anos 1990

Fonte: Whittington (2006).

Sintetizando as abordagens propostas por Whittington (2006), conclui-se que, na abordagem clássica, as organizações preferem maximizar o lucro com métodos racionais, imparciais e sequenciais; que, na abordagem evolucionária, elas são obrigadas a maximizar o lucro por meio da concentração de esforços no dia-a-dia e atitudes flexíveis, sem apego ao planejamento; que, na abordagem processualista, elas são particularistas e resultantes de acordos internos; e que, na abordagem sistêmica, elas devem ser sensíveis do ponto de vista sociológico, com postura relativista.

## 2.2 TEORIAS SOBRE ESTRATÉGIA: MINTZBERG, AHLSTRAND E LAMPEL (2010)

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) trabalham a evolução do pensamento estratégico por meio de dez escolas de pensamento, mapeadas a partir de uma revisão de literaturas cujos assuntos abordassem algum aspecto importante do processo de formulação de estratégia. Para cada escola, os autores definiram um adjetivo que melhor captasse a visão que cada uma possui no processo de formulação de estratégia, conforme o Quadro 2.

**Quadro 2** Escolas de Pensamento de Formulação de Estratégia e seus adjetivos.

<b>ESCOLA DE PENSAMENTO</b>	<b>ADJETIVO</b>
Design	Concepção
Planejamento	Formal
Posicionamento	Analítico
Empreendedora	Visionário
Cognitiva	Mental
Aprendizado	Emergente
Poder	Negociação
Cultural	Coletivo
Ambiental	Reativo
Configuração	Transformação

Fonte: Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010, p. 20).

A natureza das escolas de pensamento possui características que permite agrupá-las por semelhanças de proposição. Dessa forma, as Escolas do Design, do Planejamento e do Posicionamento possuem natureza prescritiva, indicando como as estratégias devem ser formuladas. Emergente na década de 1960, a Escola do Design possui um processo informal de concepção, enquanto que a Escola do Planejamento, desenvolvida na década de 1970, enxerga o processo de formulação da estratégia como um processo formal. Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) explicam que essa Escola começou a perder espaço na década de 1980 para a Escola do Posicionamento, que seleciona posicionamentos estratégicos no mercado.

As Escolas Empreendedora, Cognitiva, Aprendizado, Poder, Cultural e Ambiental possuem natureza descritiva, que, para Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010, p. 21), “[...] preocupa-se menos com a prescrição do comportamento estratégico ideal do que com a descrição

de como as estratégias são, de fato, formuladas.”. Pelo fato de muitos autores entenderem que a estratégia depende do empreendedorismo, cujo valor se cria a partir da visão do grande líder, é que se propôs o enquadramento dos mesmos na Escola Empreendedora.

Posteriormente, outros estudiosos descritivos passaram a relacionar a visão do grande líder como um processo de obtenção do conceito na mente do estrategista, contribuindo para a criação da Escola Cognitiva de Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010). A Escola possui poucas pesquisas, no entanto, é importante assimilar as mensagens da psicologia cognitiva no processo mental.

Enquanto que as Escolas descritivas Empreendedora e Cognitiva centralizam a formulação da estratégia no indivíduo, para Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), as demais consideram outras variáveis atuantes, indo além do estrategista. A Escola do Aprendizado crê que o mercado é muito complexo e a formulação estratégica por meio de planos ou visões não consegue ser efetiva. É preciso aprender com a adaptação no mercado, de forma incremental.

De modo análogo, a Escola do Poder trata o processo de formulação por meio da negociação, em que estão presentes grupos conflitantes, tanto internos quanto externamente à organização. Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) explicam que, na Escola da Cultura, a estratégia está enraizada na cultura da organização, sendo um processo coletivo e cooperativo. A Escola Ambiental, por sua vez, crê que a iniciativa para a formulação de estratégias não está no interior da organização, mas em seu contexto externo, passando a possuir uma característica reativa.

A última escola que Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) tratam é a de Configuração, cujas características unem as outras escolas que foram abordadas, agrupando seus elementos na busca da integração.

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) demonstram que algumas escolas foram concebidas ora voltadas para a arte, ora para a técnica ou ora para a ciência. Dessa forma, a Escola Empreendedora é mais vinculada à arte, enquanto que a Escola de Aprendizado orienta-se para o trabalho, e, as Escolas de Planejamento e Posicionamento, para a ciência.

### **2.2.1 Processo de concepção – Escola do design**

A Escola do Design é considerada, por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), como a mais influente no processo de formulação da estratégia, cujos conceitos continuam a formar a matriz curricular dos

curso de administração. Teve suas origens com Philip Selznick, em um livro publicado, em 1957, e Alfred D. Chandler, em publicação de 1962, no entanto, foi com a publicação de Kenneth Andrews, em 1965, que a Escola passou a ter voz dominante. Contribuíram significativamente para a Escola também, segundo Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), os autores Michael Porter, Hambrick e Fredrickson, Richard Rumelt e Janine Liedtka.

O modelo da Escola de Design, que Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) demonstram, por meio dos autores indicados, focaliza o diagnóstico dos ambientes externos e internos, ao avaliar as ameaças e oportunidades do primeiro, inclusive, com a definição dos fatores-chave de sucesso, e, os pontos fortes e fracos do segundo, inclusive com a definição dos valores gerenciais. Muitos textos utilizam a denominação SWOT para esse diagnóstico.

O próximo passo do modelo é a criação de estratégias, que Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010, p. 39) explicam haver poucos escritos sobre o tema, além da simples indicação de ser uma ação criativa. Geradas estratégias alternativas, devem-se avaliar todas as opções existentes e selecionar a considerada melhor. Os autores citam Richard Rumelt, que, em 1997, propôs uma estrutura que possibilita avaliar as estratégias por meio de testes. Esses testes consideram:

- a) **Consistência:** a estratégia não deve apresentar objetivos e políticas mutuamente inconsistentes;
- b) **Consonância:** a estratégia deve representar uma resposta adaptativa ao ambiente externo e às mudanças críticas que ocorrem dentro dele;
- c) **Vantagem:** a estratégia deve propiciar a criação e, ou manutenção de uma vantagem competitiva na área de atividade selecionada; e
- d) **Viabilidade:** a estratégia não deve sobrecarregar os recursos disponíveis, nem criar subproblemas insuperáveis.

Para finalizar, no modelo da Escola de Design, que Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) demonstram, a implementação da estratégia escolhida deve permear toda a organização. Os autores explicam que o modelo é interessante apenas em alguns contextos, como ser aplicável em organizações que passam por uma fase de mutação e caminham para um período de estabilidade operacional, ou aplicável em novas

organizações, que passam por um período de concepção inicial e necessitam ter um senso de direção.

## **2.2.2 Processo formal – Escola de planejamento**

A Escola de Planejamento surgiu concomitante à Escola do Design, tendo como autor seminal Igor Ansoff, que publicou o livro *Corporate Strategy*, em 1965. No entanto, Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) explicam que, apenas, na década de 1970, é que ocorreram muitas publicações sobre o planejamento estratégico formal, exercendo influência significativa sobre as práticas da administração estratégica da época.

O modelo da Escola de Planejamento, apresentado por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), absorveu muitas características da Escola do Design, iniciando pela análise SWOT, dividindo-a por etapas bem definidas, e articulando-as a uma série de verificações, para, então, traçar objetivos e elaboração de planos.

A Escola de Planejamento apresenta como uma de suas características singulares a existência de um quadro de planejadores altamente educados, alocados em setor específico na organização com livre acesso ao gestor principal. Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) incluem também a definição de metas, quase sempre quantificáveis, e a elaboração de modelos de operacionalização com riqueza de detalhes, formando o conjunto de objetivos, orçamentos, estratégias e programas, denominado de planos operacionais. A programação do conjunto é a etapa final do processo, estabelecendo cronograma pelo qual cada ação será executada.

Outra característica singular da Escola de Planejamento, indicada por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), é a necessidade de controle, pois, apesar de todo o esforço caminhar para a definição de um planejamento, cada orçamento, projeto e suas subdivisões, planos operacionais e programas de ação existem formalmente para poder controlar as atividades realizadas pelas divisões, departamentos, filiais ou mesmo indivíduos.

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) explicam que, apesar do grande sucesso do planejamento estratégico formal, o crescimento deuse apenas quantitativamente, pois, qualitativamente, as publicações apenas propagavam ideias já existentes. O sucesso da Escola perdurou aproximadamente quinze anos, e, na década de 1980, começou o seu desuso, ao ser ignorado pelos gerentes ou receber críticas pela



inflexibilidade dos planos, que inibira a criação de estratégias por gerentes e mesmos executivos.

### **2.2.3 Processo analítico – Escola de posicionamento**

A Escola de Posicionamento teve seus primórdios na década de 1960, mas foi, na década de 1980, segundo Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), com a publicação do livro *Competitive Strategy*, de Michael Porter, que passou a ser a Escola dominante ao aglutinar os descontentes com as Escolas do Design e de Planejamento. O livro de Porter contribuiu para o crescimento da Escola de Posicionamento, oferecendo diretrizes para o conteúdo da estratégia, que fomentou novas publicações, com a mesma linha de pensamento.

Apesar de ser opção às duas escolas abordadas, Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) enfatizam que a Escola de Posicionamento não se afastou significativamente das características das escolas anteriores, apegando-se também à prescrição e ao processo controlado e consciente de formulação de estratégias deliberadas. A principal diferença desta Escola é a criação e aperfeiçoamento de ferramentas analíticas que ajustam as estratégias corretas às condições atuais de mercado. Esse passa a ser o novo papel da administração estratégica, a análise para identificar relações plausíveis que possibilitassem posições estratégicas genéricas.

O desenvolvimento da Escola de Posicionamento viveu três momentos principais, de acordo com Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010). O primeiro momento foi o resgate das premissas de estratégias militares de Sun Tzu e Carl von Clausewitz. O primeiro emergiu com contribuições escritas há 400 anos antes de Cristo, e o segundo durante as Guerras Napoleônicas entre os séculos XVII e XVIII. O resgate das premissas militares foi adaptado ao universo das organizações de mercado, especialmente, na década de 1970, com ênfase às ideias de posições estratégicas, diagnóstico do ambiente e delineamento de estratégias diversas para utilizar a que melhor se aplica ao contexto do mercado.

O segundo momento principal de desenvolvimento da Escola de Posicionamento foi a disseminação de imperativos de consultoria, que, para Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), fez surgir diferentes conceitos de posicionamento para diferentes nichos de mercado. A participação no mercado tornou-se o maior imperativo desse momento, quando se criou a ferramenta *Boston Consulting Group – BCG*, com

duas técnicas principais, a matriz de crescimento-participação e a curva de experiência.

O terceiro momento principal de desenvolvimento, consolidou a Escola de Posicionamento, a partir da publicação de um livro de Michael Porter em 1980, dominando toda a literatura da administração estratégica da época, ao correlacionar os fatores externos da organização aos fatores internos, revelando, assim, as melhores estratégias a serem praticadas em determinados conjuntos de condições. Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) explicam que, no livro de 1980, Porter propôs um modelo de análise competitiva, em que se analisavam os elementos da estrutura do setor no que tange à ameaça de novos participantes, ao poder de barganha dos fornecedores, ao poder de barganha dos clientes, à ameaça de produtos substitutos e à intensidade da rivalidade entre empresas concorrentes.

Outro livro publicado por Michael Porter, em 1985, intitulado *Competitive Advantage*, também contribuiu para consolidar a Escola de Posicionamento indicada por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010). Essa publicação traçou a denominação de estratégias genéricas de Porter, em que as estratégias deveriam alcançar a liderança em custo, a diferenciação e o foco. O livro agregou à academia ideias sobre a cadeia de valor genérica de Porter, em que as atividades que uma organização desempenha são analisadas quanto ao seu funcionamento e interação.

Diante do desenvolvimento da Escola de Posicionamento, Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) acreditam que a sua contribuição deu-se ao mudar o papel do estrategista enquanto planejador para analista, ao mesmo tempo em que não deu destaque à formulação de estratégias, mas, sim, à condução de análises estratégicas. Essas análises passam, então, a apoiar o processo, e não de substituí-lo.

## **2.2.4 Processo visionário – Escola empreendedora**

A Escola Empreendedora possui uma característica paradoxal em relação à Escola do Design, quando ambas assumem, para Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), a importância da liderança formal, responsáveis por arquitetarem as estratégias, mas, enquanto a Escola do Design despreza os fatores subjetivos da cognição humana, a Escola Empreendedora os exalta.

A leitura de Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), sobre a Escola Empreendedora, revela que o líder, possui características intangíveis, personalizadas e idiossincráticas na sua atuação, sendo que a existência da estratégia depende da intuição, do julgamento, da

sabedoria, da experiência e do critério do líder. A partir dessas características, o líder consegue ter visão sobre o futuro e senso de direção, promovendo a estratégia como perspectiva.

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) explicam que a Escola Empreendedora defende a formulação da estratégia sob uma perspectiva pessoal, obra do líder, ignorando uma perspectiva coletiva ou cultural. Esse líder apresenta processos mentais que lhe oportunizam visão, sendo esta uma representação mental de estratégia que serve de inspiração sobre o que precisa ser feito. A visão, conceito central da Escola, aparece como uma espécie de imagem, ao invés de um plano deliberado, permitindo flexibilidade para que o estrategista adapte a estratégia com suas experiências.

A estratégia empreendedora, apontada por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), é concomitantemente deliberada e emergente, pois, na primeira situação, a visão delibera horizontes amplos e senso de direção, enquanto que, na segunda situação, permite que os detalhes sejam adaptados no decorrer da implementação da estratégia.

As origens dos pensamentos sobre o indivíduo estrategista remonta a economia neoclássica, que, segundo Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), iniciou com Karl Marx, ao elogiar os empreendedores como os atores que promovem as mudanças econômicas e tecnológicas, e teve como autor seminal Joseph Schumpeter, que figurou o empreendedor como agente principal do pensamento econômico.

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) lembram, que, Schumpeter, conseguiu compreender que o empreendedor criava e destruía as estruturas existentes na sociedade, diferentemente de apenas administrá-las. Desse raciocínio foi que surgiu a ideia de destruição criativa, promovido pelo empreendedor quando realiza novas combinações ao fazer coisas novas ou coisas feitas de uma nova maneira. Para os autores, o empreendedor não necessariamente é o fundador de uma organização, podendo ser o gerente ou líder de uma organização que pertence a outro. Demonstram que poucos foram os estudos na economia que seguiram os preceitos de Schumpeter, sendo suas ideias incorporadas na literatura da administração.

### **2.2.5 Processo mental – Escola cognitiva**

A Escola Cognitiva aprofunda a compreensão da visão estratégica analisando a mente do estrategista, entendendo as peculiaridades cognitivas do homem. Conforme Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), se utilizam, principalmente, as pesquisas da psicologia

cognitiva. Anteriormente, se buscava captar os requisitos para pensar, e, com esta Escola, busca-se o processo do pensamento em si.

Apesar do desenvolvimento da compreensão da cognição humana no processo estratégico, Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) salientam que continua distante a compreensão dos atos complexos e criativos que originam as estratégias. Verifica-se que os estrategistas são autodidatas nesse processo, pois sozinhos desenvolvem estruturas de conhecimento e pensamento a partir de suas experiências diretas. As experiências dão forma ao que os estrategistas sabem, que dá forma ao que fazem e, sucessivamente, moldam suas experiências futuras.

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010, p. 150) explicam que a escola Cognitiva apresenta duas alas de pensamento, sendo que a primeira “[...] trata o processamento e a estruturação do conhecimento como um esforço para produzir algum tipo de visão objetiva do mundo.”. Dessa forma, a realidade é vista pelo estrategista de forma crua, mapeando a sua volta como se seus olhos fossem uma câmera. A segunda ala é subjetiva, tratando a estratégia como interpretação da realidade pelo estrategista, e, assim, além do mapeamento à sua volta, interfere no processo estratégico os eventos, os símbolos e o comportamento dos clientes, por exemplo. Enquanto que, na primeira ala, a cognição recria a realidade, na segunda ala, a cognição cria a realidade.

A visão objetiva da Escola Cognitiva é sequenciada por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), tendo como primeiro raciocínio o entendimento das limitações mentais do estrategista, o que é seguido do processamento de informações que o mesmo é capaz de realizar, e, finaliza no mapeamento das estruturas mentais para organizar o conhecimento, surtindo a cognição estratégica. A visão subjetiva, por sua vez, não é sequenciada, pois enxerga a cognição como uma construção, baseada em uma visão interpretativa ou construcionista.

## **2.2.6 Processo emergente – Escola de aprendizado**

A Escola de Aprendizado apresentada por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) entende que a estratégia é criada pelos estrategistas a partir do momento em que os mesmos aprendem a respeito de uma situação ao longo do tempo, seja atuando individualmente ou coletivamente. A Escola baseia-se na descrição, ao invés da prescrição, tendo seus estudos questionado em como as estratégias se formam, focando em quem realmente elabora e onde sua formulação ocorre na organização.

James Brian Quinn publicou o livro *Strategies for Change: Logical Incrementalism*, em 1980, que é considerado por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), como o potencializador dos estudos da Escola de Aprendizado, a partir do qual se seguiram publicações que fizeram com que a Escola passasse a pertencer à corrente principal da administração estratégica.

A experiência empírica demonstrou à época que, quando as estratégias fracassavam, a culpa normalmente recaía nos executores. Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) demonstram que, a partir da Escola de Aprendizado, passou-se a questionar também a formulação, estando o problema vinculado na separação entre a formulação e implementação da estratégia, dissociando o pensar do agir. Os autores entendem que, nesse caso, iniciativas estratégicas desenvolvem-se por colaboradores da base da hierarquia, que passam a receber apoio ou autorização de altos gerentes. O sucesso do processo depende da capacidade de pessoas da base atuarem como empreendedores internos, e, portanto, há muitos estrategistas potenciais em uma organização.

A partir dessa percepção, verificou-se que a estratégia origina-se de uma variedade de pequenas ações e decisões praticadas por pessoas diferentes, algumas vezes, de forma acidental, e não por meio de um esforço de planejamento formal ou nas salas da alta gerência. Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) explicam que o conjunto dessas ações e decisões, ao longo do tempo, surtem mudanças significativas de direção. Pessoas de qualquer setor de uma organização podem contribuir para o processo de estratégia, desde o cientista pesquisador do departamento de pesquisa e desenvolvimento, quanto o vendedor do departamento de vendas de uma organização.

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) demonstram que o processo de estratégia por meio do aprendizado é impregnado de ações incrementais, havendo uma linha de estudos que acredita no incrementalismo desarticulado, e outra linha que acredita no incrementalismo lógico. Os autores vincularam a Teoria Evolucionária, com a Escola de Aprendizado, a partir do entendimento de que rotinas são responsáveis pela criação de mudanças, e, portanto, fonte de aprendizado. Quando uma rotina é modificada em decorrência de novas circunstâncias ambientais, mudanças maiores também surgem, tendo em vista que as rotinas são interligadas, e a mudança em um conjunto de rotinas acaba afetando outros, produzindo um efeito cascata.

## 2.2.7 Processo de negociação – Escola de poder

A ideia do processo de formulação estratégica aberto a influências, com uso de poder e política para negociar decisões estratégicas que atendam a interesses específicos, é o cerne da Escola de Poder apresentada por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010). O poder apontado pelos autores resume-se em influências que transpasse a dimensão puramente econômica, resultando em manifestações políticas. Movimentos clandestinos que eliminam a concorrência, como um cartel, ou arranjos cooperativos com estabelecimento de alianças são exemplos de atuação política sem o uso do poder econômico.

A Escola de Poder pode ser distinguida em dois campos de estudos para Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), sendo o poder micro e o poder macro. O poder micro concebe o jogo político dentro da organização, como os conflitos acerca do encerramento de uma filial e conflitos entre agentes internos e seus colegas. O poder macro focaliza o uso do poder pela organização em seu ambiente externo, como pressionar um governo para obtenção de empréstimos ou agir em conflito ou cooperação com outras organizações.

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) reconhecem, na Escola de Poder, que os atores organizacionais são seres humanos dotados de sonhos, esperanças, ciúmes, interesses e temores, divergente do ser racional, submisso e leal que outras escolas buscaram caracterizar nos altos executivos. O campo de estudo do poder micro busca compreender essa nova percepção, a partir do momento em que a formulação de estratégia envolve processos de negociações e concessões entre indivíduos, grupos e coalizações em conflito.

Todo tipo de ambiguidade gera política, como a incerteza ambiental, as metas concorrentes, as percepções variadas e escassez de recursos. As pessoas que lidam com essas ambiguidades perturbam ou distorcem as estratégias formuladas, por meio do que Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) chamam de jogos políticos. Em um livro publicado em 1989, Mintzberg descreveu alguns desses jogos, como os jogos da insurgência, da contrainsurgência, do patrocínio, da formulação de alianças, da construção de impérios, da orçamentação, de perícia, de linha *versus* assessoria e de fofoqueiros.

O poder e a política existem em todos os tipos de organizações, sejam elas públicas ou privadas. A intensidade da política varia de um tipo de empresa para outra, e quanto mais descentralizada a organização for, maiores as chances de haver manobras políticas. Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) explicam que pequenas organizações,

dirigidas autocraticamente, conseguem evitar uma política aberta por algum tempo, enquanto que organizações maiores são inteiramente políticas, de modo que cada decisão estratégica origina-se de um campo de batalha, transformando os múltiplos setores, em arenas políticas. Os autores similarizam essas políticas organizacionais às políticas de governo.

Os autores alertam para que se minimizem os efeitos prejudiciais da política, pois há uma tendência para que seja divisora e onerosa, consumindo esforços que deveriam ser dedicados à missão da Organização. Para Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), a política pode gerar aberrações estruturais que visa sustentar centros de poder indevidos ou mesmo paralisar as atividades de produção de bens e serviços. Dessa forma, devem-se criar condições para que a política tenha um papel funcional na estrutura.

A atuação política não deve ser eliminada da organização, mas bem administrada, segundo Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), pois dentre os benefícios estão a possibilidade de influenciar na seleção de membros mais fortes para ocuparem posições de lideranças, bem como assegurar que todas as opiniões sejam discutidas e debatidas. A política também estimula que mudanças necessárias sejam praticadas quando estão bloqueadas por poderes centralizados. Apesar de às vezes parecer negativa, a política é útil à elaboração estratégica, devendo o alto escalão ter habilidade em conduzi-la.

Bates e Dillard Jr. (1993) comentam que problemas políticos agudos podem interferir nos processos estratégicos de uma organização, recomendando a inclusão de atores organizacionais politicamente sensíveis nas discussões estratégicas, mesmo que não venham contribuir com a concepção de estratégias, pois podem contribuir para a sua implementação. Os autores acreditam que, com o tempo, esses atores políticos irão se cansar da participação das discussões estratégicas por lhes tomar tempo, e, então, providenciarão a autoremoção do processo, tendo, no entanto, melhorado a percepção para com o grupo estratégico e, dessa forma, contribuir com a implementação das ações definidas.

O segundo campo de estudo da Escola de Poder é sobre o poder macro, que analisa a interdependência entre a organização e o seu ambiente externo. Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) relacionam como exemplos de agentes dessa interdependência os fornecedores, os compradores, os sindicatos, os concorrentes, os bancos e os reguladores governamentais, que exercem algum tipo de pressão sobre a organização, que deve gerenciar as suas demandas de modo a influenciar e negociar com esses agentes, e não reagir aos seus

estímulos. A monitoração do comportamento do poder dos agentes é a maneira mais eficaz de ter controle sobre os mesmos, para que a organização possa traçar manobras estratégicas e manter sua posição no mercado.

### **2.2.8 Processo coletivo – Escola cultura**

A Escola Cultural apresentada por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) descreve que o processo de formulação de estratégia ocorre por meio de interações sociais, utilizando-se de crenças e interpretações comuns aos membros de uma organização. A estratégia, nesse caso, é intrínseca a intenções coletivas, e naturalmente, a cultura é mais tendenciosa a resistir a mudanças e perpetuar uma estratégia vigente, do que fomentar mudanças de posição.

A importância da compreensão da cultura para Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) está no fato de esta representar a força vital da organização, ao ser associada com a cognição coletiva. Apesar de estar composta de interpretações individualizadas do mundo, das atividades e artefatos, estas são compartilhadas coletivamente, sendo um processo social que pode inclusive iludir as consciências. É dessa forma que as crenças comuns consolidadas desencorajam mudanças na estratégia, impedindo o aprendizado estratégico. Os autores concluem que, para haver modificações na estratégia organizacional, é preciso haver mudanças significativas na cultura de modo que esta apoie as modificações daquela.

### **2.2.9 Processo reativo – Escola ambiental**

A Escola Ambiental metaforicamente considera o ambiente externo de uma organização como um ator, assim como o executivo principal, o planejador, o cérebro ou estrategista, trabalhado por outras escolas. Para Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), essa Escola entende a organização como passivo das circunstâncias, reagindo ao que o ambiente estabelece. Assim, a formulação de estratégias é um processo de espelhamento do ambiente, por este ser uma força central no processo.

Desenvolvida com os estudos da Teoria da Contingência, a Escola Ambiental de Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) advoga que a geração de estratégias tem como agente central o ambiente, pelo qual a organização se molda durante o período formativo de maneira reativa. Com o tempo, a organização torna-se incapaz de reagir ao ambiente, e a



sobrevivência dependerá das escolhas concretizadas no período de formação. As organizações que resistirem às pressões do ambiente unem-se em nichos distintos, compartilhando tecnologias, produtos e estilos administrativos.

### **2.2.10 Processo de transformação – Escola de configuração**

A Escola de Configuração, que Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) apresentam, busca conciliar todas as outras escolas elencadas, integrando-as por acreditar que cada escola adequa-se à sua época e lugar. A descrição de estados da organização e do contexto em que está inserida é denominada pelos autores de *configurações*, enquanto que o processo de geração de estratégia é denominado de *transformação*. A transformação é uma consequência da configuração, pois existe tempo para consolidar uma coerência e tempo para realizar mudanças. Nesse sentido, observa-se que a formulação de estratégias acarreta mudanças para a organização, tendo como próxima etapa resultante das estratégias a estabilidade na direção.

A característica da Escola de Configuração é descrever a estabilidade promovida pela estratégia, ao mesmo tempo em que essa estabilidade é interrompida por saltos drásticos e ocasionais para uma nova configuração. Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010, p. 293) explicam que a configuração costuma ser trabalhada por acadêmicos e pesquisadores, que conceitualizam a questão, enquanto que a transformação é praticada por executivos ou prescritos por consultores. As configurações sucessivas e os períodos de transformação ordenam-se ao longo do tempo, a ponto de se tornarem sequências padronizadas, demonstrando os ciclos de vida das organizações. Os autores argumentam que, na Escola de Configuração,

o processo de geração de estratégia pode ser de concepção conceitual ou planejamento formal, análise sistemática ou visão de liderança, aprendizado cooperativo ou politicagem competitiva, focalizando cognição individual, socialização coletiva ou a simples resposta às forças do ambiente; mas cada um deve ser encontrado em seu próprio tempo e contexto. Em outras palavras, as próprias escolas de pensamento sobre formulação de estratégia representam configurações particulares.

O papel da administração estratégica na Escola de Configuração, segundo Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), é estabilizar a organização, ou pelo menos, tornar as mudanças estratégicas adaptáveis, reconhecendo a necessidade de transformação periódica e gerenciando o processo de mudança sem deixar a organização se extinguir.

Apesar de não se ter verificado a menção sobre mapas estratégicos nas literaturas de Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) e Whittington (2006), é importante fundamentar brevemente sobre o assunto, em virtude de sua prática cada vez mais recorrente nas universidades brasileiras. A concepção de mapas estratégicos foi oferecida por Kaplan e Norton (2004), conhecido também como *Balanced Scorecard*. A ferramenta visa oferecer um modelo de estratégia que relaciona ativos intangíveis a processos que criam valor para uma organização.

O mapa estratégico de Kaplan e Norton (2004) se apresenta por meio de quatro perspectivas, sendo: financeiro; cliente; processos internos; e aprendizado e crescimento. Essas perspectivas possuem uma arquitetura que as interliga entre causa e efeito, estimulando a organização a evidenciar a lógica de como e para quem se cria valor.

### 2.3 PENSAMENTO ESTRATÉGICO

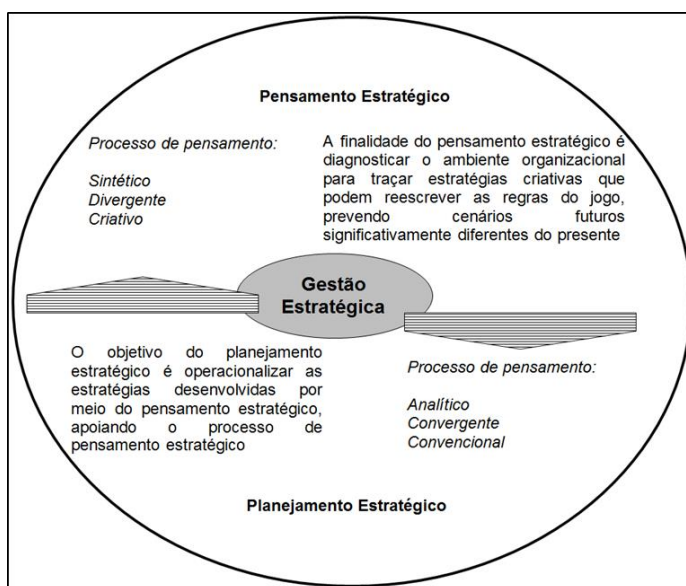
Os estudos sobre pensamento estratégico teve origens com discussões da relação entre o pensamento e o planejamento estratégico, quando autores, a partir do final de década de 1970 e com ápice na década de 1990, buscaram identificar dicotomias e interdependências entre os termos, e, algumas vezes, apontando confusões na sua utilização, conforme Heracleous (1998). Liedtka (1998), por exemplo, tece a crítica de que os processos de planejamento estratégico difundidos são longos e inflexíveis, tornando-se barreiras à criatividade, à invenção e a mudanças incrementais ao longo do tempo. Os atores organizacionais próximos do cliente, por exemplo, não possuem voz no processo da estratégia dominante, por esta buscar o conforto da certeza, enquanto o mercado é complexo e incerto.

Morrison e Lee (1979) complementam ao afirmarem que os sistemas de planejamento desenvolvidos estão se tornando cada vez mais pesados à estrutura organizacional, burocráticos e demorados, ocupando a atenção dos gestores com um planejamento mecânico que corta pela raiz o caráter criativo e imaginativo do pensamento estratégico. Conforme Kutschera e Ryan (2009), a natureza do pensamento estratégico requer julgamentos complexos e múltiplas

avaliações, o que, dificilmente, ocorre em sistemas burocratizados e altamente racionais.

Abraham (2005), Bonn (2001) e Heracleous (1998) adotam o raciocínio da interdependência, ao apoiarem a ideia de que o pensamento estratégico ocorre antes do planejamento estratégico, ao mesmo tempo em que afirmam ser dois conceitos diferentes. Heracleous (1998) indica que o planejamento estratégico está vinculado a programação, formalização e processos analíticos, enquanto que o pensamento estratégico refere-se à criatividade e a processos divergentes. Dessa forma, planejamento não pode produzir estratégias, pois estas são decididas, descobertas ou, simplesmente, emergem. A Figura 2 apresenta a relação entre o pensamento e o planejamento estratégico.

**Figura 2** Relação entre Pensamento Estratégico e Planejamento Estratégico.



Fonte: Heracleous (1998).

Observando-se a Figura 2, verifica-se que Heracleous (1998) defende a ideia de que a proposta do planejamento estratégico é oferecer ferramentas que auxiliem o pensamento criativo, sendo este, para Abraham (2005), a verdadeira fonte de origem das estratégias. Para Abraham (2005), quando ocorre a busca de estratégias alternativas como

parte de um processo de planejamento estratégico, o que se observa, na verdade, é o pensamento estratégico em ação. As organizações que não precisam de uma estratégia, contentam-se com apenas um plano.

### **2.3.1 Compreendendo o pensamento estratégico**

O fator humano da estratégia é primordial para seu sucesso, sendo reconhecido por Johnson, Scholes e Whittington (2011), quando afirmam que estratégias não surgem ao acaso, mas que envolvem pessoas, especialmente os ocupantes de cargo de gerência e direção. Goldman (2008) adota o mesmo raciocínio ao afirmar que o desenvolvimento da capacidade de pensar estrategicamente é um processo individual. Liedtka (1998) conscientiza que são os indivíduos que pensam estrategicamente, e não as organizações, necessitando, contudo, que o ambiente organizacional, com ou sem sistemas de planejamento estratégico formal, apoie a geração de estratégias.

Whittington (2006, p. 67) explica que a formação da estratégia é resultado de “[...] uma mistura de análise e instinto, de rotina e espontaneidade, da direção e da base, da sorte e do erro.”, sendo elaborada nas operações diárias da organização, e não em análises formais ou planejamento. Isto não quer dizer que o planejamento formal é desnecessário, pois a prática dos processos de planejamento são rituais úteis que contribuem para a manutenção da legitimidade. Benito-Ostolaza e Sanchis-Llopis (2014) entendem que a habilidade de pensar estrategicamente pode ser um talento inato do indivíduo, de sua própria natureza, ou pode ser estimulada pela organização.

Sloan (2013) acredita que o pensamento estratégico pode ser ensinado, crendo ser uma capacidade cognitiva subjacente avançada e complexa, distinta da exigida no processo de planejamento estratégico. Abraham (2005), por sua vez, define pensamento estratégico como a identificação de estratégias alternativas viáveis que agregam valor aos usuários, sendo impossível formular estratégias sem que haja um pensamento.

A existência de uma estratégia exige que todos os seus membros pensem, e que se unam efetivamente em busca de metas organizacionais, no entanto, segundo Whittington (2006), as organizações não costumam pensar e são desprovidas de unidade entre seus integrantes.

Liedtka (1998) explica que há certa confiança de que o pensamento estratégico irá emergir do planejamento estratégico, no entanto, não há clareza se isso realmente ocorre na prática. Mintzberg,

Ahlstrand e Lampel (2010) afirmam que nenhum autor conseguiu explicar, ainda, o processo do pensamento estratégico, sendo que nas literaturas recentemente pesquisadas para este trabalho, também não se encontrou. Liedtka (1998) chama a atenção para que o pensamento estratégico não se torne mais um conceito atraente para o estado da arte de estratégia, sem ter a devida relevância prática para os administradores, a partir do momento em que se verifica a utilização do termo de forma ampla e genérica, como sinônimo de todos os atores pensando estratégia, ao invés de se verificar um modo particular de pensamento, com suas características peculiares.

Os autores recentes também costumam oferecer definições genéricas para o pensamento estratégico, o que, segundo Kutschera e Ryan (2009), Liedtka (1998) e Goldman e Casey (2010), acabam por intercambiar com vários conceitos e contemplar todos os aspectos do planejamento e gestão estratégica, tornando o termo inconsistente com o sentido pelo qual os primeiros proponentes o fizeram. Goldman (2008) aponta que estudos sobre a capacidade de pensar estrategicamente carecem de uma base teórica consistente, enquanto que Goldman e Casey (2010) complementam sobre a ausência de casos práticos na literatura. Bonn (2001), por sua vez, crê que não há consenso na literatura sobre a definição do pensamento estratégico.

Kutschera e Ryan (2009) e Liedtka (1998) indicam Mintzberg como um dos principais idealizadores e defensores do pensamento estratégico, dedicando parte de sua atenção para a diferenciação entre planejamento e pensamento estratégico, não podendo este contemplar tudo sobre a gestão estratégica. Para Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010, p. 82), “[...] a criação de estratégias é um processo muito complexo, envolvendo os processos sociais e cognitivos mais sofisticados, sutis e, às vezes, subconscientes.”

Dessa forma, Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010, p. 82) explicam que o processo de criação de estratégias não segue uma programação predeterminada, mas surge de forma emergente, menos formal e mais visionária. Para os autores, as estratégias eficazes surgem com “[...] o aprendizado, na forma de descobertas irregulares, baseado em eventos casuais, e o reconhecimento de padrões inesperados desempenham um papel-chave, talvez o mais importante, no desenvolvimento de estratégias que sejam novas.”. O planejamento formalizado desencoraja a execução de um processo que possibilite o exercício da criatividade, do *insight* e da síntese, essenciais para gerar estratégias. Os autores (2010, p. 116) complementam ainda que “não são as técnicas que criam as estratégias, e sim as pessoas.”

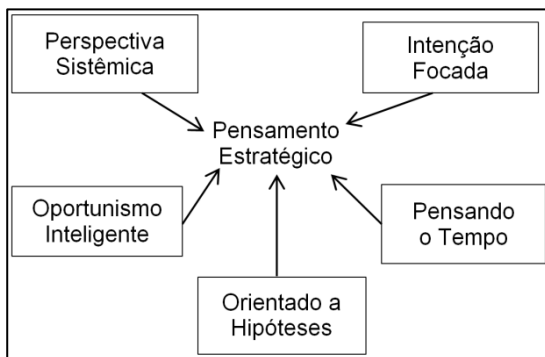
Entretanto, Liedtka (1998) não recomenda que se desprezem os processos analíticos, pois, conforme a autora, apesar de a literatura apreço a dicotomia entre aspectos criativos e tomada de decisões analíticas da estratégia, ambos são necessários em qualquer processo estratégico, especialmente pelo fato de o planejamento estratégico auxiliar os gestores no andamento do processo e na manutenção do foco, o que é essencial. O planejamento estratégico não deve ser entendido como impeditivo do pensamento estratégico, mas como auxiliar, a ponto de incorporá-lo. Seu papel deve ser o de apoiar as questões estratégicas, e não controlar ou supervisionar como apregoa a literatura.

Prahalad e Hamel são dois autores indicados por Liedtka (1998) como teóricos influentes no entendimento do pensamento estratégico, utilizando, entretanto, o termo arquitetura estratégica, mas com o mesmo princípio, como a criatividade. Para a autora, estratégias são sinônimos de ideias, que os gestores desenvolvem a partir de perguntas criativas. Promover o diálogo entre os membros de uma organização contribui para a geração de ideias, que, a partir de técnicas específicas, podem ser testadas por meio de construção de cenários. Quanto maior a diversificação cognitiva dos gestores colocados a discutir entre si, melhor o embate das ideias geradas. O foco da construção de cenários não é o cenário final, mas sim o processo de geração de pensamento criativo proporcionado.

Liedtka (1998) não define objetivamente o termo pensamento estratégico, mas apresenta cinco atributos que devem existir para se afirmar que há pensamento estratégico. A Figura 3 esquematiza os cinco atributos.

O atributo *Perspectiva Sistêmica* que compõe o pensamento estratégico, conforme Liedtka (1998), compreende o modelo mental que o pensador estratégico deve ter sobre todo o processo de criação de valor, incluindo as intra e interdependências entre as atividades internas e o contexto externo de uma organização. O estrategista deve ter noção de como os ambientes interno e externo funcionam, apreciando os recursos e atores que os compõem, suas localizações, seus papéis e o impacto de seus comportamentos sobre o processo e o resultado final. Morrison e Lee (1979) indicam que o pensador estratégico conhece o negócio em que atua, compreendendo profundamente o ambiente econômico e social em que a organização se insere, o que lhe permite distinguir os fatores de sucesso.

**Figura 3** Atributos do Pensamento Estratégico.



Fonte: Liedtka (1998, p. 122).

Liedtka (1998) entende que pensamento estratégico é uma *Intenção Focada*, sendo um atributo cujas contribuições teóricas foram apresentadas por Hamel e Prahalad (2005), mudando a forma de pensar sobre o processo estratégico. Este atributo traduz-se no estrategista conseguir manter o foco, concentrando a sua atenção e energia para alcançar um objetivo, resistindo a possíveis distrações que o mundo oferece, o que pode desorientá-lo e desperdiçar suas energias psíquicas.

O *Oportunismo Inteligente* é um atributo do pensamento estratégico que deixa em aberto a possibilidade de se incorporar novas estratégias emergentes que venham reforçar a estratégia pretendida. Liedtka (1998) explica que, em um ambiente de mudanças, não se pode correr o risco de perder estratégias alternativas, e, dessa forma, a intenção não deve ser interpretada como apenas garantir a implementação de algo fixo e conhecido, mas, também, a intenção de desenvolver continuamente desafios que promovam a eficiência e eficácia organizacional. Já Morrison e Lee (1979), entendem que ideias estratégicas emergentes muitas vezes são surpreendentemente simples.

A noção de tempo é fundamental no pensamento estratégico, pois conforme Liedtka (1998), não é apenas o tempo futuro que impulsiona a estratégia organizacional. Dessa forma, a autora apresenta o atributo *Pensando o Tempo*, acreditando que o pensamento estratégico conecta o passado, o presente e o futuro. A caracterização da diferença entre a realidade atual e a intenção futura é fundamental para se estabelecer, no presente, o caminho a se percorrer no futuro, entretanto, o passado da organização e seu contexto histórico também influenciam a criação de seu futuro, que a autora denomina de memória organizacional. Há certos

padrões de atuação que dificilmente desligaram a organização de seu passado, em especial pela necessidade dos gestores se apegarem ao senso de continuidade com um passado, enxergando um senso de direção ao mesmo tempo que acreditam manter o controle sobre o processo de mudança.

O pensamento estratégico deve ser *Orientado a Hipóteses*, devendo ser, na visão de Liedtka (1998), uma competência central das organizações que desejam uma estratégia de sucesso. Apesar de sua importância, a autora reconhece que um processo orientado a hipóteses é estranho aos gestores organizacionais, pois aconselha a refletir essa orientação por métodos semelhantes ao método científico, cujas hipóteses são testadas. A assimilação das informações disponíveis, a destinação de tempo para processá-las, pensa-las, gerar as hipóteses e experimentá-las, potencializa a capacidade de se trabalhar por um processo estratégico orientado a hipóteses. Caso contrário, a aprendizagem ocorrerá apenas após os resultados de causa e efeito da implementação de uma ideia estratégica ocorrerem, sem sua análise prévia.

O conjunto dos cinco atributos do pensamento estratégico apresentados por Liedtka (1998), permite à organização a criação de vantagens no ambiente em que atua, sendo que uma melhor perspectiva sobre o sistema possibilita redesenhar os processos para uma melhor eficiência e eficácia; o foco possibilita maior determinação de suas ações e menos distração; pensar no tempo melhora a qualidade da tomada de decisão e rapidez de execução; propor hipóteses e experimentá-las, permite incorporar o pensamento crítico e criativo sobre o processo; e, por fim, o oportunismo inteligente torna a organização mais receptiva às oportunidades que surgem.

Por fim, uma questão que possibilita uma melhor compreensão do pensamento estratégico, está na identificação das características comportamentais do pensador, associadas a sua capacidade empreendedora. Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) citam o trabalho de John Gartner (2005), que, por meio de um estudo empírico, identificou que os empreendedores possuem similaridades com os hipomaníacos, como serem carismáticos, persuasivos, cheios de energia, não necessitarem de muitas horas de sono, que conseguem canalizar sua energia para ambições grandes e audaciosas, bem como creem que podem mudar o mundo. Identificou, também, características negativas, como serem inquietos, de fácil irritabilidade com situações de pouco valor, agem impulsivamente com pouco discernimento, e não dão atenção às reações negativas que suas ações podem causar. Dessa forma,



e emergência do pensamento estratégico em um indivíduo, pode apresentar sinais a partir do comportamento que o mesmo adota no processo criativo.

### **2.3.2 Pensamento estratégico e estratégia vivida**

A discrepância entre o surgimento de uma ideia estratégica e a sua implementação ainda é preocupante, na visão de Liedtka (2011), pois uma estratégia cuidadosamente trabalhada é simplesmente ignorada ou rejeitada por atores organizacionais que a consideram irrelevante. Mesmo que a estratégia tenha sido disseminada e consagrada por meio de documentos ou slogans, a sua percepção enquanto realidade não é assegurada por todos, mas apenas por quem a escreveu. Ao se analisar as razões para que uma estratégia tenha sucesso, é necessário reconhecer o significativo papel da interpretação subjetiva e as experiências dos atores organizacionais, utilizando esse reconhecimento para que seus comportamentos mudem, de modo que a estratégia seja executada.

Liedtka (2011) demonstra que a distância entre a estratégia pensada e a sua execução ocorre pela falta de crença de que um processo de planejamento estratégico consiga ter sensibilidade e confiabilidade do que realmente a organização precisa. Acredita-se que as abordagens tradicionais, com sua ênfase analítica, sufocam a inovação ao inibir a criatividade, e, portanto, os atores organizacionais acabam alterando os pilares do que foi planejado.

