

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ENGENHARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

**ELEMENTOS QUE INTERVÊM NO DESDOBRAMENTO
DO PLANO ESTRATÉGICO:
ESTUDO EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

Suzana Salvador Cabral Gianotti

Porto Alegre, 2000

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ENGENHARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

**ELEMENTOS QUE INTERVÊM NO DESDOBRAMENTO
DO PLANO ESTRATÉGICO:
ESTUDO EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

Suzana Salvador Cabral Gianotti

Orientador: Professor Dr. José Luís Duarte Ribeiro

Banca Examinadora:

**José Cláudio Ferreira da Silva, Doutor
Professor UFRJ**

**Paulo Fernando Pinto Barcellos, Doutor
Professor PPGE/UFGRS**

**Arthur Tórgo Gómez, Doutor
Professor PPGE/UFGRS**

**Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de
Produção como requisito parcial à obtenção do título de
MESTRE EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

Área de concentração: Qualidade

Porto Alegre, junho de 2000

Essa dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

Prof. José Luís Duarte Ribeiro, Doutor.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Orientador

Prof. Luís Antônio Lindau, Ph.D.

Coordenador PPGE/UFGRS

Banca Examinadora:

José Cláudio Ferreira da Silva, Doutor
Professor UFRJ

Paulo Fernando Pinto Barcellos, Doutor
Professor PPGE/UFGRS

Arthur Tórgo Gómez, Doutor
Professor PPGE/UFGRS

Dedicatória

Para os meus.

AGRADECIMENTOS

A autora deseja registrar seus melhores agradecimentos:

à Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, instituição que de todos os modos incentivou e possibilitou a conclusão deste trabalho;

a cada um dos seus colegas que se dispuseram a participar das entrevistas indispensáveis ao estudo aqui desenvolvido;

aos colegas professores Sílvia Costa Dutra e Vicente de Paulo Oliveira Sant'Anna, pela confiança;

ao orientador professor doutor José Luís Duarte Ribeiro, pela paciência e cuidadosa dedicação.

ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

LISTA DE TABELAS

RESUMO

ABSTRACT

1	INTRODUÇÃO	2
1.1	COMENTÁRIOS INICIAIS	2
1.2	TEMA E JUSTIFICATIVA	4
1.3	OBJETIVOS	6
1.4	METODOLOGIA	7
1.5	ESTRUTURA	9
1.6	LIMITAÇÕES	10
2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	12
2.1	INTRODUÇÃO	12
2.2	PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO	12
2.2.1	Aspectos conceituais	12
2.2.2	Planejamento estratégico nas instituições de ensino superior .	21
2.3	GERENCIAMENTO PELAS DIRETRIZES	23
2.3.1	O processo de desdobramento das diretrizes	28
2.4	PESQUISA QUALITATIVA	32
2.4.1	Aspectos conceituais	32
2.4.2	O pesquisador como instrumento de pesquisa	33
2.4.3	Procedimentos usuais na transformação dos dados qualitativos ...	37

3	A EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO.....	42
3.1	INTRODUÇÃO	42
3.2	CARACTERÍSTICAS GERAIS DA INSTITUIÇÃO	43
3.3	A CRONOLOGIA DO PROCESSO DE MUDANÇA	47
3.4	A CONCEPÇÃO ORGANIZACIONAL ATUAL	51
4	DESCRIÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO	55
4.1	INTRODUÇÃO	55
4.2	PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DAS ENTREVISTAS	57
4.3	DESCREVENDO O CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS	62
4.3.1	Descrição dos conhecimentos técnicos	63
4.3.2	Descrição das condições para o desdobramento das diretrizes	69
5	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	90
5.1	INTRODUÇÃO	90
5.2	PROCESSAMENTO DAS INFORMAÇÕES E ANÁLISE DESCRITIVA	91
5.3	ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	101
6	INTERPRETAÇÃO	111
6.1	INTRODUÇÃO	111
6.2	O PROCESSO IMPLEMENTADO	112
6.3	ASPECTOS INDISPENSÁVEIS	116
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
7.1	INTRODUÇÃO.....	119
7.2	CONCLUSÕES	120
7.3	SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS	123
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
	ANEXO	

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1: Estabelecimento das diretrizes e metas da alta administração (<i>Miyauchi</i>)	24
Figura 2: Implantação do Gerenciamento pelas Diretrizes	26
Figura 3: Etapas do Desdobramento das Diretrizes	29
Figura 4: Matriz de relação entre Meios e Objetivos Diretivos	30
Figura 5: Matriz de relação entre Itens de Ação e Meios	31
Figura 6: Organograma da Instituição Universitária	53
Figura 7: Representatividade da amostra selecionada em relação à estrutura organizacional	56
Gráfico 1: Distribuição percentual das categorias de análise da variável CONHECIMENTO DAS METODOLOGIAS DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E DESDOBRAMENTO DAS DIRETRIZES	99
Gráfico 2: Distribuição percentual de análise da variável CONDIÇÕES GERAIS PARA DESDOBRAMENTO DO PLANO	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução da situação do quadro docente quanto à titulação – 1995/98	44
Tabela 2: Percentual da carga horária destinada às atividades docentes – 1998	44
Tabela 3: Percentual de docentes com regime de tempo contínuo – 1998	45
Tabela 4: Percentual de funcionários segundo o grau de instrução/titulação 1998	45
Tabela 5: Percentual de alunos da graduação, segundo a região de origem – 1998	46
Tabela 6: Freqüência de citação da palavra-chave PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO, relacionada aos contextos <i>domínio dos princípios e do método e interesse pelo assunto</i>	93
Tabela 7: Freqüência de citação da palavra-chave DESDOBRAMENTO DAS DIRETRIZES, relacionada aos contextos <i>domínio e relacionamento ao plano estratégico</i>	93
Tabela 8: Freqüência de citação da palavra-chave PLANO INSTITUCIONAL (ou Plano Estratégico) relacionada aos contextos <i>conhecimento da experiência, desdobramento do plano e confiança no sucesso do método</i>	93
Tabela 9: Freqüência de citação da palavra-chave LIDERANÇA, relacionada aos contextos <i>alta administração, sistemas de liderança e estrutura organizacional</i>	96

Tabela 10: Freqüência de citação da palavra-chave VALORES, relacionada aos contextos <i>formas de declaração da missão, compromisso com a qualidade, relacionamento com os públicos, participação e comunicação</i>	96
Tabela 11: Freqüência de citação da palavra-chave COMUNICAÇÃO, relacionada aos contextos <i>valores institucionais, clareza, agilidade e sistema de comunicação</i>	96
Tabela 12: Freqüência de citação da palavra-chave OBJETIVO ESTRATÉGICO, relacionada aos contextos <i>indicadores de desempenho, metas, recursos e definição de prioridades e avaliação</i>	97
Tabela 13: Freqüência de citação da palavra-chave PLANO DE AÇÃO, relacionada aos contextos <i>acompanhamento do desempenho esperado, comparabilidade, negociação e estímulo a participação</i>	97
Tabela 14: Incidência das citações referentes às categorias de análise da variável CONHECIMENTO DAS METODOLOGIAS DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E DESDOBRAMENTO DE DIRETRIZES.	98
Tabela 15: Incidência das citações referentes às categorias de análise da variável CONDIÇÕES GERAIS PARA DESDOBRAMENTO DO PLANO	99
Tabela 16: Contribuição percentual dos entrevistados na contagem das citações referentes às categorias de análise da variável CONHECIMENTO DAS METODOLOGIAS DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E DESDOBRAMENTO DE DIRETRIZES	100
Tabela 17: Contribuição percentual dos entrevistados na contagem de citações referentes às categorias de análise da variável	

	CONDIÇÕES PARA DESDOBRAMENTO DO PLANO	101
Tabela 18	Tabela de contingência das categorias de análise e perfil dos entrevistados em relação à ênfase CONHECIMENTO DAS METODOLOGIAS DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E DESDOBRAMENTO DE DIRETRIZES	104
Tabela 19	Tabela de contingência das categorias de análise e perfil dos entrevistados com relação à ênfase CONDIÇÕES GERAIS PARA DESDOBRAMENTO DO PLANO.....	105
Tabela 20:	Resíduos padronizados no contingenciamento das frequências dos entrevistados e categorias de análise da variável CONHECIMENTO DAS METODOLOGIAS DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E DESDOBRAMENTO DE DIRETRIZES	107
Tabela 21:	Resíduos padronizados no contingenciamento das frequências dos entrevistados e categorias de análise da variável CONDIÇÕES GERAIS PARA O DESDOBRAMENTO DO PLANO ESTRATÉGICO	108

RESUMO

O presente trabalho foi estruturado a partir de um estudo qualitativo baseado na experiência de planejamento estratégico em uma universidade. Teve por objetivo identificar as variáveis que intervêm na implementação daquele processo com a utilização da metodologia de *desdobramento de diretrizes*.

O estudo qualitativo realizado adotou procedimentos que incluíram pesquisa individual com representantes dos segmentos da universidade. Os entrevistados representam os responsáveis pelas finalidades de planejamento, de supervisão geral e setorial, de execução do ensino, bem como de apoio técnico e assessoria. Os principais procedimentos adotados no desenvolvimento da pesquisa foram descrição, análise e interpretação.

O planejamento estratégico, usualmente descrito como processo integrante da gestão empresarial, é apresentado como um recurso que capacita a instituição de ensino superior a atuar com eficiência e eficácia e a reagir com rapidez às demandas do seu entorno social. O *desdobramento das diretrizes* é mostrado como uma ferramenta que pode ser aplicada no detalhamento do plano estratégico, assim que as linhas de ação anuais estejam definidas.

Resultaram do estudo a confirmação de que professores e funcionários necessitam de incentivo para atuar nesse processo e que fatores como liderança e comprometimento com resultados, esforço para o compartilhamento do propósito comum, motivação dos envolvidos e acompanhamento dos processos são essenciais para a implementação, com sucesso, do plano estratégico.

Palavras-chave: planejamento estratégico; desdobramento pelas diretrizes; estudo qualitativo; modelos de gestão universitária.

ABSTRACT

This paper is structured on qualitative studies carried out considering the strategic planning process in a university. Its aim is to identify variables which intervene in the implementation of the process using the policy deployment methodology.

The qualitative study was carried out using procedures that included individual survey with the persons who are responsible for planning, general and sectorial supervision, teaching, as well as technical support and consultancy, of the many sectors of the university. Description, analysis and interpretation were the main procedures used in developing the survey.

Strategic planning, usually described as a process of integration in management, is presented as a resource that enables a college or a university to act efficiently and effectively and react promptly to the demands of the social environment. The policy deployment is presented as a tool which can be applied in detailing the strategic planning as soon as the annual procedures have been defined.

As a result of the study carried out it was confirmed that faculty and staff need stimuli in order to take part in the process and that aspects like leadership, commitment to results, effort in sharing common purposes, motivation of all involved individuals and the following-up of the processes are essential to the successful implementation of a strategic plan.

Keywords: strategic planning; policy deployment; quality study; models of university management.