Sloan (2013) afirma que o pensamento estratégico faz parte de um processo social, não sendo um ato só, bem como não é linear e possui características emocionais e intuitivas, e, por vezes, não apresenta respostas corretas, acarretando o alerta de Liedtka (2011). Segundo a autora, ideias estratégicas consolidadas em processos de planejamento podem ser facilmente ignoradas ou rejeitas, por não possuírem uma forma tangível, aparentando ser desprovidas de objetivo. Antes de serem implementadas, as estratégias são imagens ou ideias futuras, sendo imaginárias e abstratas no tempo presente. Por sua natureza, estratégias começam a assumir formas e concretude quando transformadas em palavras ou símbolos, no entanto, se sua tradução for insuficiente para que seja vivida como possibilidade real pelos membros da organização, estes não se envolverão com a implementação. É papel do líder incorporar o pensamento estratégico em seu ambiente, utilizando mecanismos de comunicação eficaz para que o mesmo seja aceito.

De acordo com Liedtka (2011), o ser humano, naturalmente, busca se apegar a coisas que sentem ser reais, ou que combinem

realidade e fantasia de maneira convincente. Argumenta que o líder e, ou estrategista precisa ser um intérprete fantasiado, ou encenador, para convencer os demais atores organizacionais sobre sua vivência com relação à ideia estratégica. Quanto mais vívida e convincente for a imagem do futuro, mais eficaz tenderá ser a sua implementação.

A eficácia da implementação de uma estratégia torna-se realidade a partir do momento em que há a aceitação intelectual dos atores organizacionais envolvidos no processo, o que, segundo Liedtka (2011), ocorre quando a ideia estratégica é vista como uma estratégia vivida, em que os envolvidos inserem-se no processo a partir de uma construção social. A simples leitura textual de uma provável realidade futura não é suficiente para a sua aceitação, pois é preciso que outras ações sejam gerenciadas, de modo que a estratégia seja percebida não apenas como verdadeira, mas também como algo interessante. A autora propõe quatro componentes essenciais que fomentam a estratégia vivida em uma organização.

O primeiro componente proposto por Liedtka (2011) para fomentar uma estratégia vivida é convidar os membros da organização para o debate nos processos de tomada de decisão estratégica, o que torna útil à crítica sobre a estratégia para melhorar a sua qualidade bem como emanar o desejo de sua concretização sobre os participantes. Defendendo a inclusão, a autora acredita que o envolvimento maior cria um desejo de participação, deixando os membros de serem meros expectadores para se tornarem jogadores.

O segundo componente que fomenta uma estratégia vivida, de acordo com Liedtka (2011), é o reconhecimento do papel da concretude, entendida como tornar a ideia estratégica que nasce abstrata, em algo concreto, dando forma mensurável à ideia. As ideias estratégicas abstratas devem ser traduzidas em algo significativo para os membros da organização, movendo-se do mero pensamento para a experiência. Quando passa a ter concretude, a estratégia passa a ter significado pessoal e valor, ligando-se aos detalhes da prática diária.

O terceiro componente essencial para uma estratégia vivida é a promoção da experimentação, pois, para a ideia estratégica se tornar realidade, sem ainda o ser, visando sua aceitação, requer experimentação por meio de prototipagem, que, para Liedtka (2011), ocorre por meio da interação ou nítido esclarecimento. Da mesma forma que a experiência física, a experiência cognitiva e emocional sobre a ideia estratégica deve ser atraente, palpável e acessível. Este terceiro componente é consideravelmente difícil de ser posto em prática, pela complexidade de se experimentar ideias ou imagens, ao invés de produtos físicos.

O quarto elemento citado por Liedtka (2011) é a aceitação de resultados não mensuráveis, em contradição ao lema da gestão de que o gestor gerencia o que se pode medir. Estabelecer medições é essencial no processo estratégico, no entanto, depender apenas de resultados quantitativos está se demonstrando como ponto fraco da organização, pois o processo criativo pode ser sufocado pela ênfase de se buscar apenas metas mensuráveis. Para a autora, estudos tem demonstrado que a experiência subjetiva adquirida durante o processo de aprendizagem, melhora o alcance de metas organizacionais.

### **2.3.3 Intuição, experiências e pensamento estratégico**

Kutschera e Ryan (2009) buscam compreender a relação entre a intuição e o pensamento estratégico, durante a atividade gerencial de tomada de decisão. Estudos apontam que a intuição está presente na mente de todas as pessoas, sendo um processo cognitivo inconsciente, não deliberado e não racional. A intuição é declarada pelos autores como um pensamento espontâneo, sem uso consciente da lógica ou do raciocínio analítico.

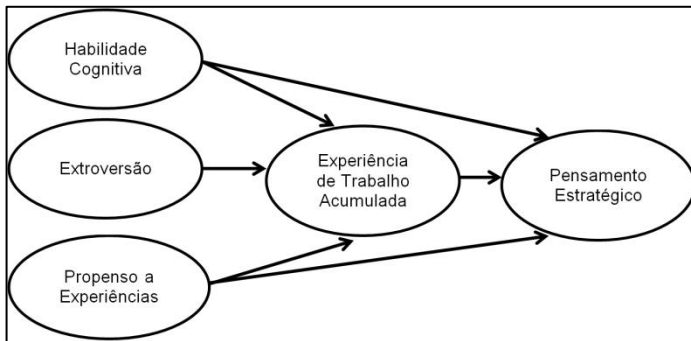
O pensamento estratégico possui relação intrínseca com a tomada de decisão, no entanto, Kutschera e Ryan (2009) apontam que apenas o processo analítico da tomada de decisão, muitas vezes, não fornece uma decisão aceitável, tendo em vista que a análise por si só é insuficiente para o sucesso em muitas circunstâncias. Os autores defendem que uma boa decisão deve utilizar tanto a análise racional quanto a intuição, situação em que o pensamento estratégico emerge.

Líderes proeminentes conseguem associar a análise racional e a intuição, especialmente quando possuem experiências passadas. Kutschera e Ryan (2009) destacam que grande parte dos gestores não são líderes excepcionais, por não possuírem um conjunto de habilidades profissionais e capacidade intuitiva que oportunize alcançar os resultados organizacionais, mas, frequentemente, passam por situações que exigem tanto a análise racional quanto a intuição. Em decorrência desse déficit, observa-se que muitas decisões e escolhas são fortemente, ou mesmo exclusivamente, determinadas pela intuição do estrategista, o que possibilita uma fonte inexplorada do pensamento estratégico.

Conforme Kutschera e Ryan (2009), por mais que se utilizem ferramentas analíticas nos processos de planejamento, visando reduzir a quantidade de informações complexas e, de alguma forma, tornar um problema complexo resolvível racionalmente, as pessoas sobrepõem sua capacidade intuitiva.

Seguindo o mesmo raciocínio, Dragoni et al (2011) complementam que a conjunção da habilidade cognitiva, extroversão e estar propenso a experiências possibilita o acúmulo de experiências de trabalho ao gestor, que, por sua vez, estimula o pensamento estratégico, conforme modelo apresentado na Figura 4.

**Figura 4** Modelo de antecedentes e consequentes da experiência de trabalho acumulada.



Fonte: Adaptado de Dragoni et al (2011).

O estudo empírico e quantitativo de Dragoni et al (2011) demonstra que a experiência de trabalho acumulada e a habilidade cognitiva relacionam-se positivamente com a competência de se pensar estrategicamente, tendo a habilidade cognitiva se demonstrado o mais forte preditor dessa competência. Também foi observado na pesquisa que gestores extrovertidos tendiam a alcançar níveis elevados de acumulação de experiências de trabalho, favorecendo o pensamento estratégico.

Convém destacar que o uso demasiado da intuição pode ser problemático, pois, no entendimento de Kutschera e Ryan (2009), há setores críticos que precisam das melhores decisões, especialmente as que produzem riscos. Dessa forma, compreender os elementos que produzem o risco e reconhecer os limites da intuição são primordiais nessas circunstâncias. A aparente dicotomia entre a análise racional e a intuição pode ser superada por meio da criação de um processo de avaliação racional de uma ideia estratégica, em que uma reforça o outra.

### 2.3.4 Diferenciando pensadores dos não pensadores estratégicos

A capacidade intuitiva é abordada por Bates e Dillard Jr. (1993) como uma das capacidades mensuráveis para o sucesso do pensamento estratégico, acrescentando também a elasticidade mental, o pensamento abstrato, a tolerância ao risco e a tolerância à ambiguidade. Os autores entendem que é possível identificar os pensadores estratégicos dentro das organizações, por meio dessas capacidades mensuráveis, no entanto, dois aspectos críticos difíceis necessitam ser determinados: a capacidade e a disposição para pensar estrategicamente, refletidos a partir de certos traços de personalidade, como a ambição e habilidades sociais.

Baseado nesse raciocínio, Bates e Dillard Jr. (1993) afirmam que uma organização deve encontrar, não apenas pessoas com capacidade para pensar estrategicamente, mas, também, dispostas (ou motivadas) a utilizar essa capacidade. Os autores desenvolveram uma metodologia para identificar e avaliar os gestores de uma organização quanto a suas capacidades e disposição de pensar estrategicamente, permitindo classificá-los em quatro categorias, conforme Figura 5.

**Figura 5** Modelo classificatório da capacidade e disposição de pensar estrategicamente.

<b>Disposição para Pensar Estrategicamente</b>	Alta	Necessita Desenvolver a Capacidade	Pensadores Estratégicos Estabelecidos
	Baixa	Não são Pensadores Estratégicos	Necessita Motivar a Disposição
		Baixa	Alta
		<b>Capacidade de Pensar Estrategicamente</b>	

Fonte: Bates e Dillard Jr. (1993).

Os gestores que possuem a capacidade de pensar estrategicamente e a disposição de exercer essa capacidade são os que exercitam o pensamento estratégico na organização, mesmo que não façam parte da equipe executiva. A categoria que Bates e Dillard Jr. (1993) enquadraram esses gestores encontra-se no quadrante superior direito da Figura 5, sendo que os mesmos são capazes e dispostos a

fazer uma contribuição imediata para o planejamento estratégico, a implementação e a gestão estratégica.

Normalmente quando gestores que apresentam as duas capacidades não estão nesse quadrante, é porque a organização não lhes deu a oportunidade de participar das atividades estratégicas, o que, segundo Bates e Dillard Jr. (1993), ocorre pela incapacidade de identificá-los como pensadores estratégicos, por estarem posicionados na linha inferior da hierarquia organizacional, não capitalizando as suas contribuições.

Os gestores que possuem disposição, mas que precisam desenvolver a capacidade para o pensamento estratégico, estão no quadrante superior esquerdo da **Figura 5**, podendo desenvolver essa capacidade a partir de leituras e participação de seminários, conforme Bates e Dillard Jr. (1993). Os gestores que possuem capacidade, mas não possuem disposição para pensar estrategicamente, estão no quadrante inferior direito da Figura 5, sendo mais complexo lidar com essa problemática pela necessidade de se aumentar a motivação de um pensador estratégico. Os autores acreditam que o apadrinhamento por outro profissional mais experiente surta um efeito eficaz.

Os três grupos de gestores apresentados possuem interesse estratégico para o futuro da organização, o que não ocorre com os gestores categorizados por Bates e Dillard Jr. (1993) no quadrante inferior esquerdo da Figura 5, pois não possuem ou não são susceptíveis a terem a capacidade e disposição para pensar estrategicamente, sendo apenas membros principais de equipes operacionais.

### **2.3.5 Desenvolvendo o pensamento estratégico**

Estudo realizado por Goldman (2008) indica que a capacidade de pensar estrategicamente está embasado em experiências vividas pelos estrategistas, e, portanto, é uma competência individual que pode ser desenvolvida, sendo que Goldman e Casey (2010) creem que as experiências de trabalho específicas contribuem para esse desenvolvimento. Os autores acrescentam que fatores organizacionais também encorajam ou limitam o pensamento estratégico, em especial a cultura, tendo os líderes papel fundamental em mapear e coordenar a cultura para maximizar a sua relação com o processo de aprender a pensar estrategicamente.

O estudo de Goldman (2008) identificou nove categorias de experiências de trabalho relevantes, e suas características, para que um

indivíduo desenvolva a capacidade de pensar estrategicamente, conforme apresentado no Quadro 3.

**Quadro 3** Características de trabalho importantes que influenciam o desenvolvimento do pensamento estratégico.

<b>Experiências que contribuem para o pensamento estratégico</b>	<b>Características importantes das experiências</b>	<b>Nível de interação</b>
Experiências de trabalho em geral	Variedade Repetição Significância de um projeto Liberdade para agir	Pessoal
Tornando-se Executivo	Amplitude das responsabilidades Foco no uso do tempo Novas relações com grupos	Pessoal
Sendo Apadrinhado	Iniciando a carreira Contato frequente <i>Feedback</i> imediato	Interpessoal
Sendo desafiado por um colega chave	Recebendo ideia pensada Providência de novas ideias Foco no pensamento	Interpessoal
Monitorando resultados / Avaliação comparativa	Numerosas medidas Indicadores comparativos Atividade frequente	Organizacional
Elaborando um Planejamento Estratégico	Regularidade Tópico focalizado Preparação significativa	Organizacional
Liderando uma iniciativa importante de crescimento	Questão complexa: capital ou trabalho intensivo Pelo menos um ano de duração Liberdade de atuação	Organizacional
Lidando com uma ameaça à sobrevivência organizacional	Questões centrais de controle Impacto financeiro	Externa
Experiências indiretas	Colegas em posições semelhantes Regularidade dos contatos Outros negócios	Externa

Fonte: Goldman (2008).

As características encontradas na pesquisa de Goldman (2008) não são de ordem particular a um indivíduo, indicando que podem ser generalizadas para outras situações, bem como nenhum dos

participantes apresentou todas as características ao mesmo tempo. A autora observou também que todos os pesquisados apresentaram os quatro níveis de interação apresentados no Quadro 3, ou seja, tiveram experiências em nível pessoal, interpessoal, organizacional e externa. Cogitou-se inserir uma décima categoria rotulada de *educação familiar e formal*, que contemplaria um conjunto de experiências individuais como viagens e treinamentos. Contudo, a autora reforça que nem todas as experiências vividas são suficientes para desenvolver a capacidade de pensamento estratégico, e a possível décima característica não foi considerada por não possuir características específicas valiosas para o pensamento estratégico.

A categoria **Experiências de trabalho em geral** apresentada por Goldman (2008) refere-se a situações vivenciadas na carreira profissional ao longo de décadas, que estimulam quatro características de experiências importantes para o pensamento estratégico, sendo variedade, repetição, significância do projeto e liberdade para agir. A característica *variedade* está ligada a experiências profissionais em ampla gama de organizações e locais de trabalho, enquanto que a característica *repetição* vincula-se a experiências já vivenciadas no passado e que se repetem no presente. A *significância de um projeto* é uma característica que reflete a importância de atividades concluídas, como a redução de custos de um programa, uma fusão ou uma avaliação da eliminação de uma divisão organizacional. A quarta característica, *liberdade para agir*, trata da liberdade que um gestor possui em tomar decisões e a flexibilidade para ter suas próprias ideias.

A segunda categoria, indicada por Goldman (2008), é **Tornando-se Executivo**, consolidada a partir do momento em que um gestor é nomeado para ocupar um cargo na alta hierarquia organizacional, o que normalmente ocorre após dez ou mais anos de atuação profissional, de acordo com a pesquisa realizada pela autora. Uma das características dessa categoria é a *amplitude das responsabilidades*, momento em que o executivo amplia as responsabilidades de sua nova função, cujas decisões passam a impactar em uma dimensão maior da organização, fazendo o profissional refletir sobre seus atos. Paralelamente, o tempo disponível para o novo executivo não é suficiente para que consiga atuar em todas as direções existentes, e, então, há a necessidade de *foco no uso do tempo* para as atividades mais primordiais, sendo esta uma característica que avalia as atividades críticas, enquanto outras podem ser delegadas. A característica *novas relações com grupos* expõe o executivo a pessoas chave da organização, que podem ter influências



sobre as atividades realizadas ou na credibilidade do executivo em atuar no novo cargo.

Conhecer alguém que possa ser considerado um mentor faz parte da categoria **Sendo Apadrinhado** de Goldman (2008), no qual o gestor é treinado ou orientado por uma pessoa que fornece conselhos, é atencioso e auxilia ao longo do percurso profissional, seja *iniciando a carreira* ou potencializando uma já existente, o que ocorre por meio de um *contato frequente* que permite uma permuta constante de experiências, e, assim, oportuniza *feedback imediato* às atividades realizadas.

O pensamento estratégico também pode ser desenvolvido a partir de experiências advindas da categoria **Sendo desafiado por um colega chave**, em que o gestor convive com importantes colegas organizacionais que o desafia a pensar reflexivamente, sejam chefes, seus pares ou subordinados. Esse desafio provoca a característica *foco no pensamento*, fazendo o gestor pensar e refletir sobre determinado assunto, *recebendo ideia pensada* pelo colega, ou cuja conversa, às vezes informal e polêmica, acarreta a *providência de novas ideias* na mente do gestor.

**Monitorando resultados/Avaliação comparativa** é uma categoria identificada por Goldman (2008) que traduz as experiências de gestores oriundas de monitoração de desempenhos operacionais ou do ambiente em que a organização está inserida. Foram identificadas, como características dessa categoria, *numerosas medidas* que utilizam indicadores diversificados, como indicadores financeiros e de qualidade, concomitante ao uso de *indicadores comparativos* tanto em nível regional quanto nacional. A percepção da necessidade de medir surge como consequência a *atividade frequente* de avaliar o plano e a direção das metas estabelecidas.

A categoria **Elaborando um Planejamento Estratégico** refere-se a experiências adquiridas por meio da participação dos gestores no processo de planejamento estratégico da organização em que atua. Goldman (2008) apresenta três características dessa experiência que desenvolvem o pensamento estratégico, sendo a *regularidade* do esforço empreendido para a elaboração e revisão do planejamento delineado, o *tópico focalizado* que define e concentra os assuntos discutidos nas reuniões de planejamento estratégico, e a *preparação significativa* para o processo, como a elaboração e impressão de materiais entregues aos participantes com antecedência para se saber que questões estratégicas serão discutidas.

A sétima categoria apresentada no **Quadro 3, Liderando uma iniciativa importante de crescimento**, traduz-se em numerosas iniciativas de crescimentos pelo qual os gestores foram líderes, potencializando suas capacidades de pensar estrategicamente. Goldman (2008) identificou que a característica *questão complexa: capital ou trabalho intensivo* mensura a complexidade do trabalho exigido, podendo a intensidade ser em capital ou em mão de obra. O tempo foi outra característica apontada pela autora, no qual *peelo menos um ano de duração* foi necessário para implementar uma iniciativa. A *Liberdade de atuação* permite que o gestor desfrute de uma liberdade significativa para agir, podendo partir do zero ao criar modelos para se trabalhar uma realidade visionada.

Goldman (2008) considerou que experiências do gestor **Lidando com uma ameaça à sobrevivência organizacional** contribuiu para o desenvolvimento do pensamento estratégico, sendo, portanto, outra categoria apreciada no Quadro 3. Neste caso, o gestor lidera atividades que respondem a alguma ação ocasionada por agentes externos que potencialmente cause grande prejuízo à organização. Uma característica crítica, segundo Goldman (2008), envolve *Questões centrais de controle* por parte de outras organizações, que possa acarretar *impactos financeiros* significativos, como por exemplo, concretizar aquisição da organização sem recursos, ou a incapacidade de formar uma rede de contratações ou mesmo a redução no pagamento de serviços pelo governo.

A nona categoria apontada por Goldman (2008) trata das **Experiências indiretas**, em que pensamentos e ações de outros indivíduos ou organizações contribuem para o desenvolvimento do pensamento estratégico do gestor que faz a assimilação, seja por meio de contatos diretos, como telefones e conversas, ou contatos indiretos, como em artigos e livros. O gestor que possui a oportunidade de estar com seus *colegas em posições semelhantes* apresenta oportunidades avantajadas de desenvolvimento, influenciando também a *regularidade dos contatos*, que quanto mais prolongado, melhor. As experiências também podem ser assimiladas pela característica *outros negócios*, quando exemplos de organizações de setores diferentes contribuem para a capacidade de pensar estrategicamente, em especial com publicações em periódicos.

Considerando todas as categorias apresentadas, Goldman (2008) acredita que a essência geral de todas as experiências que contribuem para o desenvolvimento de competências do pensamento estratégico são atitudes por parte do gestor orientadas para a ação e a interatividade. As

experiências por si só são significativas considerando sua intensidade, novidade, regularidade e complexidade, mas requerem iniciativas tomadas pelo indivíduo visando desenvolver novas perspectivas, novos serviços e assumir novas responsabilidades.

Agregando ao raciocínio de Goldman (2008), o estudo de Benito-Ostolaza e Sanchis-Llopis (2014) demonstra que o pensamento estratégico do indivíduo pode ser estimulado pela organização, sendo que as evidências indicaram que os líderes mais estimulados são mais estrategistas que os líderes que não passaram por um processo de estimulação. Bonn (2001) alerta que não basta haver indivíduos com capacidade para pensar estrategicamente, é primordial que as organizações criem estruturas, processos e sistemas que fomentem o diálogo estratégico.

### **2.3.6 Desenvolvendo a competência do pensamento estratégico**

O desenvolvimento do pensamento estratégico como uma competência essencial é trabalhado por Bonn (2001) por meio de dois níveis diferentes, mas inter-relacionados, que, quando integrados, constitui a base de uma fonte permanente de vantagens à organização. A autora entende que o pensamento estratégico se manifesta no nível individual e no nível organizacional, reconhecendo a influência das características e ações do nível individual sobre o contexto organizacional e vice-versa, a influência do contexto organizacional sobre o pensamento e comportamento individual.

A compreensão do pensamento estratégico, segundo Bonn (2001), requer uma investigação das características do pensador estratégico, e, ao mesmo tempo, um estudo de como a dinâmica e os processos ocorrem no contexto organizacional em que o indivíduo opera. O nível estratégico individual foca no domínio micro, abrangendo os indivíduos e grupos, enquanto que o nível organizacional foca no domínio macro, abrangendo a organização e seu contexto. A **Figura 6** esquematiza o inter-relacionamento entre os níveis estratégicos e seus elementos.

**Figura 6** Níveis estratégicos e seus elementos.

Fonte: Adaptado de Bonn (2001).

Observa-se pela Figura 6 que o pensamento estratégico no nível individual é composto por três elementos, sendo a (1) compreensão holística da organização e do seu ambiente, a (2) criatividade e (3) possuir uma visão para o futuro da organização. Bonn (2001) também apontou dois elementos para o pensamento estratégico no nível organizacional, sendo o (1) fomento ao diálogo estratégico entre os executivos e (2) o diálogo com os colaboradores de modo a aproveitar suas criatividadeas.

Bonn (2001) acredita que a compreensão holística da organização e seu ambiente é um elemento crucial para o pensamento estratégico, requerendo uma perspectiva de como diferentes problemas e questões estão conectadas, como se influenciam e que efeitos uma ação corretiva em um problema particular terá sobre outras áreas. O desenvolvimento da capacidade holística requer do pensador estratégico a capacidade de distanciamento do dia a dia e dos problemas operacionais, buscando enxergar detalhes particulares que estão ligados ao padrão geral em que o problema ocorre.

A compreensão da complexidade organizacional exige do pensador estratégico a familiaridade com a dinâmica da organização, sendo que Bonn (2001) acrescenta a necessidade de se reconhecer que as organizações são componentes dentro de grandes e complexos sistemas, como os mercados, as indústrias e as nações. A capacidade de pensar holisticamente permite entender como as organizações estão inseridas nesse contexto mais amplo e como são influenciadas por sua

dinâmica, evidenciando, assim, as suas interligações e interdependência dos sistemas.

O segundo elemento do nível individual apresentado por Bonn (2001) é a criatividade, fundamentada no raciocínio de que estratégias são ideias, e ideias promovem novas soluções que oportunizam vantagens à organização. A criatividade é um processo que se inicia com a geração de ideias, possibilitando aos pensadores estratégicos a procura por múltiplas possibilidades, formas aperfeiçoadas ou alternativas às abordagens convencionais.

Apresentar capacidade de reflexão sobre os modelos mentais e desafiar pressupostos e crenças vigentes é primordial para o desenvolvimento de estratégias, implicando, ao pensador estratégico, segundo Bonn (2001), o entendimento de seus próprios padrões e comportamentos, bem como os conceitos e percepções existentes dentro das organizações. A plenitude da criatividade demanda o desafio de pensar fora da caixa para enxergar e propor formas alternativas de se fazer as coisas.

Bonn (2001) complementa afirmando que o processo criativo possibilita a geração de múltiplas ideias, incumbindo ao pensador estratégico a capacidade de reconhecer o potencial de uma nova ideia em um estágio precoce. Visualizar o valor de uma ideia pode ser tão importante quanto à sua geração. Por fim, a autora salienta que ter a ideia e selecioná-la não finaliza o processo criativo, pois é preciso traduzir a nova ideia para a prática, devendo a organização fornecer todos os recursos necessários à implementação.

O terceiro elemento do nível individual trata da visão para o futuro, adotando o raciocínio de Bonn (2001) de que o pensamento estratégico é impulsionado por forte senso de propósito organizacional e visão do futuro desejado. A visão, neste caso, deve ser genuína e permear toda a organização, sendo incorporada pelo pensador com um sentimento de comunhão que inspira a imaginação dos indivíduos, maximiza seus conhecimentos e talentos. A visão deve se assumir como um compromisso pelas pessoas, e não se tornar uma mera afirmação prescritiva imposta, que traga sentimento de dever de cumprimento.

O pensamento estratégico no nível organizacional, apresentado por Bonn (2001), envolve o contexto em que o indivíduo atua, considerando os aspectos de estruturas, processos e sistemas existentes. Um dos elementos que compõe esse nível é o fomento ao diálogo estratégico entre os executivos. As organizações devem destinar tempo e espaço aos executivos para que dialoguem sobre questões estratégicas,

desenvolvam ideias e aprendam a explorar questões complexas e conflituosas. Quando feita de forma construtiva, o diálogo consegue aproveitar o potencial sinérgico de várias mentes, trazendo clareza e discernimento que não seriam observados quando limitados a uma única mente.

O segundo elemento do nível organizacional apresentado por Bonn (2001) é a promoção de diálogos com os colaboradores, devendo a organização criar um ambiente para que todos os funcionários sintam-se incentivados a participar do desenvolvimento de ideias e estratégias inovadoras. O grande desafio dos gestores, neste caso, é assegurar esse ambiente para incutir a crença da importância da criatividade para toda a organização. Para conquistar o feito, é essencial que se trabalhe com a comunicação, devendo os gestores enviar mensagens constantes e consistentes de que a organização valoriza a criatividade.

Bonn (2001) acredita que a criação de programas de treinamento e desenvolvimento é uma alternativa viável para aumentar a capacidade criativa e inovadora. A valorização de talentos resulta em colaboradores proativos, satisfeitos, e com maior senso de responsabilidade e comprometimento com o trabalho, sendo que, em última análise, se terá maior eficácia e produtividade do trabalhador.

## 2.4 UNIVERSIDADE E GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Esta seção apresenta literaturas sobre universidades, dividida em três subseções. A primeira subseção resgata a história das instituições universitárias, desde as razões pelas quais surgiram, na era medieval, até o papel que exercem na sociedade contemporânea. Na subseção seguinte, é resgatado um breve histórico das universidades brasileiras, enquanto que a terceira subseção trabalha as universidades no contexto da administração pública brasileira e da gestão universitária.

### 2.4.1 Universidades: um resgate histórico

A origem das universidades enquanto instituições de educação superior, tendo por essência atividades que contemplam o conhecimento e a pesquisa, tem origem milenar, na Idade Média, e o apoio de membros da Igreja Católica contribuiu para sua emergência. Anterior ao aparecimento das primeiras universidades, os conhecimentos gerados pela humanidade ao longo de sua existência não possuíam abrigos seguros, e não raro eram destruídos pelo próprio homem, até que surgissem as primeiras universidades para abrigar e perpetuar o saber.

Os acontecimentos que antecederam a criação das primeiras universidades são elucidadas pelo historiador Woods Jr. (2008), que exemplifica que as constantes invasões bárbaras nos séculos IV e V e ataques de vikings, magiares e muçulmanos nos séculos IX e X, contribuíam para a decadência da educação na Europa.

Woods Jr. (2008) demonstra que foi na Igreja que se encontrou a iniciativa da difusão do conhecimento, quando bispos, monges, padres, estudiosos e administradores civis tinham a iniciativa da recuperação do saber. O autor conclui que grandes mosteiros do sul da Alemanha, como Saint Gall, Reichenau e Tegernsee, tornaram-se locais remanescentes da vida intelectual, em meio a um ambiente do barbarismo.

Durante a Idade Média, mosteiros eram destruídos, saqueados e bibliotecas incendiadas, com os monges assassinados ou expulsos. Conforme Woods Jr. (2008), os monges sobreviventes tinham a capacidade de reconstruir toda a tradição, e os lugares arrasados não tardavam em ser repovoados por novos monges, que seguiam as mesmas regras e pensamentos dos predecessores. Foi assim que ocorreu ao longo dos séculos a preservação da herança clássica ocidental e das realizações da Renascença, atribuindo-se aos monges o papel de preservar da extinção o conhecimento. Como um dos resultados históricos, os mosteiros normandos e ingleses despontavam, novamente, entre os líderes da cultura ocidental.

A tarefa de copiar manuscritos monásticos era uma das atividades exercidas pelos monges, que contribuía para a perpetuação do conhecimento, apontada por Woods Jr. (2008) como honrosa, difícil e exigente para a época. Em meados do século VI, o senador romano Cassiodoro fundou o mosteiro de Vivarium, ao sul da Itália, construindo no local a única biblioteca do período de que se tem notícia, insistindo na importância de se copiar manuscritos. Além da tarefa de copiar, a perpetuação do conhecimento se dava também com a preservação da literatura latina antiga, algumas existentes até hoje. A conservação das obras ocorria em escolas associadas às grandes catedrais medievais, em que a Igreja se empenhava em preservar livros e documentos que salvaram o saber da civilização antiga.

Entre as figuras que mais contribuíram para a manutenção do conhecimento na Idade Média, está Gerberto de Aurillac, considerado o homem mais culto da Europa para sua época, por apresentar conhecimentos que abrangiam a astronomia, literatura latina, matemática, música, filosofia e teologia, segundo Woods Jr. (2008). Antes de se tornar o papa *Silvestre II*, de 999 a 1003, Gerberto foi dirigente da escola episcopal de Reims, a partir de 970, local em que

estudara lógica avançada e enfatizava o cultivo da capacidade de raciocínio.

Para Woods Jr. (2008), o papel de Gerberto no ensino e sua influência sobre professores e pensadores nos anos posteriores a sua morte, foi significativa para a recuperação do conhecimento após séculos de invasões na Europa, situação que teria sido impossível sem a inspiração da Igreja. A partir de exemplos como esses, o autor entende que papel da Igreja em apreciar, preservar, estudar e ensinar as obras dos antigos foi fundamental para a perpetuação destas, sem o qual teriam se perdido ao longo dos séculos.

As bases das primeiras universidades foram os mosteiros e as escolas monásticas, que além de centros de vida religiosa, tornaram-se também locais de ensino. Os monges, como exemplifica Woods Jr. (2008), em algum grau ao longo dos séculos eram professores, e tiveram o papel de transportar o conhecimento do mundo antigo para a Idade Média, e, depois, para a Idade Moderna. Alguns mosteiros concentravam conhecimentos específicos, como por exemplos, os monges de São Benigno proferiam conferências sobre medicina; no mosteiro de Saint Gall ensinavam pintura e gravura; enquanto que os mosteiros alemães focavam o ensino grego, hebreu e árabe.

A universidade com as características atuais, apresentando faculdades, cursos e títulos, surgiu, segundo Woods Jr. (2008), na época medieval. No mundo antigo, como na Grécia ou Roma, não havia algo similar. Com seus primórdios nas escolas catedrais, não é possível aferir datas de surgimento das universidades, mas estima-se que as primeiras nasceram em Paris, Bolonha, Oxford ou Cambridge. Certo é que o formato como se conhece atualmente iniciou na segunda metade do século XII.

Dentre esse formato de universidade que surgiu na época medieval, estão: um núcleo de textos básicos, currículos acadêmicos definidos e com prazos fixos, bem como podiam conferir diplomas. Woods Jr. (2008) explica que a concessão de diplomas por uma universidade somente poderia ocorrer com a aprovação do papa, rei ou imperador. Foi do papa Gregório IX a origem do primeiro documento, de 1233, relativo à Universidade de Toulouse, que possibilitou a emissão de um título de mestre. O papa Inocêncio IV concedeu oficialmente à Universidade de Oxford, em 1254, o privilégio de emitir diplomas que fossem respeitados por toda a Cristandade. Morhy (2004) também sinaliza que as primeiras universidades surgiram nessa época, indicando a Universidade de Bolonha, de Oxford e Paris.



O desenvolvimento das sociedades europeias aumentou a importância das universidades, que conforme Mancini (2006), tornaram grandes centros de atividade intelectual, a ponto de ameaçar o dogmatismo da Igreja Católica. Ricoeur (1983) afirma que a ideia primitiva de universidade foi aos poucos sendo deixada de lado por toda a Europa, a partir do momento em que ocorria o desenvolvimento industrial, aumentavam os anseios da sociedade pela democratização, por demanda de especialistas de nível superior, e educação permanente para todos os cidadãos, transformando as universidades em instituições de massa.

Com o passar dos séculos pós Século XII, transferiu-se da Igreja Católica para os Estados-Nações, a responsabilidade pela institucionalização dessas instituições, criando-se concepções de universidades cuja denominação advinha do país anfitrião. Ricoeur (1983) expôs que quando uma nação confia em uma instituição em particular, a incumbência de gerar, conservar e perpetuar conhecimentos, está consolidando essa instituição sob a ideia de universidade.

As concepções de universidades, dessa forma, refletiam os anseios da sociedade. Drèze e Debelle (1983) apresentam as concepções de universidades alemãs, inglesas, americanas e as francesas. O modelo alemão é o da universidade da pesquisa, por haver nelas uma comunidade de pesquisadores e cuja filosofia era a aspiração da humanidade pela verdade. A a Universidade de Berlim, criada em 1810, representa essa concepção.

A concepção inglesa, para Drèze e Debelle (1983), é o da universidade do ensino, por terem características de centro de educação cuja filosofia é a aspiração do indivíduo pelo saber. Esse modelo resgata as ideias primitivas de universidades, enquanto centro de preservação, perpetuação e transmissão do conhecimento, focado nas interações entre professores e estudantes. Portanto, essa configuração é mais tangível, para os autores, nas universidades mais antigas, que são as de Oxford e Cambridge, na Inglaterra.

O modelo americano, segundo Drèze e Debelle (1983), é o da universidade do progresso, pelo fato de suas instituições representarem núcleos de progressos cuja filosofia é a aspiração da sociedade ao progresso. As características das universidades americanas absorvem as das universidades alemãs e inglesas, ocorrendo uma simbiose entre a pesquisa e o ensino, sendo encontrado no meio universitário dos Estados Unidos, uma maior quantidade instituições nesse escopo, do que no continente europeu. Os autores entendem que há nesse país

universidades mais próximas da sociedade e de suas necessidades, citando como exemplo a Universidade de Harvard.

A concepção francesa de universidade é o modelo do poder, cujas características são originárias de algumas ideias de Napoleão Bonaparte sobre a educação superior, que deixaram profundas marcas, no entendimento de Drèze e Debelles (1983). Dentre essas ideias, estão a nacionalização da universidade e uma forte hierarquia interna, com uma concepção quase totalitária. O respeito ao Estado e, conseqüentemente, pelas instituições públicas, é dever de todo cidadão, e inclusas aqui, estão as universidades, que passaram a ofertar ensino estatizado em larga escala e visando o respeito ao Império, à época.

Observa-se que houve uma mudança entre o papel das universidades nos seus primórdios, dos Séculos XII e XIII, em relação aos séculos posteriores. Se antes o papel era essencialmente preservar e perpetuar o saber humano, posteriormente agregou também o papel de progresso que a sociedade de seu entorno lhe atribuía, em geral os Estados-Nações. Contemporaneamente, as universidades possuem íntima relação com o desenvolvimento socioeconômico dos países. Ricoeur (1983) coaduna que as universidades contribuem para o progresso geral da sociedade, em especial com sua função científica, sendo seu papel a inserção do saber na cultura comum.

Economistas contemporâneos costumam mencionar o impacto das universidades para o progresso social, a partir do momento em que contribuem com conhecimentos para a potencialização do desenvolvimento econômico. Chang (2002), por exemplo, afirma que os países competem de múltiplas formas entre si, e uma delas, ocorre por meio do conhecimento. Aponta que países desenvolvidos como Estados Unidos, Inglaterra e Japão, perceberam há muito tempo o diferencial positivo para o crescimento que a educação e a pesquisa oportunizam, o que geralmente ocorre por meio das universidades e centros de pesquisas. Assim, investem consideravelmente nessas organizações, importam trabalhadores qualificados de outros países e incentivam seus cidadãos em qualificação estrangeira. É emblemático, por exemplo, a importação, pelos Estados Unidos, de cientistas importantes da Alemanha nazista, durante a Segunda Guerra Mundial, os quais, entre eles, Albert Einstein.

Dosi (1988), Furtado (1992) e Carneiro (2006) são outros estudiosos economistas cujos estudos indicam que o desenvolvimento econômico advém do progresso tecnológico e científico, e que as universidades tem papel fundamental nesse progresso, pois realizam pesquisas inovadoras que podem ser usufruídas pelo mercado, ou

formam especialistas com alto conhecimento científico tecnológico para atuarem nas empresas e indústrias de um país, promovendo inovações que contribuem para o progresso. Dessa forma, Dosi (1988) exemplifica casos de países com excelentes indicadores socioeconômicos que aplicam parcelas generosas de suas rendas em pesquisa ou abrem universidades e laboratórios governamentais. Chang (2002) corrobora Dosi (1988) com os exemplos mais atualizados de nações como a China e a Coreia do Sul, que saíram da categoria de países pobres, ainda na década de 1960, para a categoria de países de significativo desenvolvimento econômico no século XXI.

A importância das universidades para a sociedade já era tratada no Século XVIII. Hunt (2005) demonstra que economistas da época discutiam que a Revolução Industrial teve influências de pesquisas que promovera inovações tecnológicas, como as descobertas das fontes de energia hidráulica, a vapor, os altos-fornos e as laminadoras. Essas inovações tiveram suas origens em laboratórios das universidades, ou por contribuições de especialistas por ela formados. Kretzer (2009) relata trechos de uma publicação de 1841, de Friedrich List, que afirmava que, nas nações em que se observava o crescimento de suas economias, havia uma íntima relação entre as indústrias e as instituições formais de ciências, consideravelmente as voltadas para as ciências exatas. A publicação fundamentou-se em estudos das economias da Alemanha e da Inglaterra.

Observa-se, portanto, que o papel das universidades oportuniza diferencial para a sociedade, seja na transmissão de conhecimentos, por meio da educação, ou na geração de novos conhecimentos, por meio da pesquisa. Das literaturas abordadas nesta seção, pode-se concluir que a função das primeiras universidades criadas, era essencialmente preservar o conhecimento, que vivia ameaçado. Com o passar dos séculos, agregou a função do ensino, e mais posteriormente, a função da pesquisa.

#### **2.4.2 Universidades brasileiras: um breve histórico**

As primeiras universidades brasileiras foram criadas somente no Século XX, tardiamente, se comparado a criação das primeiras universidades no mundo, no Século XII. De acordo com Morhy (2004), a Universidade do Paraná foi a primeira instituição criada no Brasil, em 1912, no entanto, foi desautorizada a funcionar por meio de um decreto, que estabelecia que universidades só poderiam existir em cidades com mais de cem mil habitantes. Situação análoga ocorreu em Manaus, onde

em 1909 começou a funcionar a Escola Livre de Manáos, e em 1913 foi denominada de Universidade de Manáos, mas posteriormente desautorizada pelo decreto. Além das universidades no Paraná e Manaus, Cunha (1986) cita também a Universidade de São Paulo, inaugurada em 1912 e que cresceu rapidamente, mas um decreto do Governo Federal, de 1915, não lhe conferiu reconhecimento.

A primeira tentativa, no entanto, ocorreu quatro séculos antes, quando, conforme Morhy (2004), jesuítas tentaram instalar na Bahia, em 1592, a Universidade do Brasil. O autor explica que não houve aprovação do Papa à época, e nem do rei de Portugal, o que corrobora com Woods Jr. (2008), de que as universidades somente eram institucionalizadas e reconhecidas com o aval da Igreja Católica e, ou Estado-Nação.

O Brasil ainda era colônia, e um argumento apresentado por Cunha (1986) pela negativa de abertura de uma universidade, é que Portugal não permitia o desenvolvimento da educação superior, de modo a tornar a colônia incapaz de manter e disseminar conhecimentos. O autor afirma que o mesmo não ocorreu com outras colônias espanholas ou holandesas na América Latina, como a primeira universidade em São Domingos, em 1538, e a segunda criada no México, em 1553. Na sequência vieram as universidades de São Marco, no Peru; de São Felipe, no Chile; de Córdoba, na Argentina; e quase outras vinte até a independência do Brasil, em 1889.

Apesar de não possuir universidades, Morhy (2004) afirma que até 1900, existiam aproximadamente vinte e quatro escolas de educação superior no Brasil. A primeira universidade legalmente instituída surgiu em 1920, com a Universidade do Rio de Janeiro. Sua criação se deu com a fusão da Escola Politécnica com a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito existentes. A fusão de escolas e faculdades contribuiu para o surgimento de outras universidades nos anos seguintes, como a Universidade do Distrito Federal, em 1935 e as Universidades Federais de Minas Gerais, da Bahia, do Paraná e do Rio Grande do Sul na década de 1940. Na década de 1950, segundo o autor, dez universidades, aproximadamente, passaram a existir, e no início dos anos de 1960, esse número chegou a vinte instituições.

Levantamento realizado por Melo (2002) também indica que entre as décadas de 1920 e 1950, foram criadas aproximadamente uma dezenas de universidades no Brasil, sendo que em 1954 já existiam dezesseis. Essas instituições tinham características de públicas ou privadas, sendo que no âmbito privado, destacavam-se as organizações religiosas católicas, que criaram as Pontifícias Universidades Católicas –

PUC. De 1954 e 1964, conforme estudos do autor, outras vinte e uma universidades foram criadas no país, com novos picos de expansão entre as décadas de 1960 e 1970.

As instituições isoladas de educação superior existentes no Brasil antes da criação oficial da primeira universidade, normalmente adotavam, conforme Morhy (2004), a concepção francesa de universidade. Morosini (2009) reforça que o modelo francês foi o primeiro a ser adotado na educação superior brasileira, pois as instituições se assemelhavam em responder as exigências do poder burocrático e necessidades das elites detentoras do poder econômico, político e social.

Morosini (2009) prossegue seu raciocínio de que, no Brasil, ocorreram verdadeiros transplantes das estruturas universitárias europeias, sendo primeiro o modelo francês, e por um curto período de tempo, agregou o modelo alemão de universidade da pesquisa. Mas após 1920, com a criação e expansão das primeiras universidades, a concepção predominante foi das universidades de massa, ou modelo americano, que perdura até os dias atuais. A autora reforça, entretanto, que é possível encontrar traços de todos os modelos, seja o inglês, o alemão, o francês ou o americano, no entanto, as características deste último, prevalece no sistema brasileiro contemporâneo. Sobre essa questão, Albrecht e Estrella (2012, p. 61) enriquecem a discussão das concepções das universidades brasileiras atualmente:

Assim, as universidades brasileiras se dedicam a uma tarefa hercúlea e esquizofrênica: profissionalizar pessoas, em massa e precocemente; e, simultaneamente, serem centros de pesquisa de excelência. Do que decorrem desdobramentos para a qualidade da pesquisa e para a construção de centros de excelência internacionalmente reconhecidos.

### **2.4.3 Universidades brasileiras e gestão pública: a gestão universitária**

No Brasil do Século XXI, as universidades são legitimadas e reconhecidas pela Constituição Federal de 1988, que fixa no Art. 207, que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”.

(BRASIL, 1988). Observa-se que a Carta Magna reconhece a organização universitária, lhe impõem a indivisibilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão, bem como lhe confere autonomia.

A autonomia conferida às universidades pela Constituição Federal é um campo de controvérsias, especialmente no âmbito jurídico, sejam elas públicas ou privadas. Isso porque a criação e a continuidade de qualquer universidade dependem da aprovação do Estado, bem como a criação e funcionamento de cursos. As instituições são submetidas a avaliações regulares pelo poder estatal, e caso não alcancem índices satisfatórios de qualidade, podem sofrer sanções. (BRASIL, 1996, 2004, 2006). Dessa forma, apesar da autonomia conferida pela Constituição, a mesma não é sinônimo de soberania, pois soberana é apenas a União, e sob a mesma, pessoas e instituições seguem suas diretrizes na forma da lei. (DI PIETRO, 2012). Conforme Sguissardi (2009, p. 41), “a questão da autonomia impregna de modo particular toda a série de leis, decretos, portarias e normas que tiveram no MEC seu autor principal.”

No caso das universidades públicas, a questão é ainda mais emblemática, pois conforme Sguissardi (2009), *autonomia da gestão financeira* (grifo do autor), como consta na Constituição Federal, difere de *autonomia financeira* (grifo do autor), sendo assim, essas universidades ficam dependentes do poder público inclusive para a contratação de pessoal e do orçamento para sua manutenção.

Outra importante legislação que influencia as universidades brasileiras atualmente é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1996, após oito anos de discussões no Congresso Federal, de acordo com Melo (2002). Essa legislação rege sobre a emissão de diplomas pelas universidades, sobre seu credenciamento e avaliação, sobre a formação disciplinar de sua comunidade estudantil, sobre as formas de funcionamento colegiado, sobre sua composição docente, sobre os currículos e ações pedagógicas, além de outros assuntos inerentes as universidades do setor público. (BRASIL, 1996). Importante salientar que, conforme o Sguissardi (2009), existe uma série de outras legislações que influenciam as universidades, como outras leis, portarias e normas, no entanto, neste trabalho foram elencadas as principais.

As universidades públicas federais, foco desta pesquisa, são instituições públicas que foram criadas por leis federais, estando enquadradas no regime jurídico atual como autarquias ou fundações públicas, o que lhes conferem personalidade jurídica de direito público. Estão vinculadas ao Ministério da Educação, por pertencerem à

administração indireta desse Ministério, na esfera do Poder Executivo Federal (DI PIETRO, 2012).

Nesse sentido, as universidades públicas federais fazem parte da gestão pública, sendo seus gestores, administradores públicos e os demais atores universitários, como professores e técnico-administrativos, agentes públicos. Costa (2010) esclarece que o gestor público administra similarmente ao administrador de empresas privadas, ou seja, busca a excelência. No entanto, uma diferença primordial na gestão pública, é que o administrador é o representante do Estado, forçando-o a atuar em todas as suas atividades, no cumprimento da lei. Assim, a busca pela excelência na gestão permanece, mas dentro dos limites permitidos pelas legislações. Conforme a autora, ao representar o Estado, o gestor público deve focar o cidadão como usuário e destinatário do serviço público. No caso das universidades, majoritariamente, esses usuários é o público estudantil.

A gestão pública, conforme Costa (2010), considera a Constituição como a norma maior de hierarquia legal, estando nela contemplada os princípios constitucionais, como a legalidade, a impessoalidade, a moralidade, a publicidade e a eficiência. Outros princípios também foram incorporados na gestão pública a partir de entendimentos do Poder Judiciário, como o princípio da hierarquia, do controle judicial, do processo legal, da ampla defesa, da razoabilidade, dentre outros. A autora resume que, de maneira geral, a administração pública deve alcançar um objetivo único, sendo o bem-estar do cidadão.

Nascimento (2010, p. 9) também apresenta características da administração pública, dentre as quais:

- i. ser orientada para o cidadão;
- ii. ser orientada para a obtenção de resultados;
- iii. presumir que políticos e funcionários públicos sejam merecedores de grau limitado de confiança;
- iv. como estratégia, servir da descentralização e do incentivo à criatividade e à inovação.
- v. utilizar o contrato de gestão como instrumento de controle dos gestores públicos.

A administração pública, na visão de Nascimento (2010), também considera práticas da administração geral, oriundas da abordagem clássica da administração, da administração científica, da escola de

relações humanas, da teoria estruturalista, e, principalmente, das noções de burocracia e racionalidade.

Apesar da clara distinção entre as funções do Estado enquanto ente público, e as funções da iniciativa privada, Nascimento (2010) lembra que administração pública gerencial nasceu da administração pública patrimonialista, que considera que o patrimônio de um governante e do Estado se misturam, pois ambos atuam junto a sociedade. Sendo uma prática cada vez mais distante, ultrapassada e injusta, o autor explica que o patrimonialismo foi uma prática comum nos governos absolutistas, inclusive no Brasil, enquanto era império.

Apesar de Nascimento (2010) entender que o patrimonialismo está cada mais distante na administração pública atual, essa prática ainda persiste em alguns órgãos, em virtude de sua persistência na cultura organizacional brasileira, conforme indicam Motta e Caldas (2011). Para os autores, a cultura está impregnada no inconsciente humano, e se materializa na forma como uma comunidade satisfaz suas necessidades materiais e psicossociais. Johnson, Scholes e Whittington (2011) também oferecem explicações sobre o assunto, afirmando que a compreensão da cultura organizacional pode ser realizada por meio da rede cultural, que evidencia manifestações comportamentais, físicas e simbólicas de uma cultura, sendo alimentada por pressupostos considerados óbvios, ou paradigmas da organização.

O paradigma é a raiz da rede cultural, apontando uma provável direção de curso de ação. Johnson, Scholes e Whittington (2011) explicam que no paradigma os pressupostos e crenças são tomados como óbvios, e exprimem-se como a experiência coletiva aplicada a uma situação. A rotina é maneira como as atividades são realizadas cotidianamente há muito tempo, sendo corriqueiras e que podem melhorar o desempenho da organização, ao fornecer competências distintas. Salienta-se que a rotina pode ser considerada uma qualidade óbvia sobre a maneira de fazer as coisas, o que pode dificultar a implantação de mudanças benéficas.

Os rituais evidenciam-se por meio de atividades ou eventos que enfatizam, ressaltam ou reforçam o que é considerado importante na cultura organizacional, tendo como exemplos citados por Johnson, Scholes e Whittington (2011), os programas de treinamento, painéis de entrevistas e procedimentos de promoção e avaliação, podendo ser também atividades informais, como as fofocas no momento do café ou reuniões em um bar após o expediente.

As histórias ligam o passado ao presente da vida organizacional, resgatando, segundo Johnson, Scholes e Whittington (2011), eventos e



personalidades importantes relacionados a sucessos, desastres, heróis, vilões e dissidentes. As histórias são repassadas uns aos outros, para os indivíduos externos, novatos e qualquer outro que venha a interagir com a organização, representando um modo de repassar o que é considerado importante. Os símbolos representam objetos, eventos, atos ou pessoas que figuram significados além de seus verdadeiros propósitos funcionais, como os sinais de status, de hierarquia e de linguagem.

As crenças e os pressupostos quase sempre estão associados, para Johnson, Scholes e Whittington (2011), com as estruturas de poder, que são agrupamentos poderosos dentro de uma organização, sendo comum gestores dotados de poder formal praticando métodos tradicionais. A estrutura organizacional é uma forma de mensurar o poder e evidenciar os papéis e relacionamentos considerados importantes. Motta e Caldas (2011) afirmam que os costumes, crenças e valores adotados na realidade brasileira, possuem traços históricos, que se misturaram no decorrer dos séculos, a partir das subculturas dos povos indígenas, escravos e portugueses, com predominância deste último.

Motta e Caldas (2011) explicam que além do patrimonialismo, as organizações brasileiras tem traços do exercício do poder, em virtude da distância entre a autoridade tomadora de decisão e os trabalhadores. As decisões costumam ser rápidas e arriscadas, com baixo número de participantes envolvidos e poucas informações. Os responsáveis pela tomada de decisão buscam vantagens nessa ação, pois enxergam como uma oportunidade. O nepotismo tende a prevalecer sobre a meritocracia, além da prática conhecida como *jeitinho brasileiro* (grifo dos autores). Dessa forma, a cultura nacional tende a contaminar a cultura organizacional.

Uma cultura com essas características tende a prejudicar a administração pública de excelência, no entanto, Aldarvis (2010) demonstra que melhorias já foram alcançadas, visando inibir determinadas práticas prejudiciais. Cita como exemplos positivos o concurso público, o treinamento do pessoal e a clareza nas responsabilidades dos cargos e funções. Salienta, no entanto, que a busca pela transparência necessita de mais empenho.

Denhardt (2015), por sua vez, tece críticas ao próprio modelo técnico da administração pública, que, ao se utilizar de práticas antigas mencionadas por Nascimento (2010), como abordagem clássica, científica, burocracia e principalmente a racionalidade, a gestão se distancia da complexidade que as demandas sociais atuais requerem dos administradores públicos, além de se distanciar de uma realidade em constante mudança. Nesse sentido, Denhardt (2015) critica que o

modelo racional dominante na administração pública possui uma visão restritiva da razão humana; baseia-se em uma compreensão incompleta de como o conhecimento é adquirido; e o arcabouço do modelo racional não conecta a teoria com a prática de forma adequada.

A administração pública apresentada e suas disfunções afligem também a gestão das universidades públicas federais, tornando o cotidiano do gestor público de uma universidade desafiador. Os mesmos princípios elencados por Costa (2010), estão contemplados por Trigueiro (1999, p. 31-32) no que se refere à administração de uma universidade, conforme o trecho que segue.

A formalização refere-se a todo o sistema normativo interno, aos regulamentos, às regras de promoção, aos planos de cargos e salários, às definições das tarefas e aos limites do exercício da autoridade, em seus diferentes níveis, bem como às sanções. Também fazem parte dessa característica estrutural as regras e os padrões de conduta que, embora não estabelecidos em regimentos e estatutos, são seguidos e considerados importantes pelos membros da organização, consistindo em práticas e hábitos arraigados, como o respeito ao tempo de casa no acesso à sabática, nos departamentos universitários.

Evidencia-se assim a obediência rigorosa a burocracia e a racionalidade, práticas da administração pública elencadas por Costa (2010) e Nascimento (2010). Ao mesmo tempo em que Trigueiro (1999) confirma essa característica no seio universitário, também as críticas, alegando que a burocracia causa atrasos na tramitação de convênios e acordos, ao ponto de instituições perderem recursos em virtude da exigência de vários níveis e instâncias ter que tomar decisões, perdendo-se prazos.

Castro (2000) complementa que as universidades federais ficaram pesadas com a burocracia, caras e pouco flexíveis, tendo dificuldades de se adaptar aos novos tempos. Meyer Jr (2000) enumera que as críticas às universidades tem sido sobre sua rigidez estrutural e a ineficiência em utilizar os recursos escassos.

Ao mesmo tempo em que as universidades são conservadoras e burocráticas, são também fontes de inovações, se contrapondo a si mesma, conforme relato de Melo (p. 62, 2002):

Considerando que as universidades são organizações que se constituem como centros produtores e transferidores do conhecimento e este se constitui uma variável fundamental mutável, parece haver incoerência entre a estrutura das universidades (conservadora e centralizadora) e as características do conhecimento (inovador e transformador).

Dessa forma, Melo (2002) enxerga nas universidades, um contexto social de distintos e extremos setores, o que causa divergências, por absorver, ao mesmo tempo, o conservadorismo e ideias revolucionárias. Essa realidade é apontada por Mintzberg e Waters (1985) como natural em organizações de peritos, como as universidades, em que cada perito (no caso, professores), persegue suas próprias práticas ou estilo de ensino.

Além da excessiva hierarquia verticalizada que emperra decisões, Trigueiro (1999) afirma que, se para determinadas situações há descentralizações excessivas na tomada de decisão dentro da universidade, em outras, há elevada centralização e concentração, especialmente em questões relacionadas ao orçamento universitário e alocação interna de recursos. O autor explica que as informações são restritas nas mãos de poucos técnicos e dirigentes, que adotam critérios históricos defasados e pouco participativos nos planejamentos. Coaduna com a ideia de poder, mencionado por Motta e Caldas (2011), ao tratarem da cultura organizacional brasileira. Também relacionado à cultura, Trigueiro (1999) exemplifica o seguinte.

O corporativismo interno às universidades públicas (seja este sindical, discente, docente, de técnico-administrativo, envolvendo interesses específicos – como aqueles em torno dos hospitais universitários – ou outros mais abrangentes – como os que envolvem a definição da política sucessória) [...] dão o tom dos grandes embates entre, de um lado, as novas demandas sociais e necessidades de transformação da estrutura universitária, e, de outro lado, a insistência na manutenção de antigos padrões de relacionamento e de funcionamento nas universidades. (p.42-43)

São inúmeras ilhas e feudos. Professores comunicam-se muito pouco e mal – colegas do mesmo departamento desconhecem os trabalhos uns dos outros; alunos comunicam-se mal com seus professores – todos sempre muito ocupados e voltados para suas atividades, exclusivamente; técnicos comunicam-se mal com docentes e alunos, e todos se distanciam uns dos outros. (p.44)

Ainda referente à cultura organizacional explicitada por Motta e Caldas (2011), e que é uma das razões encontradas por Meyer Jr. (2000, p. 150-151) para as dificuldades que as universidades passam na gestão, está na escolha de seus gestores.

Os dirigentes das instituições públicas são eleitos diretamente pela comunidade universitária, muitos deles, sem prévia experiência como administrador, aprendem através de ensaios e erros, a atuar como administradores. [...]. Na quase totalidade dos casos, conforme já destacado, os eleitos tornam-se reféns de seus eleitores comprometendo o desempenho administrativo da instituição.

As habilidades exigidas para os administradores, neste tipo de organização, privilegiam a negociação, a barganha, os arranjos políticos, praticando-se uma gestão compartilhada, burocrática e política.

A escolha dos gestores também é apontada por Muriel (2006) e Machado (2008) como razão das dificuldades na gestão universitária, pois apesar de serem pessoas excelentes em alguma área da ciência, pecam na gestão por não apresentarem capacitação em administração. Machado (2008, p. 15) explicita que os gestores eleitos “são ótimos pedagogos, médicos, advogados; mas muitos deles não são realmente gestores profissionais, isto é, não conhecem as técnicas modernas da gestão. Eles têm boa vontade, mas falta o conhecimento técnico.”

Considerando o contexto apresentado, a gestão universitária torna-se desafiadora, cujos gestores devem considerar, além dos aspectos técnicos, também os aspectos culturais dos membros da comunidade acadêmica. Ao mesmo tempo em que Denhardt (2015) crê que o arcabouço do modelo racional não conecta a teoria com a prática

de forma adequada na administração pública, Trigueiro (1999) entende que as universidades possuem dificuldades de se adaptarem às grandes transformações externas, mudando sua gestão tradicional, estrutura e regras internas. Assim, a teoria maior de administração pública se vê exemplificada no ambiente da universidade.

Uma proposta apontada por Trigueiro (1999) para os gestores universitários, passa pela inovação. Para o autor, é possível a esses gestores reunirem um conjunto de conhecimentos que, se aplicados, produzem melhor eficiência e eficácia nos processos, na gestão e na comunicação interna. Castro (2000, p. 20) corrobora desse entendimento, ao afirmar que “há muitas inovações incrementais possíveis no processo financeiro-administrativo das instituições federais de ensino superior. No seu conjunto, podem fazer uma imensa diferença.”.

Meyer Jr. (2000) aponta para a competência na administração universitária como forma de reverter o quadro, sendo que as habilidades do administrador público universitário se torna fator crítico do processo de mudança nas instituições. Trigueiro (1999, p. 46) considera as universidades organizações conservadoras e resistentes a mudanças, mas “[...] insiste na necessidade de mudanças profundas no âmbito interno das universidades públicas, sobretudo em sua cultura, valores e padrões de comportamento [...]”.

A gestão universitária de excelência deve ser buscada sob a ótica de Costa (2010) para a administração pública, ou seja, o bem-estar do cidadão. Meyer Jr. (2000, p. 149) apresenta três principais papéis ou perspectivas, que o gestor universitário pode adotar:

- I. **acadêmico:** ao apoiar e criar ambiente para que o ensino e a pesquisa sejam bem desenvolvidos sem maiores percalços administrativos ou organizacionais;
- II. **econômico-financeiro:** ao gerenciar a captação, gerenciamento e alocação de recursos, patrimônio e capital, de forma que haja condições suficientes para o desenvolvimento da organização, alocando-se os recursos conforme as prioridades da instituição; e
- III. **social:** ao desenvolver projetos comunitários atendendo necessidades específicas da comunidade.

Muriel (2006) e Machado (2008) acrescentam também a adoção de planejamentos, que podem trazer aperfeiçoamentos para a gestão das

universidades. Essas instituições passaram a elaborar o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, por imperativo legal. A cultura organizacional brasileira, conforme Motta e Caldas (2011), não é adepta do planejamento, e a imposição desse instrumento sobre as universidades, via legislação, é considerado um avanço para a melhoria da gestão universitária. Cardoso (2006) explica que antes de 2002, a existência de planos desse tipo, em instituições universitárias, eram escassos a inexistentes no Brasil, e que a partir de determinado momento, se viram obrigadas a confeccioná-los.

De início, Cardoso (2006) concluiu que as universidades elaboravam seus PDI apenas para atender a legislação, sob o receio de sofrer sanções. No entanto, com o tempo, pararam de enxergar o documento como uma mera burocracia, para incorporar em suas gestões, buscando melhoria em longo prazo dos serviços educacionais. Martins (2006) também compreende que o PDI é uma oportunidade para as instituições universitárias realizarem um bom diagnóstico organizacional e conhecer melhor suas vocações. Muriel (2006) complementa que, com a expansão do setor educacional, o mercado competitivo contribuiu para que as universidades levassem a sério a rotina de planejamento, especialmente com o aparecimento das complexidades da gestão.

A definição de PDI, para Muriel (2006), é a de um plano, ou uma programação para o crescimento de uma instituição universitária, visando seu fortalecimento, a partir de planos de ação nas áreas administrativas e acadêmicas. Para a autora, o PDI vislumbra o desenvolvimento da instituição. Martins (2006) reforça essa ideia, ao afirmar que o PDI deve explicitar a relação do projeto pedagógico com as finalidades desejadas.

A legislação que torna obrigatório o desenvolvimento do PDI é o Decreto Presidencial nº 5.773, de 2006 (BRASIL, 2006), de estabelece no artigo 16, que o seu conteúdo deve contemplar os seguintes elementos:

- I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;
- II - projeto pedagógico da instituição;
- III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos;
- IV - organização didático-pedagógica da instituição;

- V - perfil do corpo docente;
- VI - organização administrativa da instituição;
- VII - infraestrutura física e instalações acadêmicas, especificando:
- VIII - oferta de educação a distância, sua abrangência e pólos de apoio presencial;
- IX - oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e
- X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras.

Apesar do PDI não ser sinônimo de planejamento estratégico, Cardoso (2006) entende que sua obrigatoriedade é positiva para as universidades criarem a cultura de planejamento, além de estimular os gestores a conhecerem ferramentas de gestão. Estudo de Silva (2013) aponta que as universidades estão passando a adotar estratégias no momento de elaboração de seus PDI, evidenciando que, a imposição legal contribuiu, para algumas instituições, em alguma intensidade, para uma visão mais técnica e menos amadora, da administração universitária.

A administração, assim como a administração universitária, engloba, segundo Meyer Jr. (2000), duas dimensões. A primeira dimensão é subjetiva, emocional e irracional, enquanto que a segunda é racional e científica. O interesse pela gestão universitária está ganhando cada vez mais adeptos, seja para uma melhor prática gerencial, seja para uma maior compreensão de sua realidade. Nas pesquisas acadêmicas, a importância da gestão universitária pode ser mensurada por meio de publicações, que conforme demonstrado por Schlickmann (2013), pela quantidade de publicações que levantou, já há indícios de ter se tornado um subcampo científico da administração no país.

Nesse sentido, considerando o histórico desde a era medieval e a função na sociedade, a universidade tornou-se, de, guardiã do conhecimento, a fonte própria de conhecimentos sobre sua gestão, sendo sujeito de estudos acadêmicos, escolhida por pesquisadores da gestão universitária.





### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados para a execução da pesquisa, resultando em uma tese. Segue-se a linha de pensamento de Creswell (2010), de que pesquisas dessa natureza abrangem decisões de procedimentos metodológicos detalhados, especialmente sobre a coleta e análise de dados.

#### 3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Creswell (2010, p. 206) indica que os procedimentos metodológicos devem detalhar “[...] as concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados.”. Esta pesquisa adotou, parcialmente, características de duas concepções, sendo: (1) concepção **construtivista social**; e, (2) concepção **pós-positivista**.

As características da concepção construtivista social abordadas nesta pesquisa, enquadram-se no entendimento de Creswell (2010) de que os indivíduos buscam entender o mundo em que vivem e trabalham, e criam significados subjetivos de suas experiências, que, por vezes, são dirigidos a objetos ou coisas. Parte-se do pressuposto de se confiar nas visões que os participantes tem da realidade que está sendo pesquisada, sem ignorar que essas visões são construídas a partir de discussões e interações com outras pessoas. É recomendável a utilização de técnicas com questionamentos abertos, que possibilite ao pesquisador ouvir atentamente o que os participantes dizem. Dessa forma, esta pesquisa realizou entrevistas em universidades federais, cujas perguntas possuem essa configuração, extraindo dados a partir dos relatos dos entrevistados, que vivenciam a realidade a ser estudada sobre pensamento estratégico universitário.

A concepção pós-positivista, apresentada por Creswell (2010), apega-se na necessidade do determinismo, em que as causas provavelmente determinam os efeitos e resultados. É preciso identificar e avaliar que causas podem influenciar os resultados, similar às pesquisas experimentais. Reduzir ideias a um pequeno conjunto, passíveis de serem testadas, denomina-se de reducionismo, possibilitando averiguar as questões de pesquisa. Soma-se a essa concepção, a observação e mensuração atenta da realidade objetiva, sendo importante que o estudo do comportamento dos indivíduos reflita o mundo real. Nesse sentido, esta pesquisa propôs elementos para um modelo de planejamento estratégico, que visam potencializar o

pensamento estratégico universitário, o que a enquadra no determinismo das causas e efeitos, descobertos a partir dos resultados encontrados.

É uma pesquisa **qualitativa**, por se enquadrar nas prerrogativas de Creswell (2010), de buscar explorar e entender o significado que indivíduos ou conjunto de pessoas atribuem a um problema social. Conseqüentemente, a estratégia da investigação utiliza modelos de métodos qualitativos, direcionando procedimentos específicos da pesquisa. Lakatos e Marconi (2010, p. 269) seguem a mesma linha de raciocínio ao afirmarem que “a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc.”. Dessa forma, é caracterizada também como **descritiva**, pois descreveu a realidade em que ocorre o pensamento estratégico sem a intenção de alterá-la durante os estudos.

Creswell (2010) explica que são características de pesquisas qualitativas, os dados serem coletados em ambientes do participante, cuja análise de dados é construída **indutivamente** a partir das particularidades para os temas gerais, e cujas interpretações são feitas pelo pesquisador sobre o que os dados significam. Lakatos e Marconi (2010) complementam afirmando, que, o pesquisador possui contato direto e prolongado com o que está sendo pesquisado, sejam pessoas, ambiente ou situações. Dessa forma, as realidades de cada universidade federal pesquisada são as particularidades encontradas, a partir do contato do pesquisador com os entrevistados, que as vivenciaram em seus ambientes e situações.

A pesquisa possui como tipologia ser seccional com perspectiva longitudinal, que, no entendimento de Vieira (2004, p. 21), é uma

pesquisa na qual a coleta de dados é feita em um determinado momento, mas resgata dados e informações de outros períodos passados; o foco está no fenômeno e na forma como se caracteriza no momento da coleta, e os dados resgatados do passado são, normalmente, utilizados para explicar a configuração atual do fenômeno.

Assim, as entrevistas foram realizadas em um único momento, mas resgatando as circunstâncias que ocorreram no passado sobre as práticas do pensamento estratégico das universidades dos entrevistados.

Portanto, a pesquisa caracteriza-se como construtivista social, pós-positivista, qualitativa, descritiva, com dados obtidos indutivamente e sob uma perspectiva seccional/longitudinal.

### 3.2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura foi considerada primordial para a pesquisa realizada, sendo o ponto de partida, para a compreensão do tema central, o *pensamento estratégico*. Por meio da revisão, foram definidas as categorias de análise, que subsidiaram os instrumentos de coleta de dados, sendo fonte principal para a análise interpretativista. Cooper e Schindler (2003) entendem que a revisão de literatura objetiva examinar exaustivamente as pesquisas recentes do estudo proposto, podendo abordar tanto uma perspectiva ampla, quanto estudos mais específicos relacionados ao problema da pesquisa.

Lakatos e Marconi (2011, p.43) entendem que a pesquisa bibliográfica é também denominada de fontes secundárias, sendo o primeiro passo de uma pesquisa científica, e “trata-se de levantamento de toda a bibliografia já publicada [...]”, em geral por meio de livros e revistas. No levantamento, o pesquisador passa a ter contato com tudo o que foi escrito sobre o tema analisado.

Foram realizadas buscas em bases de dados sobre as literaturas existentes sobre *pensamento estratégico*, cujo levantamento bibliográfico indicou que o termo *pensamento estratégico* apresenta duas abordagens de estudos, sendo:

- a) Abordagem 1: evolução de como a *estratégia* é pensada, abordada e estudada pela comunidade científica ao longo da história, que academicamente remonta a década de 1950. Dessa forma, a maneira com que a estratégia era pensada e praticada pelos pesquisadores na década de 1960 é diferente da maneira como é pensada no século XXI;
- b) Abordagem 2: busca compreender como a estratégia é formulada pelos estrategistas organizacionais, a partir da sua capacidade cognitiva e das influências dos fatores do ambiente em que está inserido. Assim, as publicações apresentam estudos de como os atores organizacionais pensam estrategicamente, tendo seus primeiros registros no final da década de 1970.

A distinção entre as duas abordagens não foi encontrada nas literaturas pesquisadas, sendo uma síntese feita pelo pesquisador a partir do levantamento bibliográfico. O tema de interesse delineado na introdução, a partir do problema e objetivos definidos, está em consonância com a segunda abordagem, e, portanto, a procura exaustiva por bibliografias, conforme indicado por Cooper e Schindler (2003), foi realizada para os estudos que tratam de como os atores organizacionais pensam estrategicamente.

As bases de dados consultadas para levantamento bibliográfico foram *EBSCO*, *Scielo*, Portal de Periódicos da CAPES, Domínio Público e *Google Scholar*. A consulta realizada na EBSCO resgatou pesquisas da *Academic Search Complete*, *Academic Search Premier*, *Business Source Complete*, *Academic Search Elite*, *Regional Business News*, *SocINDEX*, *Humanities*, *Information Science & Technology Abstracts* e *Public Administration Abstracts*.

O levantamento ocorreu nos meses de fevereiro e março de 2015. A triagem e a análise do material levantado ocorreria entre os meses de fevereiro a agosto de 2015, possibilitando, na sequência, a definição das categorias de análise e do questionário semiestruturado para as entrevistas. As buscas realizadas não apresentaram resultados de trabalhos acadêmicos para os termos “pensamento estratégico universitário”, “pensamento estratégico em universidades” e seus correspondentes traduzidos para o inglês, “*university strategic thinking*” e “*strategic thinking in universities*”. Dessa forma, não foram encontrados trabalhos similares ao proposto, indicando o ineditismo da pesquisa.

Em junho de 2016, mês que precedeu o início das entrevistas, para a coleta de dados, foi realizada uma nova busca, visando encontrar novas publicações, não se apresentando novidades. Finalizadas as entrevistas *in loco*, não foram feitas novas pesquisas bibliográficas, tendo em vista que, as categorias de análises já haviam sido definidas, e novos elementos poderiam implicar em realização de novas entrevistas, o que inviabilizaria a pesquisa. Nesse sentido, o recorte temporal do levantamento bibliográfico, ocorreu no mês de junho de 2016.

A revisão de literatura se concentrou no termo *pensamento estratégico*, incluindo sua tradução para o inglês, e, levantou, 1.281 referências, sendo que, todas foram analisadas a partir de seu tipo (artigo, livro, slides, reportagem, sites), seguido pelo título (análise qualitativa do conteúdo textual), e, quando necessário, pelo resumo. Quando o tipo, título e resumo indicavam ser uma referência acadêmica,

o artigo era analisado na íntegra. A análise da bibliografia levantada concluiu que:

- 434 referências** foram ignoradas por não serem acadêmicas, indicando serem entrevistas, reflexões pessoais, blogs, páginas de internet sem caráter acadêmico ou mesmo links inativados;
- 376 referências** foram ignoradas por se tratarem de temas não relacionados a ciências da administração, como por exemplos *pensamento estratégico militar*, *pensamento estratégico econômico*, *pensamento estratégico em investigação policial* e *pensamento estratégico no desenvolvimento de uma vacina trivalente*;
- 289 referências** pertenciam às ciências da administração, no entanto, não foram consideradas, pois não pertenciam a vertente *estratégia*, sendo publicações relacionadas às vertentes de marketing (principalmente), recursos humanos, finanças, produção e outros;
- 136 referências** estavam enquadradas na vertente *estratégia*, no entanto, pertenciam aos estudos enquadrados na primeira dimensão identificada, ao tratar da evolução de como a estratégia é pensada, abordada e estudada pela comunidade científica no decorrer da história. Convém lembrar que as referências de interesse são as que buscam compreender como a estratégia é formulada pelos estrategistas organizacionais, a partir de sua capacidade cognitiva e das influências dos fatores do ambiente em que está inserido, sendo a segunda dimensão identificada no levantamento.

As referências que efetivamente trataram sobre o pensamento estratégico, no sentido pretendido por esta pesquisa, totalizaram em 46. Basicamente, pouco mais da metade desses trabalhos, faziam referências a artigos principais, não sendo fonte com novas informações, apenas repetindo ou reforçando outros artigos originais. Dessa forma, utilizou-se as fontes originais, que são relacionadas no **Quadro 4** (por ordem de ano de publicação).

**Quadro 4** Referências seminais sobre pensamento estratégico.

<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Publicação</b>	<b>Ano</b>
J. Roger Morrison e James G Lee	The anatomy of strategic thinking	<i>The Mckinsey Quarterly</i>	1979
D. L. Bates e John E. Dillard Jr	Generating strategic thinking through multi-level teams	<i>Long Range Planning</i>	1993
Loizos Heracleous	Strategic thinking or strategic planning?	<i>Long Range Planning</i>	1998
Jeanne M. Liedtka	Strategic thinking: can it be taught?	<i>Long Range Planning</i>	1998
Ingrid Bonn	Developing strategic thinking as a core competency	<i>Management Decision</i>	2001
Fiona Graetz	Strategic thinking versus strategic planning: towards understanding the complementarities	<i>Management Decision</i>	2002
Stan Abraham	Stretching strategic thinking	<i>Strategy &amp; Leadership</i>	2005
Ellen F. Goldman	The power of work experiences: characteristics critical to developing expertise in strategic thinking	<i>Human Resource Development Quarterly</i>	2008
Ida Kutschera e Mike H. Ryan	Implications of intuition for strategic thinking: practical recommendations for gut thinkers	<i>Sam Advanced Management Journal</i>	2009
Ellen F. Goldman e Andrea Casey	Building a culture that encourages strategic thinking	<i>Journal of Leadership &amp; Organizational Studies</i>	2010
Henry Mintzberg, Bruce Ahlstrand e Joseph Lampel	<i>Safári de estratégia: Um roteiro pela selva do planejamento estratégico</i>	Editora Bookman	2010
Lisa Dragoni, In-Sue Oh, Paul Vankatwyk e Paul E. Tesluk	Developing executive leaders: the relative contribution of cognitive ability, personality, and the accumulation of work experience in predicting strategic thinking competency	<i>Personnel Psychology</i>	2011
Jeanne Liedtka	Beyond strategic thinking: strategy as experienced	<i>Rotman Magazine</i>	2011
Julia Sloan	Strategic thinking: gain the leader's advantage	<i>Leadership Excellence Essentials</i>	2013
Juan M. Benito-Ostolaza e Juan A. Sanchis-Llopis	Training strategic thinking: experimental evidence	<i>Journal of Business Research</i>	2014

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Em relação aos fundamentos teóricos da abordagem 2, que trata da evolução de como a estratégia é pensada, abordada e estudada pela comunidade científica ao longo da história, e que compõe as seções 2.2 e 2.3, não se preocupou em exaurir uma busca teórica, em virtude de já ser um tema abordado em pesquisas nacionais e internacionais, e principalmente, não ser o tema central deste trabalho. Uma pesquisa básica na internet gera milhões de resultados. Duas bibliografias são referendadas na academia como principais na área de estratégia pelo fato de terem refinado, compilado e sintetizado os estudos existentes sobre estratégia ao longo da história, sendo de autorias de Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) e Whittington (2006). Ambos categorizam os estudos sobre estratégia em escolas ou perspectivas, e são utilizados e referenciados em produções acadêmicas já publicadas.

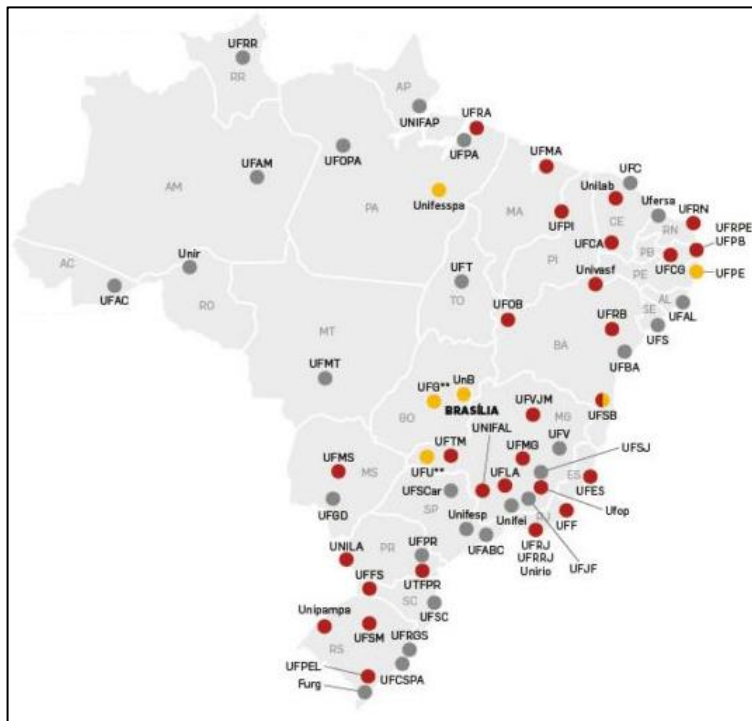
### 3.3 POPULAÇÃO, SUJEITOS E ESTUDO DE MULTICASOS

Cooper e Schindler (2003) definem população como um conjunto de elementos sobre o qual se pretende compreender algum fenômeno, podendo ser pessoas, lares, famílias, organizações ou uma combinação destes. Diehl e Tatim (2004, p. 64), por sua vez, acrescentam que “população ou universo é um conjunto de elementos passíveis de serem mensurados, e que [...] pode ser formada por pessoas, famílias, empresas, ou qualquer outro tipo de elemento, conforme os objetivos da pesquisa.”.

Considerando que o problema de pesquisa delimita o universo ou a população, para a questão *Como potencializar o pensamento estratégico em Universidades Públicas Federais?*, tem-se como população as Universidades Públicas Federais. Essas instituições foram selecionadas de modo intencional, por pertencerem ao projeto de pesquisa do CNPq, ao que, esta tese, está vinculada, fonte de recursos para a realização das entrevistas.

Conforme informações da SESu/MEC (2013), essas são instituições públicas vinculadas ao Ministério da Educação, criadas por legislação e configuradas como autarquias ou fundações públicas. A seção dos resultados e discussões, no Quadro 7, há o detalhamento nominal das 63 instituições existentes, com referência do ano de 2016. A Figura 7 apresenta a distribuição dessas universidades pelo território brasileiro.

**Figura 7** Distribuição geográfica das Universidades Públicas Federais.



Fonte: Estadão (2014).

A pesquisa investigou *in loco* 13 instituições de uma população de 63, de modo a compreender com maior riqueza de detalhes, como o pensamento estratégico é potencializada nas universidades selecionadas, caracterizando como múltiplos estudos de caso. Dessa forma, a abordagem nesta pesquisa qualitativa é o **estudo caso**, que, no entendimento de Creswell (2010), é uma investigação que explora exaustivamente determinada atividade, processo ou programa, considerando o espaço e tempo pré-determinado. Nesses casos, os pesquisadores coletam dados no campo e local de seu público alvo, ambiente natural em que vivenciam o problema a ser investigado. Lakatos e Marconi (2010) concordam que há uma profundidade na investigação do caso, aprendendo sobre determinada situação para posterior descrição da complexidade do fato. Pelo fato de se ter estudado



mais de um caso, ou seja, 13 sujeitos foram analisados, Triviños (2015) classifica a pesquisa de *Estudos Multicasos*.

Godoy (2006) classifica esse tipo de estudo de caso como interpretativo, pois demanda duas ações por parte do pesquisador, sendo, proceder (1) uma descrição do caso investigado e a (2) busca de padrões nos dados levantados para desenvolver categorias que ilustrem, confirmem ou oponham-se a suposições teóricas.

Uma das características das pesquisas qualitativas e estudos de casos, segundo Creswell (2010), é não levar o sujeito que está sendo pesquisado, para um laboratório, ou se criar situações artificiais. A conversa direta com o público alvo é o mais aconselhável, pois os participantes agem e se comportam dentro de seu próprio contexto, devendo o pesquisador interferir face a face ao longo do tempo.

Considerando que o problema de pesquisa visa conhecer como potencializar o pensamento estratégico em universidades públicas federais, a investigação buscou entender o padrão de determinados casos, confrontá-los à luz dos fundamentos teóricos, para então propor elementos para um modelo de planejamento que potencialize o pensamento estratégico. Seguindo o argumento de Sutton e Staw (2003, p. 78), a proposição dos elementos advém depois de se ter investigado o *porque* da ocorrência de determinados fatos.

Na mesma linha de raciocínio, Godoy (2006) indica que a própria escolha do método, estudo de caso, busca esclarecer questões de natureza conceitual, a partir de teorias previamente estabelecidas. Dessa forma, o foco está na compreensão do processo, ou *por que e como* os fatores ocorrem. Santos (2012) entende que pesquisas dessa natureza possuem um caráter descritivo.

Para atender os objetivos específicos “a”: *selecionar as universidades públicas federais brasileiras que possuem planejamentos institucionais vigentes*, e, “b”: *caracterizar as universidades que adotam estratégias em seus planejamentos institucionais*, toda a população de 63 universidades, tiveram seus documentos de planejamento institucional levantados e analisados textualmente. Conforme os referenciais bibliográficos utilizados na fundamentação teórica, a adoção de estratégia por uma universidade pode ser verificada a partir de seus documentos institucionais, em especial o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, exigido por legislações. Assim, o objetivo específico “b” identificou que da população em questão, apenas 19 universidades indicaram adotar estratégias em seus planejamentos, e dessa forma, foram selecionadas como sujeitos da pesquisa para realização de entrevistas. A seção dos resultados e discussões apresenta

esses achados da pesquisa, inclusive a análise textual sintética dos PDI das universidades-sujeitos do objetivo específico “c”.

Das 19 universidades identificadas, 13 receberam visita *in loco* do pesquisador, e atenderam o objetivo específico “c”: *analisar os fatores que influenciam o pensamento estratégico nas universidades caracterizadas*. Não foi possível a obtenção de dados suficientes para análises nas demais seis universidades, dentre as 19, por razões de (1) incompatibilidade de agenda dos gestores a serem entrevistados e o período das viagens realizadas pelo pesquisador, ou o (2) não retorno a solicitação de entrevista, ou (3) dificuldades técnicas na coleta dos dados qualitativos. Dessa forma, as instituições UFAC, UFMS, UFPE, UFPR, UFRPE e UFT não fizeram parte dos sujeitos da pesquisa, e consequentemente, não foram analisadas.

### 3.4 COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados na pesquisa qualitativa costuma ser realizada pessoalmente pelo pesquisador, sendo ele próprio um instrumento fundamental, e, na visão de Creswell (2010), pode ocorrer observando o comportamento, examinando dados por meio de documentos ou mesmo realizando entrevistas. Documentos públicos e privados são os dois tipos de fontes de **dados documentais** utilizados na pesquisa qualitativa, que Creswell (2010) exemplifica como jornais, minutas de reuniões e relatórios oficiais para o primeiro caso, e diários pessoais, cartas e e-mails para o segundo caso. Godoy (2006) esclarece que a análise de documentos pode contemplar memorandos, relatórios internos ou externos e documentos administrativos, fornecendo importantes informações para o estudo de caso.

Ao se realizar um estudo de caso em organizações, Godoy (2006) acrescenta que alguns dados documentais devem ser abordados previamente a outros tipos de coleta de dados, como os que resgatam a história, a estrutura e o funcionamento da instituição. Ao levantar e analisar textualmente os Planos de Desenvolvimento Institucional das 63 universidades, atenderam-se as ponderações desses autores sobre pesquisa documental, e aos objetivos específicos “a” e “b”.

As instituições, cujos PDI não indicaram adoção de estratégias, ou seja, o objetivo específico *b* não foi atendido, não foram selecionadas para continuidade da pesquisa, sendo este, o único aspecto utilizado para a seleção dos sujeitos investigados *in loco*. As demais universidades foram selecionadas como sujeitos para receberem a visita do pesquisador para entrevistas. A seção dos resultados e discussões

apresenta os detalhes encontrados no levantamento e análise dos documentos, por instituição.

Creswell (2010) entende que as **entrevistas qualitativas** podem ser conduzidas face a face pelo pesquisador, envolvendo questões não estruturadas ou abertas, que destinam a esclarecer concepções e obter opiniões dos entrevistados. Lakatos e Marconi (2010) afirmam que a entrevista é um dos instrumentos mais básicos de coleta de dados, definida como uma conversa oral entre duas ou mais pessoas, sendo uma delas o entrevistador e as demais os entrevistados.

Lakatos e Marconi (2010) explicam que a entrevista deve obter informações importantes que possibilite compreender perspectivas e experiências de quem está fornecendo os dados. Godoy (2006) acrescenta que o objetivo da entrevista é compreender os significados que o entrevistado atribui às questões que lhe são perguntadas, proporcionando coletar dados descritivos para que o pesquisador possa interpretar.

É preciso planejar e especificar a abordagem do registro de dados, que Creswell (2010, p. 216) denomina de protocolo de entrevista, que deve conter:

- a) Um cabeçalho (com data, local, nome do entrevistador e do entrevistado);
- b) As questões (geralmente uma questão para quebrar o gelo no início), seguida de quatro a cinco perguntas que são com frequência as subquestões em um plano de pesquisa qualitativa, seguidas de alguma declaração conclusiva ou uma pergunta como “Quem devo procurar para aprender mais sobre minhas perguntas?”;
- c) Sondagens das quatro a cinco perguntas, para o acompanhamento e pedir aos indivíduos para explicarem suas ideias mais detalhadamente ou para elaborar sobre o que disseram;
- d) Espaço entre as perguntas para registrar as respostas;
- e) Um agradecimento final para reconhecer o tempo que o entrevistado gastou durante a entrevista.

A preparação do momento que antecede uma entrevista é, para Lakatos e Marconi (2010), fundamental para a efetividade do processo, devendo o pesquisador dar conhecimento ao informante sobre o interesse, utilidade, objetivo, condições da mesma e comprometer-se

quanto ao anonimato. A fisionomia do entrevistador deve transparecer motivação e credibilidade, sendo que os autores ressaltam ter prudência.

As entrevistas realizadas durante a pesquisa são tipificadas por Lakatos e Marconi (2010) em despadronizada ou semiestruturada, pelo fato do entrevistador ter tido liberdade em conduzir a situação em qualquer direção que considerasse adequado, explorando melhor determinada questão. Godoy (2006) explica que se pode utilizar um roteiro básico, desde que não seja rígido a ponto de impedir que o entrevistado siga uma lógica diferente do entrevistador. O roteiro é uma linha mestra de perguntas formuladas, que permite desvios no raciocínio quando o sujeito achar pertinente, e que pode ser aperfeiçoado a cada entrevista realizada, em função da necessidade de se obter dados adicionais.

O registro das informações das entrevistas ocorreu por meio da gravação de áudio. Creswell (2010) recomenda que mesmo que a entrevista seja gravada, que se procedam, também, anotações para o caso de haver falhas no equipamento de gravação. Godoy (2006) alerta que a gravação somente poderá ocorrer com a expressa autorização do entrevistado, e também recomenda proceder a anotações durante e após a entrevista. Todas as entrevistas foram gravadas com conhecimento dos entrevistados, havendo esse registro em cada gravação. Foi informado aos entrevistados, em cada entrevista, que o conteúdo das falas não seriam identificadas, no que tange ao nome, cargo ou instituição, sendo dado caracterizações fictícias na pesquisa. Pretendeu-se, assim, oferecer segurança aos entrevistados, quanto a quaisquer consequências de suas falas. Com um caráter ético, possibilitou conforto ao gestor entrevistado, que poderia dialogar livremente sobre a realidade que enxergava, o que contempla situações negativas.

Tentou-se, concomitantemente às gravações dos áudios, proceder a anotações. No entanto, a grande quantidade de dados falados pelos entrevistados, inviabilizava captar, por anotações, toda a riqueza de detalhes, sendo considerada neste caso uma dificuldade técnica na coleta de dados.