1 INTRODUÇÃO

1.1 COMENTÁRIOS INICIAIS

Nos últimos 30 anos, observou-se uma expansão acelerada do ensino superior no Brasil, especialmente do fornecido pelas instituições privadas. Enquanto o ambiente externo esteve favorável e estável, cresceu a oferta de cursos criados livremente, embora o reconhecimento de seus diplomas dependesse da aprovação do Ministério da Educação.

O final da década de 80 constituiu-se num dos piores períodos da economia na história do país. A carência de recursos públicos destinados às áreas essenciais como saúde, habitação e educação tem reflexos até os dias de hoje. Nesse ambiente perturbado pela instabilidade econômica e política, e pelo quadro de desemprego e de empobrecimento dos brasileiros, a desvalorização da atividade docente, em todos os níveis de ensino, fez com que as universidades experimentassem seus momentos mais críticos.

No início da década de 90, a turbulência político-financeira gerava ameaças à viabilidade econômica das instituições privadas, enquanto que a escassez dos recursos do governo gerava ameaças às instituições públicas. Assim, começam a aparecer iniciativas de reação de algumas dessas organizações. As evidências dessas iniciativas são os inúmeros seminários e congressos sobre temas como *qualidade do ensino superior*, *o papel da universidade*, *universidade voltada à contextualidade social*, *a construção da universidade para o século XXI*, *a autonomia universitária*, entre outros.

Acrescenta-se a essas evidências a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, aprovada em 1996, como elemento que contribuiu para

aumentar a interferência externa no cotidiano das universidades. A LDB inovou ao consagrar o princípio da avaliação, adotando-o como indispensável à tomada de decisões e às ações de melhoria da qualidade do ensino e das instituições.

A lei introduziu uma alteração importante ao dispor que o credenciamento das instituições, assim como o reconhecimento de seus cursos, passam a ter prazos de validade limitados, estando sujeitos a renovação. Isso implica a periodicidade da avaliação, tanto dos cursos como da própria universidade, e a necessidade de um processo decisório seguro e apoiado em metodologia adequada.

Os principais resultados das análises promovidas no ambiente acadêmico sobre os papéis e finalidades da universidade estão relacionados à adoção de processos de planejamento de longo prazo, observados em algumas instituições. Esses processos, sustentados por uma base sólida de informações e dados do ambiente interno e por referências confiáveis do ambiente externo, têm orientado as instituições a reverem seus processos decisórios. O esforço de análise e revisão fez com que essas instituições se aproximassem mais do mercado de trabalho e investissem em tecnologia e capacitação de seus quadros.

Para buscar maior sintonia com as demandas da sociedade, para promover a qualidade científica em todas as áreas de conhecimento e, assim, desenvolver essa instituição milenar que é a universidade, cada instituição deve escolher seu próprio caminho. A metodologia e os procedimentos adotados podem seguir um roteiro comum, mas o processo de construção da transformação deve ter como referência os valores e a missão que sustentam o projeto individual da universidade e considerar as demandas da comunidade em que ela está inserida.

Experiências exitosas de mudanças, apoiadas em teorias e metodologias aprovadas na área empresarial, têm sido relatadas em congressos sobre administração universitária. As instituições universitárias têm desenvolvido e implementado processos de planejamento de longo prazo, buscando um posicionamento estratégico na construção de seus futuros. Elementos de análise e conceitos normalmente não incluídos no diálogo acadêmico, como *gestão contextualizada*, *segmentação de públicos e mercado*, *ciclo de vida de produto*, *sinais portadores de futuro*, *capacidades organizacionais*, entre outros, são hoje introduzidos e aceitos pelos administradores das instituições de ensino superior.

O planejamento estratégico, compreende duas grandes etapas. A primeira, da construção do plano propriamente dito, e a segunda, da operacionalização e implementação das ações e projetos decorrentes do plano aprovado. Nessa última, em que devem estar expressas as atividades, seus indicadores de desempenho e as metas pretendidas, é necessário usar de recursos variados, de ferramentas ou mecanismos de acompanhamento, para assegurar o controle do processo de transformação.

As experiências de adoção da metodologia de planejamento estratégico permitiram que as universidades reformulassem suas práticas tradicionais de preparação de planos e de antecipação do futuro. As modalidades de planejamento anteriormente praticadas, restritas à satisfação das exigências externas ou das necessidades internas de organização do funcionamento das atividades-fim, deram lugar a planos detalhados e comprometidos com resultados. A organização, fortemente regulada pelos órgãos que legitimam a prestação de serviços educacionais, está sendo substituída por uma instituição mais ágil, com modelo de gestão descentralizada, que busca a flexibilidade necessária para equilibrar os efeitos da estrutura burocrática.

Os meios utilizados para equilibrar os efeitos da estrutura burocrática sobre a necessária flexibilidade que os processos de mudança exigem têm sido diferenciados segundo as características e o estágio de desenvolvimento de cada instituição. Os aspectos comuns que têm sido citados estão relacionados ao envolvimento da comunidade na identificação e descrição das funções indispensáveis à existência de uma universidade.

Como resultados do esforço dispensado à avaliação diagnóstica e à reestruturação organizacional, na perspectiva de uma nova universidade, parece que estão surgindo as condições favoráveis à instalação do planejamento estratégico no ambiente acadêmico.

1.2 TEMA E JUSTIFICATIVA

O sistema educacional brasileiro tem sido bastante criticado pela parcela da sociedade que atribui a ele um papel relevante na formação integral de seus

cidadãos. As universidades e demais instituições de ensino superior, por seu compromisso com a formação profissional das pessoas e com a produção e aplicação do conhecimento, são alvo de freqüentes críticas pela sociedade empregadora.

Por isso, essas instituições vêm experimentando mudanças significativas. Transformações associadas a fatores como expansão da oferta e massificação do ensino superior, necessidade de agilidade para responder às demandas da *sociedade do conhecimento*, exigência de gestão profissionalizada, e intensificação do uso da função *marketing* para a comercialização de serviços educacionais têm marcado as relações dessas instituições com a sociedade.

É necessário reconhecer que as transformações têm sido implementadas com graus diferentes de eficiência e, na maioria das vezes, decorrem de um comportamento reativo, que evita exercitar qualquer espécie de prospecção. Além disso, a maioria das universidades não é administrada por reitores e diretores profissionais. Muitas são compostas por unidades departamentais, formando um grande número de estruturas que operam independentemente.

Professores e funcionários sabem pouco sobre a missão institucional ou sobre suas funções dentro dessa organização. Os recursos disponíveis, com objetivo de apoiar o ensino ou a pesquisa, não são monitorados, enquanto as fronteiras da universidade estão se alargando, através do avanço da tecnologia da informação.

A prática formal de planejamento exercitada refere-se às exigências externas dos órgãos que legitimam os serviços educacionais e se completa com outro processo, informal e assistemático, voltado à definição dos currículos, à criação de novos cursos e à atração de professores titulados.

Enquanto a demanda por educação superior e a escassez de oferta se mantiveram equilibradas, as questões de planejamento e gestão foram pouco afetadas pela informalidade dos processos. Com a expansão do ensino superior, foi crescendo a consciência dos administradores educacionais sobre os impactos favoráveis que a instalação de um processo de discussão e planejamento da educação superior poderia provocar, em relação às condições de produção de ensino e sobre o significado deste para a sociedade.

Nas instituições privadas, parece que o peso da ameaça do decréscimo do número de alunos motivou as primeiras experiências de inovação nos métodos de planejamento e gestão. O planejamento estratégico, como metodologia alternativa de revisão das premissas básicas institucionais, possibilitou a avaliação da capacidade de reação das instituições de ensino face às adversidades decorrentes da redução de matrículas. Ao se instalarem as primeiras experiências, não havia segurança de que essa metodologia pudesse se aplicar satisfatoriamente em uma instituição de ensino.

As experiências foram construídas sob a inspiração do conhecimento adquirido em estudos e discussões conjuntas. As necessidades de planejamento, as possibilidades e dificuldades para fazê-lo, as alternativas e convicções referentes aos limites que um planejamento global poderia trazer para as iniciativas individuais, foram alguns dos temas iniciais das reflexões. Superadas essas questões, as preocupações passaram a ser as dificuldades de converter as intenções coletivas em diretrizes, objetivos, prioridades, metas e planos de ação eficazes.

A heterogeneidade da estrutura hierarquizada, junto com a organização funcional, envolvendo ações recíprocas entre diferentes níveis, impede que iniciativas isoladas ou procedimentos específicos, destinados a provocar mudanças, possam alcançar os resultados esperados.

A adoção da metodologia do planejamento estratégico pode constituir-se em instrumento de gestão para as instituições de ensino superior. Permite que estas desenvolvam a capacidade de, ao mesmo tempo, atuar positivamente para atender seus compromissos, de inovar, considerando as tendências sugeridas pelos cenários de natureza social, política, econômica e tecnológica, e de reagir, com mais rapidez e segurança, às demandas deles originadas.

1.3 OBJETIVOS

O conhecimento dos fatores que contribuem para as, ou são impeditivos das, implantação e implementação de uma cultura de inovação permanente é essencial para a promoção ou melhoria de processos auto-regulados de mudança organizacional. Esses fatores dependem do modo como as pessoas envolvidas

nas atividades produtivas e gerenciais percebem e entendem os próprios processos com que estão envolvidas e com as suas capacidades de resposta às oportunidades apresentadas.

Para identificar como o plano estratégico é entendido pelos representantes dos segmentos que respondem pelas atividades de planejamento, supervisão, coordenação e execução das finalidades de uma instituição de ensino superior, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa. Através de entrevistas com esses representantes, buscou-se elementos que contribuíssem com a consecução do objetivo geral formulado a seguir.

Identificar os principais fatores que intervêm na elaboração, no desdobramento, na avaliação e na implementação do plano estratégico desenvolvido numa instituição de ensino superior.

Para complementar a perspectiva do objetivo geral e limitar a sua abrangência e aplicação, foram estabelecidos os seguintes objetivos secundários:

- Apresentar o desdobramento das diretrizes como metodologia possível de ser aplicada no detalhamento do plano estratégico em instituições de ensino superior.
- Apresentar características do ambiente acadêmico, bem como as peculiaridades da instalação de um processo de planejamento estratégico nesse ambiente.
- Propor ações alternativas ou sugerir estudos complementares sobre novos fatores que possam contribuir no processo de transformação das instituições de ensino superior.

1.4 METODOLOGIA

Buscando transformar os dados em informações que auxiliassem na compreensão da realidade, no contexto em que a experiência de planejamento estratégico está sendo desenvolvida, utilizou-se a metodologia da pesquisa qualitativa.

Os procedimentos adotados incluíram pesquisa individual com representantes dos segmentos da universidade responsáveis pelas finalidades de planejamento e supervisão geral (pró-reitorias e diretorias da administração geral), de coordenação setorial e de execução (diretorias de centros e coordenadorias de curso), de apoio técnico e assessoria (consultoria técnica interna e assessoria acadêmica), bem como representantes dos professores e funcionários, como atores diretamente envolvidos no processo de transformação.