O apêndice A apresenta o roteiro de perguntas abertas utilizadas nas visitas as instituições selecionadas. As perguntas foram elaboradas a partir do que se almeja com o objetivo específico *c*, incorporando categorias de análise elaboradas por meio do que foi apresentado na fundamentação teórica sobre pensamento estratégico, que constam no Quadro 5. As entrevistas gravadas foram transcritas posteriormente.

O roteiro de entrevista passou por um pré-teste, tendo-se, solicitado a outros pesquisadores, que avaliassem a consistência das

perguntas, quanto a dificuldades de interpretação, familiaridade com as terminologias e tempo de resposta. Em relação ao questionário elaborado inicialmente, houve uma redução de 10 perguntas, cujas categorias foram mescladas em outras.

Os entrevistados da pesquisa foram os gestores de setores responsáveis pela elaboração do planejamento da instituição, geralmente alocados em um órgão da reitoria, denominado de Pró-Reitoria de Planejamento. O primeiro contato com as instituições ocorreu por e-mail, apresentando a pesquisa e solicitando um agendamento para entrevista. Os endereços eletrônicos dos gestores foram obtidos por meio dos *sites* de cada universidade. Quando o gestor não tinha disponibilidade para a entrevista, era indicado um substituto, com alguma vivência com o planejamento da instituição. Na semana anterior ao início da viagem, foi feito o contato por telefone para confirmar a realização da entrevista. Telefonemas também ocorreram para as instituições que não deram retorno por email, havendo eficácia no agendamento de algumas.

De modo a otimizar os recursos financeiros e o tempo para a realização das entrevistas *in loco*, e considerando a dispersão territorial das universidades pelo Brasil, as viagens foram criteriosamente planejadas com antecedência, tendo sido realizadas em dias sequenciais dentro e entre as regiões, observando a malha aérea e os aeroportos centrais. O planejamento possibilitou uma economia financeira significativa na aquisição de passagens aéreas, bem como com hospedagens. Dessa forma, as viagens para as entrevistas foram realizadas em blocos, entre os meses de julho e outubro de 2016. Para as universidades localizadas no interior, distante de aeroportos, as viagens ocorriam também com o aluguel de veículo automotor. A seguir, consta a relação das cidades visitadas que tiveram universidades analisadas nesta pesquisa.

- a) Sequência de viagem 1: Brasília (UnB) → Macapá (UNIFAL) → Santarém (UFOPA) → Boa Vista (UFRR) → Maceió (UFAL) → Fortaleza (UFC) → Juazeiro do Norte (UFCA);
- b) Sequência de viagem 2: Vitória (UFES) → Niterói (UFF) → Rio de Janeiro (UNIRIO);
- c) Sequência de viagem 3: Alfenas (UNIFAL) → Itajubá (UNIFEI);
- d) Sequência de viagem 4: Santa Maria (UFSM).

A sequência de viagem 1 foi a mais longa, com duração duas semanas, com a utilização de 20 aviões, com 44 horas de voos no ar e 33 horas em 10 conexões. A sequência de viagem 3 demandou além de voo, viagem de veículo automotor de Guarulhos-SP ao interior do sul de Minas Gerais. A sequência de viagem 4 foi realizada exclusivamente por veículo automotor. Cabe resgatar que as entrevistas objetivaram coletar dados para esta tese, como também para o projeto de pesquisa do CNPq, e dessa forma, as sequências de viagens 2 e 4 foram conduzidas por outra integrante do projeto, sendo utilizado o mesmo roteiro de entrevista em todas as universidades para a obtenção de dados.

Referente ao projeto de pesquisa do CNPq, convém detalhar que, foi coordenado por Pedro Antônio de Melo, diretor do Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária, e professor da Universidade Federal de Santa Catarina. Com o título *Planejamento estratégico em universidades públicas brasileiras: modelos e práticas de gestão universitária*, foi registrado no CNPq sob a numeração 47974/2014-5, após ter sido aprovado pela chamada *MCTI/CNPQ/MEC/CAPES Nº 22/2014*.

Informações extraídas diretamente de uma pessoa ou situação que está sendo estudada representa, para Creswell (2010), material primário, enquanto que relatos de segunda mão da pessoa ou da situação, escritos por outras pessoas, representa material secundário. Godoy (2006) entende que quando os documentos são produzidos por quem vivenciou o fato estudado, são considerados primários, e se reunidos por pessoas que não estavam presentes quando o fato foi gerado, são secundários. Dessa forma, entende-se que os dados extraídos do PDI das instituições classificam-se em dados secundários, enquanto que os dados transcritos das entrevistas realizadas classificam-se em dados primários.

Após a coleta e o registro, procedeu-se a transcrição das entrevistas para dados textuais, para que fosse conduzido o próximo passo, que, segundo Creswell (2010), é a análise e interpretação dos dados, cujo processo envolve a extração de sentido do que foi coletado. A **codificação** das informações auxiliou na extração, sendo feita com a segmentação das sentenças ou parágrafos em categorias, rotulando-as com um termo predeterminado. O autor sugere, ainda, classificar os códigos, quanto ao conteúdo das informações, em:

- a) Cujo conteúdo espera-se encontrar, baseado na literatura utilizada e bom senso;

- b)Cujo conteúdo surpreende e não foi previsto no início da pesquisa;
- c)Cujo conteúdo é incomum e interessante de ser conceituado; e
- d)Cujo conteúdo trata de uma perspectiva teórica mais ampla que a abordada na pesquisa.

O uso de programas de computador auxiliou no processo de codificação, tornando menos trabalhoso o processo, em comparação com a codificação à mão. Creswell (2010) mostra que os programas qualitativos ajudam a codificar, organizar e separar as informações úteis, tendo a capacidade de armazenar e catalogar os dados para posterior busca de textos associados a códigos específicos ou inter-relacionados.

O Quadro 5 elenca as categorias de análise elaboradas a partir das literaturas utilizadas, compondo em sua última coluna a proposição pesquisada e que contribuiu para a elaboração do roteiro da entrevista, no apêndice A. As categorias contribuíram para a codificação dos dados das entrevistas, sendo uma diretriz para os achados da pesquisa.

**Quadro 5** Categorias de análise para a pesquisa.

<b>Categorias de Análise</b>	<b>Embasamento teórico</b>	<b>Proposição analisada</b>
a) Indicativos de adoção de estratégias	Kaplan e Norton (2004), Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) e Whittington (2006)	Tópicos estratégicos: missão, visão, valores, análise interna e externa, análise SWOT, metas, ações e objetivos estratégicos e mapa estratégico/ <i>Balanced Scorecard</i>
	Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) e Whittington (2006)	Documentais institucionais que podem expressar as estratégias organizacionais.
b) Suporte ao Pensamento Estratégico	Heracleous (1998) e Liedtka (1998)	O ambiente interno da organização, sua estrutura organizacional e o planejamento adotado estimulam e oferecem ferramentas que auxiliam o pensamento criativo
c) Os participantes Estratégicos	Benito-Ostolaza e Sanchis-Llopis (2014), Bonn (2001) e Liedtka (1998)	Agentes organizacionais participam com maior ou menor intensidade dependendo da cultura, da estrutura e do ambiente organizacional
	Bates e Dillard Jr. (1993)	Colaboradores não pertencentes a equipe executiva também pensam estrategicamente
	Bates e Dillard Jr. (1993), Bonn (2001), Goldman (2008) e Liedtka (1998)	Interações sociais potencializam o pensamento estratégico
	Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010)	Pensamento estratégico é um processo subconsciente complexo
d) Características e padrões comportamentais	Bonn (2001), Liedtka (1998) e Morrison e Lee (1979)	Capacidade para uma visão holística contribui para o pensamento estratégico
	Dragoni et al (2011), Goldman (2008) e Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010)	Experiências passadas favorecem o pensamento estratégico
	Dragoni et al (2011) e Kutschera e Ryan (2009)	Desenvolvimento da intuição auxilia o pensamento estratégico
	Bonn (2001), Dragoni et al (2011) e Liedtka (1998)	Abertura para o diálogo e capacidade comunicativa fomenta o pensamento estratégico
	Gartner (2005), Kutschera e Ryan (2009) e Liedtka (1998)	Características pessoais como ser ativo, paciente, determinista e outros, podem inibir ou incentivar o pensador estratégico
e) Capacidade e disponibilidade	Bates e Dillard Jr. (1993)	Identificação da disposição e da capacidade para pensar estrategicamente
	Bates e Dillard Jr. (1993), Bonn (2001), Goldman (2008), Goldman e Casey (2010) e Liedtka (1998)	Ações para estimular a disposição e a capacidade ao pensamento estratégico

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).



A etapa final da análise de dados, indicada por Creswell (2010) é a análise interpretativista, em que os pesquisadores procedem uma **interpretação** do que enxergam, ouvem e entendem, não podendo ser separado de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores. Geralmente, a interpretação extrai significados dos dados, a partir de uma comparação dos resultados com as informações trabalhadas na literatura e teorias. Os significados podem confirmar as informações trabalhadas ou divergir, bem como apontar a necessidade de formular novas questões não previstas no início do estudo.

Nesta pesquisa, as respostas dos entrevistados foram interpretadas com base nas literaturas trabalhadas sobre o pensamento estratégico, especialmente nos autores que explanaram sobre o suporte ao pensamento, as características e padrões dos indivíduos estrategistas e o que incentiva a capacidade e disponibilidade dos agentes ao pensamento estratégico. Alguns achados não foram relacionados nas literaturas sobre pensamento estratégico, sendo que as literaturas sobre universidade clarificaram algumas questões, especialmente no tocante a cultura organizacional brasileira e de suas universidades públicas. Sempre que ocorriam dúvidas na interpretação de uma resposta de algum entrevistado, releituras das literaturas e da entrevista eram realizadas até se chegar a uma conclusão. A análise interpretativista confirmou alguns preceitos teóricos para o ambiente das universidades públicas federais, e evidenciou outras novas questões, que são singulares à realidade brasileira e não relatadas nas literaturas.

O relacionamento entre as categorias de análise e os objetivos específicos é apresentado no Quadro 6, demonstrando como o embasamento teórico das categorias possibilitou interpretar os dados para atender os objetivos específicos elencados.

**Quadro 6** Relacionamento entre os objetivos específicos e as categorias de análise.

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Categorias de Análise</b>
a) selecionar as universidades públicas federais brasileiras que possuem planejamentos institucionais vigentes	a) Indicativos de adoção de estratégias
b) caracterizar as universidades que adotam estratégias em seus planejamentos institucionais	a) Indicativos de adoção de estratégias
c) analisar os fatores que influenciam o pensamento estratégico nas universidades caracterizadas	b) Suporte ao Pensamento Estratégico c) Os participantes Estratégicos d) Características e padrões comportamentais e) Capacidade e disponibilidade

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Os resultados encontrados para atender os objetivos específicos de *a* a *c*, possibilitaram conhecer os fatores influentes no pensamento estratégico das universidades públicas federais, respondendo assim a pergunta de pesquisa. A análise interpretativista possibilitou confirmar a existência, no ambiente das universidades, de fatores influentes no pensamento estratégico e já contemplados nas literaturas, bem como evidenciou novos fatores, que são singulares à realidade universitária brasileira e não contempladas nas literaturas trabalhadas.

Os resultados apresentaram tanto fatores positivos, como também fatores negativos. No entanto, somente os fatores positivos, que potencializavam o pensamento estratégico nos casos estudados, é que se tornaram subsídios para a proposição dos elementos para um modelo de planejamento das universidades públicas federais brasileiras, atendendo, assim, o objetivo específico *d*. Os fatores positivos foram definidos como base para a proposição dos elementos, em virtude de terem contribuído com universidades pesquisas, no alcance de seus objetivos institucionais.

Considerando que o levantamento bibliográfico não encontrou literaturas e pesquisas similares, esta tese oferece à academia conhecimentos novos sobre o pensamento estratégico universitário brasileiro, que podem servir para uma melhor compreensão científica sobre o assunto, bem como pode servir de referência à adoção de novas práticas gerenciais.

### 3.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

As circunstâncias que afetam o desenvolvimento dos resultados da pesquisa são considerados os limitadores da mesma. Assim, a primeira limitação observada foi não ter encontrado documentos de planejamento institucional, com indícios de estratégias, de 44 universidades. Além dessas, das 19 instituições que foram consideradas para os estudos de casos, houve limitações na obtenção de dados de 6, em razão de dificuldades no agendamento das entrevistas, na logística para a visita e problemas técnicos para a gravação dos dados.

Dessa forma, há uma limitação quanto a abrangência dos resultados, cujos achados restringem-se às instituições estudadas, e não a todas as universidades públicas federais existentes no país, ou seja, não é possível proceder generalizações dos resultados.

Outra limitação identificada está atrelada aos relatos, por parte dos entrevistados, sobre o comportamento psicológico dos pensadores estratégicos universitários, em virtude de que não é um relato de um profissional da área de psicologia. Entretanto, profissionais de psicologia não vivenciaram o processo de emergência do pensamento estratégico, enquanto gestores da área de planejamento, e dessa forma, poderiam não evidenciar os dados que a pesquisa almejava.



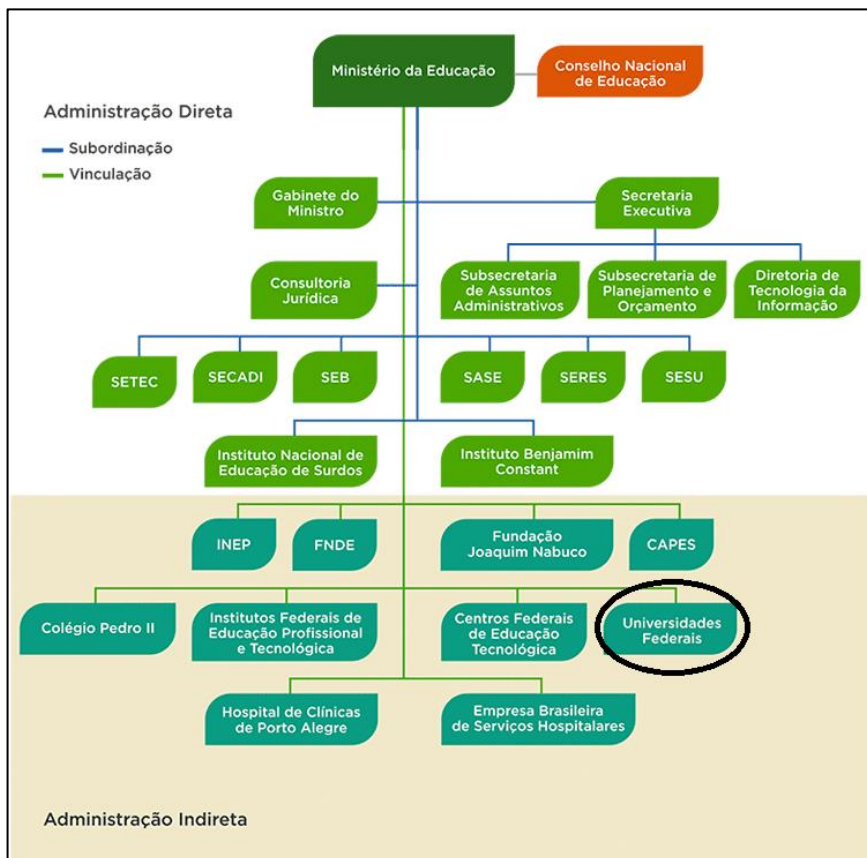
## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção apresenta os resultados, e, consequentes discussões, dos dados coletados a partir das análises documentais e entrevistas, tendo por base os fundamentos teóricos. Inicialmente, são apresentadas as informações referentes às análises documentais, para, na sequência, apresentar aquelas referentes às análises das entrevistas.

### 4.1 PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES

As universidades públicas federais brasileiras são instituições públicas criadas por leis federais. Configuram-se como autarquias, sendo uma personalidade jurídica de direito público, com identificação de um Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica – CNPJ. Conforme Di Pietro (2012), as autarquias, como são as universidades públicas federais, possuem um regime jurídico de *pessoa pública administrativa*, detentora do poder de autoadministração, nos limites estabelecidos em lei, o que difere das *pessoas públicas políticas*, como a União, Estados e Municípios, que possuem capacidade política e, conseqüentemente, o poder de criar as próprias leis. Além da denominação *autarquia*, algumas universidades se configuram como *fundações públicas*, que, para a autora (2012, p.497), o “[...] Poder Público que, ao instituir uma fundação, poderá outorgar-lhe personalidade de direito público, igual a da autarquia [...]”. Dessa forma, no caso das universidades federais, seja *autarquia* ou *fundação*, possuem a mesma configuração jurídica.

Por serem universidades federais, pertencem à União, na esfera do Poder Executivo, vinculadas ao Ministério da Educação. Conforme destacado na Figura 8, as instituições fazem parte da administração indireta do Ministério, pois este descentraliza as suas competências para outra pessoa jurídica, que no caso, são as universidades. Di Pietro (2012) explica que essa descentralização, além de (1) conferir personalidade jurídica, possibilita também a (2) capacidade de autoadministração, detendo certa independência em relação ao poder central; de ter (3) patrimônio próprio; de exercer (4) capacidade específica no serviço público, pelo princípio da especialidade, além de (5) sujeitar o órgão público ao controle.

**Figura 8** Organograma do Ministério da Educação.

Fonte: MEC (2015).

A vinculação das universidades públicas federais ao Ministério da Educação exige que os orçamentos de todas as instituições sejam contemplados nas leis orçamentárias anuais, que o Poder Executivo da União submete para aprovação no Congresso Nacional (BRASIL, 1988). Dessa forma, a Lei Orçamentária Anual – LOA da União para o ano de 2016 contemplou todas as universidades públicas federais existentes até o momento de sua aprovação, incluindo as universidades recém criadas, totalizando em sessenta e três instituições, conforme a relação do Quadro 7.

**Quadro 7** Relação das universidades públicas federais brasileiras, por ordem alfabética de siglas.

1. FURG - Fundação Universidade Federal do Rio Grande
2. UFABC - Fundação Universidade Federal do ABC
3. UFAC - Fundação Universidade Federal do Acre
4. UFAL - Universidade Federal de Alagoas
5. UFAM - Fundação Universidade do Amazonas
6. UFBA - Fundação Universidade Federal da Bahia
7. UFC - Universidade Federal do Ceará
8. UFCA - Universidade Federal do Cariri
9. UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
10. UFCSPA - Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
11. UFERSA - Universidade Federal Rural do Semiárido
12. UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
13. UFF - Universidade Federal Fluminense
14. UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul
15. UFG - Universidade Federal de Goiás
16. UFGD - Fundação Universidade Federal da Grande Dourados
17. UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
18. UFLA - Universidade Federal de Lavras
19. UFMA - Fundação Universidade Federal do Maranhão
20. UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
21. UFMS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
22. UFMT - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso
23. UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia
24. UFOP - Fundação Universidade Federal de Ouro Preto
25. UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará
26. UFPA - Universidade Federal do Pará
27. UFPB - Universidade Federal da Paraíba
28. UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
29. UFPEL - Fundação Universidade Federal de Pelotas
30. UFPI - Fundação Universidade Federal do Piauí
31. UFPR - Universidade Federal do Paraná
32. UFRA - Universidade Federal Rural da Amazônia
33. UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
34. UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
35. UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
36. UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
37. UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

38. UFRR - Fundação Universidade Federal de Roraima
39. UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
40. UFS - Fundação Universidade Federal de Sergipe
41. UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia
42. UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
43. UFSCAR - Fundação Universidade Federal de São Carlos
44. UFSJ - Fundação Universidade Federal de São João Del Rei
45. UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
46. UFT - Fundação Universidade Federal Tocantins
47. UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro
48. UFU - Universidade Federal de Uberlândia
49. UFV - Fundação Universidade Federal de Viçosa
50. UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
51. UNB - Fundação Universidade de Brasília
52. UNIFAL - Universidade Federal de Alfenas
53. UNIFAP - Fundação Universidade Federal do Amapá
54. UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá
55. UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo
56. UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
57. UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana
58. UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
59. UNIPAMPA - Fundação Universidade Federal do Pampa
60. UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia
61. UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
62. UNIVASF - Fundação Universidade Federal Vale do São Francisco
63. UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Fonte: Brasil (2016, p.01-03).

As universidades públicas federais, relacionadas no Quadro 7, não estão distribuídas equitativamente por regiões brasileiras, conforme dados quantitativos da Tabela 1.



**Tabela 1** Distribuição das universidades públicas federais brasileiras por região.

<b>Região</b>	<b>Número Absoluto</b>	<b>Percentual</b>
SUDESTE	19	30%
NORDESTE	18	29%
SUL	11	17%
NORTE	9	14%
CENTRO OESTE	6	10%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se que, aproximadamente, 60% das universidades públicas federais estão concentradas nas regiões sudeste e nordeste, enquanto que as regiões sul, norte e centro-oeste são contempladas com aproximadamente 40 instituições. Não foi observada relação dessa distribuição com o quantitativo populacional, ou fatores econômicos ou área geográfica. Conforme se verificar adiante, há universidades que definem, em seus planejamentos, estratégias em promover o desenvolvimento da região em que atuam.

A confecção de um plano ou planejamento institucional para as universidades públicas federais foi estabelecida pelo Decreto Federal nº 3.860, de julho de 2001 (BRASIL, 2001), que condicionava a avaliação institucional de desempenho individual à apresentação do plano, o que motivou os gestores universitários a iniciarem a prática de planejar. Cinco anos mais tarde, a legislação de 2001 foi aperfeiçoada pelo Decreto Federal nº 5.773, de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que detalhou os elementos mínimos que deveriam compor o plano. Conforme Muriel (2006), o documento do plano passou a ser denominado pelas instituições como Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, sendo visto como uma obrigatoriedade legal.

Apesar da obrigatoriedade legal, Muriel (2006) destaca em sua análise que o documento tem contribuído para o planejamento estratégico e gestão das universidades, tornando o PDI uma ferramenta estratégica para as instituições que o incorporam como um importante instrumento de gestão. Ao se considerarem os elementos mínimos estabelecidos pelo Decreto Federal nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006), observa-se que o PDI atende ao que foi discutido no referencial teórico, de que, para ser estratégico, o planejamento deve contemplar toda a organização, com uma visão holística, ser elaborado pela alta administração hierárquica, além de possuir um horizonte de longo prazo, conforme indicaram Whittington (2006) e Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010).

Dessa forma, a pesquisa levantou, entre fevereiro a abril de 2016, os planejamentos institucionais das universidades elencadas no Quadro 7, buscando, em seus endereços eletrônicos, o documento que atendesse o Decreto Federal nº 5.773/2006, para que seu conteúdo textual fosse analisado. Durante o levantamento nas 63 universidades, observou-se que, geralmente, os documentos estavam localizados em subpáginas do órgão de planejamento das instituições, geralmente pró-reitorias de planejamento; houve universidades em que os documentos estavam na página principal.

Apesar do Decreto Federal nº 5.773/2006 não estabelecer a nomenclatura do planejamento, impondo apenas os elementos básicos, as universidades majoritariamente intitularam seus documentos exatamente como na legislação, em *Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI*, com iniciais maiúsculas (enquanto que no Decreto estão minúsculas). No entanto, durante o levantamento, também foi feito o *download* de documentos com outras nomenclaturas, para análise textual. A pesquisa dos documentos encontrou as situações apresentadas no Quadro 8.

**Quadro 8** Situação dos PDI das universidades públicas federais, entre fevereiro e abril de 2016.

<b>UNIVERSIDADES</b>	<b>SITUAÇÃO DO PDI</b>
UFRN	PDI vigente período 2010-2019
UFRR	PDI vigente período 2011-2016
UFBA, UFFS, UFMA, UFOPA, UFPR, UFT, UFTM, UFVJM e UNIRIO	PDI vigente período 2012-2016
UFV	PDI vigente período 2012-2017
UFC, UFMG, UFSCAR, UFAL, UFF, UFGD, UFRRJ, UNILA, UNILAB e UTFPR	PDI vigente período 2013 - 2017
UFMT	PDI vigente período 2013-2018
UFRPE	PDI vigente período 2013-2020
UFABC	PDI vigente período 2013-2022
UNIPAMPA	PDI vigente período 2014- 2018
UNIFESSPA	PDI vigente período 2014-2016
UNB	PDI vigente período 2014-2017
UFPB, UFPE, UFSJ e UNIR	PDI vigente período 2014-2018
UFCG e UFCSPA	PDI vigente período 2014-2019
FURG e UNIFEI	PDI vigente período 2015-2018
UFAC, UFERSA, UFES, UFMS, UFPI, UFSC e UNIFAP	PDI vigente período 2015-2019
UFPEL	PDI vigente período 2015-2020
UNIFAL	PDI vigente período 2016-2020
UFAM	Documento vigente não encontrado. Último PDI recente encontrado com vigência: 2006-2015
UFJF	Documento vigente não encontrado. Último PDI recente encontrado com vigência: 2009-2013
UNIVASF	Documento vigente não encontrado. Último PDI recente encontrado com vigência: 2009-2014
UFRB e UFS	Documento vigente não encontrado. Último PDI recente encontrado com vigência: 2010- 2014
UFU	Documento vigente não encontrado. Último PDI recente encontrado com vigência: 2010-2015
UFG, UFLA, UFOP, UFPA, UFRGS, UFMS e UNIFESP	Documento vigente não encontrado. Último PDI recente encontrado com vigência: 2011-2015
UFCA, UFOB, UFRA, UFRJ e UFSB	Documento não encontrado

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

A situação dos planejamentos apresentados no Quadro 8 indica que, no período de fevereiro a abril de 2016, não foram encontrados durante a pesquisa os PDI de cinco universidades públicas federais, sendo a UFCA, UFOB, UFRA, UFRJ e UFSB. Excetuando a UFRJ, universidade mais antiga do Brasil, as demais são universidades recém criadas. Além da busca nos endereços institucionais, os termos *PDI* e *Plano de Desenvolvimento Institucional* acrescidos da sigla da universidade foram lançados no buscador *Google*, não se encontrando resultados para a pesquisa.

O levantamento indicou, também, conforme o Quadro 8, que treze instituições apresentavam, à época da pesquisa, PDI sem prazo de vigência atualizado, sendo que o prazo do PDI da UFJF expirou em 2013, a das UFRB e UFS expiraram em 2014 e as UFAM, UFU, UFG, UFLA, UFOP, UFPA, UFRGS, UFSM e UNIFESP tiveram seus PDI com prazo expirado em 2015.

O termo *PDI*, enquanto título dos documentos de planejamento institucional, foi majoritário durante o levantamento, no entanto, algumas situações peculiares mereceram atenção, por apresentar outros títulos em documentos ou informações que indicavam haver relação com o planejamento estratégico da instituição, sendo:

- a) UFCA: PDI não foi localizado, no entanto, endereços institucionais apresentaram informações detalhadas sobre *Planejamento Estratégico Institucional - PEI*;
- b) UFPE: além do PDI, foi localizado também o documento *Plano Estratégico Institucional UFPE 2013-2027*;
- c) UFRR: além do PDI, foram localizadas informações avulsas em endereços institucionais sobre o *Mapa Estratégico*, além de uma figura intitulada *Mapa Estratégico UFRR 2015 a 2025*;
- d) UFSM: PDI não foi localizado, no entanto, foi encontrado um documento com características de planejamento estratégico intitulado *Plano de Gestão 2014-2017 UFSM*;
- e) UFT: além do PDI, foi encontrado um documento intitulado *Planejamento Estratégico 2014-2022 da Universidade Federal de Tocantins*.

Documentos encontrados cujo conteúdo textual já estava contemplado no PDI não foram considerados, bem como documentos

que, apesar do título indicar características estratégicas, seu conteúdo textual não apresentava indicativos de estratégia.

Concluído o levantamento dos planejamentos institucionais das universidades públicas federais brasileiras, a pesquisa prosseguiu para a identificação das instituições que adotam estratégias, a partir da análise dos documentos levantados, conforme exposto na próxima seção.

#### 4.2 AS UNIVERSIDADES QUE ADOTAM ESTRATÉGIAS

Estratégias adotadas por uma organização podem ser identificadas quando expressam, em seus documentos, elementos característicos do planejamento estratégico. Assim, conforme Whittington (2006) discute na Abordagem Clássica e Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) discutem na Escola do Design e do Planejamento, a existência de um plano que contemple os tópicos objetivos, metas, ações estratégicas, análise interna e externa para diagnóstico de pontos fortes/fracos e oportunidades/ameaças, é uma demonstração de que a organização adota estratégias. O uso de Mapas Estratégicos, conforme discutido por Kaplan e Norton (2004), também é indicativo de que a organização adota estratégias.

Também denominado de *Balanced Scorecard* por Kaplan e Norton (2004), os Mapas Estratégicos englobam tópicos como Missão, Visão e Valores, além dos demais já relacionados anteriormente, só que trabalhados em quatro perspectivas: financeira, clientes, processos internos e aprendizado e crescimento.

Considerando o que foi discutido no referencial teórico, a identificação das universidades públicas federais que adotam estratégias se deu por meio da análise dos documentos considerados planejamentos institucionais. Dessa forma, os PDI levantados foram analisados quanto à apresentação, no todo ou em parte, dos tópicos indicados no Quadro 9. Além dos PDI, as análises foram realizadas também nos documentos com outras nomenclaturas, levantados na UFCA, UFPE, UFRR, UFSM e UFT e que constam no Quadro 10.

**Quadro 9** Tópicos indicativos de adoção de estratégias.

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>(1) missão</li><li>(2) visão</li><li>(3) valores ou princípios</li><li>(4) análise interna e externa / SWOT</li><li>(5) metas</li><li>(6) ações estratégicas ou objetivos estaratégicos</li><li>(7) mapa estratégico / <i>Balanced Scorecard</i></li></ol> |
|--|

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

A análise documental restringiu-se aos documentos com período vigente à época do levantamento, de forma a contemplar os planejamentos em fase de implementação e vivenciados pelos gestores, o que não poderia ser observado nos documentos com prazo expirados. Cabe destacar que o Decreto Federal nº 5.773/2006 determina a atualização do plano de desenvolvimento institucional após o término do ciclo, não mencionando prorrogação (BRASIL, 2006). Dessa forma, documentos com prazos expirados, mas prorrogados por meio de ato administrativo de um gestor, não foram analisados.

A análise documental dos planejamentos das universidades públicas federais indicou que, das 63 instituições existentes, 19 apresentaram em seus documentos alguns dos tópicos indicativos de adoção de estratégias, conforme relação apresentada no Quadro 10.

**Quadro 10** Relação das universidades públicas federais que adotam estratégias em seus planejamentos institucionais.

<b>Universidade</b>	<b>Documento com indicativo de adoção de estratégias</b>
UFAC	PDI 2015-2019
UFAL	PDI 2013-2017
UFC	PDI 2013-2017
UFCA	Planejamento Estratégico Institucional UFCA 2025
UFES	PDI 2015-2019
UFF	PDI 2013-2017
UFMS	PDI 2015-2019
UFOPA	PDI 2012-2016
UFPE	PDI 2014-2018 e Planejamento Estratégico Institucional
UFPR	PDI 2012-2016
UFRPE	PDI 2013-2020
UFRR	Mapa Estratégico UFRR 2015-2025
UFSM	Plano de Gestão 2014-2017 UFSM
UFT	Planejamento Estratégico 2014-2022 da UFT
UNB	PDI 2014-2017
UNIFAL	PDI – 2016-2020
UNIFAP	PDI – 2015-2019
UNIFEI	PDI – 2015-2018
UNIRIO	PDI – 2012-2016

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Nas próximas subseções, são apontados quais os tópicos indicativos de adoção de estratégias encontrados nos documentos de 13 universidades relacionadas no Quadro 10, cuja visita do pesquisador para a realização de entrevista *in loco* possibilitou a coleta de dados para posterior análise sobre o pensamento estratégico. Dessa forma, conforme informado na metodologia, não foi possível estudar os casos das instituições UFAC, UFMS, UFPE, UFPR, UFRPE e UFT. Preliminarmente, é feita uma apresentação da instituição quanto à sua criação, localização e estrutura organizacional destinada à área de planejamento.

#### **4.2.1A Universidade Federal de Alagoas - UFAL**

Criada pela Lei Federal nº 3.867 em 1961, a Universidade Federal de Alagoas – UFAL tem sua sede localizada na cidade de Maceió, capital do Estado de Alagoas, região nordeste do Brasil. A sua criação constituiu-se pelo agrupamento de faculdades existentes à época,

sendo a mais antiga a Faculdade de Direito, de 1933; e, também, a Faculdade de Medicina, de 1951; a Faculdade de Filosofia, de 1952; a Faculdade de Economia, de 1954; a Faculdade de Engenharia, de 1955; e a Faculdade de Odontologia, de 1957 (UFAL, 2016).

Desde a sua criação, a UFAL se expandiu para outras cidades do Estado de Alagoas, especialmente com os recursos recebidos pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Dessa forma, a Instituição possui unidades fora da sede nas cidades de Viçosa, Murici, Rio Largo, Arapiraca, Penedo, Palmeira dos Índios, Delmiro Gouvea e Santana do Ipanema. Com atuação na educação a distância, a UFAL alcança outros territórios por meio de seus polos da Universidade Aberta do Brasil (UFAL, 2016).

As atividades relacionadas ao planejamento da UFAL são de competência da Pró-Reitoria de Gestão Institucional – PROGINST, que, dentre suas atribuições, deve planejar, superintender e coordenar as políticas de desenvolvimento da Universidade (UFAL, 2016). O Plano de Desenvolvimento Institucional vigente abrange o período de 2013 a 2017, e foi considerado estratégico por apresentar seções referentes ao Planejamento Estratégico, conforme indicado a seguir (UFAL, 2013).

O PDI da UFAL apresenta um planejamento estratégico que contempla tópicos como missão, visão, objetivos estratégicos e metas. O documento trata os grandes temas como perspectivas, para, então apontar seus objetivos estratégicos e, então, o detalhamento das metas. Dessa forma, oito perspectivas são apresentadas, tratando de ações sobre a formação, o conhecimento, a sociedade, desenvolvimento acadêmico, desenvolvimento administrativo, pessoas, infraestrutura e sustentabilidade financeira. Observou-se também a menção no PDI de um Mapa Estratégico de 2012-2015, sinalizando uma continuidade em se trabalhar com estratégias na gestão (UFAL, 2013).

#### **4.2.2 A Universidade Federal do Ceará - UFC**

Considerada uma instituição estratégica para o desenvolvimento do Nordeste brasileiro, a Universidade Federal do Ceará – UFC tem sua sede na capital Fortaleza, do Estado do Ceará. Criada pela sanção da Lei nº 2.373, de 1954, a UFC foi uma ideia iniciada por um médico cearense, ainda em 1944, tornando-se projeto de lei enviada ao Poder Legislativo pelo, então, presidente à época, Getúlio Vargas. A constituição inicial da Universidade em 1954 se deu pela união da



Escola de Agronomia, e das Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia e Odontologia. (UFC, 2016)

Além da sede na capital Fortaleza, a UFC objetiva o desenvolvimento estratégico de todas as macro regiões do Ceará, instalando *campi* também nas cidades de Sobral, Quixadá, Russas e Crateús. Considerada a segunda melhor universidade do Nordeste, a Universidade foi tutora na criação da Universidade Federal do Cariri, que, antes de sua criação, era um *campi* da UFC na cidade de Juazeiro do Norte (UFC, 2016).

O planejamento institucional da UFC está sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Planejamento, competente para dirigir ações de elaboração, acompanhamento e avaliação do planejamento, além do orçamento, modernização administrativa, estatística e informática da UFC (UFC, 2016).

O planejamento estratégico da UFC está expresso em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, cuja vigência contempla o período de 2013 a 2017. O documento apresenta seções que incluem os tópicos missão, visão, princípios institucionais e quatro eixos estratégicos, sendo eles, o ensino e aprendizagem, a pesquisa, a extensão e a gestão. Para cada eixo estratégico, são especificados programas, objetivos, estratégias e ações que devem ser alcançadas no período pretendido (UFC, 2013).

### **4.2.3 A Universidade Federal do Cariri - UFCA**

De todas as universidades estudadas na presente pesquisa, a Universidade Federal do Cariri – UFCA é a mais jovem, tendo sido criada pela Lei Federal nº 12.826, em 2013. Apesar de recém criada, sua estrutura pré-existia como um campus da Universidade Federal do Ceará – UFC. Possui sede na cidade de Juazeiro do Norte, no sul do Estado do Ceará, sendo atuante na Região Metropolitana do Cariri. A Instituição já nasceu se expandindo, com *campi* na cidades de Crato, Barbalha, Brejo Santo e Icó (UFCA, 2016).

A UFCA foi criada com a visão de integrar a região e desenvolver os municípios da região do Cariri, por meio da promoção do conhecimento para um desenvolvimento territorial sustentável. Três dimensões contemplam as das demais universidades federais: o ensino, a pesquisa e a extensão. No entanto, a Universidade Federal do Cariri também concentra esforços na cultura, entendendo ser esta uma dimensão fundamental e transversal da formação universitária (UFCA, 2016).

Tornando-se uma universidade a partir da transformação de um *campi*, a UFCA ainda depende da UFC em atividades administrativas específicas, estando em andamento o processo de total independência de suas origens. O órgão responsável pelo planejamento institucional é a Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento – PROPLAN, que possui competências para coordenar e executar o planejamento, orçamento e modernização administrativa e institucional (UFCA, 2016).

Durante o levantamento documental desta pesquisa, não foi encontrado um PDI vigente para a UFCA. No entanto, o *site* institucional e o Relatório de Gestão 2015, enviado ao Tribunal de Contas da União, abordava sobre o planejamento estratégico da universidade, tendo estes, analisados. De acordo com as informações disponibilizadas, a condução é de responsabilidade da PROPLAN. Dessa forma, foram delineados a missão, a visão e os objetivos estratégicos. O Planejamento Estratégico Institucional – PEI da UFCA apresenta para cada objetivo estratégico uma descrição do que se pretende, definindo também etapas, atividades e entregas do PEI (UFCA, 2016).

#### **4.2.4 A Universidade Federal do Espírito Santo - UFES**

Sediada na cidade de Vitória, capital do Espírito Santo, a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES nasceu com a Lei nº 3.868, de 1961, resultado da mobilização de esforços de lideranças políticas e intelectuais à época para inserir a Instituição no Sistema Federal de Ensino. Antes de sua federalização, a UFES era denominada de Universidade do Estado do Espírito Santo, tendo suas raízes históricas na década de 1950, quando escolas e institutos isolados de ensino superior foram reunidos (UFES, 2016).

A criação da UFES visava, ao final de década de 1950, contribuir para a expansão do desenvolvimento econômico, industrial e urbano do Espírito Santo, bem como da região sudeste, que se destacava como vanguarda das regiões brasileiras. Assim, a Universidade tinha a função de produzir conhecimentos por meio de pesquisas, e prestar serviços à sociedade, ensejando, então, seu pertencimento ao Sistema Federal de Ensino. Além da sede na capital, a UFES também está presente por meio de seus *campi* em outras cidades, como Maruípe, Alegre e São Mateus, todas no Estado do Espírito Santo (UFES, 2016).

A Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo é o órgão de *staff* responsável pelas ações de planejamento, cujas competências contemplam atividades

de gestão da informação, de planejamento e desenvolvimento institucional. Dessa forma, foi o setor responsável pela organização e publicação do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFES (UFES, 2016).

O PDI da UFES abrange o período de 2015 a 2019, e contempla tópicos que tornam o documento de caráter estratégico, como missão, visão, valores, mapa estratégico, metas e estratégias. O mapa estratégico contém as proposições para o período, classificadas por áreas de ensino, pesquisa, extensão, assistência e gestão. Para cada área, são definidas metas, objetivos estratégicos, estratégias e, para cada estratégia, são apresentados projetos estratégicos (UFES, 2015).

#### **4.2.5 A Universidade Federal Fluminense - UFF**

Das universidades federais brasileiras criadas na década de 1960, a Universidade Federal Fluminense – UFF é uma das poucas cuja sede não está na capital do estado. Localizada na cidade de Niterói, Estado do Rio de Janeiro, surgiu com a Lei Federal 3.848, de 1960, que incorporou cinco faculdades federais três instituições de ensino estaduais e duas faculdades particulares. Inicialmente, foi denominada de Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, passando a ter a nova denominação, em 1965 (UFF, 2016).

A UFF possui tendência à interiorização para cidades do interior do Estado do Rio de Janeiro, como Volta Redonda, Nova Friburgo, Angra dos Reis, Rio das Ostras, Campos dos Goytacazes, Macaé e Santo Antônio de Pádua. Assim, a Instituição foi pioneira em alguns desses municípios na criação de cursos e oferta de vagas fora da sede. Além do Rio de Janeiro, a UFF possui também uma unidade avançada na cidade de Oriximiná, Estado do Pará (UFF, 2016).

A Pró-Reitoria de Planejamento da Universidade Federal Fluminense é o órgão responsável pela área de planejamento da instituição. Possui como competência, dentre outras, o assessoramento da política de planejamento da UFF, procedendo análises técnicas da evolução da Universidade e formulando diretrizes e metas para o desenvolvimento (UFF, 2016).

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFF compreende os anos entre 2013 e 2017, tendo sua data de publicação anterior ao início de seu exercício. A metodologia afirma ter utilizado a técnica *Balanced Scorecard* – BSC, além ter procedido análise ambiental e estratégica e apresentar missão e visão. O documento também apresenta objetivos estratégicos, com apontamentos para indicadores

quantitativos, ambos aglutinados por perspectivas, sendo eles: resultados institucionais, tecnologia e infraestrutura, processos internos e pessoas (UFF, 2012).

#### **4.2.6 A Universidade Federal do Oeste Do Pará - UFOPA**

Criada em 2009, pela Lei Federal nº 12.085, a Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA possui sede na cidade de Santarém, Estado do Pará. Sua constituição é focada na região em que se situa, a Amazônia, estando, em sua missão, essa constatação: “Produzir e socializar conhecimentos, contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia” (UFOPA, 2016, p. 15).

Além da sede na cidade de Santarém, a UFOPA pactuou, junto ao Ministério da Educação, a sua expansão para outras cidades do Pará, sendo essas Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná. A presença da Universidade ocorre no interior da Amazônia brasileira, sendo que os acadêmicos ingressantes cursam disciplinas comuns referentes ao contexto amazônico (UFOPA, 2016).

É a Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional que se responsabiliza pelas ações de planejamento da UFOPA, sendo de sua competência a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional. Entende-se que o PDI é o documento estratégico, sendo que, desde sua criação, foi elaborado apenas um, por ser uma instituição jovem (UFOPA, 2016).

Elaborado para o período de 2012 a 2016, o PDI da UFOPA foi considerado estratégico pela Instituição, sendo que a análise textual indica a apresentação de tópicos básicos que o caracterizam como estratégico. Há uma seção específica intitulada “Agenda Estratégica”, em que é indicado a construção de um mapa estratégico da Instituição. O documento contempla missão, visão e valores institucionais, e as perspectivas sociedade, processos, pessoas e infraestrutura, e orçamento. Para cada perspectiva, são delineados objetivos estratégicos, e suas respectivas descrições. O PDI também apresenta indicadores para cada objetivo estratégico, bem como a sua quantificação nos anos que compreendem o PDI (UFOPA, 2013).

#### **4.2.7 A Universidade Federal de Roraima - UFRR**

Considerada jovem, a Universidade Federal de Roraima – UFRR teve suas origens com a Lei nº 7.364, de 1985, tendo sua implantação efetiva somente após quatro anos, em setembro de 1989, por meio do

Decreto 98.127. Suas ações são balizadas na formação superior da população local, sendo um agente fomentador do desenvolvimento do extremo norte do país. Localizada no estado de Roraima, possui sede na capital, Boa Vista, sendo uma das instituições federais que promovem pesquisas científicas e tecnológicas na Região Amazônica (UFRR, 2016a).

A UFRR possui um órgão responsável pela área de planejamento, denominada de Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN, unidade responsável pelo planejamento institucional. O Plano de Desenvolvimento Institucional encontrado abrange o período de 2011-2016, estando também em estágio de implementação do Planejamento Estratégico, com a produção de um mapa estratégico e um painel de gestão, cujo prazo visiona até 2025 (UFRR, 2016a).

O PDI 2011-2016 da UFRR não apresenta indícios de que a instituição tenha ações estratégicas, no entanto, a Instituição foi selecionada como um caso a ser pesquisado em virtude de apresentar, em seu endereço institucional, um *Mapa Estratégico UFRR – 2015-2025*, sendo este um documento com metas estratégicas para as áreas de ensino, pesquisa e inovação, extensão e assuntos estudantis, internacionalização, gestão, tecnologia da informação, orçamento, infraestrutura, cultura e pessoas, além da missão, visão e valores. A leitura do documento indica que o mesmo foi confeccionado utilizando os princípios do *Balanced Scorecard* (UFRR, 2016b).

#### **4.2.8 A Universidade Federal de Santa Maria - UFSM**

Federalizada em 1965, com a Lei Federal nº 4.759, a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM tinha a denominação de Universidade de Santa Maria, quando foi criada, em 1960. A sede da Universidade está na cidade de Santa Maria, localizada no centro do Estado do Rio Grande do Sul. A sua atuação possui um papel de relevância para o desenvolvimento regional, seja sob uma perspectiva econômica, ou do ensino, pesquisa e extensão (UFSM, 2016),

Além da sede, a UFSM possui unidades descentralizadas em outras cidades, acarretando inclusive que a Instituição atue também na região noroeste do Estado, além da região central. São beneficiadas com a presença da Universidade as cidades de Cachoeira do Sul, Frederico Westphalen, Palmeira das Missões e Silveira Martins (UFSM, 2016).

Considerado como órgão de direção e assessoria da administração superior, a Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN é o setor responsável pelas ações de planejamento institucional da UFSM. Dentre

suas competências, o órgão deve assegurar a formulação e execução de políticas e diretrizes institucionais, que ocorre por meio do planejamento, do acompanhamento, do controle e da avaliação de planos, programas e projetos (UFSM, 2016).

É de competência da PROPLAN da UFSM, também, promover o processo de planejamento estratégico da Universidade, alimentando o PDI, o Plano de Gestão e os planos operacionais anuais (UFSM, 2016). A pesquisa documental identificou que o documento que adota as estratégias institucionais é o Plano de Gestão do período 2014 a 2017, apresentando os tópicos de caráter estratégico missão, visão de futuro, valores e um mapa estratégico, desenvolvido sob a perspectiva do *Balanced Scorecard*. Para cada uma das quatro perspectivas, são propostas ações estratégicas para o alcance da missão e visão da UFSM (UFSM, 2014).

#### **4.2.9 A Universidade de Brasília - UnB**

A criação da Universidade de Brasília – UnB possui íntima relação com a construção de Brasília. Instituída em 1961, por meio da Lei nº 3.998, as concepções da Universidade foram definidas pelo antropólogo Darcy Ribeiro, em relação às suas bases; pelo educador Anísio Teixeira, em relação à elaboração do modelo pedagógico institucional; e por Oscar Niemeyer, em relação às formas físicas das construções do campus (UNB, 2014).

Almejava-se à época que a nova Universidade estabelecesse um novo padrão de universidade brasileira, cuja orientação focalizaria a formação de cientistas e técnicos atuantes e inovadores. Essa orientação promoveria o desenvolvimento do Distrito Federal e do país. Com sede em Brasília, capital do país, a UnB vivencia a expansão de seus cursos e instalações para outras localidades, conhecidas como regiões administrativas do Distrito Federal, como Planaltina, Ceilândia e Gama (UNB, 2014).

O setor responsável pelo Plano de Desenvolvimento Institucional da UnB é o Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional – DPO. Diferentemente das demais universidades estudadas, a denominação utilizada para Pró-Reitorias é Decanatos. A construção do planejamento da UnB foi conduzida sob uma perspectiva do planejamento estratégico, a partir da posse da então nova gestão, em novembro de 2012 (UNB, 2014).

O período de atuação do PDI da UnB abrangeu os anos de 2014 a 2017, sendo que o documento apresenta tópicos relacionados ao

planejamento estratégico, como missão, visão de futuro, análise ambiental e análise SWOT. A análise ambiental envolveu a identificação dos pontos fortes e fracos, enquanto elementos internos à instituição, e da identificação das oportunidades e ameaças, enquanto elementos do ambiente externo. A análise SWOT apontou as correlações existentes entre esses elementos (UNB, 2014).

Após indicados os tópicos anteriores, o documento do PDI da UnB apresenta os objetivos pretendidos, e as estratégias para o alcance dos mesmos, agrupando-os pelas áreas gestão de pessoas, recursos tecnológicos, recursos financeiros, recursos institucionais, gestão interna e gestão acadêmica. O documento sinaliza ainda que, concluída a definição das estratégias, o DPO da UnB elaboraria, junto às unidades da Universidade, o planejamento tático e operacional, com apresentação de metas, propostas e perspectivas (UNB, 2014).

#### **4.2.10 A Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL**

Apresentando status de universidade somente a partir de 2005, a Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL vem realizando atividades desde 1914, quando foi fundada como Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas, e, posteriormente, em 2001, transformada em Centro Universitário Federal especializado em saúde (UNIFAL, 2016).

A UNIFAL tem sua sede na cidade de Alfenas, Estado de Minas Gerais, tendo se expandido ao longo de sua existência por meio de dois novos *campi* avançados, sendo um na cidade de Poços de Caldas e outro na cidade de Varginha, ambos no Estado de Minas Gerais. Também possui presença por meio de polos de educação a distância, nas cidades de Boa Esperança, Campo Belo, Campos Gerais, Conceição do Mato Dentro, Formiga, Ilícinea e Varginha, todos em Minas Gerais, e no Estado de São de Paulo nas cidades de Araras, Bragança Paulista, Campinas, Jales, Santa Isabel e São João da Boa Vista (UNIFAL, 2016).

Por décadas ofertando cursos na área da saúde, especialmente odontologia, farmácia e enfermagem, atualmente, a UNIFAL disponibiliza, à comunidade, 33 cursos de graduação nas mais variadas áreas do conhecimento, além de cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado (UNIFAL, 2016).

É na estrutura da Reitoria da UNIFAL que se localiza o setor responsável pela área de planejamento institucional, sendo este a Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Desenvolvimento Institucional – PROPLAN. Dentre as competências desse setor, estão o assessoramento da Reitoria sobre o Planejamento Desenvolvimento Institucional, a

coordenação e elaboração da proposta do Plano de Desenvolvimento Institucional e dos planos anuais de metas da instituição (UNIFAL, 2016).

Aprovado pelo Conselho Universitário em 2015, o Plano de Desenvolvimento Institucional da UNIFAL abrange o exercício de 2016 a 2020. Os tópicos que o caracterizam como estratégico são a presença de missão, visão, valores, objetivos e metas. Estes dois últimos foram divididos em cinco áreas estratégicas, sendo o ensino, a pesquisa, a extensão, a qualidade de vida e a gestão universitária. Para cada área, são delineados propostas, indicadores e metas a serem alcançadas (UNIFAL, 2015).

#### **4.2.11 A Universidade Federal do Amapá - UNIFAP**

A criação da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP deu-se um ano após a da UFRR, por meio da Lei nº 7.530, de 1986, e instituída, em 1990, por meio de Decreto. A sede da Universidade é na capital do Estado do Amapá, cidade de Macapá, sendo uma Instituição com *campi* nas cidades de Santana, Oiapoque e Mazagão. A denominação oficial da UNIFAP é Fundação Universidade Federal do Amapá, por ter sua natureza jurídica como fundação (UNIFAP, 2016).

O Estado do Amapá, em que se situa a UNIFAP, possui apenas dezesseis municípios, e, aproximadamente, 766 mil habitantes, dos quais 6,5 mil estudam na Instituição. Dessa forma, a Universidade conseguiu estar presente, por meio de seus projetos de extensão, em todos os municípios do Amapá, estudando as potencialidades que cada região possui. Na área de internacionalização, a UNIFAP possui ações que fortalecem relações com os países Guiana Francesa, Guiana e Suriname, considerados estratégicos para a Instituição (UNIFAP, 2016).

O planejamento é de responsabilidade de um órgão executivo superior da UNIFAP, denominado de Pró-Reitoria de Planejamento - PROPLAN, que possui como subunidade o Departamento de Planejamento – DEPLAN. Este foi o órgão responsável pela condução do processo de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional, cuja construção foi baseada nos princípios do *Balanced Scorecard* (UNIFAP, 2016).

O ciclo que o PDI da UNIFAP pretende, é referente ao período de 2015 a 2019, afirmando ser um documento de caráter estratégico. Baseado na metodologia do *BSC*, o documento apresenta, em seu conteúdo, os tópicos missão, visão, valores e mapa estratégico. São delineadas quatro perspectivas, sendo: sociedade, processos internos,



aprendizado e crescimento, e orçamento. Para cada perspectiva, são traçados objetivos estratégicos, com suas descrições. Constatase, também, que, cada objetivo estratégico possui indicadores, que são quantificados até o ano de 2019 (UNIFAP, 2015).

#### **4.2.12 A Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI**

A Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI apresentou mais de uma nomenclatura ao longo de sua história. Teve suas origens com a fundação do Instituto Eletrotécnico e Mecânico de Itajubá – IEMI, em 1913, cujo foco, à época, era a formação de profissionais gabaritados em sistemas energéticos, incluindo a geração, transmissão e distribuição de energia elétrica. O reconhecimento pelo Governo Federal se deu ainda em 1917. Em 1936, teve sua denominação modificada para Instituto Eletrotécnico de Itajubá – IEI, sendo federalizado em 1956. Uma nova denominação foi adotada em 1968, quando passou a se intitular de Escola Federal de Engenharia de Itajubá – EFEI (UNIFEI, 2016).

A transformação para universidade ocorreu em 2002, com a sanção da Lei Federal nº 10.435, sendo uma instituição especializada na área tecnológica. Inicialmente focada na engenharia elétrica e mecânica, passou a expandir para outros cursos, inclusive de pós-graduação, visando ao seu reconhecimento enquanto instituição universitária (UNIFEI, 2016).

Tendo sua sede na cidade de Itajubá, Estado de Minas Gerais, o desenvolvimento da UNIFEI contemplou a expansão de suas atividades, criando-se um novo campus na cidade de Itabira. A Instituição almeja contribuir para o desenvolvimento harmônico das regiões de Itajubá e Itabira, sendo o primeiro localizado no sul do Estado de Minas Gerais, e o segundo no Vale do Aço Mineiro (UNIFEI, 2016).

A unidade da UNIFEI responsável pelo planejamento da Instituição é a Secretaria de Planejamento e Qualidade, que, dentre algumas de suas atividades, deve coordenar a implementação e atualização do Planejamento Estratégico, do PDI e do Plano Tático-Operacional de todas as unidades da Universidade (UNIFEI, 2016).

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UNIFEI compreende o período de 2015 a 2018, e apresenta tópicos de caráter estratégicos que incluem missão, visão, objetivos estratégicos, objetivos específicos e metas que se pretende alcançar no decorrer do período de vigência (UNIFEI, 2015).

#### 4.2.13 A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Os primórdios da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO tem suas bases a partir do Decreto-Lei nº 7.683, de 1975, que originou a Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara – FEFIEG. Em 1979, a Lei nº 6.655, transformou a Federação em Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO, 2016).

A FEFIEG, Federação que foi transformada na UNIRIO, reunia e integrava instituições de ensino superior que estavam vinculados a três ministérios, sendo eles (UNIRIO, 2016):

- a) Ministério do Trabalho, Comércio e Indústria – Escola Central de Nutrição;
- b) Ministério da Saúde – Escola de Enfermagem Alfredo Pinto; e
- c) Ministério da Educação e Cultura – Conservatório Nacional de Teatro + Instituto Villa-Lobos + Fundação Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro + Curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional.

A UNIRIO possui sede na cidade do Rio de Janeiro, localizada no Estado do Rio de Janeiro. A Universidade não possui *campi* em outras cidades, concentrando suas atividades na capital do Estado. As unidades da instituição estão distribuídas pelos bairros da Tijuca, Centro, Botafogo e Urca (UNIRIO, 2016).

A coordenação da elaboração e o acompanhamento do planejamento institucional da UNIRIO é competência da Pró-Reitoria de Planejamento, que é responsável pelo Plano de Desenvolvimento Institucional, além de, também, incentivar a dinamização da gestão, ao padronizar processos e simplificar atividades operacionais (UNIRIO, 2016).

O PDI da UNIRIO abrangeu o período de 2012 a 2016, e pode ser caracterizado como estratégico por contemplar tópicos como missão, visão, princípios, objetivos gerais e mapa estratégico. O documento também apresenta seções, organizados com base na metodologia *Balanced Scorecard*, que, portanto, descrevem quatro perspectivas, delineando objetivos estratégicos para cada uma e consequentes iniciativas estratégicas. Constata-se que foram definidos indicadores para os objetivos estratégicos, sendo estabelecidos metas quantitativas anuais, a serem alcançadas (UNIRIO, 2011).

O Quadro 11 resume os tópicos indicativos de estratégias identificados nas análises documentais realizadas.

**Quadro 11** Tópicos indicativos de estratégias de universidades públicas federais brasileiras

<b>Universidades</b>	<b>Tópicos indicativos de estratégias</b>
UFAL	Missão, visão, objetivos estratégicos, metas e Mapa Estratégico
UFC	Missão, visão, eixos estratégicos, programas, objetivos, estratégias e ações
UFCA	Missão, a visão, objetivos estratégicos, atividades e entregas
UFES	Missão, visão, valores, mapa estratégico, metas, estratégias, objetivos estratégicos, estratégias e projetos estratégicos
UFF	<i>Balanced Scorecard</i> , análise ambiental e estratégica, missão, visão e objetivos estratégicos
UFOPA	Missão, visão, valores institucionais, perspectivas ( <i>balanced scorecard</i> ) e objetivos estratégicos
UFRR	Missão, visão, valores, metas estratégicas e <i>Balanced Scorecard</i> .
UFSM	Missão, visão de futuro, valores e mapa estratégico ( <i>balanced scorecard</i> )
UNB	Missão, visão de futuro, análise ambiental (pontos fortes e fracos, oportunidades e ameaças), análise SWOT, objetivos pretendidos e estratégias
UNIFAL	Missão, visão, valores, objetivos por áreas estratégicas, e metas
UNIFAP	Missão, visão, valores, mapa estratégico ( <i>balanced scorecard</i> ) e objetivos estratégicos
UNIFEI	Missão, visão, objetivos estratégicos e específicos
UNIRIO	Missão, visão, princípios, objetivos gerais e estratégicos, mapa estratégico ( <i>balanced scorecard</i> )

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

A interpretação e análise do conteúdo textual dos tópicos indicativos de estratégias, nos documentos de planejamento das universidades, indicando se o mesmo é, de fato, estratégico, não faz parte dos objetivos da pesquisa, sendo uma das recomendações de

estudos futuros. Esta pesquisa concentrou-se, apenas, em tratá-los como indícios de adoção de estratégias.

#### 4.3 FATORES QUE INFLUENCIAM O PENSAMENTO ESTRATÉGICO

Os fatores que influenciam o pensamento estratégico podem ser classificados em quatro categorias principais, cujas características possuem embasamento teórico de autores que escreveram sobre o assunto, desde a década de 1970. A partir das categorias formuladas no Quadro 5, foi elaborado um roteiro de perguntas semiestruturadas (apêndice A) destinadas à realização de entrevistas nas instituições relacionadas no Quadro 10, podendo-se, assim, analisar os fatores que influenciam o pensamento estratégico, em universidades públicas federais brasileiras. As próximas subseções detalham essas análises.

Salienta-se, que, as instituições e seus entrevistados não possuem identificação nas próximas subseções, garantindo anonimato tanto para a universidade quanto para o seu gestor. Dessa forma, as identificações ocorrem conforme o Quadro 12.

**Quadro 12** Identificações anônimas das universidades e respectivos entrevistados.

<b>Instituição</b>	<b>Entrevistado</b>	<b>Instituição</b>	<b>Entrevistado</b>
Universidade A	Entrevistado 1	Universidade H	Entrevistado 8
Universidade B	Entrevistado 2	Universidade I	Entrevistado 9
Universidade C	Entrevistado 3	Universidade J	Entrevistado 10
Universidade D	Entrevistado 4	Universidade K	Entrevistado 11
Universidade E	Entrevistado 5	Universidade L	Entrevistado 12
Universidade F	Entrevistado 6	Universidade M	Entrevistado 13
Universidade G	Entrevistado 7		-

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

As identificações do Quadro 12, não seguem uma lógica de ordenação, inclusive utilizada anteriormente, seja por ordem alfabética de siglas ou nome das instituições por extenso, bem como não estão por ordem de instituições visitadas.

### 4.3.1 Suporte ao pensamento estratégico

Um ambiente propício à emergência de ideias estratégicas faz-se necessário para que, o pensamento estratégico, ocorra nos atores organizacionais, responsáveis por propor ações estratégicas. Heracleous (1998) discorre sobre essa questão, explicando que, o processo de pensamento estratégico é sintético, divergente e criativo, sendo anterior ao planejamento estratégico. Este é responsável por operacionalizar as estratégias que surgem no processo anterior, fornecendo o suporte necessário à ocorrência.

O suporte ao pensamento estratégico ocorre, na interpretação do que entende Heracleous (1998), quando a organização propicia um ambiente interno, uma estrutura organizacional e um processo de planejamento, que estimulam e oferecem ferramentas que facilitam a criatividade. Observou-se, durante as entrevistas nas universidades públicas federais, que, a forma como é conduzido o processo de planejamento formal influencia na emergência das ideias, seja positiva ou negativamente.

Considerando que ideias são geradas por pessoas, quanto mais pessoas envolvidas no processo de planejamento, mais ideias aparecem, possibilitando, assim, filtrar aquelas consideradas estratégicas. É o que ocorre com as universidades visitadas. Na Universidade A, o Entrevistado 1 explica que as pessoas foram reunidas em grupos e conversavam sobre diversos assuntos livremente. Ao todo, foram 26 reuniões que duraram um turno inteiro cada, sendo acompanhadas pela equipe que conduzia o processo de planejamento. Segundo o referido sujeito de pesquisa, nesta atividade,

as pessoas eram divididas em grupos [...] Era uma conversa livre que acompanhávamos. Acredito que sim, que podem ter saído ideias inovadoras. Nós documentávamos tudo, e, ao final, tínhamos 3.140 contribuições, incluindo as das reuniões, e o que recebemos por formulários. Nosso trabalho foi analisar tudo.

Na Universidade A, as pessoas eram estimuladas a participar, havendo, inclusive, campanhas para as pessoas irem às reuniões, que incluíam, segundo o Entrevistado 1, os coordenadores de cursos, chefes de departamento, diretores de centro, pessoas em funções da administração central, e até da Comissão Setorial de Avaliação. Além

das campanhas, a gestão condicionou a liberação orçamentária com os projetos que as pró-reitorias deveriam encaminhar, para compor o documento final do planejamento institucional, quebrando, assim, as resistências existentes para que as pessoas contribuíssem com o planejamento. Inicialmente restrito a pró-reitorias, pretendia-se expandir esse condicionamento aos demais órgãos da Universidade A.

Além de propiciar a participação da comunidade interna da Instituição, os condutores do processo de planejamento da Universidade A possibilitaram, também, a participação da comunidade externa, conforme o relato do Entrevistado 1, a seguir, descrito:

Nós fizemos três reuniões com a comunidade externa, uma com representante de movimentos sociais, comunidades indígenas, negros, mulheres, enfim, representações da comunidade.

Nas três reuniões com a comunidade externa, também participaram, segundo o Entrevistado 1, membros de órgãos de desenvolvimento regional, o que incluiu 8 prefeitos e empresários. Com essas reuniões, ouviu-se o que os representantes esperavam da Universidade A, e, assim, tentou-se contemplar no planejamento institucional.

A participação de atores externos à Instituição também foi observada com intensidade na Universidade H. Isso em um total de, aproximadamente, 90 pessoas, dentre os membros internos e externos, dos quais o Entrevistado 8 detalha no trecho seguinte:

Chamamos a associação dos municípios, Governo do Estado. Trabalhamos, também, com as comunidades de bairro, associação de moradores, movimentos indígenas, movimento negro, centrais sindicais. Até movimento indígena envolvemos. [...] E deu certo na época, fizemos um plano bacana, e avançamos muito nesses anos, já como uma coisa mais formalizada e mais sistematizada.

O Entrevistado 8 reforça o posicionamento de que são as pessoas que pensam estrategicamente, e que, quanto maior a participação, melhor para o planejamento final. Em sua experiência na Universidade H, o entrevistado explica que

Cada um dos atores, dentro da ideia do planejamento, tem uma perspectiva diferente, eles tem uma visão de mundo diferente que vão contribuir para uma ideia mais sinérgica. Então é assim, dentro do processo de planejamento, todos contribuem bastante com novas ideias.

[...]

Quando você faz o projeto participativo, a ideia é de envolver quem está mais próximo da ação, é quem é o elemento da estratégia. É ele quem sabe a estratégia que tem que seguir, pois está mais próximo do foco da estratégia. Não é quem está no gabinete. É quem está mais próximo da ação. Quem está mais próximo da ação, é que conhece mais sobre a ação.

Evidencia-se que boas ideias podem advir de pessoas que lidam com questões operacionais, pois conhecem melhor a realidade em que atuam, inclusive suas deficiências e potencialidades, que um gestor pode não enxergar, como exemplificado na entrevista da Universidade H. Assim, um planejamento de caráter estratégico demanda pensamentos estratégicos de pessoas da área operacional, podendo ser uma situação peculiar às universidades públicas federais, que, na visão de Mintzberg e Waters (1985), é formada por peritos. Liedtka (1998) também teceu argumentos nessa linha de raciocínio, ao afirmar que é comum os atores organizacionais próximos do cliente não possuírem voz no processo da estratégia dominante, e que, quanto maior a diversidade cognitiva dos participantes das discussões, melhor o embate das ideias criadas.

Na Universidade B, a comunidade universitária se fez presente a partir de seus representantes, geralmente eleitos ou indicados por seus pares. O Entrevistado 2 entende que, quando esses representantes participam das reuniões marcadas pelos responsáveis por conduzir o processo de planejamento, a comunidade como um todo estará envolvida. Assim, estariam contemplados para contribuir com ideias, os membros dos institutos, das faculdades, das pró-reitorias, dos *campi* fora da sede, dos técnico-administrativos e dos alunos.

Em termos de categoria, o Entrevistado 2 afirma que as reuniões são contempladas com um quantitativo maior de docentes, do que de técnico-administrativos e alunos, que possuem dois indicados, cada. A expectativa era de que os representantes promovessem discussões entre seus pares, e levassem para as reuniões, as propostas de ideias. No entendimento do entrevistado da Universidade B, esse formato de

participação é melhor do que o anterior, realizado em outro momento passado, quando apenas os membros de uma comissão confeccionavam o planejamento, sem outras participações. Não houve participação da comunidade externa.

A Universidade C contemplou um maior quantitativo de pessoas, que puderam contribuir com ideias estratégicas. Segundo o relato do Entrevistado 3, o processo de elaboração ocorreu em 21 etapas, divididos em 4 fases. O começo ocorreu com o lançamento do processo em um evento de imersão, fora da instituição, que contou com a participação de, aproximadamente, 60 gestores, acadêmicos e administrativos, que, na sequência, foram entrevistados. Com o material preliminar do primeiro evento e das entrevistas, foi realizado um evento público, em que participaram, aproximadamente, 120 pessoas de qualquer categoria da comunidade universitária, que puderam votar as ideias já existentes e, ou propor novas ideias. Processadas as informações resultantes pela equipe de condução do processo de planejamento, o novo material foi levado para salas de aulas, e outros setores da Instituição, para nova votação e, ou proposição de novas ideias, o que propiciou a participação de, aproximadamente, 930 pessoas.

O Entrevistado 3 explica que, após essa ampla participação, foi realizada a oficina de validação, em que se formaram grupos de trabalho por áreas do mapa estratégico, que deveriam definir o conteúdo da ferramenta estratégica. Os integrantes dos grupos de trabalho atuavam por adesão voluntária, e se reuniam semanalmente. As propostas dos grupos de trabalho foram levadas para a crítica do público em *workshops*, eventos realizados por áreas do mapa estratégico, além de publicadas em endereço institucional, com a finalidade de obter mais sugestões dos participantes. Após, eram realizadas novas reuniões dos grupos de trabalho e oficinas, até que se consolidasse o conteúdo final, demandando 21 etapas.

O processo de elaboração do planejamento institucional da Universidade C foi longo, realizado em quase dois anos, de acordo com o Entrevistado 3, no entanto, houve um olhar para as pessoas, e, conforme o relato, “Temos que ter paciência, chegou em 21 etapas. São 21 etapas que olhamos para a comunidade.”

O processo de construção do planejamento na Universidade D foi conduzido por uma comissão com integrantes de todas as unidades da instituição, que podem ser até 103. No entendimento do Entrevistado 4, essa forma de elaboração pode ser considerada participativa, tendo em vista que toda a administração da Universidade está envolvida. Um



diagnóstico preliminar é feito pelo órgão de planejamento, para, após, a comissão iniciar os trabalhos com base no diagnóstico feito, tornando possível o planejamento das ações. Na sequência, o trabalho da comissão foi apresentado em audiências públicas, aberta a todos os segmentos da universidade, em que apareceram ideias não propostas anteriormente para apreciação da comissão.

A criação de uma comissão para a elaboração do planejamento estratégico também ocorreu na Universidade E, com a participação de aproximadamente 27 pessoas, que foram nomeadas em portaria do reitor. Essas pessoas eram representantes de todas as categorias da universidade, discentes, docentes e técnico-administrativos. Foi promovido um debate, em que, qualquer pessoa podia participar, tendo-se distribuídos formulários para preenchimento de ideias. O Entrevistado 5 explica que foi feita uma divulgação consistente pela assessoria de comunicação da Instituição, convocando a participação nas reuniões. No entanto, as participações foram diminuindo, cada vez mais, conforme o relato.

As pessoas, em geral, foram convocadas para as reuniões, além dos representantes já estabelecidos em portarias, como a comissão de elaboração do planejamento. Mas tivemos uma participação muito inexpressiva, abaixo do esperado. A quantidade de pessoas que participavam das reuniões foi cada vez menor ao longo do tempo. É aquela máxima, no final acaba que pouca pessoas de fato acabam redigindo o documento. Mas sem dúvida, a oportunidade de participar foi ampla, a divulgação foi feita, mas o envolvimento foi abaixo do que nós esperávamos

Diante do relato do Entrevistado 5, verifica-se que a comunicação e a convocação para participação não foram efetivas, resultando em baixa participação, e, conseqüentemente, em menor quantidade de ideias estratégicas apreciadas no planejamento formal. Assim, o suporte ao pensamento estratégico, no caso da Universidade E, deveria ser mais bem trabalhado, visando a um maior engajamento.

Na Universidade F, os setores providenciaram seus planejamentos internos, agregando-os, posteriormente, ao planejamento institucional, conforme detalhado pelo Entrevistado 6, a seguir:

É formada uma equipe. Procuramos em cada setor, aquele que vai poder contribuir para aquela ideia inicial do planejamento. Dessa forma participativa, para que cada um contribua dentro do seu planejamento. Entendemos que o planejamento não deve ficar só em um setor. Nosso foco é tentar plantar uma semente em cada um deles, para daí sim, gerar o planejamento em cada um dos setores, e de fato, façamos o planejamento.

A forma participativa, detalhada pelo Entrevistado 6, reúne representantes das pró-reitorias, das categorias discentes, docentes e técnico-administrativos, dos setores acadêmicos e administrativos da Universidade F, que, por meio de comissões internas, tentam trazer ideias de suas bases que possam ser discutidas na comissão principal, e incorporadas no planejamento institucional. O entrevistado acredita que os representantes dos setores ou categorias deveriam promover discussões entre seus pares para que participassem do planejamento, e, então, após debate nas reuniões internas, as ideias surgiriam, e, posteriormente, seriam apresentadas na comissão principal. No entanto, o seguinte relato indica que esse formato, na prática, não foi efetivo, e propõe uma alternativa.

Notamos que só isso não é suficiente. O planejamento vai além. Nos acompanhamentos e nas revisões, temos identificado algumas metas ambiciosas, ou mal planejadas, que não tem sentido. Então, no planejamento, revisamos e vimos que não é suficiente, apenas deixar a unidade construir.

[...]

Passamos a tomar uma filosofia de trabalho valorizado. Primeiramente, a sensibilização. Você apresentar o trabalho, quais são os objetivos do trabalho, para daí sim, incluir a unidade, para que possamos construir juntos com a unidade. Creio que, dessa forma, tendemos a ter melhores resultados em relação ao planejamento.

O planejamento anterior da Universidade F foi menos participativo. Segundo o Entrevistado 6, posto que o órgão de planejamento da Instituição apenas encaminhava um memorando

solicitando ideias e, quando chegavam as respostas, eram compiladas para compor o planejamento final.

O Entrevistado 2 esclarece a diferença entre participação, e de condução do processo de planejamento institucional na Universidade B, afirmando que

a condução do processo é feito pela pró-reitoria, que tem mais experiência na gestão. Então, o processo é participativo, porém, tem que ter alguém conduzindo, para que não saia do foco.

Situação semelhante ocorre no caso da Universidade C, em que a condução do processo de planejamento institucional, pela diretoria de planejamento, está definida em regimento da Instituição, conforme relato do Entrevistado 3:

Sempre a diretoria de planejamento foi coordenando o processo. Em cada grupo de trabalho, tínhamos um membro da diretoria que coordenava, mas era aberto, as pessoas participavam das reuniões e poderiam propor o que quisessem, era só o direcionamento.

Na Universidade F, o Entrevistado 6 enfatiza que, o papel do órgão de planejamento da Instituição é de consolidar as informações. Esses esclarecimentos, quanto à condução e participação, corrobora com o que Heracleous (1998) indicou, ao afirmar que o ambiente interno deve auxiliar o pensamento criativo, pois, apesar da liberdade necessária para o afloramento da criatividade, o autor não recomendou a inexistência de estrutura organizacional, mas sim que esta fomentasse o pensamento. A condução promovida pela pró-reitoria auxilia o processo a não sair do foco, exatamente como afirma Liedtka (1998), em não recomendar o desprezo pelos processos analíticos. A liberdade, no caso das universidades, expressa-se por meio da abertura a participações dos atores no processo.

A Universidade G conduziu o processo de elaboração do planejamento institucional, por meio da contratação de uma consultoria, não tendo sido realizado, de início, por seus próprios colaboradores. Conforme o Entrevistado 7, somente após a confecção de um documento preliminar pela consultoria, é que foi estabelecido um grupo de gestores da Instituição, que procederam alterações no documento preliminar, decidindo o conteúdo do planejamento final. Na percepção

do entrevistado, não há uma cultura organizacional voltada para uma gestão participativa, o que refletiu na elaboração do planejamento, conforme relato seguinte:

Não tinha um respaldo direto da comunidade, e mesmo na análise SWOT, que alguma participação, foi muito pequena. Acredito também que por falta de tradição da instituição, em promover esse tipo de debate.

Dessa forma, para o Entrevistado 7, o planejamento institucional não foi contemplado com uma participação significativa de ideias inovadoras, sendo que as decisões na Universidade G, restringia-se a um pequeno grupo de gestores, e qualquer abertura era considerada uma novidade.

Verifica-se que, outra questão que influencia o suporte ao pensamento estratégico, é a dinâmica da cultura organizacional, pertencente ao ambiente interno, relatado por Heracleous (1998), e que pode ser favorável ou não à participação dos membros da comunidade universitária, no processo de elaboração do planejamento estratégico, que, como foi observado na Universidade G, não contribuía ao pensamento estratégico.

O planejamento institucional considerado pela gestão da Universidade I, foi construído por um comitê, composto por representantes dos órgãos vinculados à reitoria, que definiram os objetivos estratégicos da instituição. Esses órgãos incluíam as pró-reitorias, superintendências e as diretorias acadêmicas. Estabelecidos os objetivos estratégicos, a equipe do órgão de planejamento percorreu todos os demais órgãos da universidade, tendo definido uma estrutura básica, para que cada órgão elaborasse seus planejamentos individuais, que deveriam estar alinhados a um dos objetivos estratégicos estabelecidos pelo comitê. O Entrevistado 9 explica que, geralmente, os gestores das unidades envolviam suas equipes na elaboração dos planejamentos individuais, mas houve casos em que a participação não ocorreu. De acordo com o entrevistado,

todas as unidades, acadêmicas e administrativas, tem um plano, indicadores, metas, tudo alinhado aos objetivos estratégicos da universidade. Então, os gestores estão muito envolvidos.

Dessa forma, o Entrevistado 9 entende que, a Universidade I possui contribuições de todos os setores da Instituição, a partir da participação de seus gestores, ou representantes.

O formato do processo de elaboração do planejamento estratégico na Universidade J é singular, em relação às demais instituições visitadas. Foi institucionalizada uma comissão de planejamento, que é independente da gestão e tem, entre suas responsabilidades, a construção do planejamento institucional. O relato do Entrevistado 10 sinaliza que a comissão é respeitada pelos membros da comunidade universitária, sendo composta por representantes de diferentes segmentos da Instituição. A base de informações para a construção do planejamento institucional encontra-se nas avaliações institucionais, que, em sua visão, incorpora as ideias e opiniões da comunidade.

Dessa forma, o Entrevistado 10 explica que a comissão elaborou uma matriz estratégica, com base nas avaliações institucionais, tendo encaminhado aos setores o material elaborado para apreciação e indicação dos elementos considerados importantes a serem integrados no planejamento final. A participação e contribuição das pessoas com ideias se deu exclusivamente por meio das avaliações, realizadas em momento anterior, contendo, assim, ideias de docentes, discentes e técnico-administrativos.

Como consequência desse formato, o Entrevistado 10 reconhece que a participação de pessoas externas à Universidade J foi inexistente, sendo um equívoco dos responsáveis pela condução da elaboração do planejamento à época. O entrevistado acrescenta, também, que o percentual de participação das categorias nas avaliações institucionais não foi significativo.

Constata-se, pelos relatos das entrevistas, que o suporte ao pensamento estratégico de uma universidade pode ter um papel ativo ou inerte, quanto a provocar, nas pessoas, uma ação de gerar ideias estratégicas. Na Universidade E, por exemplo, foi observado inércia por parte da equipe de condução, resultando em uma baixa participação, e, consequentemente, menor quantidade de ideias, exemplificando um baixo suporte ao pensamento estratégico. O mesmo ocorreu com a Universidade J, que utilizou apenas informações de avaliações institucionais realizadas em anos anteriores. Assim, é importante uma atenção para as ações de comunicação e convocação da comunidade universitária, como os exemplos constatados na Universidade A, ao vincular a liberação orçamentária mediante o envio de propostas, ou com a Universidade D, de ir às salas de aulas, coletar informações, além de promover com os gestores, eventos por imersão.

A Universidade K contratou uma consultoria para a elaboração de um planejamento estratégico, pois entendia que, apesar de possuir pessoas com capacidade em sua elaboração, desejou uma visão complementar, imune a pressões internas, e com uma visão externa mais aguçada. Apesar da consultoria, o Entrevistado 11 indicou que, o órgão responsável pela área de planejamento assumiu o processo de elaboração, o que incluiu a contratação da consultoria. O entrevistado relata que foi criado um grupo gestor do planejamento estratégico, que teria a atribuição de decidir os rumos do processo de elaboração. Esse grupo gestor é composto pelos gestores de nível estratégico e tático da Instituição, incluindo docentes e técnico-administrativos, ocupantes de cargos na pró-reitoria, diretorias e coordenadorias.

De acordo com o Entrevistado 11, foi o grupo gestor que definiu o referencial estratégico da Universidade K, havendo contribuições de ideias dos membros da comunidade interna e externa. Foi disponibilizado um formulário eletrônico público para a captação de ideias, que foram apreciadas pelo grupo gestor, para a definição da missão, visão, valores e mapa estratégico. O formulário eletrônico teve contribuições, principalmente, da comunidade interna, enquanto que, com lideranças, ocorreram entrevistas, conforme explicação do entrevistado, apresentada a seguir:

Um evento muito importante também, ainda da fase de diagnóstico, foi o que chamamos de entrevista com lideranças. Foi um conjunto de 25 entrevistas, com lideranças internas e externas, sobre o planejamento estratégico. O mesmo formulário que submetemos a comunidade, sobre a missão, visão, objetivos, submetemos a lideranças internas e externas, prefeitos, secretário da educação, líderes de entidades, órgãos da sociedade civil, CDL, entidade da indústria. Foram realizadas todas essas entrevistas, transcritas, documentadas, feito análise de frequência, e, obviamente, foi um grande subsídio para esse mapa estratégico.

Posteriormente, foram realizadas plenárias entre o grupo gestor, acadêmicos e administrativos, para captar ideias de implementação do mapa estratégico, havendo, então, aproximadamente 40 ideias que, após validadas pelo grupo gestor, resultaram em 14 projetos estratégicos para

a Universidade K. A abertura na participação teve suas razões apontadas pelo Entrevistado 11, conforme relato seguinte:

Nessas oficinas de definição de ideias estratégicas, fizemos questão de contar com o corpo técnico. Sabíamos que não só o gestor podia ter ideias muito interessantes, mas o administrador, os técnico-administrativos, o técnico em tecnologia da informação, o jornalista. Enfim, os técnicos administrativos ou docentes que desempenham funções técnicas, tinham condição de colaborar.

Apesar do relato da contratação de uma consultoria na Universidade K, não ficou evidente, na entrevista, as suas atribuições no planejamento estratégico. Observa-se que, apesar da alteração na ordem das etapas do processo de elaboração do planejamento estratégico, em relação às demais universidades, incluindo a contratação de consultoria, a contribuição com ideias estratégicas ocorreu de forma participativa, indicando que, mesmo com a contratação de um agente externo, uma instituição pode oferecer suporte ao pensamento estratégico.

Como indicado pelo Entrevistado 2, as universidades públicas federais são peculiares, em se considerar ideias estratégicas, para serem implementadas, em virtude das regulamentações existentes para o setor público.

O setor público fica muito limitado pela questão da legislação. Qualquer ideia inovadora no setor público, tem que ser muito analisada em virtude da legislação, que limita muito em relação ao setor privado.

Inicialmente, poder-se-ia pensar que as regulamentações são fatores que limitam o suporte ao pensamento estratégico nas universidades públicas federais, no entanto, ao resgatar os preceitos teóricos de Heracleous (1998), este indica que o suporte ao pensamento é restrito ao ambiente interno da organização, enquanto que as regulamentações estão associadas ao ambiente externo. Dessa forma, as regulamentações, do ambiente externo, não podem ser entendidas como restritivas ao pensamento estratégico (do ambiente interno), pois a formato da condução (decisão do ambiente interno) é que irá definir a liberdade para que os atores aflorem ideias estratégicas. Compete, então,

aos responsáveis pela condução do processo, avaliar, *a posteriori*, a adoção ou não das ideias que infringem alguma normativa.

Dessa forma, é preciso distinguir os impedimentos de contribuições de ideias estratégicas, por (1) razões intrínsecas ao formato da condução do processo de elaboração do planejamento estratégico, e das (2) razões alheias a esse formato. O Entrevistado 11, da Universidade K, oferece indícios do que seriam essas razões alheias ao formato da condução do processo.

Houve certos percalços de tempo por conta de algumas peculiaridades, por exemplo [...] problemas relativo à agenda do gestores, calendário acadêmico, greves. Foram alguns obstáculos que tivemos.

Apesar de considerar como obstáculos, o Entrevistado 11 explica que, houve apenas dificuldades no cronograma, que foram sanadas com adaptações necessárias, não prejudicando, portanto, contribuições para o planejamento final.

Na Universidade L, houve a contratação de um consultor, com experiências em planejamento estratégico em outros órgãos públicos, e que auxiliou o órgão de planejamento da Instituição a conduzir o processo. Conforme o Entrevistado 12, o processo de elaboração do planejamento se deu em três níveis: o estratégico, o tático e o operacional. Para o nível estratégico, foram reunidos o reitor, vice-reitor e seus assessores, os pró-reitores e respectivos diretores, que, em um evento realizado em três dias, apresentaram ideias que foram discutidas por todos os participantes.

Segundo o Entrevistado 12, com a participação aproximada de 60 pessoas, as discussões, preliminarmente, ocorreram em grupos, em que, os indivíduos preenchiam um formulário em branco, expondo suas ideias para discussão no grupo e obtenção do consenso. O tempo destinado a essa etapa foi curto. Dessa forma, foi definido um representante de cada grupo, para criar um novo grupo de consolidação, que, após reuniões internas, finalizou a missão, visão, análises de ambiente, criação da matriz SWOT e definição dos objetivos e estratégias.

Na sequência, ocorreram reuniões, consideradas de nível tático pelo Entrevistado 12, entre as pró-reitorias, suas diretorias e coordenadorias, e após, reuniões de nível considerado operacional, que eram as unidades de ensino, contemplando, neste, representantes dos



alunos. A participação na elaboração do planejamento estratégico, da Universidade L, foi considerada pelo Entrevistado L, como baixa, pois não foi aberta, sendo uma falha a ser corrigida no próximo planejamento, conforme trecho seguinte.

Algumas etapas consideramos que faltaram, por causa de como foi feito rápido, pois já tínhamos perdido um ano da primeira gestão, então começamos a ter um plano. Fizemos o planejamento de forma mais rápida e não teve a total participação da comunidade, como é necessária. Essa é uma grande falha, que conseguimos detectar e pensaremos agora na estrutura para o próximo ano.

Observa-se, portanto, que, na Universidade L, a contribuição com ideias ocorreu apenas entre os ocupantes de cargos estratégicos da reitoria.

O Entrevistado 13 explica que, na Universidade M, a equipe da pró-reitoria de planejamento elabora um documento indutor para a condução do processo de planejamento institucional, a partir de avaliações públicas, realizadas do planejamento anterior. Esse documento indutor é apresentado para o reitor, que o encaminha para o conselho superior da Instituição. O conselho, então, indica integrantes para compor uma comissão, responsável pela elaboração do documento.

O Entrevistado 13 acredita que, toda a comunidade da Universidade M tem a oportunidade de apresentar ideias, a partir do endereço institucional, ou nas reuniões dos grupos de trabalhos montados pela comissão. Como decorrência de uma maior participação e democracia na elaboração, o entrevistado entende que se despende de mais tempo para a conclusão do processo.

A partir das entrevistas realizadas, é possível se fazerem constatações. Os relatos demonstram que o entendimento de participação da comunidade universitária varia de uma universidade para outra, pois, enquanto que, para algumas instituições a participação ocorre por meio da indicação de representantes de setores e categorias de colaboradores, especialmente os ocupantes de cargos de gestão, para outras instituições, a participação ocorre quando todos os integrantes da comunidade interna e externa propõem ideias, diretamente aos responsáveis por consolidar o planejamento formal. Assim, a quantidade de ideias que tende a surgir na segunda situação, é maior do que na primeira, e, conseqüentemente, o suporte ao pensamento estratégico

observado nessas situações mais bem estruturado, pois facilita a criatividade e emergência do pensamento, conforme disposto por Heracleous (1998) e defendido por Liedtka (1998), que também entende, que, o diálogo entre os membros contribuem para a geração de ideias diversificadas.

Outra constatação refere-se ao fato de que, apesar do planejamento possuir um caráter estratégico, as ideias que emergem dos níveis operacionais e táticos, no caso das universidades públicas federais, tendem a contribuir com maior riqueza de detalhes e quantidades, na geração de informações estratégicas, como evidenciada nas instituições com maior abertura na participação. A decisão do documento final continua sendo do nível estratégico, que é mais bem subsidiada com ideias, quando o processo de elaboração do planejamento é participativo.

Além da possibilidade de ampliar a participação de membros de todos os níveis organizacionais, ações mais ativas por parte dos responsáveis que conduzem a elaboração do planejamento, contribuem para a efetividade do processo, de forma a ir até o pensador estratégico, e provocá-lo a ter ideias, em vez de esperar que surja por conta própria. O papel do órgão ou equipe responsável pela condução restringe-se em apoiar e fornecer o suporte necessário ao processo, sem que assuma para si a responsabilidade de gerar todas ideias que compõem o documento final.

Outra constatação observada é a utilização de dificuldades, como motivo para não fornecer o suporte necessário, como afirmar que, por pertencerem ao serviço público, o pensamento estratégico fica limitado quando comparado ao setor privado. Conforme os casos estudados, as universidades públicas federais possuem peculiaridades que as tornam únicas, especialmente sua composição por especialistas. Assim, o formato do processo de condução deve se adequar a essas peculiaridades, que, quando bem sucedidas, tornam o planejamento final rico em estratégias. O único caso em que se observou real dificuldade a ser transposta foi referente a variável cultura organizacional voltada para a centralização das decisões, sem permissibilidade a ampliar participações, o que coaduna com o entendimento de Trigueiros (1999), sobre centralizações das decisões nas universidades brasileiras, e Motta e Caldas (2011), sobre o poder, na cultura organizacional brasileira.

Na próxima seção, são apresentados os resultados sobre as pessoas que pensam estrategicamente.

### 4.3.2 O pensador universitário: ideias, criatividade e inovação

Ao classificar os pensadores estratégicos, Bates e Dillard Jr. (1993) observam a capacidade cognitiva de uma pessoa e sua disposição de exercer essa capacidade, para o exercício do pensamento estratégico, independentemente se o indivíduo pertença ou não a equipe executiva. Goldman (2008) é contundente em afirmar que o pensamento é um processo individual, sendo que, o ideal, na perspectiva de Whittington (2006), é que todos os membros de uma organização pensem, visando a busca de metas organizacionais.