Um roteiro orientou a pesquisa. A intenção do roteiro foi a de estimular as abordagens iniciais, contribuindo para o delineamento de alguns limites, sem, no entanto, fixá-los rigidamente. A expressão do resultado das entrevistas pretendeu ser fiel ao declarado na origem, trazendo registros retirados diretamente das anotações dos conteúdos das fitas gravadas ou dos depoimentos anotados.

A estratégia de descrição das entrevistas, enriquecida por comentários dos entrevistados, possibilitou um diagnóstico apoiado por um conjunto de categorias de análise. Os dados produzidos no diagnóstico permitiram a definição de duas ênfases que orientaram os focos da análise. Pretendeu-se mostrar, utilizando o referencial teórico como forma criteriosa de identificar pontos comuns, dimensões ou categorias diferentes, bem como as relações de dependência estatística ou de causa e efeito entre as categorias de análise e o perfil dos entrevistados.

A análise referiu-se, especialmente, aos procedimentos que auxiliaram na identificação das características essenciais e nas relações estatísticas entre os dados obtidos. Buscou-se, através da análise, reduzir o risco da crítica pela crítica e tornar o processo mais ordenado e organizado. Com esse procedimento foi completado o quadro diagnóstico e preparado o refinamento dos dados para possibilitar a sua interpretação.

A interpretação dos dados analisados integrou a metodologia, servindo para auxiliar na condução do estudo qualitativo. Durante as entrevistas ou ao final delas, algumas interpretações parciais permitiram ampliar conclusões e gerar novas perspectivas às perguntas ou, ainda, sugerir novos encaminhamentos. Essas interpretações não estiveram presas ao rigor científico, devido ao propósito de considerar todas as opiniões e percepções dos entrevistados.

As entrevistas foram realizadas no ambiente da universidade, tendo sido previamente agendadas e consentidas. Os entrevistados apresentaram a essência das informações, cabendo ao entrevistador o compromisso com a discrição e uma atitude de rigorosa reserva.

Através da interpretação, os dados foram efetivamente transformados em informações, exigindo complementaridade, em algumas situações, ou apontando para direções a serem seguidas.

No entanto, os procedimentos de descrição, análise e interpretação, que compõem a metodologia de pesquisa qualitativa, não foram considerados, no estudo, como atividades estanques e independentes. Por se constituírem em processos mentais articulados, em algumas situações ocorreram simultaneamente.

1.5 ESTRUTURA

O trabalho encontra-se estruturado como segue:

O *Capítulo 1* introduz o estudo. Compreende as considerações gerais acerca dos problemas relativos às instituições universitárias. Faz referência a algumas iniciativas de mudança experimentadas por essas instituições, através das metodologias de gerenciamento e de planejamento usuais na área empresarial. O tema proposto é justificado e são formulados os objetivos, bem como a metodologia de trabalho. Ao final, vêm expressas as limitações consideradas para a aplicação do trabalho.

No *Capítulo 2*, está apresentada uma revisão bibliográfica de aspectos conceituais que sustentam o trabalho. Essas fontes têm relevância como contribuição da base teórica para tornar clara a compreensão das metodologias e situações identificadas. As referências de autores como AKAO, ANSOFF, PORTER, entre outros citados, colocaram à disposição os fatores de análise e conceitos normalmente não incluídos entre os que são utilizados para o planejamento das instituições de ensino. A base conceitual e os procedimentos metodológicos relativos ao planejamento estratégico, à pesquisa qualitativa e ao desdobramento e gerenciamento pelas diretrizes estão apresentados, juntamente com o detalhamento das suas principais fases.

No *Capítulo 3*, encontra-se relatada a experiência universitária de planejamento estratégico objeto do trabalho de campo. São apresentadas as características gerais da instituição alvo da pesquisa, a cronologia de seu processo de mudança e os aspectos relevantes de sua concepção organizacional.

No *Capítulo 4*, encontra-se a descrição da experiência prática associada à pesquisa qualitativa. A metodologia adotada durante o planejamento e execução das entrevistas, bem como a análise e a contextualização dessas entrevistas relativamente ao ambiente segmentado e às pessoas que o representaram, são as partes integrantes deste capítulo.

O *Capítulo 5* apresenta a análise das informações resultantes das entrevistas. Considera o processamento das informações do ambiente acadêmico, segundo as categorias de análise identificadas na estrutura das entrevistas e pela frequência de citações das palavras-chave relacionadas às variáveis analisadas. As percepções, segmentadas pelo perfil dos entrevistados, foram sistematizadas, permitindo o uso de testes estatísticos para articular as relações de compromisso e responsabilidade com os processos de mudança organizacional.

O *Capítulo 6* é dedicado à interpretação e discussão das informações, à luz do referencial teórico e da cultura organizacional. São feitas considerações sobre a possibilidade de identificar os elementos mais relevantes que intervêm nas práticas de planejamento estratégico realizados nas instituições de ensino superior. As formas de desdobramento das diretrizes que orientam a execução do plano, para garantir sua efetividade, são analisadas.

Finalmente, no *Capítulo 7*, comparecem as idéias conclusivas da aplicabilidade do trabalho qualitativo de campo, realizado na instituição universitária que apresentava as características necessárias à experimentação proposta. Ao final, estão incluídas algumas sugestões para estudos posteriores relativos aos temas desenvolvidos.

1.6 LIMITAÇÕES

As características e peculiaridades da experiência de planejamento estratégico desenvolvida na instituição em estudo, em relação aos procedimentos me-

metodológicos aplicados na área empresarial e às especificações da proposta de análise dos elementos que intervêm nesse processo numa instituição universitária, recomendam a realização de um estudo qualitativo típico.

Trata-se de uma instituição com o perfil característico das fornecedoras de educação superior. Sua estrutura de funcionamento, suas finalidades e resultados podem ser comparados e assemelhados aos de outras universidades gaúchas. Além desses aspectos, ela tem sido indicada, pelos órgãos oficiais relacionados à educação superior, como uma referência sobre as práticas do planejamento de longo alcance. Nesse sentido, é única. Por isso, a amostra restringe-se a uma única instituição.

Não obstante essa limitação, os dados e informações serão tratados com profundidade, podendo revelar aspectos válidos para o universo das instituições de ensino superior.

O estudo considera a adoção do desdobramento das diretrizes como uma das orientações possíveis para a implantação e implementação do planejamento estratégico. Neste caso, o processo é igualmente adaptado à realidade geral das instituições de ensino superior.

Para a realização da descrição do contexto e das percepções dos entrevistados, o estudo estará apoiado nas declarações dos integrantes de uma amostra intencional, representando os principais segmentos da estrutura organizacional. Essa limitação é justificada pelos graus de liberdade proporcionados aos entrevistados, no sentido de aumentarem as oportunidades de aprofundamento das análises e interpretações posteriormente à coleta de dados.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 INTRODUÇÃO

Temas como planejamento estratégico e gerenciamento pelas diretrizes, considerados como ênfase deste trabalho, têm sido objeto de muitas publicações técnicas destinadas a empresários ou consultores. Abordam, geralmente, histórias de aplicação com sucesso e analisam estudos de casos.

Pretende-se, ao rever os referenciais teóricos que dão sustentação ao trabalho, trazer as fontes dos conceitos que começam a ser utilizados na gestão de instituições de ensino.

Inicialmente, vêm apresentadas as idéias consagradas sobre planejamento estratégico, estendendo-se sua aplicação às instituições de ensino superior. A seguir, apresentam-se os conceitos sobre desdobramento de diretrizes, ferramenta que auxilia o detalhamento e acompanhamento das grandes escolhas definidas no plano estratégico.

Integra também essa revisão bibliográfica uma abordagem relativa ao recurso metodológico de investigação que se pretende imprimir no trabalho: a pesquisa qualitativa. Os processos de descrição, análise e interpretação das informações qualitativas são tratados a partir de experiências de outros pesquisadores, em especial dos que expressam a importância do pesquisador como instrumento da *qualidade* da pesquisa qualitativa.

2.2 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

2.2.1 Aspectos conceituais

Na década de 60, marcada por turbulências e mudanças nos campos político, econômico, social e tecnológico no mundo inteiro, acentuou-se a competitividade entre empresas devido à redução das taxas de crescimento de mercado. Nesse ambiente, consolidou-se o planejamento estratégico. Tratava-se de uma metodologia destinada às empresas que desejavam aperfeiçoar seus processos de planejamento e de gestão e que necessitavam prospectar um desempenho futuro, de longo alcance, considerando as possíveis mudanças no ambiente onde estavam inseridas.

O planejamento é um recurso que integra o processo decisório e auxilia a consecução dos objetivos, buscando orientar a organização a um futuro desejado. A maioria dos processos de planejamento envolve a aplicação de modelos e considera o equilíbrio dos ambientes interno e externo, dimensões que visam garantir a eficiência e a eficácia do processo decisório.

Planejamento estratégico pode ser definido, segundo OLIVEIRA (1991), *como um processo desenvolvido para o alcance de uma situação desejada de um modo mais eficiente e efetivo, com a melhor concentração de esforços e recursos da empresa. O planejamento não deve ser confundido com previsão, projeção, predição, resolução de problemas ou planos.* Quer dizer, o planejamento não visa prever decisões futuras, mas prever as repercussões futuras de uma decisão presente. Logo, o planejamento não é um ato isolado e sim um sistema bem engendrado e identificado como processo.

Um sistema de planejamento, conforme LEITÃO (1995), *é o conjunto de atividades que interagem e interdependem, e estão relacionadas entre si, de forma coordenada, que visam ao alcance de objetivos previamente definidos, assim como as ações e recursos para operacionalizá-los.*

Para MEYER JR. (1988:55), planejamento estratégico é um *processo contínuo e adaptativo, através do qual uma organização define (e redefine) sua missão, objetivos e metas, seleciona as estratégias e meios para atingi-los, num determinado período de tempo, através de constante interação com o ambiente externo.*

Já ARGUIN (1988:23) define planejamento estratégico como *um processo de gestão que apresenta, de maneira integrada, o aspecto futuro das decisões*

institucionais a partir da formulação da filosofia na instituição, sua missão, sua orientação, seus objetivos, suas metas, seus programas e as estratégias a serem utilizadas para assegurar a sua implantação.

SHIRLEY (1983:93), define planejamento estratégico como *processo através do qual dados são coletados e analisados, alternativas são geradas e avaliadas, e decisões são tomadas sob a direção estratégica da instituição.... Nesse processo de articulação da organização com o seu ambiente, faz-se necessário refletir sobre a missão da instituição, as metas e objetivos dos programas e serviços oferecidos e as vantagens comparativas em relação a outras instituições.*

O conjunto das definições institucionais, como missão, visão, valores permanentes e princípios de gestão, tem a preocupação de explicitar as grandes orientações que servem para direcionar as ações da organização. Incorporam a idéia de sistema, de inter-relacionamento entre as partes e enfatizam a necessidade de considerar as implicações das decisões tomadas.

Diferentes processos de planejamento são identificados, conforme estejam ajustados às instâncias hierárquicas e aos níveis de responsabilidade e de participação no processo decisório. Destacam-se os que apresentam abrangência geral ou institucional, abrangência funcional e o que apresenta abrangência operacional. Desde o nível hierárquico em que está localizada a alta administração até os níveis inferiores, todos participam desse processo, embora de forma diferente.

O processo de abrangência institucional é responsabilidade da alta administração e envolve as decisões que não podem ser descentralizadas sob pena de se perder a visão geral do foco de atuação. Essas decisões precisam do escopo mais completo para serem encaminhadas, como a definição da missão da organização, a validação de projetos emergentes, a identificação das ligações entre as unidades gerenciais e a explicitação dos recursos necessários. As principais orientações para a organização como um todo e que representam as características competitivas são consideradas estratégicas. Têm por base os objetivos de longo prazo e buscam assegurar um desempenho competitivo e auto-sustentado.

O plano estratégico corporativo serve de referência para os planos setoriais e para as decisões e ações que ocorrerão ao longo de sua implantação. Contudo, para MEYER JR. (1988) (...) *é importante lembrar que no planejamento estratégi-*

co as decisões tomadas e as ações implementadas ao longo do processo e dele decorrentes são mais importantes do que os próprios planos em si.

Relacionado ao processo de abrangência setorial ou funcional, apresenta-se o planejamento tático. Envolve os representantes dos setores intermediários e os gerentes de departamento, estando subordinado às orientações do plano institucional. Nessa instância, encontram-se as decisões restritas às unidades gerenciais ou setores da empresa, referindo-se a objetivos de médio ou curto prazo. Os objetivos e metas estabelecidos pelo plano estratégico são detalhados em projetos ou atividades, em termos de prazo e responsabilidades, desenvolvidos pelas unidades gerenciais.

O planejamento tático consiste na primeira etapa do processo de desdobramento de planos estratégicos. Desse planejamento tático, resultam os planos para orientar projetos estratégicos vinculados às áreas de negócios específicas. Os planos táticos têm compromisso com resultados, contendo ações direcionadas à dimensão estratégica e aos requisitos técnicos, operacionais, logísticos, gerenciais e organizacionais que contribuem para a viabilização da dimensão estratégica. Trata-se de um guia para a ação flexível que procura incorporar todos os ajustes necessários à dinâmica da execução das metas, incluindo o dimensionamento dos recursos.

No nível funcional, são consolidadas as necessidades de meios exigidos, tanto pela organização como por cada negócio em particular, e são concebidas as estratégias específicas que assegurem suporte funcional adequado ao desenvolvimento da organização e de cada um dos setores. Nesse âmbito, estão as competências funcionais relacionadas com os aspectos econômico-financeiros, de infra-estrutura, de recursos humanos, tecnológicos, de logística, de *marketing*, de vendas, etc., necessários à manutenção das vantagens competitivas.

Na instância em que se encontram as pessoas que têm responsabilidade pela execução das tarefas essenciais, o processo de planejamento é chamado de operacional. O planejamento, nesse nível, envolve a programação das atividades básicas e operacionais e orienta as decisões de curtíssimo prazo. Tem-se a formalização das metodologias desenvolvidas para determinado setor, bem como a implementação dos planos de ação.

Situando o planejamento estratégico como orientado para o mercado, KOTLER e MURPHY (1995) entendem essa metodologia como *processo gerencial para desenvolver e manter uma adequação viável entre os objetivos, experiências e recursos da organização e suas oportunidades em um mercado continuamente mutante*. Para esses autores, o propósito do planejamento estratégico é o de auxiliar a organização a selecionar e organizar seus negócios como forma de se manter competitiva, apesar das turbulências que possam ocorrer em seus negócios e linhas de produtos no ambiente em que se insere.

Através da abordagem de ANSOFF e McDONNEL (1990), as etapas a serem seguidas na formulação do plano estratégico consistem em: a) análise das perspectivas da empresa, *identificando-se as tendências, ameaças, oportunidades e descontinuidades particulares que possam vir a alterar as tendências históricas*; b) análise de competitividade, que permite *identificar a melhoria de desempenho que a empresa poderia conseguir com o aperfeiçoamento das estratégias de competição em suas áreas de negócios*; c) análise estratégica da carteira de negócios, que consiste na identificação das *perspectivas da empresa nas diversas áreas de negócio, com prioridades fixadas e recursos futuros alocados às áreas de negócios*; d) análise de diversificação, que *diagnostica as deficiências da administração presente e identifica novas áreas de negócios, nas quais a empresa procuraria ingressar*; e) *estabelecimento das metas estratégicas e do desempenho a curto prazo*.

À medida que se amplia a utilização da metodologia do planejamento estratégico, as etapas vão sofrendo detalhamentos e sendo ajustadas. No nível corporativo, vale reforçar, situam-se as grandes definições das estratégias como escolhas que assegurem um desempenho competitivo e sustentado, de longo prazo.

Segundo OLIVEIRA (1991), as principais etapas do processo de planejamento estratégico incluem a formulação da missão, a análise dos ambientes externo e interno, a avaliação estratégica, a definição das áreas estratégicas e os processos de acompanhamento, controle e avaliação do plano. De acordo com esse autor, *Missão é uma declaração ampla e duradoura de propósitos que individualiza e distingue a organização em relação às suas concorrentes, ao tempo em que identifica o escopo de suas operações em termos de linhas de produtos ou serviços, bem como de seus clientes*. Representa a explicitação de atitudes e

valores e fornece uma orientação global e permanente. Tais referências constituem os parâmetros de avaliação do desempenho e de orientação das linhas de ação.

A análise do ambiente externo é feita através de *cenários*. Cenários, na abordagem de LEITÃO (1995), *são descrições sistêmicas de futuros qualitativamente distintos e dos caminhos que os conectam com a situação de origem*. Os cenários facilitam a análise de diferentes alternativas de prospecção de futuros, organizando as informações políticas, econômicas, tecnológicas e sociais, transformando-as em quadros de referência para as escolhas definidas. No planejamento estratégico, os cenários são particularmente úteis para configurar evoluções prováveis do mercado e do ambiente de atuação das empresas.

Complementando a análise do ambiente externo, é realizado o estudo das características internas da organização sob um ponto de vista estratégico, com as finalidades de identificar o estágio do ciclo de vida organizacional, de seus produtos e serviços, e identificar e hierarquizar suas principais forças e fraquezas.

Após o estudo dos ambientes externo e interno, procede-se a uma combinação dos dados, o que possibilitará a identificação das questões consideradas mais críticas. Essa etapa consiste na avaliação estratégica, segundo PORTER (1986), quando *são interpretadas as interações entre oportunidades e ameaças com forças e fraquezas em relação a cada cenário, buscando identificar as dimensões mais relevantes para o sucesso da empresa, no cenário e horizonte temporal considerados*. Trata-se de uma análise sistêmica que visualiza os efeitos do conjunto de interações, com base nos quais é possível caracterizar as potencialidades de atuação ofensiva, ou seja, a capacidade de suas forças captarem oportunidades associadas ao cenário, a capacidade defensiva, ou o poder das forças para neutralizar ou minimizar ameaças externas; as capacidades de atuação ofensiva, vale dizer, o quanto as fraquezas atuais dificultam o aproveitamento das oportunidades, bem como as vulnerabilidades que acentuam os riscos de impacto das ameaças no cenário considerado.

De posse desses resultados, são explicitadas as questões mais críticas e definidas as estratégias para solucioná-las. Busca-se o melhor arranjo combinando oportunidades e pontos fortes, observando os valores organizacionais. Consi-

derando ainda o conjunto de interações mapeadas pela avaliação estratégica, são tomadas decisões nos níveis estratégico, tático e operacional. A análise estratégica, na abordagem de OLIVEIRA (1991), *auxilia na formulação das ações para a efetivação do plano. É bastante útil para avaliar as chances e riscos das escolhas, traduzidas em projetos e programas. Essas escolhas são as opções estratégicas, e os propósitos delas decorrentes são os objetivos estratégicos.*

Uma vez definidos as opções e os objetivos estratégicos, torna-se necessário complementá-los com a escolha das áreas estratégicas de negócios ou funcionais, resultantes da aplicação de critérios de segmentação previamente estabelecidos. As áreas estratégicas de negócios tendem a se manter próximas a seu ambiente externo e atentas a oportunidades e ameaças que possam surgir. Pode-se dizer que cada área é um subsistema da organização que tem um conjunto de clientes externos e um vetor de produtos específicos e distintos dos demais subsistemas da organização.

Na ótica de ANSOFF e McDONNEL (1990), *segmentar o ambiente foi a tendência natural das organizações, para, a partir dessa segmentação, delimitar os negócios, focalizar as estratégias, adquirir maior precisão e operacionalidade, bem como formalizar estratégias e implementá-las.* O critério de segmentação é, naturalmente, a linha de produtos e serviços, por se constituir em resultados tangíveis das atividades gerenciais. Porém, não podem ter a exclusividade como critério de segmentação. Em certas circunstâncias, os mercados, as áreas geográficas e até mesmo as funções internas podem constituir critérios igualmente válidos, por conta do significado que podem ter para o posicionamento estratégico da organização.

A avaliação e o acompanhamento do plano são necessários para assegurar o alcance dos objetivos e metas previstos. A avaliação, por ser um procedimento gerencial, sistemático e contínuo, deve dispor de um conjunto de instrumentos e indicadores capazes de possibilitar o monitoramento desejado. A prática da consulta, da articulação e do registro deve ser sistemática durante todo o processo de planejamento tático.

Para LEITÃO (1995), *passa-se ao detalhamento do plano tático somente após terminado o planejamento estratégico nos seus três níveis, entretanto, logo que definidos os projetos estratégicos, pode-se iniciar os primeiros passos dos*

planos táticos. (...) [que] devem conter a totalidade de recursos a serem utilizados pela empresa dentro do horizonte de tempo de sua validade, mesmo que o detalhamento da utilização desses recursos somente apareça nos planos de negócios ou funcionais.

Como decorrência natural, surge o problema da coexistência e do relacionamento entre as unidades estratégicas de negócios e as unidades da estrutura formal às quais, em geral, estão associados *centros de responsabilidade* (centros de custo, lucro/resultado, despesa) do sistema gerencial. A visão atual sobre segmentação indica que se deva procurar identificar todos os fatores que requerem uma atenção estratégica focalizada. Diante desse conceito de unidades estratégicas de negócios espera-se que ela deva ser gerenciada e comportar-se como um centro de resultado.

No que se refere ao plano estratégico funcional, para OLIVEIRA (1991), sua versão deve compreender: a) uma consolidação dos requerimentos das áreas de negócios e da organização em relação à função; b) uma idéia-força que deve nortear o desenvolvimento da área funcional; c) um conjunto de objetivos de médio e longo prazos que sejam consistentes com o desenvolvimento funcional e sua quantificação em indicadores de desempenho; d) um conjunto de linhas de ação ou iniciativas estratégicas indicando formas e ênfases de especificação, dimensionamento e alocação de recursos relevantes para a implementação e consolidação do plano estratégico de negócio.