Liedtka (1998) compreende da mesma forma, ao explicar que os atores organizacionais próximos dos usuários devem ter voz no processo da estratégia institucional, ao mesmo tempo em que a própria autora, corroborada por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), entendem que a criação de estratégias é complexa, por envolver processos sociais e cognitivos sofisticados, cuja diversificação possibilita melhor embate das ideias.

Dessa forma, nesta pesquisa, considera-se que todos os atores universitários são suscetíveis a serem pensadores estratégicos, inclusive os que pertencem ao nível tático e operacional, bem como os alunos, e a sociedade na qual as universidades estão inseridas.

#### 4.3.2.1 *Os participantes estratégicos*

Esta subseção analisa os atores universitários que contribuem com ideias estratégicas para os planejamentos institucionais, bem como, se discute como a participação restrita ou aberta pode influenciar na quantidade e qualidade das ideias produzidas.

As universidades públicas federais possuem, em seu quadro de funcionários, duas categorias, sendo a dos docentes e a dos técnico-administrativos, além dos alunos, razão da existência das instituições, conforme Meyer Junior (2000) e Trigueiros (1993). Na sequência, é indicada a intensidade de contribuições de cada categoria, com ideias para o planejamento estratégico institucional.

Na Universidade A, o Entrevistado 1 registrou que, durante o processo de elaboração do planejamento, as categorias docentes, técnico-administrativos e alunos participaram do processo, com uma intensidade maior na participação de docentes, seguido pelos técnico-administrativos, e, em menor parcela, pelos alunos.

A participação de docentes e técnico-administrativos no processo de elaboração do planejamento estratégico não é proporcional, em

termos quantitativos, na Universidade B, em virtude de normativas internas destinarem mais cargos de gestão aos docentes que aos técnicos. No entanto, o Entrevistado 2 observa que, durante o processo, os poucos técnicos participantes possuem participação ativa, com contribuições qualitativas significativas.

A categoria que teve maior participação com ideias para o planejamento institucional na Universidade F foi a dos docentes, ocupantes de cargo de gestão, especialmente pró-reitores, diretores acadêmicos, coordenadores de curso e diretores de centro. Segundo o Entrevistado 6, ocorreram contribuições de técnico-administrativos e alunos, mas, em menor parcela, e, quase sempre, as ideias eram apresentadas para o gestor, ao qual essas categorias eram subordinadas. Observa-se que a contribuição com ideias concentrou-se em detentores de cargos de gestão e docentes, podendo essa restrição ser um influenciador na disposição de se pensar estratégias, aos demais membros universitários.

A proatividade dos docentes para pensar estrategicamente, em relação aos técnico-administrativos, chamou a atenção do Entrevistado 6, que acredita que, na Universidade F, o docente se sente mais a vontade para se expressar, enquanto que técnico-administrativo é mais reservado, conforme o trecho seguinte:

Eu vejo os docentes mais ativos, e na gestão também. Mesmo o técnico quando está na gestão, tende a ser um pouco mais reservado, em prol do professor ser mais ativo. É claro que em alguns momentos acontece o inverso, mas na maioria dos casos, os docentes tendem a ser mais proativos.

Consequentemente, foi percebido na Universidade F que as pró-reitorias acadêmicas, como de pesquisa e extensão, além dos órgãos de apoio acadêmico, ocupadas majoritariamente por docentes, contribuíram mais com ideias estratégicas, quando comparadas com os órgãos administrativos, ocupadas majoritariamente por técnico-administrativos. A percepção do Entrevistado 6 é de que os docentes possuem maior proatividade, enquanto que os técnico-administrativos possuem um perfil mais conservador.

Na Universidade G, por razões da cultura organizacional, a participação docente também foi majoritária, especialmente aos ocupantes de cargos de gestão. No entanto, em áreas administrativas, a

participação maior com ideias estratégicas ocorreu entre os técnico-administrativos, por haver pouca atuação de docentes.

Igualmente, a participação docente com ideias para o planejamento institucional foi maior na Universidade I, apesar de o Entrevistado 9 esclarecer que a abertura para as participações dependia de cada gestor das unidades. Percebeu-se, entretanto, que, nas unidades em que havia técnico-administrativo com formação em administração assessorando o gestor, o conteúdo do planejamento era mais robusto e rico em detalhes, ao contrário de setores sem administradores, cujos gestores, com formação em área diversa da gestão, necessitavam de esforço maior para apresentar algum resultado no planejamento.

Divergente das demais universidades apontadas, os gestores da Universidade C, ocupantes de cargos de nível tático, sejam eles docentes ou técnico-administrativos, foram os que mais contribuíram no processo de elaboração do planejamento estratégico, apesar de que, de acordo com o Entrevistado 3, a participação de cada categoria variou em termos quantitativos, dependendo da área. Assim, a área de ensino teve uma participação maior de docentes, enquanto que, na área de infraestrutura e tecnologia da informação, a participação maior foi de técnico-administrativos.

Tanto docentes, quanto técnico-administrativos, podiam contribuir com ideias em qualquer área na Universidade C, não havendo restrição, por exemplo, do técnico-administrativo contribuir com ideias para a área de ensino. O Entrevistado 3 observou, no entanto, que, na prática, houve essa tendência de aglutinação de categorias por áreas, como ocorreu na Universidade B. Esse fato demonstra que as categorias tendem a contribuir com mais ideias em assuntos para o qual são especialistas, indicando que um conhecimento e experiências prévias influenciam no pensamento estratégico.

Assim como na Universidade C, o Entrevistado 11 acredita que as categorias docente e técnico-administrativo participaram, na mesma proporção, com ideias para o planejamento estratégico da Universidade K, tendo sido aberta a possibilidade de participação a todos os membros. Apesar da abertura oferecida por parte dos condutores do processo, observou-se que os alunos não eram participativos.

Destoante das demais universidades, na Universidade M, os técnico-administrativos foram os que mais contribuíram com ideias estratégicas, pois, na percepção do Entrevistado 13, são os que mais trabalham na área da gestão universitária, e, portanto, subsidiaram com maior quantidade de pensamentos, para as estratégias institucionais. Os docentes também contribuíram com ideias para o planejamento, no

entanto, o entrevistado observa que são mais focados em projetos de pesquisa e extensão.

Observa-se que os docentes são os que mais contribuíram com ideias estratégicas nas universidades A, B, F, G e I, enquanto que, nas universidades C e K, a participação foi igualitária entre docentes e técnico-administrativos. Na Universidade M, os técnico-administrativos se sobressaíssem nas contribuições. A partir dos relatos dos entrevistados, identificou-se que a cultura organizacional expressa em normativas, pode influenciar na permissibilidade das participações, e favorecer a predominância da participação da categoria docente, que ocupam funções diretivas. Verifica-se um alinhamento na cultura organizacional brasileira, coadunando com o que Motta e Caldas (2011) explicam sobre a centralização do poder.

A cultura organizacional influencia e é influenciada pelas estruturas e processos institucionais, devendo, segundo Bonn (2001), favorecer o pensamento estratégico. É o mesmo raciocínio de Liedtka (1998), ao afirmar que a capacidade de pensar estrategicamente deve ter o apoio do ambiente organizacional, com ou sem sistemas de planejamento estratégico formal. Benito-Ostolaza e Sanchis-Llopis (2014) consolidam o entendimento, ao afirmarem que o pensamento pode ser estimulado pela organização.

O que se observa pelos relatos é que, nas instituições analisadas, esse apoio organizacional ao pensamento concentra-se apenas em uma ou outra categoria. Nenhuma das universidades estudadas apresentou um ambiente propício à emergência de ideias de estudantes ou membros externos. Cabe destacar que não se está afirmando que as universidades pesquisadas não disponibilizam canais de comunicação para a recepção de ideias para não docentes e técnicos. O que se verifica é que, em todas as instituições, há canais que buscam e estimulam ideias (apenas para docentes e, ou técnicos), e, concomitantemente, há universidades que esperam a ideia chegar (apenas para alunos e, ou membros externos).

Portanto, o ambiente universitário tende a estimular o pensamento estratégico de determinadas categorias, ou ocupantes de cargos diretivos, não sendo comum a oportunidade de todos poderem contribuir. Essa prática segue a crítica de Liedtka (1998), segundo a qual, os atores próximos da base da pirâmide organizacional costumam não ter voz no processo de planejamento estratégico dominante. Assim, Bates e Dillard Jr. (1993) são enfáticos em afirmar que mesmos os atores que não fazem parte da equipe executiva, podem dispor da capacidade de pensar estrategicamente.

Na sequência, é analisada a abertura dada às participações, propiciadas pelos responsáveis na condução dos planejamentos institucionais.

O Entrevistado 1 explica que os participantes do processo de elaboração do planejamento institucional da Universidade A reuniam-se em grupo, para discutir livremente assuntos diversos, tendo essas conversas resultado em ideias significativas, oportunizando aos responsáveis à condução do processo, o registro de, aproximadamente, três milhares de contribuições de docentes, técnico-administrativos e alunos.

O dirigente máximo da Universidade L realizou reuniões semanais com seus pró-reitores que, previamente, deveriam dialogar com a sua equipe. Para o Entrevistado 12, essas reuniões possibilitam conhecer melhor os problemas e realidades existentes, ao criar um ambiente de geração de ideias, caracterizada como estratégica pelo entrevistado, conforme relato, a seguir:

Eu acho uma ideia muito boa [...] faz uma reunião conosco, as quatro diretorias e assessorias, toda sexta-feira de manhã. É uma maneira de conhecer e entender o que está acontecendo. Por mais que não seja uma reunião com o título estratégica, eu vejo como sendo estratégica. A partir dali, estão debatendo os assuntos que acontecem durante a semana. Às vezes, surge um problema que não estava previsto, e cada gestor repassa para sua equipe. Se é um problema direcionado a sua área, ele vai tomar as providências. Eu encaro isso como estratégico.

Enquanto que nas universidades A e L as discussões ocorriam entre pessoas previamente definidas, na Universidade D, os gestores eram convidados a apresentar as ideias do planejamento de seus setores em audiências públicas. Caso faltassem, poderiam ter sua reputação julgada perante a comunidade universitária, contribuindo para que se sentissem compelidos a participar. Na percepção do Entrevistado 4, esse formato foi positivo, pois estimulava os gestores a pensarem ações para seus setores, e o desafio de expor as ideias a um público diversificado criava um sentimento de responsabilidade.

A apresentação das ideias do pensamento estratégico também foi realizada por meio de seminários na Universidade I, tendo, o gestor, que expor os pensamentos do plano para um público. Segundo o

Entrevistado 9, os poucos gestores que tinham certa resistência na participação, acabaram participando, para não se ausentarem da exposição pública.

Na percepção do Entrevistado 3, o processo coletivo na Universidade C foi essencial para a geração de ideias, considerando que, durante as discussões, quando uma pessoa relatava uma dificuldade ou problema vivenciado, outros atores também procediam o mesmo relato, contribuindo para que alguém pensasse em uma solução, que pudesse sanar o problema ou dificuldade. Dessa forma, um indivíduo começava um raciocínio e o outro complementava.

Apesar de a capacidade de se pensar estrategicamente ser um processo individualizado, como defende Goldman (2008), os casos das universidades A, C, D, I e L demonstram que a promoção de diálogos entre os atores universitários permite a geração diversificada de ideias, mesmo que em intensidades variadas, como esclarece Liedtka (1998). É uma oportunidade para as instituições, de terem a sua disposição, um leque maior de ideias, selecionando, assim, as melhores. Essa situação ocorre, conforme a autora, pois há maior diversificação cognitiva dos membros da discussão, proporcionando melhor embate dos pensamentos criados.

Referente à intensidade dos debates, o Entrevistado 3 apresenta uma diferenciação importante entre discussões de grupos e discussões coletivas. Sua experiência no processo de condução de elaboração do planejamento da Universidade C demonstrou que, um grupo geralmente tem seus membros definidos por pessoas específicas, indicadas por algum gestor, enquanto que uma discussão é aberta a qualquer participante, pertencentes ou não à universidade.

O Entrevistado 3 exemplificou com o caso de uma obra, em que o pró-reitor, professores e engenheiros eram os únicos que, inicialmente, decidiam sobre o projeto estrutural. No entanto, quando aceitaram uma discussão coletiva, os usuários da futura estrutura acrescentaram novas ideias para o projeto, o que, posteriormente, significou um melhor serviço entregue à comunidade.

É notório que existem níveis de abertura para a participação da comunidade universitária no processo do planejamento institucional. Nas universidades A e L, os debates restringiram-se apenas aos indicados pela gestão, seguindo o que, comumente pratica-se na maioria das organizações, de que, os atores institucionais próximos dos usuários, normalmente, não são ouvidos em um processo de planejamento formal, conforme Liedtka (1998). Entretanto, nas universidades D e I, foi possibilitado à comunidade universitária ouvir seus gestores e opinar.



Mas, é na Universidade C que a participação demonstrou-se mais intensa, a partir do momento em que debates de qualquer ator universitário poderiam ser incorporados ao planejamento institucional, como defendem Bates e Dillard Jr. (1993).

A experiência da discussão coletiva na Universidade C, contribuiu para que os gestores conscientizassem-se sobre a riqueza da abertura nas participações, pois, tende-se a entregar melhores serviços, a partir do momento em que mais pessoas geram mais ideias.

Dessa forma, a partir dos relatos das entrevistas, verifica-se que é natural que, quanto maior a abertura para a participação, aos membros da comunidade universitária, com contribuições de ideias, maior será a quantidade de ideias disponíveis para serem consideradas no planejamento estratégico, incluindo aquelas que possam trazer benefícios para os usuários.

No entanto, instituições cuja cultura organizacional é voltada para a participação apenas de docentes, ocupantes de cargos de direção, ficam limitadas a ideias apenas de um pequeno grupo de gestores, podendo restringir o potencial que a instituição tem para alcançar sua missão.

Mesmo nas instituições em que houve abertura nas participações, verificou-se que ainda se matinha certa restrição há, apenas, duas categorias, docentes e técnico-administrativos, não sendo aproveitado o potencial dos estudantes, que são em maior quantidade nas universidades e beneficiários diretos. A exceção ocorreu apenas na Universidade C, cujo processo de elaboração do planejamento estratégico foi exaustivamente exposto a discussões coletivas.

Diante do exposto, evidencia-se que a criação de estratégias possui um caráter complexo, que demanda processos sociais e cognitivos sofisticados, e, conforme Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), processos subconscientes, não seguindo uma programação predeterminada, sendo que discussões coletivas proporcionam um embate saudável das ideias geradas, como argumenta Liedtka (1998).

Bonn (2001) também defende a ocorrência de diálogos, sendo um elemento do nível organizacional, que, conforme Figura 6, possibilita o pensamento estratégico. No entanto, a autora aponta para dois momentos distintos, sendo, o primeiro momento, denominado de *Diálogo com Executivos*, como ocorreu nas universidades A e L, e, um segundo momento, o *Diálogo com Colaboradores*, a exemplo do que ocorreu na Universidade C. Nas universidades A e L, não houve esse segundo momento. Seguindo a lógica da autora, essas universidades deveriam criar um ambiente para que seus colaboradores se sintam a

vontade, e participem no desenvolvimento de ideias e estratégias para a Instituição, não se restringindo apenas ao corpo diretivo.

#### *4.3.2.2 Características e padrões comportamentais*

Esta seção discute as características e padrões comportamentais que influenciam a geração de ideias estratégicas nas universidades pesquisadas, sendo embasada, principalmente, nos estudos de Liedtka (1998), ao tratar dos atributos do pensamento estratégico; da intuição, nas pesquisas de Kutschera e Ryan (2009); dos antecedentes e consequentes do pensamento, na pesquisa de Dragoni et al (2011); bem como nas características de trabalho que influenciam o desenvolvimento do pensamento, apresentado por Goldman (2008).

A primeira advém da percepção do Entrevistado 1, de que pessoas que possuem uma visão mais abrangente da realidade são mais propícias a terem ideias inovadoras, implicando a existência de gestores que tem mais facilidade em pensar estrategicamente, do que outros. A experiência vivenciada na Universidade A formou o entendimento do entrevistado de que a facilidade indicada é atribuída a algumas variáveis, conforme o relato que segue:

Algumas pessoas estão mais acostumadas a pensar fora da caixa. A que eu vou atribuir isso? Pela formação, pelo tipo de atividade que desempenhou durante a carreira, os locais por onde passou, as experiências que teve, o comportamento frente a diferentes situações.

A capacidade de enxergar além de sua rotina foi observada pelo Entrevistado 4, como característica nas pessoas com mais facilidade em ter pensamentos estratégicos na Universidade D, acreditando haver pessoas que possuem dificuldades ou mesmo resistências em inovar. O entrevistado também observou uma associação entre pesquisadores e maior capacidade de criar cenários prospectivos, o que não constatou em pessoas que trabalham apenas com extensão e ensino. Para o Entrevistado 4, desenvolver pesquisa, parece potencializar a capacidade de pensar estrategicamente.

O gosto pela leitura eclética é uma das características identificadas pelo Entrevistado 4, que fomentam o pensamento estratégico, pois acredita que o indivíduo expõe-se a diversos padrões, sendo que a leitura de assuntos de múltiplas áreas do conhecimento é

essencial para uma visão maior de mundo. As pessoas que leem apenas sobre suas áreas ficam restritas a apenas àquele contexto, com maior direcionamento, o que prejudica, na percepção do entrevistado, a capacidade de pensar mais abrangente.

Pensar estrategicamente não é uma capacidade isonômica a todas as pessoas, conforme tem observado o Entrevistado 5, ao longo de sua trajetória. Existe uma diferença pessoal, especialmente em termos de aptidão, de se conseguir pensar a longo prazo, geralmente em pessoas com predisposição a ter ideias inovadoras. A capacidade de pensar sistemicamente e visualizar o todo representa indícios de aptidão, que, na Universidade E, está sendo incentivado por meio de ações, que estimulam as pessoas a enxergar a cadeia de valores de suas atividades.

É perceptível para o Entrevistado 7, que há pessoas que apresentam mais ideias inovadoras do que outras, no entanto, há dúvidas se é algo inato ao indivíduo, ou estimulado por variáveis externas. Acredita, ainda, que as pessoas com mais ideias inovadoras, geralmente, não estão apegadas a um padrão de conduta, percebendo a Universidade G como um processo matricial, algo semelhante à capacidade de um visão sistêmica.

Na Universidade H, o Entrevistado 8 observou pessoas que possuem facilidade em formular mais ideias estratégicas do que outras, encontrando nelas, características como comprometimento maior com a Instituição e uma visão mais ampliada do papel da Universidade, e de seu contexto. Percebe também que, pessoas novas e contratadas recentemente, possuem mais energia para pensar, com base no relato seguinte.

Eu também tenho uma percepção que, as pessoas quando entram aqui, principalmente as novas, tem um gás absoluto, e fico impressionado como o sistema contamina, e vai minando, até elas começarem a desistirem da causa.

Para o Entrevistado 8, algum fator influente do ambiente de trabalho dos colaboradores recém contratados desestimula a disposição da capacidade de pensamento, ao longo do tempo de atuação.

A formação do indivíduo e suas experiências influenciam demasiadamente na capacidade de pensar estrategicamente, como esclarece o Entrevistado 9, sobre o que observou na Universidade I.

Penso que depende muito da formação. Às vezes, determinada formação te dá uma abertura maior,

you see various possibilities, do not think very restricted. A formation that is multidisciplinary, many times gives a vision of the whole. Then, this gives an opening, so that you have ideas in various fields, not only limited to a specific knowledge. And the professional experience, sometimes, as people who have professional experiences, sometimes in private initiative, gives another vision. I think that favors it.

The perception of Interviewee 9 is that multidisciplinary favors a more comprehensive vision of reality, stimulating those with this formation, to have innovative ideas. Observes that previous professional and diversified experiences contributed so that the individual has more propensity to thoughts in relation to others. A similar reasoning was presented by Interviewee 10 that, in the place of formation and experiences, points to the acquisition of fundamental information, that favors the formation of innovative ideas in University J.

In University K, it is verified that there are managers with greater involvement in strategic planning, in consistency of engagement and commitment with the institutional mission. Interviewee 11 adds that strategic ideas arise only when the environment is propitious so that it occurs, favoring the flowering of ideas.

The motivation is pointed out, by Interviewee 13, as the reason for which a person thinks more than the other, in University M. Observes that the server committed to the Institution, and with the will to grow, contributed more to the planning, than someone who is accommodated, only fulfilling their daily functions, to receive a salary at the end of the month. Knowing their function within the institution can collaborate for the increase in motivation, in the vision of the interviewee.

From the characteristics indicated, that favor people to have more strategic thoughts than others, the capacity for a holistic vision was the most mentioned, with reports in universities A, D, E, G and H. This capacity can be related to the attribute *Perspectiva Sistêmica*, presented by Liedtka (1998), which is shown in Figure 3, whose existence is necessary for one to affirm that there is strategic thought. There is a comprehension by the thinker, about a vision that encompasses their universities, as the inter and intra relationships of university activities, as well as the relationship with the external environment.

In the same reasoning are Morrison and Lee (1979), who understand that the strategic thinker engages the environment of the organization and the

sociedade em que está inserida. Assim, os gestores com pensamentos estratégicos pensam fora da caixinha, na Universidade A; enxergam além de sua rotina, na Universidade D; pensam sistematicamente e visualizam o todo, na Universidade E; percebem a universidade como um processo matricial, na Universidade G; e, apresentam uma visão mais ampliada do papel da instituição e seu contexto, na Universidade H.

Na mesma linha, o estudo de Bonn (2001), ao apresentar os níveis estratégicos e seus elementos, conforme Figura 6, reforça os relatos dos entrevistados, de que a compreensão holística de suas universidades é um elemento primordial para o pensador estratégico. Ao perceber diferentes problemas e contextos, compreende que há conexão entre eles, tendo a capacidade de se distanciar da rotina e das atividades operacionais, permitindo, então, enxergar a complexidade sistemática que as organizações se inserem.

Outra característica indicada pelos entrevistados, é a motivação, contribuindo para o comprometimento com a instituição, e, conseqüentemente, na geração de mais ideias para ela, como nos casos das universidades H, K e M. Não há menção, na literatura bibliográfica abordada, da contribuição dessa característica ao pensamento estratégico. Apenas Bates e Dillard Jr. (1993) apontam a necessidade de uma pessoa estar motivada para dispor da capacidade de pensamento estratégico, no entanto, não exploram essa característica em seus estudos.

Experiências anteriores e a formação acadêmica e profissional foram relacionadas aos gestores das universidades A, I e J, como características que contribuem para promover o pensamento estratégico. Essa relação corrobora com Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), quando afirmam que estratégias surgem com o aprendizado e as descobertas irregulares. Dragoni et al (2011) também explicam que experiências de trabalho acumuladas e habilidades cognitivas são preditores ao pensamento estratégico.

Goldman (2008) é outro pesquisador que afirma que vivências na carreira profissional ao longo de décadas favorece o pensamento estratégico, por oportunizar, ao pensador, a variedade e repetição de muitas atividades. E, nos casos das universidades pesquisadas, a oportunidade que o pensador teve de vivenciar a variedade e repetição de atividades estimula o uso da intuição, como explicam Kutschera e Rya (2009). Apenas o conhecimento técnico pode não subsidiar uma tomada de decisão coerente e racional, momento em que um pensamento espontâneo, e sem uso de raciocínios analíticos, contribui

para a criação de uma ideia aceitável, coerente com a habilidade cognitiva indicada por Dragoni et al (2011).

As experiências passadas também proporcionam desenvolver certas aptidões que indicam favorecer o pensamento estratégico. Na Universidade D, por exemplo, há relatos de que, gestores que atuam em pesquisas e gostam de leituras ecléticas, são mais susceptíveis a criação de cenários prospectivos e ideias para a instituição, bem como, a formação com foco na multidisciplinaridade, como observado em gestores da Universidade I. Nesses casos, essas características enquadram-se nas experiências indiretas de outras atividades, como indicado por Goldman (2008).

A discussão coletiva que ocorreu na Universidade C propiciou uma produção significativa de ideias estratégicas. O Entrevistado 3 não relatou sobre pessoas pensarem mais do que outras, no entanto, ficou caracterizado que a Instituição que favorece a participação de sua comunidade universitária nas discussões do planejamento favorece a emergência de ideias em quantidade e qualidade, pois o pensamento de um indivíduo é reforçado e aperfeiçoado por outro.

A situação da discussão coletiva na Universidade C é próxima do atributo *Oportunismo Inteligente*, que Liedtka (1998) discute em seu estudo, quando novas estratégias emergentes são incorporadas, e reforçam uma ideia anterior. É o mesmo raciocínio de Bonn (2001), quando afirma que o diálogo com os colaboradores estimula a criatividade para toda a organização, e conseqüentemente, em suas estratégias. Para a autora, o diálogo construtivo aproveita a sinergia de várias mentes, o que não se observaria se ficasse limitado a apenas uma pessoa.

Há características relatadas pelos entrevistados que indicam favorecer que uma pessoa não pense estrategicamente. Assim, o instinto de defesa foi alegado pelo Entrevistado 6, como a razão para que um gestor não pense estrategicamente na Universidade F, adotando um posicionamento de aguardar as iniciativas chegarem, ao invés de produzir as iniciativas. Esse instinto de defesa foi desenvolvido por rejeições em experiências passadas, ou dificuldades atuais durante a gestão.

A timidez foi identificada pelo Entrevistado 12, como inibidor da exposição das ideias na Universidade L, ficando o indivíduo desconsertado, quando suas ideias são avaliadas, inclusive ao receber elogios.

Apesar de não haver uma exploração, na literatura abordada, sobre características que favorecem o não pensamento estratégico, os

dois casos, das universidades F e L, sobre defesa e timidez, podem ser analisadas na literatura que trata da disposição da capacidade ao pensamento estratégico, de Bates e Dillard. Jr (1993), em que essas duas características podem ser trabalhadas por meio da motivação.

Das instituições apresentadas, apenas o Entrevistado 2 relatou não acreditar que uma pessoa possa ter uma capacidade maior de geração de ideias do que outras. Durante o processo de planejamento da Universidade B, observou-se que, o que ocorre é a não exposição das ideias por parte de alguns gestores, conforme se observa na afirmação seguinte:

Talvez, não é que ele não tenha capacidade de gerar ideias. Talvez ele crie um monte de ideias, mas ele não fala. Não é que ele não tenha a facilidade de gerar, ele só não consegue se expressar. Então, algumas pessoas tem brilhantes ideias, que ficam só na cabeça delas.

Além das características que favorecem ou desfavorecem o pensamento estratégico, há também a menção de padrões comportamentais que sinalizam se uma pessoa é um pensador estratégico.

A disposição enérgica para a vida profissional e a capacidade de canalizar suas energias são padrões identificados pelo Entrevistado 1, em gestores que costumam apresentar ideias inovadoras na Universidade A. Na Universidade G, a inquietude é um padrão comportamental marcante em pessoas que pensam estrategicamente, pois, na percepção do Entrevistado 7, a percebe como mais desconfortáveis do que outras, diante de certas situações.

Situação semelhante ocorre na Universidade L, em que um perfil ativo foi identificado, pelo Entrevistado 12, como padrão nos pensadores estratégicos, acarretando em trabalharem demasiadamente, incluindo fora do horário do expediente, conforme relata:

Principalmente ativos. Considerando os gestores que temos hoje, são aqueles mais ativos, que trabalham muito, e até extrapolam. Eu fico pensando: “será que eles tem uma vida social?”, porque as vezes, à noite, ou final de semana eles estão tendo ideias, ou estão pensando na universidade em si.

Os padrões relatados nas universidades A, G e L estão embasados no estudo empírico de Gartner (2005), citado por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), de que pessoas criativas costumam ser hipomaníacas, cheias de energias, sem necessidade de muitas horas de sono, e possuem a capacidade de canalizar suas energias.

Diferentemente do que foi observado nas universidades A, G e L, a disciplina e paciência são comportamentos que o Entrevistado 5 relaciona a pessoas que costumam pensar estrategicamente na Universidade E.

Tem que ter disciplina principalmente. Traçar um objetivo. E além da disciplina, ter a paciência para lapidar a ideia, detalhar, pensar e envolver muito a equipe. Tem que ter disciplina e habilidade com pessoas. É questão de habilidade interpessoal.

O raciocínio apresentado pelo Entrevistado 5, quanto à disciplina e à paciência de se detalhar e de se pensar na ideia, conecta-se ao atributo *Orientado a Hipóteses*, de Liedtka (1998), entendendo como um processo metódico para se testar as ideias, destinando tempo para processá-las, pensá-las e experimentá-las.

O determinismo foi percebido, pelo Entrevistado 13, nos indivíduos mais propícios ao pensamento estratégico na Universidade M, pois idealizam mais e são focados na concretização dos objetivos. O padrão atende ao atributo *Intenção Focada*, proposto por Liedtka (1998), ao afirmar que contribui para que o pensador mantenha o foco, concentrando suas energias e atenção no alcance dos objetivos, evitando assim, distrações, desorientações e desperdícios de energias psíquicas, que o ambiente expõe o indivíduo.

Traços de liderança são apontadas pelo Entrevistado 8, em pessoas que pensam estrategicamente na Universidade H, que passam a conhecer melhor a realidade ao redor, resultando na geração de novas ideias. É um raciocínio próximo da explicação de Kutschera e Ryan (2009), sobre a capacidade que os líderes possuem de utilizar a análise racional, com a intuição, para gerar ideias, especialmente, quando percebem melhor a realidade em que está inserido.

A compreensão da realidade por um líder implica em bons relacionamentos com sua equipe, oportunizando troca de informações essenciais para a geração de ideias. Assim, a importância de envolver a equipe durante o processo de planejamento é destacado pelo Entrevistado 5, na Universidade E, ao entender que a habilidade com as



pessoas contribui não apenas em pensar estratégias, mas, também, em sua efetivação, no momento de implementá-las. Dessa forma, a habilidade de relações interpessoais contribui do início ao fim do processo de pensamento estratégico.

O Entrevistado 7 também mencionou a habilidade na comunicação, competência linguística, interlocução e capacidade de convencimento dos gestores da Universidade G, conseguindo expor melhor as ideias. O Entrevistado 13 relata situação análoga, quando aborda a facilidade de interação, também identificada como facilitadora do pensamento, pois demanda o contato com várias pessoas, o que enriquece a discussão e geração de ideias para a Universidade M.

A interatividade saudável de um pensador com sua equipe, como nos casos das universidades E, G e M, é compreendida por Dragoni et al (2011), como uma habilidade de extroversão, que possibilita a acumulação de experiências, que favorecem o pensamento estratégico. Goldman (2008) categoriza em *Tornando-se Executivo*, em que uma das características é expor o gestor a novas relações com grupos, conforme as características de trabalho que influenciam o pensamento, discutidas no Quadro 3.

Casos negativos de comportamentos, que prejudicam a interatividade entre gestores e outros atores institucionais, foram apontados em duas universidades. Na Universidade B, a forma que um indivíduo trata os seus próximos reflete a aceitabilidade e discussão de suas ideias, pois, no entendimento do Entrevistado 2, há gestores carismáticos, cujas ideias são bem recebidas e estimuladas, mas também há gestores que se irritam facilmente, e, conseqüentemente, encontram resistências em terem suas ideias aceitas, conforme trecho seguinte:

Muitas vezes, você pega uma pessoa que é de fácil irritabilidade, e expõe a ela uma ideia. Ela é contra. Você expõe outra ideia, novamente ela é contra. Então ela propõe uma ideia, e, acaba que, no momento da discussão, você acaba sendo contra, e talvez a ideia é boa, mas por ela ser sempre irritada, discutir, falar, cria-se um preconceito que passa a enxergar que a ideia dela não é boa.

O que na Universidade B é chamado de carisma, na Universidade C, é entendido de humildade. Para o Entrevistado 3, um gestor humilde é mais receptível a novas ideias, inclusive reconhecer seus próprios erros, quanto a um pensamento inicial. Observou, durante as discussões

coletivas na Universidade C, a existência de gestores extrovertidos em suas falas e que conseguiam interagir bem com as pessoas, mas que, quando lhe apontavam uma crítica, passava a ter uma postura defensiva, faltando-lhe humildade.

Os comportamentos irritação e postura defensiva, observados nas Universidades B e C, prejudicam a interatividade saudável defendida por Dragoni et al (2011) e Goldman (2008), para que se conquiste uma melhor emergência das ideias estratégicas, ao mesmo tempo em que conflitam com o *Oportunismo Inteligente*, de Liedtka (1998), discutido anteriormente. Gartner (2005), citado por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), aponta como traços negativos, apresentado por algumas pessoas criativas, a fácil irritabilidade e a impulsividade sem discernimento, para avaliar as reações negativas que seus atos podem causar.

Além dos dois casos negativos, e, diferentemente das universidades estudadas até aqui, o Entrevistado 2 entende que não há padrões comportamentais que possam definir um pensador estratégico, e, mesmo que algum comportamento aponte para um potencial pensador, uma análise mais criteriosa demonstrou não haver um padrão na Universidade B.

O Entrevistado 2 utiliza, como exemplo, o comportamento ambição, em que há pessoas que, para conquistar suas ambições, tem facilidade em gerar ideias para crescer na organização, enquanto que, também há pessoas ambiciosas, que aproveitam ideias de outras pessoas e passam a implementá-las para crescer, como se fossem suas. Assim, vê com dificuldade relacionar um comportamento pessoal à geração de ideias, conforme o relato seguinte:

Penso que não tem um padrão. Aqui na universidade, não vejo um padrão das pessoas que propõem coisas novas. Temos desde pessoas que são quietas, duras e até as mais carismáticas, que também geram ideias. Temos esses dois opostos, e a pessoa que é meio termo ela também gera ideias. Talvez a taxa de geração de ideias é difícil medir, porque tem que se expor.

Mensurar a geração de ideias, é visto pelo Entrevistado 2, como muito subjetivo, pois este lembra de situações em que gestores tiveram dificuldades de expressar suas ideias em determinado contexto, no entanto, o mesmo possui potencial para o pensamento estratégico.

O Entrevistado 9 raciocina de maneira análoga, de que não há padrões comportamentais nos pensadores estratégicos. Ao refletir sobre extroversão e comunicação, não conseguiu identificar um padrão, pois gestores da Universidade I, com e sem essas características, contribuem com ideias para o planejamento da instituição.

#### *4.3.2.3 Capacidade e disponibilidade de pensar*

Nesta seção, são discutidas a capacidade e disponibilidade para o pensamento estratégico, nos gestores das universidades públicas federais brasileiras, tendo, por base, o modelo de Bates e Dillard Jr. (1993), representado na Figura 5. Também são discutidas as formas de desenvolver o pensamento estratégico, quando este é ausente, tanto pela capacidade, quanto pela disponibilidade, sendo observadas as características influentes do Quadro 3, desenvolvido por Goldman (2008).

Para o Entrevistado 1, é preciso que haja uma mobilização, por parte da gestão, para que os ocupantes de cargos pensem em ideias estratégicas para a instituição, pois esses agentes nem sempre pensam por livre e espontânea vontade, restringindo-se em apenas executar suas rotinas. Apesar dos gestores ocuparem funções técnicas, no caso da Universidade A, muitos são docentes, e não especialistas em gestão, além de serem atores políticos, por pertencerem a uma gestão eleita democraticamente. Dessa forma, os gestores não são estrategistas, e se não houver uma mobilização para que pensem em ideias estratégicas para a instituição, dificilmente pensarão, vivendo apenas a rotina de atender as demandas urgentes. Docentes de áreas diversificadas, que ocupam cargos diretivos, sem o domínio das técnicas de gestão, é uma realidade já apontada por Trigueiros (1999) e Meyer (2000), sendo da natureza das universidades, em virtude de suas decisões serem colegiadas, e, o dirigente máximo, ser eleito por sua comunidade.

É importante destacar que, no entendimento do Entrevistado 1, todos pensam estrategicamente, e não consegue afirmar que, na Universidade A, exista alguma pessoa que não gere ideias inovadoras. Apesar de entender que todas as pessoas pensam, a visão estratégica de um indivíduo pode não ser o mesmo que de outro indivíduo, acarretando a alusão de que, uns pensam mais do que outros. É o que ocorre na Universidade A, segundo o entrevistado.

O que é estratégia para alguns, pode não ser estratégia para outros, e a estratégia de um pode ser diferente da estratégia de outro.

Nesse raciocínio, o próprio Entrevistado 1 sugere que o segredo está em se conseguir canalizar a capacidade de pensar para o planejamento estratégico da instituição, pois, geralmente, o pensamento é disperso, contemplando estratégias que não servem à Universidade A. Dessa forma, ressalta a importância do órgão de planejamento, em auxiliar o direcionamento do pensamento, para os interesses da instituição, conforme o relato seguinte:

O que talvez possa ocorrer, não é da pessoa preferir não pensar estrategicamente. Precisamos alinhar o pensamento estratégico deles, para que o canalizem em benefício da instituição.

O raciocínio do Entrevistado 1 é reforçado, quando o Entrevistado 8 apresenta duas situações pelas quais as ideias surgem. A primeira ocorre no momento de elaboração do planejamento estratégico da Universidade H, em que, as pessoas são convidadas a contribuir com ideias ao longo do processo. E, neste caso, não se observa um engajamento por parte da maioria. A segunda situação ocorre quando as pessoas são forçadas a pensar diante de situações emergenciais, e, assim, acabam tendo ideias para resolver determinado problema, ou atender alguma demanda urgente.

Na segunda situação, o Entrevistado 8 entende que muitos problemas ou demandas poderiam ser previstos durante o processo de elaboração do planejamento. No entanto, as pessoas preferem ter uma atitude mais reativa, do que proativa, e, forçosamente, as ideias surgem para reagir a uma situação que já ocorreu, o que, por vezes, se não torna uma ideia tão efetiva, se o fosse planejada.

As situações encontradas nas universidades A e H enquadram-se no modelo de Bates e Dillard Jr. (1993), em que há pessoas com capacidade para pensar estrategicamente, mas que necessitam desenvolver essa capacidade, de modo a tornar alta a disposição para o pensamento. O Entrevistado 1 entende que é papel da gestão evocar e direcionar o pensamento para os interesses institucionais, capitalizando as contribuições dos pensadores, o que está de acordo com o entendimento dos autores.

Divergentemente, o Entrevistado 2 acredita na existência, de muitos casos na Universidade B, de pessoas que não possuem

capacidade de pensar estrategicamente para a instituição, ou para os setores em que atuam, por razões de não possuírem perfil técnico para o cargo que exerce.

Nessa questão vemos muitos. Acontece, na universidade, de ter gestores que não são da área de gestão, porque ocorre um processo político no qual aquela pessoa é levada a um cargo administrativo, um cargo de gestão. No entanto, não tem a formação dessa área.

Dessa forma, na concepção do Entrevistado 2, não ter conhecimentos técnicos na área que irá atuar, inibe a capacidade de pensar estrategicamente. Afirma que, antes de assumirem o cargo por razões políticas, os gestores possuem muitas ideias para serem implementadas, no entanto, são ideias que não se adequam às funções do órgão, limitada principalmente pela legislação.

A falta de entendimento da função que exerce é a razão justificada pelo Entrevistado 3, para alguns gestores que não possuem capacidade de pensar estrategicamente na Universidade C, sendo que muitos não compreendem o posto que ocupa, e vivem o dia a dia da instituição “apagando incêndios”.

Na Universidade F, o Entrevistado 6 afirma que a coerência entre a formação profissional e as especificidades das atividades do cargo de gestão, favorece a proatividade de um indivíduo na geração de ideias, o que não se observa na ausência dessa coerência, como por exemplo, um pró-reitor de planejamento, ser formado e atuar na área de letras ou medicina, inibindo sua capacidade de pensamento focado. Na Universidade M, o Entrevistado 13 acredita que há gestores que não sabem ser gestores, implicando na falta de ideias para o setor, e, conseqüentemente, na operacionalização de ações estratégicas.

Gestores com perfil técnico-administrativo tendem a contribuir mais para a gestão, na visão do Entrevistado 12, pois o conhecimento dos assuntos técnicos favorece a geração de ideias, que efetivamente podem ser colocadas em prática. Na Universidade L, observa-se que um docente pode ser considerado excelente em sua área de atuação acadêmica, no entanto, quando ocupa um cargo na área administrativa, o contexto se modifica, e não entende o fluxo necessário para operacionalizar uma ideia. Dessa forma, um excelente pesquisador, que se destaca em gerar ideias para sua área de atuação, não consegue ter a mesma efetividade na área administrativa.

Os gestores indicados nas universidades B, C, F, L e M, podem ser enquadrados, no modelo de Bates e Dillard Jr. (1993), como agentes que necessitam desenvolver a capacidade de pensar estrategicamente, pois, apesar de possuírem alta disponibilidade para pensar, não conhecem as especificidades técnicas do setor em que atuam, sendo poucas as ideias que efetivamente contribuem para a instituição. Criar programas de treinamento e desenvolvimento, como sugere Bonn (2001), é uma possibilidade para contornar a situação, e potencializar a capacidade criativa e inovadora.

Os gestores que não possuem conhecimentos técnicos de seus setores, tendem a não conseguirem implementar suas ideias iniciais, como constata o Entrevistado 2, da Universidade B. Passado algum tempo, diante das circunstâncias ambientais dificultosas do rito da administração pública, ficam decepcionados e desmotivados. Situação análoga foi encontrada na Universidade F, conforme alega, a seguir, o Entrevistado 6, quanto às dificuldades encontradas pelos gestores em implementar suas ideias, em um momento passado.

Alguns diretores, no passado, propuseram ideias que não foram aceitas. Então, ele fica receoso em receber um sim no presente. É natural, também, que diretores, quando assumem uma gestão, comecem com ânimo, e, aos poucos, vai conhecendo a realidade, e sabe que tem limites, por conta do que lhes é colocado, e não consegue avançar.

Assim, ideias não aceitas no passado, ou não implementadas no presente, são motivos alegados pelo Entrevistado 6, que levam à desmotivação dos gestores na Universidade F, passando a ter uma postura de aguardar iniciativas, ao invés de realizar proposições de ideias.

No caso da Universidade I, existem pessoas com capacidade para o pensamento estratégico, mas preferem não exercê-la, por não ter vislumbrado resultados em experiências passadas, conforme o relato do Entrevistado 9.

Temos um professor que conhece demais sobre planejamento, que tem visões excelentes, mas que se frustrou por vários anos, de vários planejamentos, que ele viu a universidade iniciar, mas que não via o retorno. Ele não via realmente

as coisas acontecerem, então acabou se frustrando, e decidiu não participar mais. Tanto que, no início do último planejamento, ele foi na primeira reunião, que teve para montar o comitê, e depois nunca mais foi. E hoje, quando ele vê que o planejamento realmente aconteceu, ele não acreditava. Então, assim como ele, podem existir outros.

Observa-se, pelo que o Entrevistado 9 afirma, que existem pessoas com potencial de gerar ideias inovadoras, que precisam de motivação para que a essa capacidade seja exercida, e que a motivação pode estar em demonstrar que o processo de planejamento é contínuo, e apresenta resultados. Alega que a gestão da Universidade I conseguiu demonstrar que o planejamento realmente pode acontecer, e continua acontecendo, incentivando seus membros a colaborarem com pensamentos estratégicos.

Para os gestores desmotivados, como os observados nas universidades B, F e I, as instituições necessitam motivar a disposição para o pensamento, o que é complexo, na opinião de Bates e Dillard Jr. (1993). Entretanto, esses autores, e Goldman (2008), acreditam que é possível desenvolver a capacidade individual do pensamento estratégico, sendo que Bates e Dillard Jr. (1993), e Goldman e Casey (2010), acreditam ser papel, da organização, a iniciativa. Além da solução apresentada na Universidade I, para seu caso específico, a seguir é demonstrada outra alternativa.

O Entrevistado 3 relata uma situação na Universidade C, em que um gestor foi treinado por profissionais administradores, e, ao invés de se sentir limitado e desmotivado, mudou sua percepção quanto às atribuições do cargo, passando a pensar estrategicamente para seu setor, de acordo com o trecho seguinte:

Ele foi contaminado pelos administradores que trabalhavam com ele. Não é da área, mas teve oportunidade, no mesmo ano, de começar a trabalhar com administradores, que diziam: “Você tem que começar a agir assim”. Quando falo contaminado, é porque ele mudou a percepção, e começou a ver: “Eu sei que tenho que dar respostas as demandas diárias que aparecem, mas não posso perder o meu foco de futuro, ou o foco de ano que eu tenho”.

Portanto, no exemplo do Entrevistado 3, um gestor, que não possui capacidade de pensar estrategicamente para o seu setor, por falta de conhecimento, pode desenvolver essa competência, que, no caso específico, deu-se após doze anos ocupando cargos de gestão. O próprio gestor reconheceu a deficiência, ao refletir sobre o passado, de acordo com o trecho seguinte:

Não sei se, por conta dele perceber que foi um gestor estratégico por doze anos, e por olhar para trás e ver que não poderia mais ficar repetindo o que aconteceu nos anos anteriores, começou a fazer de forma diferente.