O planejamento estratégico parece ser uma metodologia consistente, pois, conforme afirma BALDRIDGE (1982), *dirige a atenção do administrador para a exploração detalhada do ambiente interno e externo e para raciocínios tanto intuitivos como quantitativos*. Diferentemente de outras técnicas de planejamento que somente organizavam o ambiente interno de forma a atender a demanda do mercado, com base em raciocínios geralmente intuitivos, sem que não fosse possível manter um controle da sua implantação.

Entretanto, para ANSOFF e McDONNEL (1990), *o planejamento estratégico só é válido se auxiliar os principais tomadores de decisão a pensar e agir estrategicamente*, haja vista que o planejamento estratégico consiste basicamente em um conjunto de procedimentos que visam ajudar a tomada de decisões.

Freqüentemente, as organizações deparam-se com questões problemáticas urgentes que as levam a se engajar no processo de planejamento estratégico, porém a agilidade, o encaminhamento necessário das questões faz com que a implementação comece antes de todo o processo de planejamento ser concluído. Ou seja, a prática tem mostrado que não há necessidade de o processo estar concluído para ajustá-lo por força de decisões que tenham sido tomadas.

O planejamento estratégico é uma referência básica para a organização assegurar sua vitalidade, facilitar sua adaptação ao ambiente em mudança. Na essência, o plano estratégico deve incluir a ação de gerenciamento intencional em face das mudanças pretendidas para alcançar vantagem competitiva em cada um dos negócios em que a organização está engajada. Finalmente, o processo legitima a noção de que os destinatários das ações são os clientes e os parceiros.

A operacionalização do planejamento estratégico traz dificuldades associadas ao grau de comprometimento e à capacidade analítica dos participantes do processo, como provocadoras pelos movimentos internos de resistência. No entanto, quando essas dificuldades são monitoradas, o processo apresenta vantagens. VASCONCELLOS Fº e FERNANDES (1982), examinando a implantação do planejamento estratégico, apresentam os benefícios que a metodologia pode trazer:

- *possibilita o comprometimento sinérgico das áreas funcionais;*
- *possibilita a integração com o ambiente;*
- *incentiva a função diretiva;*
- *torna a organização pró-ativa;*
- *orienta e agiliza o processo decisório;*
- *estimula a descentralização do planejamento;*
- *favorece a adequação de modelos organizacionais aos diversos contextos ambientais;*
- *orienta e agiliza o processo orçamentário.*

O propósito da fase de operacionalização é o detalhamento ou desdobramento do plano estratégico envolvendo decisões e análises sobre as grandes metas, decisões sobre os projetos estratégicos, revisão da configuração organizacional, a alocação de recursos e a formalização dos planos táticos.

É possível inferir o princípio participativo do planejamento, uma vez que quem está interessado no resultado da ação só pode ser quem de fato está implicado nela e, portanto, participando. Por outro lado, tem-se observado que as pessoas são mais inclinadas a implementar planos dos quais tenham participado da elaboração do que daqueles que lhes tenham sido impostos ou de que tenham pouco participado. Nessa linha, o comprometimento com o resultado da ação depende muito do envolvimento das pessoas no processo de planejamento.

Em contraponto às mudanças ambientais lentas e graduais de décadas atrás, as mudanças atuais verificam-se de forma muito rápida, com tendência a provocarem desequilíbrios caso não sejam tomadas medidas com agilidade. Tanto quanto o ambiente apresenta-se complexo, maior é a necessidade de as organizações planejarem o seu futuro utilizando métodos e recursos mais racionais e analíticos para o delineamento de situações alternativas a longo prazo.

2.2.2 Planejamento estratégico nas instituições de ensino superior

Nas instituições de ensino superior, é recente a tentativa de implantar uma sistemática de planejamento com enfoque estratégico. As práticas de planejamento e a busca de sugestões para solução dos problemas da universidade enfrentam as dificuldades de um sistema geralmente fechado, refratário às influências externas.

Segundo MEYER JR. (1992), *para análise do processo de planejamento nas universidades é preciso compreender a natureza dessas instituições*. As características mais importantes dizem respeito ao fato de serem organizações voltadas à transmissão e produção do conhecimento. Organizam-se de forma peculiar e, por isso, ainda não são vistas pela mesma ótica com que se enxergam todas as empresas.

Observam-se nessas instituições, de modo geral, autonomia no desenvolvimento das tarefas habituais e liberdade de supervisão. Os professores escolhem o que pesquisar e como ensinar, influenciam decisões coletivas e estabelecem relações interinstitucionais. Muitas decisões são descentralizadas, permitindo que algumas áreas se desenvolvam de forma diversa e independente, com ritmos e objetivos próprios e atendendo a circunstâncias específicas.

Devido à multiplicidade de aspectos culturais, históricos e ambientais presentes nas unidades que integram essas instituições, a definição da missão, dos objetivos e das metas fica dificultada.

Constatam-se concepções de poder dispersas com reduzida coordenação das tarefas. A estrutura apresenta-se fragmentada, com unidades pouco articuladas e com objetivos sujeitos a diferentes interpretações. Essas características, aliadas ao fato de a universidade interagir com clientes diferenciados e com necessidades variadas, ajudam a identificar a sua complexidade. A fragmentação dessas organizações em grupos com aspirações, valores e expectativas diversos exige que essas diferenças sejam explicitadas nos processos de planejamento.

Para BALDRIDGE (1982), trata-se de um processo de decisão essencialmente político, em que vários grupos lutam para influenciar as orientações da organização. Assim, a identificação dos grupos internos e as formas de relacionamento e articulação entre eles é essencial para se implantar tentativas de planejamento estratégico nas universidades. Soma-se a essa peculiaridade outra dimensão, de natureza mais administrativa: a dificuldade de se mensurar os produtos resultantes da ação da universidade.

"Assim, enquanto nas organizações empresariais econômicas a avaliação detém-se sobre resultados verificáveis e mensuráveis imediatamente ou quase imediatamente, nas instituições de ensino isso não ocorre da mesma forma, tal é a dificuldade de pensar o que é resultado imediato da intervenção humana no processo de ensino e aprendizagem e de (re)criação do conhecimento" (NEIVA, 1989:81).

Segundo ANDRADE (1993:41), *as universidades têm de ser estudadas como organizações diferentes, onde as tentativas de se instituir mudanças, adoção de modelos ou critérios de administração não ocorram sem que sejam levadas em conta as suas características peculiares.*

Outros autores têm analisado a aplicação da metodologia do planejamento estratégico no ensino superior. KOTLER e MURPHY (1981), ao analisarem o planejamento estratégico no ensino superior americano, chamam a atenção para a necessidade de os administradores universitários manterem uma administração

sensível às exigências ambientais externas, necessitando selecionar as melhores estratégias de custo na perspectiva de mais eficácia.

COLLIER, *apud* COPE (1981:23), afirma que o planejamento estratégico é aplicável às faculdades e universidades. Sugere COLLIER que *alguns elementos devem fornecer a essência do planejamento para esse tipo de instituição: o planejamento estratégico consiste na elaboração de um conjunto de decisões determinantes do futuro da instituição. (...) exige que a instituição crie seus próprios futuros. O conjunto das decisões deveria ser sinérgico e incrementar a flexibilidade organizacional.*

A aplicação do planejamento estratégico em instituições de ensino superior constitui-se num desafio, principalmente para as brasileiras, em que essa metodologia pode ser considerada experimental. Para TRIGUEIRO (1995), as dificuldades ocorrem devido às exigências de mudanças que vêm associadas ao processo. *Planejamento estratégico implica mudança de filosofia, revisão de políticas e adoção de modelos de gestão.*

As considerações feitas sobre os aspectos que envolvem o processo de planejamento indicam que há muito a fazer para viabilizar esse recurso como instrumento gerencial nas universidades. Para TOUSIGNANT (1990:23), *o planejamento estratégico nas universidades é possível e benéfico. Quanto maior for o respeito pela natureza e pelas características da própria instituição universitária, maiores são as chances de êxito.*

2.3 GERENCIAMENTO PELAS DIRETRIZES

O *Gerenciamento pelas Diretrizes* é um sistema administrativo praticado com vistas a garantir que as ações, projetos e planos desenvolvidos por uma empresa se mantenham afinados com as escolhas estratégicas de longo prazo.

O processo de estabelecer e desdobrar as diretrizes tem por finalidade direcionar a caminhada eficiente da organização para garantir o atendimento das necessidades dos clientes. Essas necessidades caracterizam os níveis de controle que devem ser mantidos e melhorados gradativamente. Com o desenvolvimento do planejamento estratégico são estabelecidas as linhas de ação e o escopo do

processo de mudança. Por sua vez, o gerenciamento pelas diretrizes decorre da definição das opções estratégicas. A partir destas orientações de longo alcance, denominadas diretrizes, são identificados os objetivos, as metas, os meios e os recursos, para viabilizar a consecução das escolhas.

Os processos associados ao desdobramento de diretrizes envolvem a definição de indicadores, que permitem o controle e o acompanhamento da execução das metas e objetivos. Esses processos possuem características metodológicas que exigem supervisão contínua e participação responsável dos integrantes da organização.

Integrando o TQC (*Total Quality Control*) Controle da Qualidade Total, o desdobramento pelas diretrizes reúne procedimentos metodológicos que exigem definições das diretrizes pela alta administração e clareza nas metas estabelecidas. É executado através de um sistema de negociação, apoiado na articulação entre objetivos, metas, medidas e recursos, nas direções vertical e horizontal da organização. A Figura 1 contém um esquema que associa o gerenciamento pelas diretrizes às etapas do planejamento estratégico.



Figura 1: Estabelecimento das diretrizes e metas da alta administração (Miyachi).

Fonte: Adaptado de CAMPOS, Vicente Falconi. *TQC - Controle da Qualidade Total*, 1992, p. 70.

Uma *diretriz* deve, segundo RIBEIRO e PORTO (1998): a) *estar subordinada a uma diretriz principal de alta prioridade, que decorre da visão estratégica; b) demonstrar o comprometimento da alta administração; c) indicar o rumo que as atividades gerenciais devem tomar; d) apontar áreas prioritárias; e) definir metas a serem alcançadas; f) apontar valores numéricos e prazos; g) definir o procedimento a ser adotado para alcançar a meta (baseado na análise de processos).*

UMEDA (1995:4) define o TQC como uma prática de gerenciamento científico por toda a empresa, (...) *esse gerenciamento está centralizado na qualidade com o objetivo de assegurar a satisfação dos clientes. Do ponto de vista científico, ele se caracteriza por utilizar métodos estatísticos e outros.*

De acordo com CAMPOS (1992), a questão estratégica no TQC é abordada mediante um sistema administrativo denominado *gerenciamento pelas diretrizes*, conhecido no Japão por *Hoshin Kanri*. Este mesmo sistema é conhecido nos EUA por *Gerenciamento por Políticas* ou ainda *Policy Deployment*.

No TQC, o planejamento é composto sempre por duas partes inseparáveis: a definição de metas e a definição de métodos (*meios*) necessários para atingir a meta.

O gerenciamento pelas diretrizes aprofunda essas etapas considerando três aspectos básicos de um sistema de gestão: a análise de processos, como característica básica para determinação dos métodos, a visão humanística, para satisfazer as necessidades do ser humano, e a visão estratégica, para garantir a sobrevivência.

A definição das necessidades estratégicas da empresa é feita olhando-se para *fora* e para o *futuro*, com base em fatos e dados do *mercado* e da *concorrência*.

CAMPOS (1992) destaca que no gerenciamento pelas diretrizes *deve ser utilizado o planejamento estratégico tradicional para se chegar à definição das diretrizes e metas anuais da empresa*. No entanto, deve-se observar que a formulação das estratégias é restrita, muitas vezes, ao âmbito da alta administração.

Os principais objetivos deste sistema administrativo estão relacionados ao alcance de metas estabelecidas pela alta administração e à melhoria contínua das atividades de rotina. Através dos mecanismos que utiliza (exemplo: *método de*

análise de solução de problemas) procura atingir outras finalidades: permitir que cada funcionário entenda seu posicionamento e responsabilidade na empresa e melhorar a comunicação institucional.

O gerenciamento pelas diretrizes é composto por dois subsistemas: o gerenciamento funcional e o interfuncional. O primeiro tem por objetivo cuidar da manutenção do aperfeiçoamento contínuo das operações do dia-a-dia; o gerenciamento interfuncional se preocupa com o encaminhamento de solução para problemas estratégicos ou prioritários para a empresa. Mediante a definição e o desdobramento das diretrizes, os subsistemas se articulam para atingir eficientemente cada uma das metas corporativas. A articulação tem início com as estratégias sendo relacionadas às metas corporativas que, por sua vez, se referem às táticas setoriais adotadas pelos departamentos e desdobradas em planos de ação.

A Figura 2 apresenta um esquema das principais etapas envolvidas no processo de implantação do gerenciamento pelas diretrizes.

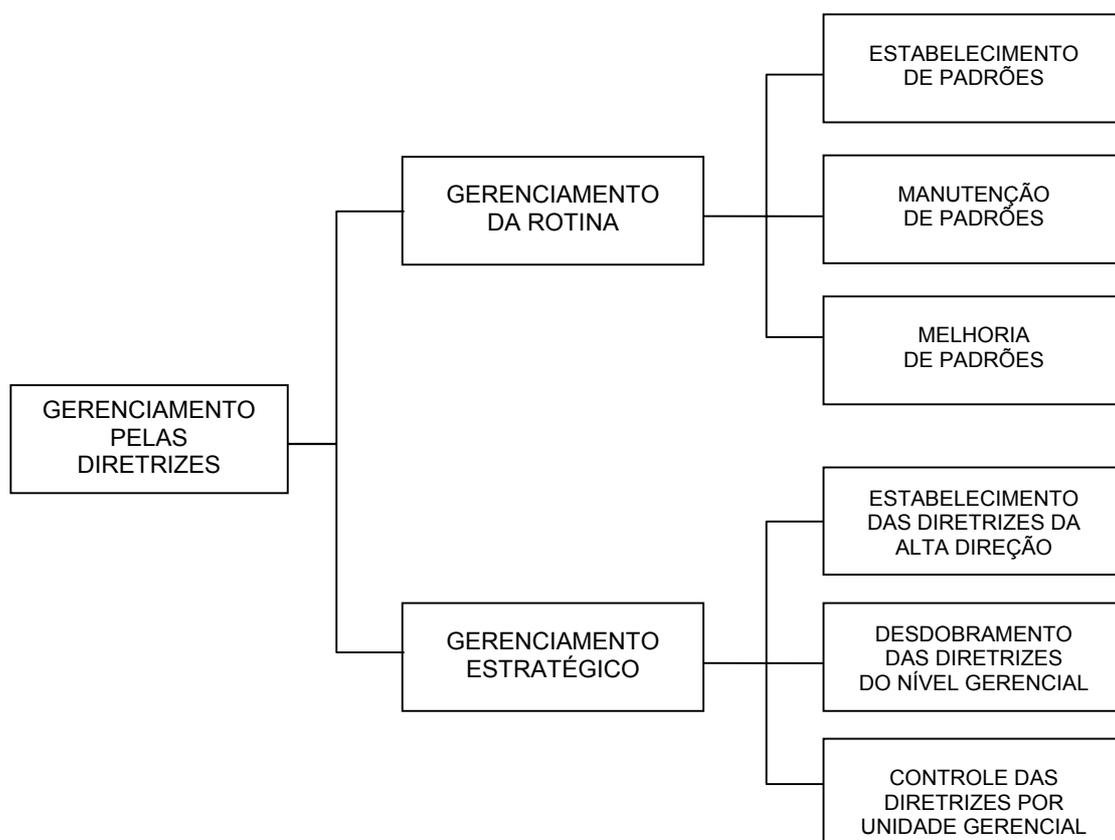


Figura 2: Implantação do Gerenciamento pelas Diretrizes.

Fonte: Adaptado de CAMPOS, Vicente Falconi. *TQC - Controle da Qualidade Total*, 1992, p. 76.

A partir das idéias de UMEDA (1995) e CAMPOS (1992), a implantação do gerenciamento pelas diretrizes deve ser precedida de alguns requisitos, sem os quais não há garantia de resultados: liderança e comprometimento do principal dirigente; existência de um bom sistema de coleta de dados e análise das informações; condições e competências para agilizar a solução de problemas; domínio dos processos-chave; existência de um sólido processo de gerenciamento da rotina; existência de programas de educação e treinamento.

Conforme os autores referidos acima, pode-se estabelecer uma seqüência de, no mínimo, sete passos para se utilizar o sistema de desdobramento pelas diretrizes:

1) *a partir do planejamento estratégico as metas anuais da alta administração são estabelecidas*, considerando a análise do ambiente externo e os resultados do ano anterior;

2) os responsáveis pelas unidades gerenciais principais planejam suas próprias metas e medidas a serem adotadas, ajustadas às metas da alta administração. *Para realizar essa tarefa, deve ser efetuada uma análise de processo, utilizando ferramentas estatísticas e desenvolvida uma grande negociação, tanto nas relações hierárquicas verticais como no nível horizontal*. Esse método é denominado *catch ball*, em função do número de idas e vindas propostas;

3) *esse desdobramento deve descer sucessiva e hierarquicamente até a menor unidade gerencial*, em que as orientações se transformam em projetos específicos a serem conduzidos por um grupo, com coordenação e definição de responsabilidades;

4) *a negociação deve ser confirmada e traduzida em planos de ação*. Assim, para cada diretriz desdobrada, será composta pelo menos uma meta, um método e uma medida;

5) os responsáveis pela administração superior devem acompanhar a execução do desdobramento das diretrizes. Por essa razão, *devem ser estabelecidos itens de controle realmente significativos*;

6) as avaliações anuais apontam para a *reprogramação dos itens não concluídos no ano para o ano seguinte*;

7) o desdobramento das diretrizes *deve ser realizado e estar ajustado para ocorrer no mesmo período da elaboração do orçamento da empresa*.

O detalhamento do processo de desdobramento das diretrizes pode ser melhor analisado na obra de AKAO (1997). A partir das observações deste autor sobre a questão da estratégia no TQC, conclui-se que, antes de efetuar todo o esforço de gerenciamento do desdobramento das diretrizes, é fundamental realizar a análise estratégica da empresa, para definir a viabilidade do negócio e tornar possível a geração das diretrizes principais.

2.3.1 O processo de desdobramento das diretrizes

O estabelecimento das diretrizes é precedido, como já foi visto, de uma análise estratégica da situação da empresa em relação aos cenários e tendências. Junto a esse processo é necessário o estudo dos fornecedores, clientes, concorrentes e produtos.

Com a identificação das oportunidades e ameaças, as diretrizes começam a ser definidas, permitindo à organização antecipar orientações que resultem em vantagens competitivas.

A definição das diretrizes de longo prazo baseia-se não só na análise da situação estratégica, mas deve estar alinhada com a missão, a visão e os valores definidos pela empresa, bem como atender aos requisitos dos relatórios de auditoria.

Das diretrizes de longo prazo surgem, segundo RIBEIRO e PORTO (1998), as diretrizes anuais, *objetivos diretivos, que irão contemplar a realização gradativa de um conjunto de etapas*, conforme o esquema apresentado na Figura 3.

Uma alternativa para as diretrizes anuais é a relação hierárquica das oportunidades e ameaças. Entretanto, elas devem ser fundamentadas nos valores e se propor a estabelecer vantagem competitiva. Pessoas com liderança pessoal ou ocupantes de cargos na empresa devem participar do processo de escolha das diretrizes. Com esse procedimento, busca-se garantir o compromisso das pessoas envolvidas.

O desdobramento dos objetivos diretivos ocorre somente depois de essas pessoas analisarem a relevância de cada objetivo para a seqüência do processo. Frequentemente, é utilizada a estrutura das perguntas *o quê (?)*, *por quê (?)*, *quem*

(?), *quando* (?), *onde* (?) e *como* (?), batizada **5W1H** (do inglês: *what*, *why*, *who*, *when*, *where*, e *how*), para auxiliar nos itens de ação das estratégias anuais.