Bates e Dillard Jr. (1993) entendem que é complexo lidar com uma situação desmotivacional, como ocorre nas universidades B e F. Os autores sugerem uma intervenção da instituição, propondo que a mesma proceda o apadrinhamento profissional, também relacionado por Goldman (2008), e que se assemelha a alternativa adotada na Universidade C. Este autor explica que, no apadrinhamento, o gestor é treinado e orientado por outro, que fornece conselhos, e auxilia a atuação profissional, inclusive fornecendo *feedback imediato*. Assim, os administradores apontados pelo Entrevistado 3 enquadram-se nesse papel.

O raciocínio do apadrinhamento é reforçado pela maneira encontrada na Universidade L, de amenizar situações de docentes limitados na capacidade de pensar estrategicamente. De acordo com o Entrevistado 12, o setor do docente que se tornou gestor foi contemplado com uma equipe de assessoramento, ajudando a desenvolver ideias implementáveis, e apontando necessidades institucionais.

Além de conhecimentos técnicos, necessários para uma função diretiva, o Entrevistado 6 também acredita ser necessário que o gestor conheça a universidade como um todo, e, principalmente, a realidade e o contexto em que está inserida, tendo-se uma visão holística. Dessa forma, não foi observado na Universidade F, por parte de alguns gestores, uma visão ampliada da instituição, acarretando em ideias fora do contexto, ou inviáveis de implementação, especialmente por falta de orçamento ou infringência de leis abrangentes.

A questão da falta de uma visão holística na Universidade F foi trabalhada por meio de grupos de trabalho, em que os gestores deveriam participar, tendo suas ideias debatidas. O Entrevistado 6 observa que, a



partir dos grupos de trabalho, ideias e propostas mais realísticas, com possibilidade de execução, passaram a ser incorporadas. Dessa forma, a discussão coletiva possibilitou, não apenas a emergência de ideias, mas, o aperfeiçoamento delas diante do contexto universitário.

A permuta de experiências, o fornecimento de conselhos e o *feedback* imediato, no caso da discussão coletiva, estão próximos da categoria *Sendo Apadrinhado*, defendido por Goldman (2008), apesar de o autor se referir a uma pessoa, formato diferenciado do que ocorreu na Universidade F, que foi em grupo. Corroborando, o estudo de Bonn (2001) demonstra que a promoção do diálogo com os atores organizacionais tende a potencializar a emergência de ideias estratégicas.

A complexidade em atuar no setor público, diante do emaranhado de legislações a serem observadas, torna a capacidade de gerar ideias inovadoras, mais desafiadoras. Dessa forma, gostar de desafios, na visão do Entrevistado 2, é uma das características de quem pensa estrategicamente no setor público, pois almeja inovar em um ambiente pouco flexível. E, um dos focos em que é possível ter muitas ideias de inovação, é na melhoria da gestão pública, o que propicia que o pensamento estratégico seja melhor explorado no âmbito operacional, como tem ocorrido na Universidade B, de acordo com a afirmativa seguinte.

O foco estratégico tem sido no sentido de que rumo a instituição quer tomar. Então, não tem muitas ideias inovadoras no planejamento estratégico. As ações estratégicas ocorrem mais no sentido operacional.

Observa-se, na situação da Universidade B, que o gestor que gosta de desafiar a complexidade da administração pública universitária, enquadra-se na categoria *Pensadores Estratégicos Estabelecidos*, de Bates e Dillard Jr. (1993), pois contribuem de forma imediata para o planejamento institucional, sem a necessidade de estímulos por parte da organização. Cabe salientar que esse mesmo contexto gerou desmotivação em outros gestores, como verificado anteriormente, sendo necessário que a instituição aja para motivá-los.

Considerando haver, na mesma instituição, gestores que, em um mesmo contexto de complexidade burocrática, ficam motivados e desmotivados, a categoria *Sendo desafiado por um colega chave*, de Goldman (2008) surge como alternativa para os gestores desmotivados.

Nesse caso, os gestores que se motivam diante do rito da administração pública passam a conviver com os gestores desmotivados, desafiando-os a pensar reflexivamente, e, até, oferecendo ideias pensadas, acarretando em providências na mente do gestor desmotivado.

Na Universidade F, a partir do relato do Entrevistado 6, verificou-se que há uma questão de cultura organizacional, que torna a capacidade e disponibilidade de pensar estrategicamente, maior na categoria docente, do que na categoria técnico-administrativo, em virtude que a primeira categoria se sente mais à vontade em se expressar na instituição, além de ocuparem majoritariamente os cargos de gestão disponíveis.

Na mesma linha, o Entrevistado 7 apontou, explicitamente, que a permissibilidade, por parte de um restrito grupo de gestores, da Universidade G, para que os docentes não ocupantes de cargos diretivos pensem, é quase inexistente. No último processo de planejamento, o pouco de abertura que houve, foi considerado uma novidade na instituição. Técnico-administrativos que inovam facilmente não foram cogitados por esse grupo restrito a ocuparem cargos de direção, o que também indisponibiliza a contribuição dos mesmos, com ideias estratégicas.

Além de apenas ocupantes de cargos de gestão conseguirem contribuir com ideias estratégicas na Universidade G, o Entrevistado 7 observou, também, pessoas que possuem uma visão estratégica excelente, mas que, por pertencerem a outros *campi*, e estarem impossibilitados de realizar mudanças para a cidade sede, não ocupam cargos de direção, e, conseqüentemente, não contribuem com ideias.

Dessa forma, nas universidades F e G, a cultura organizacional não incentiva o pensamento estratégico para a maioria de seus membros, enquadrando-os na categoria *Necessita Motivar a Disposição*, no modelo de Bates e Dillard Jr. (1993). O contexto dessas instituições se enquadra na afirmação dos autores, de que, a organização não oferece oportunidade na participação das atividades estratégicas, ocorrendo a incapacidade de identificar os pensadores, em virtude de estarem na linha inferior da hierarquia organizacional. Nesse caso, uma mudança da cultura é primordial para que a situação se modifique.

Além das universidades F e G, outras duas situações que influenciam negativamente a disposição ao pensamento estratégico, tendo como causa exclusiva as instituições, foram detectadas nas universidades K e H. A primeira situação, apontada pelo Entrevistado 11, que impede a exposição do pensamento, são pessoas não enxergarem meios para apresentarem suas ideias, por entender que o

canal, a abertura e o momento não serem propícios para expor as ideias, restritas ao setor em que atua, na Universidade K.

A segunda situação ocorre na Universidade H, em que é comum o planejamento institucional ser elaborado exclusivamente com base no orçamento da instituição, limitando as possibilidades de incorporar ideias que não necessitem de recursos financeiros. O Entrevistado 8 acredita ser esta uma lógica que prejudica a geração de estratégias, conforme esclarece no trecho a seguir:

O orçamento tem que acompanhar o planejamento, e não o contrário. O planejamento acompanhar o orçamento é uma lógica perversa, de sermos o reboque do orçamento, e não o contrário. Temos de ser o reboque da estratégia, e não o orçamento ser referência para que tudo aconteça.

O raciocínio do Entrevistado 8 aponta que o orçamento embasar exclusivamente o planejamento, o torna um mero planejamento orçamentário, e não estratégico, o que afeta a motivação, e, conseqüentemente, a disponibilidade dos atores universitários para pensar estrategicamente.

As duas situações, das universidades K e H, se encaixam na afirmação de Bates e Dillard Jr. (1993), da instituição não oferecer a oportunidade na participação do planejamento estratégico institucional. Na Universidade K, os potenciais pensadores não encontram meios de apresentar suas ideias, enquanto que, na Universidade H, impõem-se uma inflexibilidade em aceitar ideias que não se vinculem ao orçamento institucional, mesmo aquelas que não necessitam de recursos financeiros.

Na situação da Universidade K, a equipe responsável pela elaboração do planejamento, após a detecção do problema, contornou a dificuldade, conversando diretamente com os pensadores estratégicos, mesmo após o término do processo. Essa solução se adequa ao que entende Bonn (2001), de que, é função da organização, criar estruturas, processos e sistemas que possibilitem o diálogo estratégico.

Além da questão orçamentária, a capacidade de pensar estratégias é vista, pelo Entrevistado 8, como um processo estressante, conforme esclarecimento seguinte.

Você tem que pensar, refletir, sobre várias perspectivas diferentes, e envolver dimensões

diferentes na sua análise. E isso dá muito trabalho. Precisa ter a competência para fazer isso, para não se tornar algo dolorido.

Para quem não possui a desenvoltura de pensar estrategicamente, a disponibilidade para exercer a capacidade é menor, e, segundo o Entrevistado 8, é mais cômodo não fazer esse processo cognitivo, pois não há recompensa ou punição. Nessa situação, a pessoa enquadra-se na categoria *Necessita Motivar a Disposição*, de Bates e Dillard Jr. (1993), já que seria preciso a Universidade H criar mecanismos para incentivar e motivar o pensamento estratégico.

O fator mais citado nas entrevistas, que contribui para a limitação da disposição ao pensamento estratégico, foi a rotina e a agenda. O trabalho na Universidade D naturalmente é rotineiro, com atividades diárias que se repetem e precisam ser executadas para a efetividade das ações institucionais. No entanto, o Entrevistado 4 entende que a rotina é uma das razões pela qual os gestores não desenvolvem a capacidade de pensar estrategicamente, executando apenas atividades repetitivas.

A rotina consome o gestor, que, se não receber incentivos externos, tende a se isolar nas atividades repetitivas. O Entrevistado 4 afirma que, até pode haver pessoas que formulem ideias inovadoras, no entanto, pela comodidade de apenas cumprir rotina, acabam não levando adiante.

O Entrevistado 2 compreende que demandas urgentes e rotinas fazem parte da natureza de qualquer cargo diretivo, e, portanto, não devem ser eliminadas. Os gestores, da Universidade B, sempre se deparam com demandas urgentes, que precisam ser resolvidas, no entanto, entende que os mesmos devem possuir competência para conduzir situações de trabalho de rotina e de planejamento, ou seja, estabelecer ações para serem desenvolvidas. Assim, em sua opinião, a capacidade de pensar tem que ser trabalhado internamente no indivíduo, que deve saber gerenciar sua agenda de compromissos.

Tornar a capacidade de pensar apenas como responsabilidade intrínseca ao indivíduo, como defende o Entrevistado 2, satisfaz a afirmação de Goldman (2008), de que esta é uma competência individual. A organização do tempo e da agenda, para as atividades rotineiras e estratégicas, pode exigir do indivíduo a capacidade de foco, o que enquadraria o gestor no atributo proposto por Liedtka (1998), denominado de *Intensão Focada*, conseguindo concentrar a atenção e energias para aquilo que é necessário.

No entanto, Bates e Dillard Jr. (1993), Goldman e Casey (2010), Benito-Ostolaza e Sanchis-Llopis (2014) e Bonn (2001) entendem que responsabilizar apenas os indivíduos não é prudente, sendo necessária a co-responsabilização das organizações para se criar um ambiente favorável ao pensamento estratégico. O Entrevistado 11, por exemplo, nota que, além do cognitivo do indivíduo para pensar, é preciso que ele tenha a oportunidade e abertura para expor a sua ideia, o que envolve um ambiente com estrutura e processos que estimulem o pensamento. A capacidade individual para geração de ideias na Universidade K pode ser potencializada, quando o ambiente em que o pensador está inserido é propício a inovação.

Na Universidade H, alguns gestores não compareciam nas reuniões de planejamento para expor suas ideias, pois estavam ocupados com tarefas de rotina. O Entrevistado 8 entende que as atividades nas quais os gestores veem recompensas e punições possuem maior atenção, o que não ocorre com a capacidade de pensar, entendida na instituição como um entrave, que atrasa as atividades diárias. Por não enxergarem recompensas ou punições, no momento em que as lideranças eram chamadas para as reuniões de elaboração do planejamento, tinham o hábito de chegarem atrasadas ou mesmo mandar um substituto, para representá-las.

A Universidade E apresentou situação semelhante, tendo o Entrevistado 5 alegado que as demandas urgentes do cotidiano sobrepõe-se ao tempo que deveria ser destinado a pensar, inclusive durante a elaboração do planejamento institucional. Foi preciso uma convocação superior para que os gestores parassem, entre quatro e cinco dias, e se dedicassem ao planejamento setorial, conseguindo efetividade na elaboração do planejamento institucional. A sobrecarga de trabalho é um fator impeditivo, tanto para o pensamento de novos projetos e ideias, quanto para a sua operacionalização.

Nos relatos apresentados, a rotina é um dos fatores citados como prejudicial ao afloramento de ideias nas universidades B, D, E e H, enquadrando os gestores que sofrem essa influência, como *Necessita Motivar a Disposição*, no modelo de Bates e Dillard Jr. (1993). No caso da Universidade E, a convocação do dirigente máximo aos gestores sob sua responsabilidade, para que participassem do planejamento estratégico, evidencia-se como exemplo de incentivo institucional, como preconiza Ostolaza e Sanchis-Llopis (2014), pois motiva a utilização da capacidade de se pensar estrategicamente, amenizando o fator da rotina.

Esse mesmo incentivo ocorreu na Universidade F, pois a determinação do reitor para que todos os ocupantes de cargo de gestão

participassem das reuniões de planejamento, nos dias e horas especificados, foi fundamental para a concretização da etapa de coleta de ideias na instituição, o que, dificilmente, ocorreria sem o envolvimento do dirigente máximo, segundo o Entrevistado 6.

Situação análoga ocorreu na Universidade L, quando o reitor convocou os ocupantes de cargo de confiança, a participarem dos eventos do planejamento estratégico, tendo-se, então, na experiência do Entrevistado 12, uma participação intensa, ao contrário da implementação, em que os mesmos ocupantes delegam e participam menos.

A atenção requerida pelas atividades urgentes também existe na Universidade I, sendo justificativa dos gestores pelas lacunas de suas participações na contribuição com o planejamento. O Entrevistado 9 esclarece, no entanto, que os próprios gestores se conscientizam da importância do planejamento, especialmente porque enxergam resultados de ações que foram planejadas no passado.

A cultura da organização caminha para a conscientização de que, planejar é essencial, especialmente no primeiro ano de uma nova gestão. Nesse caso, observa-se a presença da categoria *Elaborando um Planejamento Estratégico*, do estudo de Goldman (2008), no qual a regularidade, é desejada na mudança de cultura, que está sendo conscientizada na instituição. Bonn (2001) complementa que é papel da organização criar a crença da importância da criatividade.

Além da rotina do setor, o tempo dedicado ao exercício de um cargo diretivo pode influenciar na disposição da capacidade de se pensar estrategicamente. Segundo o Entrevistado 12, observa-se na Universidade L que, quanto maior o tempo disponível para pensar sobre sua área de atuação, maior a geração de ideias. Dessa forma, um gestor que atua apenas nessa função, tende a estar mais disponível para pensar estrategicamente, do que um gestor que, além dessa função, atua também na docência, e até em outros órgãos.

O gestor que atua em vários assuntos fora da sua área perde o foco, que, no entendimento do Entrevistado 12, fica pulverizado, e suas energias não são canalizadas. Por isso, entende que o gestor dedicado em sua função, oferece mais contribuições de melhorias para o setor em que atua.

O papel da instituição é essencial para sanar a problemática, como raciocina Bonn (2001), quanto a haver estruturas, processos e sistemas fomentadores ao afloramento das ideias. Outro exemplo de ação institucional que favorece o pensamento estratégico foi verificado na Universidade M, cuja questão do tempo disponível ao gestor não é

problemática, pois, de acordo com o Entrevistado 13, todos os docentes que ocupam cargo de gestão, são afastados integralmente das atividades de ensino.

Um fator identificado que influencia a emergência de ideias é a política, apontado pelo Entrevistado 6 como razão para o não exercício do pensamento estratégico, por parte de alguns membros da Universidade F, de acordo o relato que segue.

Nesse momento de eleição da gestão, tem determinado grupo, que tem uma filosofia de trabalho diferente do outro. A partir do momento em que o grupo contrário vence, o outro, que muitas vezes são ex pró-reitores ou docentes que já passaram por direção, e poderiam contribuir, ficam mais reservados, ou deixam de ser proativos. Espera pelo que vai acontecer.

Observa-se que, por razões políticas, um indivíduo que, historicamente, teve uma postura de pensador estratégico, prefere não dispor dessa capacidade, por ser oposição, com base no caso citado pelo Entrevistado 6. O mesmo ocorre com a Universidade G, onde Entrevistado 7 afirma que, por uma pessoa pertencer a um grupo opositor, não conquista um cargo de gestão, ou uma vaga em colegiado, e adota a postura de não querer contribuir com boas ideias para a instituição.

Na Universidade H, a situação não é diferente, tendo o Entrevistado 8 alegado ações de boicote e atrasos no processo de elaboração do planejamento, inclusive de integrantes da própria gestão.

Fatores políticos, ideológicos ou discórdância da metodologia adotada no processo de elaboração do planejamento estratégico são três fatores identificados pelo Entrevistado 11, como razões para aqueles que possuíam a capacidade de pensar estrategicamente, mas não estavam dispostos a exercê-lo na Universidade K.

Nos casos das universidades F, G, H e K, as pessoas possuem capacidade para pensar estrategicamente, no entanto, não querem estar dispostas a exercer essa capacidade. No modelo de Bates e Dillard Jr. (1993), a classificação nessas situações seria *Necessita Motivar a Disposição*, devendo a instituição criar incentivos para o pensamento. No entanto, a não disposição ao pensamento não é motivada por uma especificidade técnica, mas, por razões políticas, e, considerando-se que não haverá mudanças do grupo político eleito, talvez não haja meios da instituição motivar o pensamento estratégico. Assim, não haveria

enquadramento adequado desses agentes indispostos, no modelo dos autores.

Uma alternativa encontrada na Universidade K, para sanar a questão da indisposição por razões políticas, conforme alega o Entrevistado 11, foi a busca, por parte da equipe de condução do processo planejamento, de outras pessoas que pudessem contribuir para determinada área estratégica. No entanto, a solução não ocorreu na motivação do pensador indisposto, mas na busca de outro ator institucional.

Além da questão política, o Entrevistado 7 observou, também, docentes da Universidade G, que são referência externa no campo estratégico, ministrando cursos e participando de projetos na área, mas que, por razões financeiras, não veem vantagens em aceitar convites para ocupar cargos de gestão, e, conseqüentemente, não contribuem com ideias estratégicas para a instituição. A não ser que a Universidade ofereça uma contribuição financeira maior para motivar a disposição do pensador estratégico, conforme o modelo de Bates e Dillard Jr. (1993), não se vislumbram meios para incentivar a participação do mesmo, enquadrando-o na mesma situação das razões políticas.



## 5 POTENCIALIZANDO O PENSAMENTO ESTRATÉGICO UNIVERSITÁRIO

Os resultados e discussões das seções anteriores, por meio de análises à luz dos fundamentos teóricos, possibilitam identificar fatores que influenciam o pensamento estratégico em universidades públicas federais brasileiras, podendo essa influência ser positiva ou negativa para a criatividade.

Análises documentais indicam que das 63 universidades existentes, 19 expressaram a adoção de estratégias em seus planejamentos institucionais. A coleta de dados sobre a realidade do pensamento estratégico, por meio de entrevistas semiestruturadas, se deu em 13 dessas instituições. Dessa forma, a pesquisa apresenta treze estudos de casos que possibilitam conhecer realidades distintas sobre os pensadores estratégicos e seus ambientes de convívio.

Esta seção propõe elementos para um modelo de planejamento das universidades, que objetivem potencializar o pensamento estratégico. Os elementos propostos não são extraídos unicamente das literaturas utilizadas, mas também, a partir das práticas observadas nas universidades estudadas aliadas com as literaturas, possibilitando agregar à ciência da administração, conhecimentos sobre gestão, planejamento e estratégia no âmbito de instituições universitárias.

Os elementos propostos para a potencialização do pensamento estratégico nas universidades públicas federais são aqueles observados nos relatos das entrevistas realizadas, e que oportunizaram às instituições dos casos estudados, melhorias e alcance dos objetivos institucionais. Dessa forma, apesar dos relatos dos entrevistados indicarem fatores positivos e negativos das práticas vivenciadas, apenas aquelas que apresentam fatores positivos são propostos nesta seção. São os denominados *elementos das boas práticas para o pensamento estratégico universitário*.

Nesse sentido, são propostos sete elementos para um modelo de planejamento estratégico que potencializam o pensamento estratégico universitário. Tem-se como expectativa que a observância na adoção dos elementos propicie um documento formal, denominado de planejamento institucional, que expressa os anseios de toda a comunidade universitária. Na sequência, além de propor os elementos enquanto terminologia, os mesmos são caracterizados, explicitados e fundamentados com base nos casos pesquisados e à luz das literaturas.

O **primeiro elemento** proposto para um modelo de planejamento, que potencialize o pensamento estratégico é denominado de *Equipe de*

*condução do processo de elaboração do planejamento institucional.* A existência de uma equipe responsável por conduzir as etapas do desenvolvimento de um planejamento institucional, foi observada em todas as universidades pesquisadas, tornando-se intrínseca para a sua elaboração, ou seja, sem uma equipe, não existirá planejamento. Os casos estudados demonstram que a existência de uma equipe é primordial para a efetividade da elaboração de um planejamento, e, dessa forma, torna o elemento proposto como boa prática, pois, o mesmo é necessário para que a universidade alcance seu objetivo em questão, no caso, possuir um planejamento institucional.

Conforme os relatos das entrevistas, é importante que a equipe de condução seja institucionalizada, para que suas ações tenham respaldo formal e sejam legitimadas perante os demais membros da comunidade universitária. O ato majoritário de institucionalização observado nas universidades estudadas foi por meio de um documento institucional emitido pelo dirigente máximo (geralmente portaria do reitor), no qual se cria a equipe, nomina seus membros, competências e estipula os prazos. Neste caso, o termo denominado para a equipe na portaria é comissão. Apontando um caso prático, de acordo com os relatos do Entrevistado 10, a comissão que atua na Universidade J é independente da gestão, sendo que sua institucionalização possibilitou respeito perante os demais membros da comunidade universitária.

No contexto da Universidade C, a institucionalização ocorre por meio do seu estatuto, que, ao criar um órgão para as atividades de planejamento, detalhou as competências do setor, dentre as quais, a elaboração do planejamento. Dessa forma, os colaboradores do setor de planejamento conduziram a elaboração como determina o estatuto. Nas universidades G, L e K, preferiu-se contratar uma consultoria, em que o processo licitatório institucionalizou os agentes condutores do processo de elaboração do planejamento, mesmo que não sendo pertencentes aos quadros de funcionários das instituições.

Diretrizes para a existência de responsáveis pela condução da elaboração de um planejamento são abordadas em bibliografias sobre planejamento estratégico que se enquadram na *Abordagem Clássica* de Whittington (2006) e na *Escola do Design* e *Escola de Planejamento* de Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010).

Conforme os casos estudados, o ambiente de instituições universitárias possui um caráter colegiado de suas decisões, sendo inclusive uma determinação legal, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996). Sendo uma organização com diversidade qualitativa e quantitativa de profissionais acadêmicos, que

representam muitas áreas das ciências, a elaboração de um planejamento que capte as distintas necessidades dessas áreas torna a tarefa complexa.

As bibliografias sobre planejamento estratégico, abordadas por Whittington (2006) e Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), indicam que o executivo da área de planejamento conduza sua elaboração em uma empresa, conforme as estratégias expressas pelos dirigentes da alta hierarquia. Em uma universidade pública federal, as estratégias de um planejamento são, sob o aspecto legal, aprovadas por um colegiado multidisciplinar, devendo a equipe de condução, captar os anseios dos atores das áreas diversificadas, para que não haja dificuldades na aprovação do planejamento formal.

Observa-se, portanto, que a equipe de condução do processo de elaboração de um planejamento em uma universidade pública federal deve possuir habilidades específicas para a complexidade da questão, objetivando que o planejamento incorpore as necessidades de todas as áreas da instituição. Sendo a universidade um ambiente de múltiplas áreas das ciências, é inviável que um pequeno grupo de pessoas possua a capacidade de pensar por toda a instituição. As teorias sobre pensamento estratégico aparecem justamente como uma proposição para os trabalhos da equipe de condução, pois indicam justamente captar o pensamento do maior quantitativo de atores organizacionais possível, já que há limitações cognitivas com menos pessoas.

À luz das teorias sobre pensamento estratégico, um dos papéis da equipe de condução do processo, como o próprio termo diz, é conduzir o processo, evitando em um primeiro momento, que haja interferência na emergência das ideias nos pensadores. Dessa forma, é importante que os membros que compõe a equipe de condução do processo, possuam habilidades comunicativas e de relações interpessoais, bem como adotem uma postura análoga aos pesquisadores descritivos, em que, metodologicamente, o pesquisador não interfere na realidade, mas apenas capta e descreve o que observou. Somente após ter captado as ideias que os pensadores de uma universidade expuseram, é que a equipe sintetizará as informações e fará análises analíticas, sendo esta etapa pertencente ao sétimo elemento.

Finalizadas as sínteses e análises das ideias coletadas na universidade, uma das atribuições da equipe de condução é a entrega de um documento preliminar para os gestores da instituição, com a proposta de planejamento estratégico institucional. Dessa forma, a atuação da equipe finaliza com a entrega do documento, ficando os gestores encarregados pela aprovação, conforme estabelece a legislação.

Além da institucionalização da equipe e das habilidades mencionadas, é salutar que os membros que compõem a equipe atuem em dedicação exclusiva durante a condução do processo. Quanto mais bem estruturada for a equipe e os recursos à sua disposição, mais rápido será elaborado o planejamento institucional. O fato de os membros da equipe não possuírem dedicação exclusiva para conduzir a elaboração do planejamento, tornando esta mais uma atividade dentre outras, facilita a dispersão de suas ações, tendendo a deixar a atividade de planejamento em segundo plano. Como consequências, a capacidade de síntese e análise das informações obtidas junto aos pensadores estratégicos pode ser afetada. Considerando que o ato de institucionalização da equipe estabelece prazos, podem-se utilizar as teorias sobre administração de projetos, no que tange à existência de prazos para o início, meio e fim para a execução das atividades.

Tendo em vista que os membros que devem compor a equipe necessitam de dedicação exclusiva, e, considerando o que foi observado nos casos estudados, não é recomendável que dirigentes do alto escalão ocupem essas funções. Os entrevistados de algumas universidades relataram a dificuldade de disponibilidade de tempo por parte de pró-reitores e diretores para participarem do processo de elaboração do planejamento, e como muitas de suas atividades são primordiais e rotineiras, não é saudável que façam parte da equipe de condução. Dessa forma, o papel desses dirigentes seria, inicialmente, em fornecer suas ideias estratégicas para a equipe, e posteriormente, em receber e validar a proposta de planejamento elaborada pela equipe.

Um **segundo elemento** proposto para um modelo de planejamento universitário, que potencialize o pensamento estratégico, é denominado de *Processo Participativo*. Esse elemento visa a nortear os responsáveis pela condução do processo de elaboração do planejamento institucional, a contemplar a participação de todos os atores que possuem relação com a instituição.

Nesse sentido, a contribuição com ideias para o planejamento institucional deve advir dos docentes, técnico-administrativos, estudantes e de pessoas da comunidade externa. Esta última contempla movimentos sociais, comunidades indígenas, associação de moradores, empresários, associações comerciais e industriais, políticos, governantes (como prefeitos, governadores e secretários), sindicatos patronais e dos trabalhadores, entre outros que possam ter alguma relação direta ou indireta com a universidade.

Esse formato de participação ampliada foi observado nos relatos dos entrevistados das universidades A, C, H e K, tendo como resultado

positivo a captação de centenas de ideias, sejam elas boas, neutras ou negativas. Os resultados positivos desse elemento, que o torna uma boa prática de gestão, estão, principalmente, em ter um quantitativo maior de pessoas participantes no processo, e a emergência significativa de ideias em termos quantitativos e qualitativos. Dessa forma, na Universidade C, por exemplo, mais de 900 pessoas deram contribuições, e na Universidade A, os responsáveis pela condução do processo tiveram 3.140 contribuições para processarem. Sendo o pensamento estratégico um processo individual, a recomendação de Liedtka (1998) é de que todos os membros de uma organização pensem e contribuam com estratégias.

As principais bibliografias sobre estratégia e planejamento estratégico focam como atores responsáveis pela definição das estratégias, os gestores da alta hierarquia, como demonstra Whittington (2006), ao tratar da evolução das teorias sobre estratégias, e Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), ao enquadrarem as teorias em escolas. As teorias da *Abordagem Clássica*, de Whittington (2006), semelhantes às teorias das *Escola do Design* e *Escola de Planejamento*, de Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), são, conforme os próprios autores, dominantes, e enxergam os atores do topo da hierarquia de uma organização como os definidores estratégicos.

O elemento *Processo Participativo* que é proposto, à primeira vista parece contrapor as teorias dominantes, e se enquadrarem melhor nas teorias recentes sobre pensamento estratégico, como o raciocínio de Liedtka (1998), de que as pessoas que lidam com questões operacionais, podem conhecer melhor as deficiências e potencialidades de suas áreas de atuação, que um gestor pode não enxergar. A autora afirma que é muito comum os colaboradores da linha de frente, que lidam com os clientes, não terem participação no planejamento. Nessa linha, o Entrevistado 8, da Universidade H, relatou que boas ideias advieram de pessoas que atuam na área operacional da instituição, por conhecerem melhor a realidade em que atuam.

O elemento que se propõe no âmbito das universidades, contempla esses colaboradores da linha de frente e também os próprios clientes. Customizando a teoria à realidade de universidades públicas federais, e diante do que foi observado nos casos estudados, analogamente, os colaboradores da linha de frente seriam os docentes e técnico-administrativos, e os clientes seriam os estudantes e a comunidade externa.

Apesar de não relatado nas entrevistas, é possível contemplar também como colaboradores universitários, nas participações com ideias

para a instituição, os trabalhadores terceirizados, como os da área de segurança e limpeza, que em suas respectivas áreas de atuação, podem constatar problemas e terem ideias estratégicas para sua solução. Há também os ex-alunos, denominados de egressos, e que Cabral (2017) os considera parte permanente da universidade, pois, apesar de concluírem seus cursos, os egressos não deveriam finalizar o vínculo institucional, mas iniciar um relacionamento construtivo. A contribuição com ideias estratégicas para o planejamento, pode ser um exemplo desse relacionamento. Conforme o autor, esse público normalmente não é lembrado pelos gestores universitários, no entanto, são patrimônios valiosos que viveram a universidade, e dessa forma, podem expor ideias estratégicas, para serem incorporadas ao planejamento estratégico.

A contemplação desses atores adequa-se, portanto, à ideia de Liedtka (1998) sobre a contribuição dos colaboradores da linha de frente, bem como com o raciocínio de Bonn (2001), que defende diálogos organizacionais, sendo um dos momentos, o que a autora denomina de *Diálogo com Colaboradores*.

É importante destacar que a ampla participação não implica que todas as ideias emergidas serão contempladas no planejamento formal. O elemento *Processo Participativo* visa a tão somente proporcionar à equipe condutora do processo de elaboração do planejamento institucional, a disponibilização de uma quantidade significativa de ideias, selecionando, assim, aquelas com melhor qualidade de contribuição para a instituição. A diversidade cognitiva propiciada pela ampla participação e debate, como dito por Liedtka (1998), possibilita o aparecimento de boas ideias, que apenas um restrito grupo de pessoas não teria. No entanto, a decisão de quais estratégias serão formalizadas, continua sob a responsabilidade da equipe de condução e dos gestores universitários.

Sob essa ótica, verifica-se que as teorias dominantes apresentadas por Whittington (2006) e Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), não conflitam com as teorias recentes sobre pensamento estratégico. Na verdade são complementares. As definições estratégicas formais continuam sob responsabilidade dos ocupantes de cargos da alta hierarquia organizacional. A complementariedade está em que, esses dirigentes, ao definirem as estratégias a serem formalizadas, estarão subsidiados com mais informações, para processamento sobre a realidade organizacional, e assim, chegarem a uma melhor decisão para o contexto em que atuam. Observa-se, assim, uma relação com as teorias de tomada de decisão, bem como com as recomendações de Bonn

(2001), ao incentivar o *Diálogo com Executivos* e *Diálogo com Colaboradores*.

Um **terceiro elemento** considerado boa prática é denominado de *Discussões Coletivas*, por se ter demonstrado, nos relatos dos entrevistados, como um potencializador do pensamento estratégico. Os exemplos das discussões coletivas realizadas nas universidades C e F apontam como a prática desse elemento trouxe resultados positivos para as instituições, pois aprimoraram coletivamente a ideia de um pensador.

O elemento *Discussões Coletivas* oportuniza a emergência de ideias qualitativamente consistentes que, além das demonstrações observadas nos relatos dos entrevistados, possui amparo também nas bibliografias de Liedtka (1998), ao tratar do atributo *Oportunismo Inteligente*; de Bonn (2001), ao tratar da sinergia do diálogo construtivo; e de Goldman (2008), no que tange a permuta de experiências e feedback imediato em discussões coletivas.

O elemento *Processo Participativo* possui relação muito próxima do elemento *Discussões Coletivas*, pois ambos envolvem a participação ampla dos membros da comunidade universitária. No entanto, este último define um escopo mais específico de como deve ocorrer a participação. Dessa forma, o elemento *Discussões Coletivas* estabelece um dos momentos da operacionalização do elemento *Processo Participativo*. Os estudos observados nas universidades evidenciaram a importância significativa das discussões coletivas para o pensamento estratégico universitário, considerando que sua prática afeta qualitativamente o conteúdo das ideias a disposição da equipe de condução, e conseqüentemente, à instituição. Assim, considerando a sua importância enquanto boa prática, torna-se necessário destacar e ressaltar sua existência, evitando a mera coleta individual de ideias. A ideia corrobora com o que entendem Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) sobre a criação de estratégias, atividade complexa que envolve processos sociais e cognitivos sofisticados, e que quanto maior a diversificação melhor serão os debates das ideias.

A própria terminologia do elemento já indica como deve ocorrer a sua concretização, em que deve haver momentos organizados pela equipe de condução do processo de elaboração do planejamento institucional, para que pessoas participem presencialmente das discussões sobre o planejamento, propondo ideias para a universidade ou debatendo e refletindo ideias pré-existentes. No caso da Universidade C, momentos como esse, de discussões coletivas, ocorreram repetidas vezes, até que todas as ideias consideradas pela comissão para compor o planejamento, tivessem sido expostas aos participantes. Na

Universidade A, ocorreram 26 reuniões em grupos que discutiam livremente assuntos diversos.

Quanto mais diversificada for a composição das pessoas que participam do momento das discussões coletivas, mais enriquecedor tende a ser as reflexões dos participantes. No caso da Universidade C, um projeto de uma obra que antes era discutido apenas junto ao seu corpo profissional, recebeu contribuições relevantes ao ser exposto para os potenciais usuários acadêmicos. Há de considerar, no entanto, que, quanto maior a diversidade de pessoas participantes das discussões, maior será o esforço da equipe em conduzir o processo, bem como a cultura organizacional deve ser receptível a diversidade. No entanto, mesmo que discussões restrinjam-se apenas entre os gestores, como os casos que ocorreram nas universidades A e F, ainda assim, é melhor do que apenas a coleta individual de ideias.

O **quarto elemento** proposto denomina-se de *Estímulos para o pensamento estratégico universitário*, caracterizando-se como ações que a equipe de condução pode exercer para estimular que, potenciais pensadores disponibilizem sua capacidade de gerar ideias. Esse elemento é considerado como boa prática por ter sido relatado nas entrevistas realizadas, e ter gerado resultados positivos na coleta de ideias para as universidades estudadas, possibilitando assim, a construção do planejamento institucional. A necessidade de disponibilizar a capacidade do pensamento estratégico tem bases nos estudos de Bates e Dillard Jr. (1993), que propuseram um modelo conforme a Figura 5, discutido em seções anteriores.

O foco principal do elemento *Estímulos para o pensamento estratégico universitário* é que a equipe de condução do processo de elaboração do planejamento institucional tenha um papel ativo na busca das ideias, e não fique apenas aguardando que apareçam. Alguns casos analisados nas universidades estudadas demonstram que apenas aguardar que as ideias estratégicas cheguem não é uma boa prática, pois muitos pensadores não se sentem estimulados a disponibilizar suas ideias estratégicas para a instituição. Os casos das universidades E e J demonstram essa situação, tendo sido relatado pelos entrevistados baixa participação, e, conseqüentemente, poucas ideias para serem incorporadas ao planejamento.

Assim, é preciso uma atuação ativa da equipe de condução na busca das ideias. Na Universidade A, por exemplo, houve condicionamento da liberação de orçamento mediante a apresentação de projetos com ideias por parte das pró-reitorias, e que se pretendia expandir esse estímulo financeiro para as demais unidades



universitárias. Na Universidade D, a equipe de condução do processo visitava as salas de aulas, e realizada eventos por imersão para a coleta de ideias.

Um papel ativo na busca de informações pode demandar conhecimentos sobre técnicas de comunicação organizacional, podendo os membros da equipe de condução passarem por uma capacitação sobre o assunto, juntamente com outros assuntos relacionados aos elementos anteriores. Na Universidade E, as participações das pessoas durante o processo foi diminuindo com o tempo, não sendo relatadas ações ativas para estímulos nas participações. Na Universidade K, inicialmente, potenciais pensadores simplesmente não encontravam meios para apresentar suas ideias.

Dentre as práticas verificadas nas universidades estudadas, que se enquadram no quarto elemento proposto, e outras complementadas e sugeridas por esta pesquisa, estão: (1) visitas presenciais da equipe de condução nas salas de aulas e em reuniões de colegiados que tenha participação de docentes e técnico-administrativos, para a aplicação de questionários semiestruturados; (2) entrevistas pessoais com pessoas identificadas pela equipe como potenciais contribuidores de ideias estratégicas para a instituição; (3) realização de concurso de ideias estratégicas, com premiações, utilizando uma das modalidades de licitação pública; (4) vinculação da geração de ideias geradas e incorporadas ao planejamento institucional, com a concessão de benefícios, como passagens, diárias e bolsas, dando-se pontuações extras durante a seleção dos beneficiários; (5) reserva de parte do orçamento universitário para projetos estratégicos apresentados por seus colaboradores; (6) realização de debates com ampla divulgação, transmitindo a mensagem de ser um momento importante para a universidade, inclusive com intervalo para refeições fornecidas pela instituição (como um *coffee-break* no meio de um período).

Complementando com o raciocínio de Liedtka (2011), as práticas (3) e (4) poderiam ser direcionadas a valorizar ideias estratégicas que tragam benefícios intangíveis, preferencialmente aquelas que não demandam a utilização de recursos financeiros. Conforme o caso verificado na Universidade H, relacionar ideias do planejamento institucional apenas ao orçamento disponível limita as possibilidades existentes, e, para o Entrevistado 8, esta é uma lógica prejudicial para a geração de estratégias.

A maioria das práticas sugeridas demanda um apoio e respaldo institucional, dando o suporte necessário à equipe de condução do processo de elaboração do planejamento institucional, para a busca ativa

de ideias estratégicas. Dessa forma, a instituição deve permitir que a equipe acesse as salas de aulas e tenha um tempo com os estudantes, de maneira planejada com o corpo docente, bem como possibilite a participação nas reuniões do colegiado.

As práticas que demandam recursos financeiros devem ser previamente aprovadas pelos dirigentes, bem como a realização de debates, licitação e a utilização de serviços de outros setores (como sistemas de informática para uso de sistemas virtuais) devem ser disponibilizadas pelos gestores universitários. Na Universidade A, por exemplo, ocorreram campanhas institucionais que incentivavam participações nas reuniões coletivas. Na Universidade C, houve um momento em que as pessoas participavam de um evento por imersão fora da instituição. Este último caso é uma alternativa para a problemática da falta de tempo de alguns pensadores, como nos casos das universidades B, D, E e H, cujas agendas de compromissos e rotinas dificultavam a disposição para o pensamento estratégico dos gestores.

Esses suportes institucionais, que contribuem para a condução do processo de elaboração do planejamento institucional, implica a existência de outros dois elementos de boas práticas, também observados como necessários nos casos estudados. Um elemento deve considerar o planejamento das atividades que a equipe de condução irá executar, evitando surpresas durante o processo, e outro elemento deve considerar a adequação momentânea do ambiente e estrutura da universidade para a dar suporte a equipe.

Nesse sentido, o **quinto elemento** proposto denomina-se de *Planejamento da condução do processo de elaboração do planejamento institucional*, que nada mais é que colocar no papel todas as ações e atividades que a equipe pretende realizar, até a entrega do documento preliminar do planejamento para os gestores da universidade. Conforme os relatos das entrevistas, no decorrer do processo de elaboração do planejamento institucional, são necessárias ações que dependem não apenas do esforço da equipe de condução, mas também de outros atores e setores, que se não estiverem preparados, podem não dispor da prioridade desejada na execução de alguma ação demandada pelo processo de planejamento. Dessa forma, para evitar surpresas, otimizar o tempo e aproveitar o máximo dos recursos materiais, financeiros e outros intangíveis disponíveis, é que se considera como elemento de boas práticas. Visa-se, assim, à efetividade do processo, com a devida eficiência e eficácia, que se faz necessário para o alcance dos objetivos pretendidos.

Cabe destacar que o planejamento da condução do processo deve ser pensado pela equipe não apenas em termos de quais ações realizar. Deve-se pensar e priorizar ações que maximizem o pensamento estratégico universitário. Dessa forma, ao planejar a participação da equipe em uma reunião de colegiado, é desejável que se pense em técnicas e ferramentas que **consigam estimular** a disposição da capacidade ao pensamento estratégico dos participantes daquela reunião. De forma análoga, todas as demais ações planejadas devem focar nessa lógica, inclusive ao se criar meios eletrônicos.

Caso contrário, será apenas um passo a passo para cumprir um ritual burocrático. Mentalizar cenários futuros pode ser útil na definição, pela equipe de condução do processo, de técnicas e ferramentas que consigam extrair ideias, pois os membros dessa equipe pensam a frente e se imaginam vivendo a reunião futura, bem como ajuda a prever alguns dos possíveis comportamentos dos participantes da reunião. Na Universidade E, por exemplo, ter planejado e praticado determinadas ações comunicativas e convocatórias para participação em reuniões não foi efetivo, tendo baixa adesão, de acordo com o relato do Entrevistado 5.

O detalhamento das ações a serem realizadas para a condução do processo de elaboração do planejamento institucional contribui, também, para que a equipe antecipe todos os recursos que serão necessários, sejam eles materiais, financeiros ou intangíveis, devendo então apresentar a demanda aos gestores, para que garantam a disponibilidade dos mesmos ou avisem de sua indisponibilidade, permitindo a equipe proceder ajustes necessários, antes de ir a campo, e, principalmente, evitando surpresas que traga ineficiências e até ineficácias das ações.

A operacionalização das atividades executadas pela equipe de condução do processo de elaboração do planejamento institucional demanda que a estrutura e o ambiente da universidade sejam favoráveis aos trabalhos da equipe. Dessa forma, propõe-se o **sexto elemento**, denominado de *Ambiente e estrutura organizacional favorável ao pensamento estratégico*, visando o estímulo e a facilitação da captação de ideias, dos pensadores universitários, a partir do rearranjo organizacional.

A identificação das necessidades de adaptações do ambiente e da estrutura universitária pode ser realizada no momento em que ocorrer o quinto elemento, *Planejamento da condução do processo de elaboração do planejamento institucional*, sendo uma fase de diagnóstico dos fatores existentes no ambiente e estrutura, que podem ajudar ou

prejudicar o processo. Feito o diagnóstico, a equipe de condução deve apresentar aos gestores universitários, as proposições de adaptações e discutir o que pode ou não ser atendido.

Heracleous (1998) entende que o suporte ao pensamento estratégico ocorre a partir do momento que uma organização fornece um ambiente interno, estrutura organizacional e processo de planejamento que facilitam a capacidade criativa de seus membros. Corrobora com Benito-Ostolaza e Sanchis-Llopis (2014), de que a organização pode estimular o pensamento estratégico, sendo que Bates e Dillard Jr. (1993) e Goldman e Casey (2010) entendem ser papel da organização a iniciativa para estimular o pensamento estratégico. Liedtka (1998) segue o mesmo raciocínio sobre o apoio do ambiente organizacional, independentemente se existem ou não sistemas de planejamento estratégico formal.

Dentre os fatores do ambiente e estrutura organizacional, observados nas entrevistas dos casos estudados, que podem demandar adaptações, mesmo que momentâneas, estão os relacionados principalmente a cultura organizacional, o engajamento dos dirigentes do alto escalão com o processo, o encurtamento hierárquico e a priorização de recursos materiais, financeiros e intangíveis para as atividades de elaboração do planejamento.