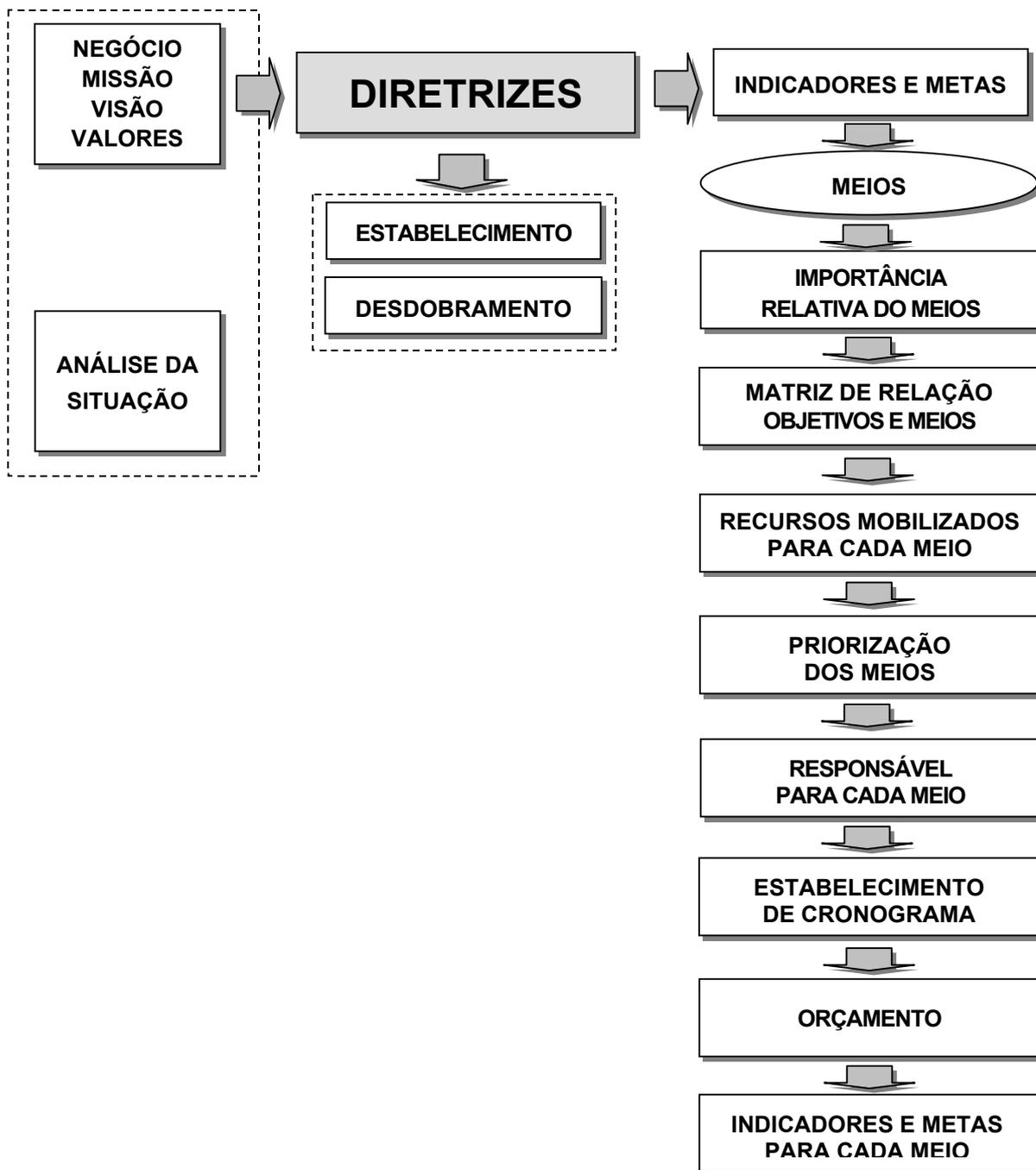


Figura 3: Etapas do Desdobramento das Diretrizes.

Fonte: RIBEIRO, J. L. D., e PORTO, M. A. *Desdobramento das Diretrizes*, 1998, PPGEF - UFRGS.

Para cada objetivo diretivo, identifica-se um ou mais indicadores. Esses constituem os itens de controle da direção e deverão ser em número suficiente

para permitir uma avaliação dos objetivos. A cada indicador deve estar associada uma meta que permita a todos identificar os resultados esperados em relação aos objetivos. Para auxiliar na definição de metas podem ser usados resultados de um *benchmarking*.

Analisando os indicadores e as necessidades para alcançar as metas, é possível estabelecer os meios para consecução dos objetivos diretos. Um dos recursos da gestão pela qualidade usado para determinar os meios é o diagrama de ISHIKAWA (diagrama de causa-e-efeito), desenvolvido com as pessoas comprometidas, por meio de *brainstorming*.

Uma vez estabelecidos os meios, é realizada a primeira estimativa dos recursos necessários (humanos, tecnológicos, financeiros e de infra-estrutura) para colaborar na priorização dos meios.

Os meios identificados são relacionados com os objetivos diretos na perspectiva de se verificar o grau de intensidade das relações entre ambos. Uma matriz é utilizada como recurso para identificar os meios que mais colaboram para a concretização dos objetivos. O esquema da Figura 4 mostra uma visão da matriz de relação entre meios e objetivos.

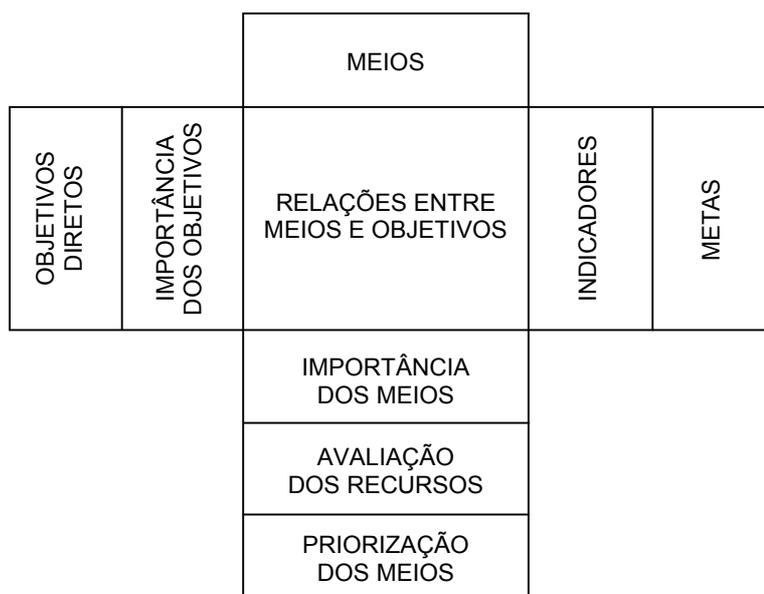


Figura 4: Matriz de relação entre Objetivos Diretos e Meios.

Fonte: RIBEIRO, J. L. D., e PORTO, M. A. *Desdobramento das Diretrizes*, 1998, PPGEPI - UFRGS, p. 27.

Para se chegar às ações que colaboram para o desdobramento dos objetivos, deve-se realizar a avaliação do caráter funcional de cada meio. Em outras palavras, busca-se visualizar os processos para identificar os setores envolvidos e esclarecer a natureza interfuncional do meio em questão.

Os progressos na implementação de um meio específico são monitorados, através de indicadores que servirão como itens de controle. Cada indicador estará associado a uma meta compatível com as possibilidades do grupo. Identificados os obstáculos que impedem o atingimento das metas, é possível estabelecer os itens de ação específicos, os quais deverão estar associados a recursos financeiros, tecnológicos, humanos e temporais, necessários para as suas realizações.

A priorização dos itens de ação é realizada pela importância de cada item para a realização dos meios e através dos recursos exigidos para a implantação de cada item de ação. O esquema da Figura 5 mostra a matriz de relacionamento entre os itens de ação e os meios.

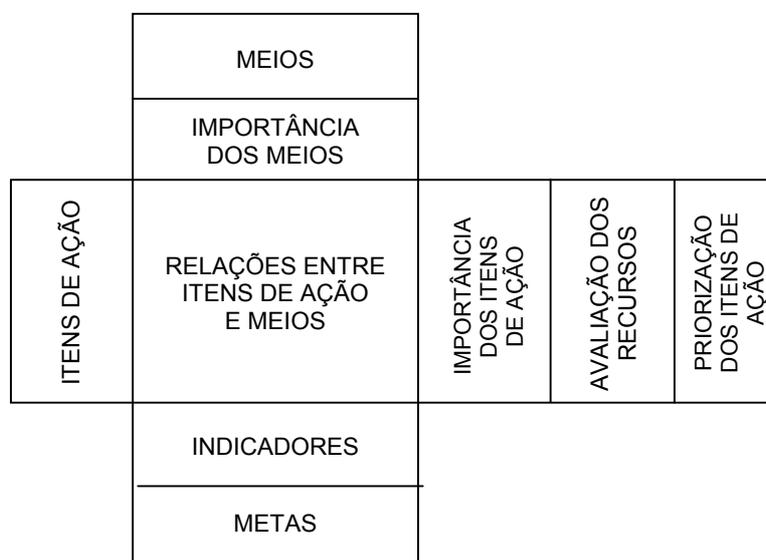


Figura 5: Matriz de relação entre Itens de Ação e Meios

Fonte: RIBEIRO, J. L. D., e PORTO, M. A. *Desdobramento das Diretrizes*, 1998, PPGEF - UFRGS, p. 33

Conhecidos os itens de ação, busca-se levantar os problemas potenciais que possam prejudicá-los, através das experiências individuais. Ajustadas aos

problemas potenciais, são estabelecidas as ações contingenciais, com seus cronogramas e orçamentos, para aumentar a chance de sucesso do plano.

2.4 PESQUISA QUALITATIVA

2.4.1 Aspectos conceituais

BECKER (1994:12) defende o modo artesanal de fazer ciência. Afirma que cada pesquisador produz os métodos necessários para o trabalho que está sendo feito, pois, se a pesquisa tem o propósito de resolver um problema específico, deve ser realizada dentro de um ambiente particular, recorrendo a técnicas também apropriadas ao problema.

O que particulariza os trabalhos qualitativos é a possibilidade de descrever as qualidades de determinado fenômeno ou objeto de estudo. As fontes mais utilizadas são documentais ou resultado de entrevistas ou observações. Através da análise do material, é possível elaborar tipologias ou categorizações e construir variáveis.

A análise qualitativa pode ser empregada de forma combinada com técnicas quantitativas, sem nítida predominância de uma ou outra, ou como principal técnica para trabalhar as informações. Predomina o uso de pesquisa qualitativa quando o problema versa sobre modelos teóricos críticos, que levam em conta limitações, para a adoção generalizada, a que estão submetidos os fenômenos de estudo, buscando identificar aspectos motivacionais para a decisão da adoção.

A entrevista é, talvez, o modo mais difundido de obtenção de informações qualitativas, sendo o questionário seu elemento auxiliar. Segundo MINAYO (1994: 107-108), constitui-se em uma conversa feita entre o entrevistador e entrevistado para fornecer informações pertinentes sobre o problema da pesquisa, centrada em temas igualmente pertinentes com vista a este objetivo.

Dois aspectos das entrevistas devem ser levados em conta pelo pesquisador que se dispuser a empregá-las. O primeiro diz respeito à validade de se utilizar a palavra de uma ou mais pessoas para obter informações confiáveis ou para

fazer generalizações sobre um determinado objeto de estudo. O segundo aspecto a ser destacado é relativo à problemática da interação que se estabelece entre o pesquisador e os entrevistados. A entrevista constitui-se em tipo de interação recente, não sendo orientado por padrões e regras consolidados.

Para ter sucesso, a entrevista deve tender a assumir a forma de uma conversa sociável, na qual o entrevistado recebe pistas e indicações que o levam a se adaptar à situação particular da entrevista. Qualquer norma que determine a supressão de trocas efetivas e de emoções pode comprometer o caráter voluntário de oferecimento de informações. A entrevista deve ser planejada para minimizar a influência das circunstâncias particulares e buscar enfatizar os aspectos gerais e demonstráveis. É concebida para ser uma série de encontros similares e comparáveis entre outras pessoas. Para tanto, deve ser registrada de forma que os elementos em comum possam ser identificados.

A atuação do pesquisador constitui-se em elemento-chave para o sucesso da entrevista. O pesquisador deve comportar-se como um advogado que estuda um processo: o êxito da causa depende da quantidade de evidências que produzir, da qualidade e solidez do argumento e da consistência da teoria.

2.4.2 O pesquisador como instrumento de pesquisa

A investigação dos fenômenos sociais abrange diversas modalidades de pesquisa qualitativas. O principal elemento que distingue as pesquisas qualitativas consiste na ênfase atribuída ao uso dos dados e não na sua coleta. Esse uso vai permitir ao pesquisador transformar os dados em informações, gerar novos conhecimentos e formas de entender a realidade.