A cultura organizacional pode potencializar ou restringir o pensamento estratégico em uma universidade. No caso da Universidade C, não observou-se resistências significativas para se ouvir uma amplitude de pessoas não relacionadas com a gestão da Universidade, como alunos, professores e comunidade externa. Dessa forma, a equipe que conduzia o processo de elaboração do planejamento tinha total liberdade para coletar ideias diversificadas. Na Universidade G, entretanto, havia uma restrição significativa, por parte de um pequeno grupo de gestores, quanto a ampliação da participação da comunidade universitária, na elaboração do planejamento institucional, e conseqüentemente, restringia qualquer equipe de coletar ideias dos atores universitários. Nesse caso, o Entrevistado 7 afirmou que a quantidade de ideias inovadoras no planejamento formal, não foi satisfatório.

Considerando que Liedtka (1998) e Bonn (2001) sugerem a participação de todos os atores organizacionais com contribuições de ideias; que a permissibilidade na quantidade de participantes influencia na quantidade e qualidade das ideias emergidas; e, também, considerando os dois exemplos dicotômicos das universidades C e G, a proposição do sexto elemento considera uma ampla participação, para

que se obtenha melhores resultados, em termos de pensamento estratégico.

Dessa forma, caso a cultura organizacional tenha características restritivas quanto a participação, recomenda-se que, durante o processo de elaboração do planejamento institucional, haja uma adaptação, para que a equipe de condução possa contatar todos os atores universitários possíveis, mesmo que essa adaptação seja momentânea. Assim, não se pleiteia que se mude a cultura da organização, mas que a mesma seja adaptada para os trabalhos da equipe. Para que essa cultura consiga ser adaptável, deve haver a aceitabilidade e engajamento dos gestores para o sucesso do processo. A apresentação aos gestores, do planejamento de todas as ações a serem executadas pela equipe, possibilita melhor compreensão e aceitação de um grupo mais resistente a uma ampla participação.

Outra adaptação necessária para o atendimento do sexto elemento, e que foi observada nos casos estudados, refere-se ao encurtamento hierárquico. É da natureza das universidades públicas apresentar muitos níveis hierárquicos, especialmente se considerar a distância entre o nível de reitor e o nível de um coordenador de curso. A existência de uma hierarquia verticalizada advém da própria natureza da administração pública, muitas vezes por imposição de legislações, exigindo, assim, que uma demanda de um coordenador de curso somente alcance o reitor após ter sido apreciado por três ou quatro níveis intermediários.

No entanto, no contexto do pensamento estratégico, não são os níveis, cargos ou setores que pensam, e sim as pessoas, coadjuvando com Goldman (2008) e Liedtka (1998), sobre o pensamento estratégico ser um processo individual. Portanto, pode ser prejudicial para a coleta de ideias, a observância dos níveis hierárquicos por parte da equipe de condução. Recomenda-se, assim, que se dê à equipe responsável pela elaboração do planejamento institucional, total liberdade para se contatar as pessoas que entendem ser necessárias, independentemente do nível hierárquico em que se encontram, encurtando a hierarquia. Não se pretende modificar permanentemente uma situação pré-existente, mas uma adaptação momentânea, para melhor fluidez dos trabalhos da equipe de condução do processo de planejamento.

O planejamento das atividades a serem executadas pela equipe deve evidenciar a necessidade de utilização de recursos financeiros, materiais e intangíveis para a concretização do planejamento institucional. Alguns desses recursos somente podem ser autorizados mediante a aprovação de normativas institucionais que possibilitem a

operacionalização dos recursos. Com o empenho dos gestores, a instituição deve se adaptar e atender essas demandas, seja por meio de uma autorização formal dos próprios dirigentes ou alteração de regulamentos por um colegiado, mesmo que momentânea e excepcional, visando a concretização do sexto elemento. Na Universidade C, por exemplo, foi necessário apoio para a realização de debates, eventos do tipo *workshop* e oficinas e eventos por imersão, fora da instituição, incluindo a convocação do reitor, para sua equipe participar das discussões. Na Universidade E, o apoio da assessoria de comunicação foi primordial para a divulgação das reuniões.

Os recursos financeiros, materiais e intangíveis que a instituição deve disponibilizar, pode contemplar espaço físico para a alocação dos membros da equipe e realização de reuniões; reservas de auditórios; equipamentos de informática e software para processamento de informações; criação de sistemas eletrônicos; utilização de ferramentas e materiais de comunicação, incluindo impressões de materiais para divulgação; horas de trabalho de profissionais; inclusão das atividades da equipe nas agendas de diversos setores, como em reuniões colegiadas e aulas. O ideal é que todos os recursos sejam previamente definidos pela equipe, para que seja possível proceder as adaptações no ambiente e estrutura universitária.

Por fim, o **sétimo elemento** que se propõe é denominado de *Processo analítico racional do pensamento estratégico*, que visa ao filtro, à síntese e à capacidade analítico-racional das ideias captadas, pela equipe responsável pela condução do processo de elaboração do planejamento institucional.

Dessa forma, faz parte da condução do processo de planejamento institucional, além de não interferir na captação de ideias, processar e consolidar as informações coletadas, filtrando aquelas que devem compor o planejamento formal. Esse papel é defendido por Liedtka (1998), quanto à abertura nas participações, sem que se desprezem os processos analíticos. O resultado do sétimo elemento é a elaboração de um documento, considerado versão preliminar do planejamento institucional, a ser entregue para a gestão da universidade, para dar sequência a formalização do mesmo.

Os relatos dos entrevistados 2 e 3, das universidades B e C, respectivamente, exemplificam essa questão, de ser papel da equipe de condução apenas conduzir o processo sem interferências, e ao final consolidar as informações. Consolidar as informações contempla não apenas proceder a aglutinação as ideias, mas também avaliar aquelas que devem ou não ser incorporadas ao documento final. Conforme o

relato do Entrevistado 1, as ideias coletadas na Universidade A eram dispersas, e algumas não serviam à Instituição, devendo, então, os responsáveis canalizar e alinhar as ideias avaliadas como importantes.

Observa-se que a equipe que conduz o processo de elaboração do planejamento institucional vivencia dois grandes momentos de dispêndio de tempo de trabalho, sendo o primeiro momento referente à preparação, suporte e registro da fase de coleta das ideias estratégicas da comunidade universitária, sem que haja influências nos pensamentos, e o segundo momento referente ao processamento das ideias pelos membros da equipe, envolvendo suas capacidades cognitivas, para o processamento das ideias coletadas e formulação do documento do planejamento. Esses dois momentos, nessa sequência, está de acordo com o que pensa Heracleous (1998), ao afirmar que o pensamento estratégico (1º momento) é anterior ao planejamento estratégico (2º momento), e com Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), de que o pensamento estratégico envolve processos subconscientes, ambos no primeiro momento, e, com Liedtka (1998), de que é necessário processos analíticos, no segundo momento.





## 6 CONCLUSÕES

Esta pesquisa propiciou conhecimentos adicionais à academia sobre o pensamento estratégico em universidades públicas federais brasileiras, contribuindo para o avanço do estado da arte, além de refletir sobre novas práticas gerenciais. Conforme demonstrado nas justificativas e nos fundamentos teóricos, estudos seminais sobre pensamento estratégico são recentes, quando comparados a outras teorias consolidadas da administração, e limitam-se majoritariamente em artigos acadêmicos estrangeiros.

A busca em bases de dados, por literaturas sobre pensamento estratégico em língua portuguesa, apresentaram poucos resultados consistentes, que, em geral, referenciam os mesmos artigos estrangeiros. Dessa forma, a abordagem do tema pensamento estratégico no Brasil propiciou trilhar um caminho pouco estudado na academia nacional, e cuja vinculação à gestão universitária, possibilitou o ineditismo dos achados da pesquisa.

As contribuições da pesquisa vão além da academia e das práticas gerenciais, pois podem influenciar também no desenvolvimento da sociedade na qual a universidade está inserida. Ao propor melhorias para a gestão universitária, por meio da potencialização do pensamento estratégico, espera-se que as organizações universitárias efetivamente concretizem suas missões institucionais, sejam elas focadas no ensino, na pesquisa, na extensão, na cultura e na arte.

Os estudos empíricos de Chang (2002) demonstram que a excelência da educação superior, na qual as universidades fazem parte, possui íntima relação com o desenvolvimento social, econômico, cultural, científico e tecnológico das nações, conforme as evidências de pesquisas do autor nos Estados Unidos, Inglaterra e Japão. Assim, propor melhorias para a gestão das universidades brasileiras pode vir a contribuir no desenvolvimento do Brasil.

Tendo a literatura demonstrado que o pensamento estratégico pode contribuir para a melhoria da gestão de uma organização, e sendo as universidades instituições peculiares, a presente tese apresenta como pergunta de pesquisa a seguinte indagação: *Como potencializar o pensamento estratégico em Universidades Públicas Federais?*

Essa pergunta de pesquisa foi respondida com a operacionalização dos objetivos, geral e específicos, que possibilitaram identificar os fatores que influenciam no processo de pensamento estratégico das universidades. A partir da identificação dos fatores, são

propostos sete elementos que podem potencializar a emergência de ideias estratégicas para as instituições universitárias.

A definição do objetivo geral, *compreender a potencialização do pensamento estratégico em universidades públicas federais brasileiras*, estabeleceu os temas principais, que mereceram o levantamento do Estado da Arte sobre os mesmos, e que foi fundamental para a efetividade dos objetivos específicos delineados. Dessa forma, foram procedidas pesquisas bibliográficas sobre *pensamento estratégico e universidades*, que subsidiaram o estudo com informações essenciais para definição dos instrumentos de pesquisas, para as análises documentais e interpretativista das entrevistas. Contribuiu também para evidenciar até onde outras pesquisas chegaram em termos de contribuição teórica, e quais as contribuições que esta pesquisa acrescenta à academia.

A primeira conclusão desta pesquisa é em termos bibliográficos e se deu de forma acidental, em virtude de não atender aos objetivos delineados, mas que contribuiu para uma melhor compreensão das literaturas existentes sobre estratégia. Dessa forma, o levantamento bibliográfico possibilitou concluir que o termo *pensamento estratégico* é trabalhado na academia sob duas abordagens, conclusão esta não relatada em nenhuma das literaturas utilizadas.

A primeira abordagem engloba todas as literaturas existentes sobre a evolução de como a *estratégia* é estudada e pesquisada na comunidade científica, especialmente nas ciências da administração, e que remonta os primeiros estudos, na década de 1950. Nessa abordagem, literaturas recentes resumem como a *estratégia* é pensada pelos autores acadêmicos ao longo das décadas, e denominam o seu desenvolvimento ao longo da história como evolução do *pensamento estratégico*. Assim, uma busca na base de dados evidencia que há muitas literaturas disponíveis que já se debruçaram sobre o que pensam os pesquisadores antigos e recentes sobre estratégia organizacional, e que nesta pesquisa, foram trabalhadas duas principais, sendo as obras de Whittington (2006) e de Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010).

A segunda abordagem identificada durante o levantamento bibliográfico, refere-se aos estudos sobre estratégia, que pesquisam sobre a criação de ideias estratégicas pelos atores organizacionais, em que os autores denominam esse processo cognitivo de *pensamento estratégico*. Essa é a abordagem pela qual a presente pesquisa trabalhou como temática principal, e que demonstrou ser um campo pouco trabalhado, quando comparado a outros assuntos da área da administração. Dessa forma, todas as literaturas originais encontradas

nas pesquisas bibliográficas, que tratassem desta abordagem, foram utilizadas na seção dos fundamentos teóricos.

Uma segunda conclusão desta pesquisa, também bibliográfica e não encontrada nas literaturas trabalhadas, refere-se a uma mudança de raciocínio sobre o papel dos atores organizacionais na contribuição para a estratégia. Enquanto que nas literaturas tradicionais sobre estratégia em geral apenas os atores alocados no topo da hierarquia organizacional tinham a capacidade de conceber estratégias, as recentes literaturas sobre pensamento estratégico, enfatizam a importância de estimular e obter ideias estratégicas também dos atores que ocupam a base da hierarquia.

O que inicialmente aparentou serem correntes literárias conflitantes, entre as literaturas tradicionais e as emergentes, demonstrou-se na verdade serem complementares. Isto porque não se observou uma diretriz de substituição dos atores organizacionais da alta hierarquia, pelos da baixa hierarquia, mas, sim, que as ideias estratégias que emergem da base, subsidiem o topo hierárquico com informações preciosas para melhor tomada de decisão de quais estratégias são benéficas e podem ser implementadas. Portanto, o papel do gestor estratégico continua existindo.

Observou-se, também, que a literatura trata o pensamento estratégico enquanto capacidade cognitiva individualizada, inata do ser humano. No entanto, alguns autores recomendam que a organização estimule o pensamento a um número maior de indivíduos, pois, assim, o pensamento estratégico organizacional pode ser potencializado. Concluiu-se, então, que o pensamento estratégico é uma capacidade individual, no entanto, a união de diversos pensamentos individuais resulta em uma diversidade e variedade de ideias estratégicas para a instituição, levando os autores a denominar essa união de ideias, de pensamento estratégico organizacional.

Para se responder à pergunta da pesquisa e, conseqüentemente, atender ao objetivo geral, foram delineados quatro objetivos específicos, todos atendidos. O primeiro objetivo específico foi contemplado ao *selecionar as universidades públicas federais brasileiras que possuem planejamentos institucionais vigentes*. Inicialmente foram identificadas e nominadas 63 universidades existentes, utilizando como base a Lei Orçamentária Anual da União mais recente durante o levantamento, referente ao ano de 2016. Considerou-se que a legislação determina a divulgação de todos os orçamentos das universidades públicas federais brasileiras aprovados pelo Congresso Federal. Assim, a Lei em questão detalha todas as instituições vinculadas ao Ministério da Educação,

sendo uma fonte documental confiável sob o aspecto metodológico, para afirmar quais as instituições universitárias existentes naquele momento da pesquisa, conforme relação do Quadro 7.

Tendo a relação de universidades, seus planejamentos institucionais foram buscados, considerando os fundamentos teóricos de Muriel (2006) e do Decreto nº 5.773, de 2006 (BRASIL, 2006). Assim, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI foi o documento de planejamento majoritariamente encontrado, no entanto, algumas instituições apresentavam outros modelos que não seguiam o escopo do Decreto, mas que foram considerados por atender os princípios de planejamento estratégico abordados nos fundamentos teóricos.

Após as buscas em endereços eletrônicos de todas as 63 instituições, no período compreendido entre fevereiro e abril de 2016, concluiu-se para o objetivo específico “a” que 47 instituições disponibilizaram planejamentos institucionais vigentes; não foram encontrados planejamentos de outras 4 instituições; e outras 12 disponibilizaram planejamentos com vigência expirada. O detalhamento desses achados podem ser consultados no Quadro 8.

O objetivo específico “b”, *caracterizar as universidades que adotam estratégias em seus planejamentos institucionais*, foi contemplado a partir da análise interpretativista do conteúdo dos planejamentos vigentes levantados no objetivo específico “a”. A interpretação ocorreu à luz dos fundamentos teóricos oferecidos por Whittington (2006), Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) e Kaplan e Norton (2004), especificamente no que se refere aos tópicos que sinalizam a adoção de estratégias por parte da instituição, geralmente expressas em seus documentos formais.

Dessa forma, utilizando os tópicos elencados no Quadro 9, para a análise interpretativista do conteúdo dos planejamento institucionais, concluiu-se para o objetivo específico “b” que, das 47 universidades públicas federais brasileiras, 19 indicaram adotar estratégias em seus documentos, considerando os fundamentos de pelo menos um dos referenciais bibliográficos mencionados no parágrafo anterior. A relação dessas instituições pode ser encontrada no Quadro 7.

Tendo concluído o levantamento dos planejamentos institucionais e procedida as análises documentais, que permitiram identificar as universidades que sinalizam adotar estratégias, a pesquisa prosseguiu em atender o objetivo específico “c”, *analisar os fatores que influenciam o pensamento estratégico nas universidades caracterizadas*. Esse objetivo foi contemplado com a realização de entrevistas semiestruturadas gravadas, ocorridas *in loco*, com gestores das

universidades, que detinham algum conhecimento sobre o planejamento da instituição. Por razões de logística, as visitas ocorreram em 13 universidades, localizadas em todas as regiões do Brasil. Importante reforçar que as viagens de pesquisas receberam o apoio financeiro de um Projeto de Pesquisa do CNPq, o qual a tese estava vinculada.

Visando a atender o objetivo específico “c”, a definição das categorias de análise, as perguntas das entrevistas, e conseqüentemente as análises interpretativista dos dados obtidos das entrevistas transcritas, utilizaram como base todos os referenciais teóricos trabalhados na seção sobre *Pensamento Estratégico*, que contemplou 14 artigos e um livro acadêmicos, conforme relação do Quadro 4. Dessa forma, as conclusões seguintes estão relacionadas ao objetivo específico “c”, e subsidiaram as proposições elencadas no objetivo específico “d”.

A principal conclusão desta pesquisa está no fato de que o pensamento estratégico universitário, em nível organizacional, pode ser potencializado quanto maior for o pensamento estratégico dos atores universitários, em nível individual. A união dos pensamentos individualizados resulta no pensamento organizacional, e quanto maior a participação, maior será a quantidade de ideias estratégicas emergidas, que podem compor o documento formal.

A participação ampliada depende da abertura disponibilizada pela universidade, seja por meio da permissibilidade por parte da equipe responsável pela condução do processo ou mesmo por seus gestores. Essa abertura foi relacionada com o suporte ao pensamento estratégico fornecido pela instituição, e conclui-se que na maior parte das universidades pesquisadas, há um suporte maior e estímulos a emergência de ideias na categoria docente, especialmente aos ocupantes de cargos de gestão, enquanto que as demais categorias costumam não ser consideradas. No entanto, nas poucas universidades em que houve estímulos e suporte para outras categorias, inclusive ao público externo, a emergência de ideias era mais significativa, o que potencializava o pensamento estratégico nessas organizações, em quantidade e qualidade das ideias.

Considerando as especificidades observadas nas duas situações, conclui-se que a cultura organizacional da universidade afeta o pensamento estratégico em nível organizacional, podendo ser restritiva ou permissiva, ao influenciar as estruturas e processos institucionais, que podem favorecer a captação de ideias a uma ou mais categorias de atores universitários. Quando há uma cultura favorável a permissibilidade nas participações, as estruturas da universidade favorecem a realização de discussões em grupos, e, até discussões

coletivas entre todas as categorias, das ideias que devem compor o planejamento institucional.

Outra conclusão que decorre da participação ampliada está em que as ideias emanadas de pessoas das áreas táticas e operacionais de uma universidade, podem apresentar maior riqueza de detalhes para a geração de informações estratégicas, especialmente por conhecerem as especificidades de suas áreas, que por vezes os gestores estratégicos não identificam. Cabe destacar que as ideias que surgem da base da hierarquia, apenas subsidiam os tomadores de decisão estratégica com informações valiosas, e não tem por objetivo substituir o gestor estratégico, que continua desempenhando um papel racional e analítico para o futuro da instituição universitária.

A potencialização do pensamento estratégico também ocorre quando os responsáveis pela condução do processo de elaboração do planejamento praticam ações mais ativas na busca das ideias estratégicas dos pensadores, indo até os mesmos, e provocando a emergência de pensamentos, ao invés de apenas aguardar que as ideias cheguem. Conclui-se que essa equipe de condução tem um importante papel na potencialização do pensamento estratégico, ao buscar formas de estimular o cognitivo dos atores universitários.

Chegou-se à conclusão de que o pensamento estratégico, em nível organizacional, pode surgir a partir de duas modalidades de pensamento estratégico em nível individual. A primeira modalidade é a união dos pensamentos estratégicos individualizados, que após serem apreciados pelos responsáveis estratégicos, os incorporam ao planejamento institucional. Na segunda modalidade, as ideias estratégicas individuais são expostas em discussões coletivas, oportunizando um possível aperfeiçoamento da mesma, diante da diversificação cognitiva sofisticada dos participantes da discussão. Somente após as discussões, é que as ideias estratégicas, aperfeiçoadas ou não, passam a integrar o planejamento formal. Observa-se que, na segunda modalidade, a potencialização do pensamento estratégico tende a ser maior.

A pesquisa possibilitou apontar características que podem sinalizar para um potencial pensador estratégico. Dessa forma, conclui-se que, apresentar a capacidade para uma visão holística da instituição e do contexto, favorece o pensamento estratégico, bem como estar motivado profissionalmente, acarretando em comprometimento com a universidade. Experiências passadas e a formação acadêmica e profissional também podem ter alguma influência positiva na capacidade de pensar estrategicamente. A timidez e o instinto de defesa apareceram como influência negativa para a emergência de ideias.

A capacidade e a disponibilidade para o pensamento estratégico dos membros das universidades estudadas também foram analisadas, permitindo averiguar e confirmar que quatro situações possíveis podem ser encontradas. Conclui-se que uma situação possível é a existência de pessoas com capacidade cognitiva para emergir ideias estratégicas para a universidade, mas que não estão disponíveis para criá-las. A instituição, neste caso, deve criar mecanismos para estimular essa disponibilidade do pensamento dos pensadores, especialmente nos casos em que a rotina consome o tempo do indivíduo, ou de pessoas que necessitam de motivação ou mesmo de uma cultura organizacional que prejudique a participação.

Uma segunda situação ocorre quando uma pessoa possui a disponibilidade para o pensamento estratégico, no entanto, não possui a capacidade, como nos casos em que o gestor universitário desconhece as especificidades das funções que exerce, e, por isso, possui dificuldades em inovar onde atua. Dessa forma, é importante que a instituição exerça ações que desenvolvam a capacidade para o pensamento desses atores com disponibilidade.

Há situações, de dificuldades ou desafios do contexto dos ambientes interno e externo de uma universidade, que podem potencializar o pensamento estratégico de certos indivíduos, especialmente os relacionados à burocracia da administração pública, sendo essa uma terceira situação, em que a pessoa possui a capacidade e a disponibilidade para a emergência de ideias, sendo, portanto, pensadores estabelecidos. A pesquisa concluiu, porém, que um mesmo contexto ambiental que potencializa o pensamento em um indivíduo, pode ser desmotivante para outros, demonstrando o como a capacidade cognitiva é um processo individual e complexo de cada pessoa.

Ainda sobre a capacidade e disponibilidade, concluiu-se que, apesar do pensamento estratégico ser um processo cognitivo individual, não é prudente responsabilizar exclusivamente os pensadores pelo sucesso ou dificuldades em emergir ideias, havendo também uma co-responsabilização das universidades em se criar um ambiente favorável para potencializar o pensamento.

Apesar da co-responsabilização, nos casos estudados, constataram-se ocorrências de fatores não técnicos que inibem a disponibilidade do pensamento estratégico, mesmo que haja capacidade para o mesmo, não se enquadrando nas literaturas trabalhadas. Os fatores políticos, ideológicos, discordâncias da metodologia do processo de elaboração do planejamento institucional e remuneração extra, foram

identificados como inibidores ao pensamento estratégico em algumas universidades pesquisadas.

Por fim, a partir das conclusões apresentadas e considerando os casos estudados, foram propostos sete elementos para um modelo de planejamento estratégico, que objetivam potencializar o pensamento estratégico universitário, sendo:

- i. Primeiro Elemento: *Equipe de condução do processo de elaboração do planejamento institucional;*
- ii. Segundo Elemento: *Processo Participativo;*
- iii. Terceiro Elemento: *Discussões Coletivas;*
- iv. Quarto Elemento: *Estímulos para o pensamento estratégico universitário;*
- v. Quinto Elemento: *Planejamento da condução do processo de elaboração do planejamento institucional;*
- vi. Sexto Elemento: *Ambiente e estrutura organizacional favorável ao pensamento estratégico;*
- vii. Sétimo Elemento: *Processo analítico racional do pensamento estratégico.*

Os sete elementos propostos foram construídos a partir dos preceitos teóricos e das boas práticas constatadas nos casos estudados, possibilitando assim atender o objetivo específico “d”, *propor elementos para a composição de um modelo de planejamento que potencialize o pensamento estratégico em Universidades Públicas Federais brasileiras*, e depois de concluído o objetivo geral, *compreender a potencialização do pensamento estratégico em universidades públicas federais brasileiras*. Consequentemente, o problema da pesquisa também foi respondido, “*Como potencializar o pensamento estratégico em Universidades Públicas Federais?*”, com a proposição dos sete elementos mencionados.



## 6.1 SUGESTÕES

A execução da pesquisa evidenciou situações que demonstraram ser merecedoras de uma melhor exploração científica, de modo a oportunizar uma maior compreensão sobre as mesmas, e que não fizeram parte dos objetivos desta pesquisa. Uma situação se refere aos tópicos indicativos de estratégias, nos documentos de planejamento institucionais. Esses tópicos poderiam ser interpretados e analisados se realmente podem ser considerados estratégicos, à luz dos fundamentos teóricos. Esta pesquisa preocupou-se em apenas apontar a existência desses indicativos, sem, no entanto, aprofundar suas análises, considerando que demandaria uma nova pesquisa.

Outra situação que pode ser pesquisada, é a possibilidade de amenizar ou mesmo eliminar os fatores que são prejudiciais ao pensamento estratégico. Esta pesquisa apontou, por exemplo, que padrões comportamentais e a cultura organizacional centralizadora e a política, prejudicam a emergência de ideias, e aprofundar a compreensão sobre os mesmos seria uma pesquisa enriquecedora.

Por fim, sugere-se, também, pesquisar a relação existente entre fatores psicológicos e sociais de um ambiente de trabalho, com a capacidade cognitiva de um indivíduo, para pensar estrategicamente. Dessa forma, uma abordagem de estudos da psicologia poderia possibilitar uma melhor compreensão sobre essa relação.



## REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, Stan. Stretching strategic thinking. *Strategy & Leadership*. v. 33, n. 5, p. 05-12, 2005.
- ALBRECHT, Júlia Vogel; ESTRELLA, Juliana. Concepções de universidade. In: NUNES, Edson de Oliveira. (Org.). *Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- ALDARVIS, Renato. Modelo de gestão para as organizações públicas. In: KANAANE, Roberto; FIEL FILHO, Alécio; FERREIRA, Maria das Graças. (Org.). *Gestão pública: planejamento, processos, sistemas de informação e pessoas*. São Paulo: Atlas, 2010.
- ARIENTI, Wagner Leal. Economia política do moderno sistema mundial: as contribuições de Wallerstein, Braudel e Arrighi. *Ensaio FEE*, Porto Alegre, v. 28, n.1, p. 99-126, jul. 2007.
- AZEVEDO, Paola. *A interação UFSC e Petrobras para o desenvolvimento inovativo sob a óptica institucionalista evolucionária*. 2016. 509 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- BATES, D. L.; DILLARD JR, John E. Generating strategic thinking through multi-level teams. *Long Range Planning*. v. 26, n. 5, p. 103-110, outubro, 1993.
- BENITO-OSTOLAZA, Juan M.; SANCHIS-LLOPIS, Juan A. Training strategic thinking: experimental evidence. *Journal of Business Research*, v. 67, n. 5, p. 785-789, maio, 2014.
- BONN, Ingrid. Developing strategic thinking as a core competency. *Management Decision*, v. 39, n. 1, p. 63-71, 2001.
- BRASIL, *Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Acesso em 02 jan. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm)>

BRASIL, *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Acesso em: 02. jan. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>

BRASIL, *Lei nº 13.255, de 14 de janeiro de 2016*. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2016. Anexo V - Detalhamento dos créditos orçamentários do Poder Executivo – Ministério da Educação. Acesso em: 05. fev. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/Anexo/ANL13255Volume-V.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/Anexo/ANL13255Volume-V.pdf)>

BRASIL, *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso em: 02. jan. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Globalização e competição: porque alguns países emergentes têm sucesso e outros não*. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2009.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira. *A gestão do relacionamento com egressos: uma proposta de diretrizes para o Programa de Pós-Graduação em Administração da UFSC*. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CARDOSO, Wille Muriel. *O impacto do plano de desenvolvimento institucional na profissionalização das instituições privadas de ensino superior*. 66 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Centro de Pós-Graduação em Administração das Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, da Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2006.

CARNEIRO, Ricardo. O desenvolvimento revisitado. *São Paulo em Perspectiva*, v. 20, n. 3, jul./set. 2006, p. 73-82.

CASSIOLATO, José Eduardo; LASTRES, Helena M. M. O foco em arranjos produtivos e inovativos locais de micro e pequenas empresas. *Pequena empresa: cooperação e desenvolvimento local*. Rio de Janeiro: Relume Dumará Editora, 2003.

CASTRO, Cláudio de Moura. Os dinossauros e as gazelas do ensino Superior. In: MEYER JUNIOR, Victor; MURPHY, J. Patrick. (Org.). *Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária*. Um diálogo Brasil e EUA. Florianópolis: Insular, 2000.

CHANDLER, Alfred Du Pont. *Strategy and structure: chapters in the history of the industrial enterprise*. Cambridge: The MIT Press, 1990.

CHANG, Há-Joon. *Chutando a escada: a estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. *Métodos de pesquisa em administração*. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

COSTA, Silvia Maria. Fundamentos constitucionais para a gestão pública. In: KANAANE, Roberto; FIEL FILHO, Alécio; FERREIRA, Maria das Graças. (Org.). *Gestão pública: planejamento, processos, sistemas de informação e pessoas*. São Paulo: Atlas, 2010.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1986.

DENHARDT, Robert B. *Teorias da administração pública*. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. *Direito administrativo*. 25.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DOSI, Giovanni. Sources, procedures and microeconomic effects of innovation. *Journal of Economic Literature*, p. 1120-1171, vol. 26, 1988.

DRAGONI et al. Developing executive leaders: the relative contribution of cognitive ability, personality, and the accumulation of work experience in predicting strategic thinking competency. *Personnel Psychology*. v. 64, p. 829-864, 2011.

DRÈZE, J.; DEBELLE, J. *Concepções da Universidade*. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

ESTADÃO, Infográfico/Estadão. *Trinta e seis universidades federais terão vestibular do meio do ano*. 06 mai. 2014. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,trinta-e-seis-universidades-federais-terao-vestibular-do-meio-do-ano,1162574>>. Acesso em: 02 set. 2015.

FURTADO, Celso. O subdesenvolvimento revisitado. *Economia e Sociedade*, v. 1, ago. 1992, p. 5-19.

GODOY, Arilda Schmidt. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, Christiane Kleinübing; MELO, Rodrigo Bandeira de; SILVA, Anielson Barbosa (Org.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOLDMAN, Ellen F. The power of work experiences: characteristics critical to developing expertise in strategic thinking. *Human Resource Development Quarterly*. v. 19, n. 3, p. 217-239, outono, 2008.

GOLDMAN, Ellen F.; CASEY, Andrea. Building a culture that encourages strategic thinking. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. 17(2), p. 119-128, 2010.

GRAETZ, Fiona. Strategic thinking versus strategic planning: towards understanding the complementarities. *Management Decision*. v. 40, n. 5, p. 456-462, 2002.

HAMEL, Gary; PRAHALAD, C. K. Strategic intent. *Harvard Business Review*, Best of HBR, p. 148-161, jul./ago. 2005.

HERACLEOUS, Loizos. Strategic thinking or strategic planning?. *Long Range Planning*. v. 31, n. 3, p. 481-487, 1998.

HUNT, T. K. *História do pensamento econômico*. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

JOHNSON, Gerry; SCHOLLES, Kevan; WHITTINGTON, Richard. *Fundamentos de estratégia*. Porto Alegre: Bookman, 2011.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. *Mapas estratégicos – Balanced Scorecard: convertendo ativos intangíveis em resultados tangíveis*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

KRETZER, Jucélio. Sistemas de inovação: as contribuições das abordagens nacionais e regionais ou locais. *Ensaio FEE*. Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 863-892, dez. 2009.

KUTSCHERA, Ida; RYAN, Mike H. Implications of intuition for strategic thinking: practical recommendations for gut thinkers. *Sam Advanced Management Journal*, p. 12-20, verão, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIEDTKA, Jeanne M. Strategic thinking: can it be taught?. *Long Range Planning*, v. 31, n. 1, p. 120-129, fevereiro, 1998.

LIEDTKA, Jeanne. Beyond strategic thinking: strategy as experienced. *Rotman Magazine*, p. 28-33, inverno, 2011.

MACHADO, Luís Eduardo. *Gestão estratégica para instituições de ensino superior privadas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

MANCINI, Ana Paula Gomes. A educação na Idade Média. In: SOUZA, Neusa Maria Marques de. (Org.). *História da educação*. São Paulo: Avercamp, 2006.

MARTINS, Carlos Benedito. Uma reforma necessária. *Educação e Sociedade*, p. 1001-1020, v. 27, n. 96, Especial, out. 2006.

MEC, Ministério da Educação. *Organograma Organizacional do MEC 2015*. Acesso em 20. nov. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/stories/conteudos/estrutura-organizacional-mec-2015.png>

MELO, Pedro Antônio de. *A cooperação universidade/empresa nas universidades públicas brasileiras*. 2002. 330 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MEYER JUNIOR, Victor. Novo contexto e as habilidades do administrador universitário. In: MEYER JUNIOR, Victor; MURPHY, J. Patrick. (Org.). *Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária*. Um diálogo Brasil e EUA. Florianópolis: Insular, 2000.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. *Safári de estratégia: Um roteiro pela selva do planejamento estratégico*. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MINTZBERG, Henry; WATERS, James A. Of strategies, deliberate and emergent. *Strategic Management Journal*, v. 6, p. 257-272, 1985.

MORHY, Lauro. *Universidade no Mundo – Universidade em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

MOROSINI, Marília. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião?. In: SGUISSARD, Valdemar. (Org.). *Universidade brasileira no Século XXI*. São Paulo: Corez, 2009.

MORRISON, J. Roger; LEE, James G. The anatomy of strategic thinking. *The Mckinsey Quarterly*, p. 02-09, outono, 1979.

MOTTA, Fernando C. Prestes; CALDAS, Miguel P. *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas, 2011.

MURIEL, Roberta. *Plano de desenvolvimento institucional – PDI: análise do processo de implantação*. Brasil: Editora Hoper, 2006.

NASCIMENTO, Edson Ronaldo. *Gestão pública*. São Paulo: Saraiva, 2010.

OLIVEIRA, T. Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional. *Revista Varia História*, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p. 113-129, jan./jun. 2007.



RICOEUR, Paul. Prefácio. In: DRÈZE, J; DEBELLE, J. (Org.). *Concepções da Universidade*. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

SANTOS, Izequias Estevam dos. *Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica*. 9. ed. Niterói/RJ: Impetus, 2012.

SCHLICKMANN, Raphael. *Administração universitária: desvendando o campo científico no Brasil*. 2013. 294 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SESu/MEC, Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. *Carta de Serviços ao Cidadão 2013*. Disponível em: <[http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=15224&Itemid=>](http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15224&Itemid=>). Acesso em: 02 set. 2015.

SGUISSARD, Valdemar. *Universidade brasileira no Século XXI*. São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas? In: SGUISSARD, Valdemar. (Org.). *Universidade brasileira no Século XXI*. São Paulo: Corez, 2009.

SILVA, Julio Eduardo Ornelas Silva. *Contribuições do plano de desenvolvimento institucional e do planejamento estratégico na gestão de universidades federais brasileiras*. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SLOAN JR., Alfred P. *Meus anos com a General Motors*. 3. ed. São Paulo: Negócio Editora, 2001.

SLOAN, Julia. Strategic thinking: gain the leader's advantage. *Leadership Excellence Essentials*, v. 30, n. 12, p. 6-7, dezembro, 2013.

SUTTON, Robert I.; STAW, Barry M. O que não é teoria. *Revista de Administração de Empresas - RAE*, v. 43, n. 3, p. 74-84, julho-setembro, 2003.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. *Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. 23. reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

UFAL, Universidade Federal de Alagoas. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017*. Maceió, 2013. Acesso em: 26.02.2016.

Disponível em:

<<http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/plano-de-desenvolvimento/2013-2017/view>>

UFAL, Universidade Federal de Alagoas. *Relatório de Gestão do Exercício 2015*. Maceió, 2016. Acesso em: 26.06.2016. Disponível em: <<https://contas.tcu.gov.br/egestao/ObterDocumentoSisdoc?codPapelTramitavel=55508775>>

UFC, Universidade Federal do Ceará. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017*. Fortaleza, 2013. Acesso em: 26.02.2016.

Disponível em:

<[http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/plano\\_desenvolvimento\\_institucional/pdi\\_ufc\\_2013-2017.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/plano_desenvolvimento_institucional/pdi_ufc_2013-2017.pdf)>

UFC, Universidade Federal do Ceará. *Relatório de Gestão do Exercício 2015*. Fortaleza, 2016. Acesso em: 26.06.2016. Disponível em:

<<https://contas.tcu.gov.br/egestao/ObterDocumentoSisdoc?codPapelTramitavel=55544476>>

UFCA, Universidade Federal do Cariri. *Relatório de Gestão do Exercício 2015*. Juazeiro do Norte, 2016. Acesso em: 29.04.2016.

Disponível em:

<<https://contas.tcu.gov.br/egestao/ObterDocumentoSisdoc?codPapelTramitavel=55206367>>

UFES, Universidade Federal do Espírito Santo. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019*. Vitória, 2015. Acesso em: 29.02.2016. Disponível em:

<[http://www.proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/pdi\\_-\\_2015-2019\\_1.88mb\\_.pdf](http://www.proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/pdi_-_2015-2019_1.88mb_.pdf)>

UFES, Universidade Federal do Espírito Santo. *Relatório de Gestão do Exercício 2015*. Vitória, 2016. Acesso em: 26.06.2016. Disponível em:

<<https://contas.tcu.gov.br/egestao/ObterDocumentoSisdoc?codPapelTramitavel=55205975>>

UFF, Universidade Federal Fluminense. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017*. Niterói, 2012. Acesso em: 29.02.2016. Disponível em: <[http://www.pdi.uff.br/images/PDI\\_2013-2017/PDI\\_UFF\\_2013-2017.pdf](http://www.pdi.uff.br/images/PDI_2013-2017/PDI_UFF_2013-2017.pdf)>

UFF, Universidade Federal Fluminense. *Relatório de Gestão do Exercício 2015*. Niterói, 2016. Acesso em: 26.06.2016. Disponível em: <<https://contas.tcu.gov.br/egestao/ObterDocumentoSisdoc?codPapelTramitavel=55208269>>

UFOPA, Universidade Federal do Oeste do Pará. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016*. Santarém, 2013. Acesso em: 23.02.2016. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/arquivo/portarias/2015/PDI20122016.pdf>>

UFOPA, Universidade Federal do Oeste do Pará. *Relatório de Gestão do Exercício 2015*. Santarém, 2016. Acesso em: 26.06.2016. Disponível em: <<https://contas.tcu.gov.br/egestao/ObterDocumentoSisdoc?codPapelTramitavel=55612262>>

UFRR, Fundação Universidade Federal de Roraima. *Mapa Estratégico UFRR – 2015-2025*. Boa Vista, 2016b. Acesso em: 23.02.2016. Disponível em: <<http://proplan.ufrr.br/images/maoa%20rgv%20sem%20borda.png>>

UFRR, Fundação Universidade Federal de Roraima. *Relatório de Gestão do Exercício 2015*. Boa Vista, 2016a. Acesso em: 26.06.2016. Disponível em: <<https://contas.tcu.gov.br/egestao/ObterDocumentoSisdoc?codPapelTramitavel=55187030>>

UFSM, Universidade Federal de Santa Maria. *Plano de Gestão UFSM 2014-2017*. Santa Maria, 2014. Acesso em: 12.05.2016. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/1013162-Plano-de-Gestao-resumido/>>

UFSM, Universidade Federal de Santa Maria. *Relatório de Gestão do Exercício 2015*. Santa Maria, 2016. Acesso em: 26.06.2016. Disponível em: <<https://contas.tcu.gov.br/egestao/ObterDocumentoSisdoc?codPapelTramitavel=55495642>>

UNB, Fundação Universidade de Brasília. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2017*. Brasília, 2014. Acesso em: 29.02.2016. Disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/downloads/PDI.2014-2017.pdf>>

UNIFAL, Universidade Federal de Alfenas. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020*. Alfenas, 2015. Acesso em: 29.02.2016. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/sites/default/files/proplan/PDI%20com%20a%20Resolu%C3%A7ao%20e%20com%20anexos.pdf>>

UNIFAL, Universidade Federal de Alfenas. *Relatório de Gestão do Exercício 2015*. Alfenas, 2016. Acesso em: 26.06.2016. Disponível em: <<https://contas.tcu.gov.br/egestao/ObterDocumentoSisdoc?codPapelTramitavel=55196548>>

UNIFAP, Fundação Universidade Federal do Amapá. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019*. Macapá, 2015. Acesso em: 23.02.2016. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/pdi/files/2009/08/PDI-2015-2019-UNIFAP.pdf>>

UNIFAP, Fundação Universidade Federal do Amapá. *Relatório de Gestão do Exercício 2015*. Macapá, 2016. Acesso em: 26.06.2016. Disponível em: <<https://contas.tcu.gov.br/egestao/ObterDocumentoSisdoc?codPapelTramitavel=55208489>>

UNIFEI, Universidade Federal de Itajubá. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2018*. Itajubá, 2015. Acesso em: 29.02.2016. Disponível em: <<http://www.unifei.edu.br/files/anexos/PDI.pdf>>

UNIFEI, Universidade Federal de Itajubá. *Relatório de Gestão do Exercício 2015*. Itajubá, 2016. Acesso em: 26.06.2016. Disponível em: <<https://contas.tcu.gov.br/egestao/ObterDocumentoSisdoc?codPapelTramitavel=55208736>>

UNIRIO, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016*. Rio de Janeiro, 2011. Acesso em: 29.02.2016. Disponível em: <<http://www.unirio.br/arquivos/noticias/PDI%202012-2016-versao-final.pdf>>

UNIRIO, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. *Relatório de Gestão do Exercício 2015*. Rio de Janeiro, 2016. Acesso em: 26.06.2016. Disponível em: <<https://contas.tcu.gov.br/egestao/ObterDocumentoSisdoc?codPapelTramitavel=55437923>>

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes. (Org.). *Pesquisa qualitativa em administração*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

WHITTINGTON, Richard. *O que é estratégia*. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

WOODS JR. Thomas E. *Como a Igreja Católica construiu a civilização Ocidental*. São Paulo: Quadrante, 2008.



## APÊNDICE A – Roteiro para Entrevistas



### Roteiro para a entrevista – Universidades Federais

Data e Hora de Realização: \_\_\_/\_\_\_/2016 - \_\_\_h:\_\_\_min

1. Por que sua instituição faz planejamento estratégico? De que forma é elaborado? Consegue implementá-lo ou encontra resistências em implementar o planejado?
2. Você acredita que a maneira como é conduzido o planejamento na sua instituição, possibilita que os participantes tenham ideias inovadoras que possam ser implementadas?
  - i. **(SE SIM)** Caso a resposta seja positiva, em que momento ou etapa do planejamento as pessoas tem oportunidade de gerar ideias que podem se transformar em ações estratégicas? **(SE NÃO)** Caso a resposta seja negativa, quais as razões que impedem que as pessoas tenham novas ideias?
3. Quais categorias de pessoas (docente/discente/TAE/comunidade externa) podem contribuir com ideias de ações estratégicas a serem implementadas? Quais de fato contribuem com novas ideias?
4. Os gestores responsáveis conseguem tempo na agenda para estruturar e construir o Planejamento estratégico, ou eles possuem dezenas de demandas urgentes que merecem mais atenção?
5. Você acredita que algumas pessoas tem mais facilidade de gerar ideias inovadoras do que outras? Se sim, a que você atribui para que isso ocorra?
6. Quais as características psicológicas você detecta como padrão nos gestores que pensam ideias inovadoras? (exemplo de algumas características psicológicas no verso)
7. Acontece de gestores terem ideias inovadoras após a conclusão do planejamento formal? Se sim, como essas ideias são trabalhadas?
8. Há ideias inovadoras praticadas que oferecem algum risco para a instituição? Como essa questão é trabalhada pela instituição?
9. Existem gestores que possuem a capacidade de pensar estrategicamente, mas preferem não exercer essa capacidade. Acredita que essa situação ocorre em sua instituição? Se sim, por que acredita que esses gestores atuam dessa forma?

#### Dados do Projeto de Pesquisa

Título: Planejamento Estratégico em Universidades Públicas Brasileiras: Modelos e Práticas de Gestão Universitária (tema de tese vinculada: Pensamento Estratégico Universitário);  
 Edital de fomento: Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES nº 22/2014;  
 Processo no CNPq: 471974/2014-5;  
 Registro na UFSC: 2014.1765;  
 Coordenador do Projeto: Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.  
 Pesquisador: Doutorando Julio Eduardo Ornelas Silva.

**Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária**  
 Universidade Federal de Santa Catarina - Centro Socioeconômico  
 Campus Universitário – Trindade – Bloco F – 3º andar – CEP 88.040-900  
 Florianópolis – SC – Brasil – Fone +55 48 3721-6646 – www.inpeau.ufsc.br