TESCH (1990:50-51) destaca a importância que o elemento humano desempenha na pesquisa qualitativa quando a descreve como: *Um modelo de pesquisa na qual o pesquisador é um instrumento e no qual o foco direciona-se para a compreensão do sentido que as pessoas, sob estudo, atribuem às suas experiências.*

O pesquisador, considerado como instrumento de pesquisa, não é um ator independente, neutro ou objetivo. Quando atua numa pesquisa, tem como desafio

compreender o que pode ser feito com os dados. A consciência dos fatos e das suas possibilidades, assim como a escolha dos pressupostos para sustentar suas idéias, fazem do pesquisador um instrumento de construção da realidade.

GUBA e LINCON (1988), autores que valorizam a utilização do pesquisador como instrumento de pesquisa, dizem que *na investigação qualitativa o pesquisador mergulha no campo do estudo com toda sua capacidade para exercer, simultaneamente, as funções de aplicador de instrumento, descritor de situações, buscando analisar e interpretar as mesmas.*

Dessa multiplicidade de funções assumidas pelo pesquisador advêm dificuldades relacionadas a aspectos como validade, confiabilidade e cientificidade, que conduzem à adoção de estratégias que possibilitem deixar os dados e fatos assumirem por eles mesmos significação.

Uma outra forma de apresentar dados qualitativos e manter-se próximo do que foi registrado na origem consiste em realizar uma análise baseada em algum critério sistemático de identificar afinidades como fatores de estudo, bem como as relações existentes entre esses fatores.

Para ampliar as conclusões e gerar novos conhecimentos durante e depois da pesquisa, ou para superar dificuldades, há a possibilidade de interferência e interpretação, não importando o grau de incerteza e subjetividade. O pesquisador envolve-se na pesquisa, utilizando os recursos pessoais de que dispõe, especialmente sua capacidade de observar, ver, sentir, ouvir e instruir. Considera os conhecimentos e experiências que possui, valendo-se desses fatores para aperfeiçoar suas habilidades e capacidades de apreciação do fenômeno investigado com o maior grau de compreensão possível. Procura refinar sua sensibilidade para melhor perceber o que acontece a seu redor.

Segundo SISSON DE CASTRO (1994), *o pesquisador mantém-se atento às inúmeras maneiras de receber informações da realidade, esforçando-se por captar os fenômenos em seu estado natural. Dedicase a procurar o que é comum, mas também aquilo que no mundo real se apresenta como único.*

Pelo fato de a pesquisa ser conduzida por seres humanos, ainda destaca SISSON DE CASTRO (1994:54), *todos os insights, emoções e instituições são incorporados de uma forma sistemática ao processo de pesquisa.*

A pesquisa qualitativa, constituída com fundamento na realidade, considera como características das habilidades necessárias ao uso dessa abordagem os aspectos relacionados à sensibilidade interativa com a realidade, à adaptabilidade ao contexto do ambiente e visão do universo como um todo, à expansão do conhecimento, ao processamento imediato dos dados e à capacidade de síntese, bem como à capacidade de explorar as respostas atípicas.

A capacidade interativa é entendida como a característica do pesquisador, através da qual, de forma intensa e permanente, ele interage com o ambiente e com as pessoas nele inseridas. O pesquisador sensível ao contexto procura descrever as dimensões que o caracterizam com a precisão possível, sem tentar controlar o ambiente. Não se propõe a adotar a neutralidade como postura ideal, embora se preocupe em não alterar as condições que cercam o objeto de estudo.

Uma pesquisa desenvolvida com fundamento na realidade é constituída por dados colhidos o mais próximo da sua origem. O pesquisador aproxima-se dos respondentes que expressam suas idéias por meio da linguagem costumeira, conforme a cultura que lhe é própria. O entendimento da cultura dominante no contexto do objeto de estudo é indispensável para o aproveitamento das informações colhidas. Isso exigirá a presença freqüente do pesquisador no ambiente de pesquisa. A intensidade da freqüência será determinada pelo nível de familiarização necessário ao domínio das circunstâncias do ambiente.

A adaptabilidade ao contexto do ambiente é uma capacidade individual do pesquisador que auxilia a coleta de dados com desenvolvimento do estudo qualitativo. O principal valor dessa característica é percebido quando o pesquisador se defronta com contextos variados ou situações inusitadas. Essa capacidade representa um significativo diferencial em relação aos instrumentos consagrados como objetivos, pois permite a manutenção do foco da pesquisa dirigido aos tópicos de interesse mesmo em circunstâncias adversas.

A possibilidade de manter a visão do todo ou atribuir enfoque holístico ao estudo é outra capacidade relevante do pesquisador como instrumento de pesquisa. O contexto é abordado como um movimento contínuo, no qual os indivíduos se percebem inseridos. Os elementos dinâmicos dessa realidade, como clima, sentimentos, estados de ânimo, intenções expressas e reservadas, ex-

pressões orais, veladas e não-verbais, etc., são captados pelo pesquisador que desenvolve a visão do universo como um todo. Através dessa visão, as pequenas partes do todo, mesmo as atípicas, adquirem um sentido mais pleno.

A expansão do conhecimento ocorre o tempo todo, durante o processo de entrevista e pesquisa. O pesquisador, como ser inteligente, coleta informações, examina idéias, processa novos dados e gera novos entendimentos. Tanto o conhecimento intencional quanto o tácito ampliam-se e o pesquisador demonstra-se capaz de explicitar as dimensões da realidade que estão latentes. O ser humano, como instrumento da pesquisa, é o grande agente da busca de uma compreensão mais ampla da realidade.

O processamento imediato das informações representa a capacidade de ser efetuada a transformação dos dados durante o próprio processo de coleta, constitui-se em recurso para a indicação da necessidade de novos dados, contribuindo para a relevância dos resultados a serem obtidos e para a sumarização das informações. A transformação das informações traz a vantagem de tornar possível, a qualquer momento, o esclarecimento sobre os resultados obtidos. Pode-se, permanentemente, submeter ao exame do respondente e redirecionar a pesquisa para ângulos ainda não suficientemente abordados ou mesmo esquecidos.

O poder de elaborar sínteses permite ao pesquisador detectar imediatamente necessidades de esclarecimentos quanto às questões trabalhadas. A síntese periódica das informações funciona como teste de credibilidade do pesquisador, pois demonstra o entendimento das informações recolhidas. A habilidade de elaborar sínteses é essencial e pode ser adquirida ou desenvolvida através de treinamento.

A capacidade de explorar respostas atípicas permite ao pesquisador ampliar a compreensão da realidade e aproveitar as idiosincrasias como uma vantagem. Permite aproveitar os dados e produzir reordenamentos que conduzam a novas dimensões dos fenômenos.

Certamente, são raros os pesquisadores que possuem todas as capacidades ideais para a pesquisa. Segundo HAGUETTE (1992), *a maior preocupação do próprio pesquisador é o desenvolvimento da sua capacidade de investigação.*

A vivência de situação de pesquisa, em especial através de trabalhos em grupo, ou sob orientação de pesquisadores mais experientes, contribui para o aperfeiçoamento das habilidades requeridas para as pesquisas qualitativas.

Conforme GUBA e LINCON (1988:139), *cada pesquisador, por meio de treinamento, poderá tornar-se: um entrevistador melhor, um observador mais atento, um analista mais rigoroso e um espectador mais sensível às indicações não-verbais.*

2.4.3 Procedimentos usuais na transformação dos dados qualitativos

As práticas e métodos adotados no desenvolvimento de pesquisa cujo objetivo está no uso das informações reúnem três categorias de ação, relacionadas entre si e com tênues limites de distinção: descrição dos dados, análise e interpretação.

A descrição busca registrar o que está acontecendo. É resultante das observações do pesquisador ou das informações que ele obtém e que colaboram para expressar a realidade no estado mais natural. O papel do pesquisador consiste em selecionar o que, no seu entendimento, é mais relevante, tendo uma atuação discreta no processo de identificação dos fatos que circundam o objeto em estudo.

Entre pesquisadores, há os que acreditam que os relatos descritivos se constituem no escopo da verdadeira ciência. Considerações dessa natureza têm levado especialistas a buscar elementos que ajudem a organizar e a apresentar as descrições, com o adequado detalhamento aos propósitos do estudo e a preparar o conseqüente processo de análise para organizar a descrição.

Entre as sugestões propostas, destacam-se as de RIBEIRO (1999): a) *a atenção à coerência cronológica dos acontecimentos*, b) *a atenção às relações entre os acontecimentos sugeridos pelas alusões realizadas durante a entrevista (fatos aparecendo na medida em que aparecem vinculados a outros)*; c) *a definição da abrangência e da dinâmica de deslocamento do foco (do contexto amplo para o caso específico, ou ao contrário)*; d) *a explanação, utilizando sentimentos e expressões efetivamente manifestados, sobre os eventos mais críticos*; e) *a iden-*

tificação de atores e locais relevantes para o entendimento do estudo, bem como a descrição detalhada dos grupos que interagem; f) o destaque das diferentes versões para uma mesma situação, mediante o registro de variados testemunhos sobre o fato.

A descrição dos fatos e percepções pode ser identificada com a elaboração de um diagnóstico. Durante a realização da pesquisa, desenvolvem-se relações, pressões e influências múltiplas. Geralmente é preciso aprofundar algumas questões para que o pesquisador reforce os aspectos selecionados e encaminhe novos estudos. Inicia-se, então, simultaneamente à descrição, a análise dos dados.

Mudanças poderão apresentar-se como necessárias no momento da análise, tanto por parte do ambiente como do pesquisador. O que parece essencial ao pesquisador, nessa circunstância, é a atenção e a manutenção do espírito aberto a mudanças.

A análise é utilizada na pesquisa qualitativa como instrumento que auxilia a sistematizar os dados e a identificar categorias de afinidades ou aderências entre os dados descritos, ajudando a caracterizar as relações essenciais presentes nos dados em estudo. A partir da experiência e do conhecimento do pesquisador, a análise permite identificar padrões, realizar comparações e destacar os fatos mais significativos, auxiliando na transformação dos dados em informações para facilitar o entendimento dos fatos.

Algumas vezes, técnicas quantitativas são acrescentadas aos estudos qualitativos, permitindo articular as evidências coletadas com os encaminhamentos e sugestões conclusivas do estudo. Essas técnicas podem referir-se a metodologias ou análises estatísticas ou estar apoiadas em modelos adequados ao objeto de estudo.

Segundo os pesquisadores das áreas sociais, para encaminhar a análise com maior facilidade é aconselhável que o pesquisador se preocupe com: a) identificação dos focos principais para construção das categorias de análise; b) sumarização dos dados essenciais através de recursos como representações gráficas, quando possível; c) identificação de estruturas de análise, seguindo os procedimentos sistemáticos do trabalho de campo; d) busca de padrões já existentes para adiantar o processamento das informações; e) rastreamento de

casos ou padrões semelhantes e comparação com os casos documentados; f) associação às teorias comprovadas, experiências ou expectativas pessoais; e g) proposição de continuidade de estudos sempre que a análise não permitir conclusões seguras.

A análise qualitativa não se constitui, no entanto, em momentos estanques, ordenados e sucessivos. De acordo com MINAYO (1994), o momento da análise qualitativa envolve três obstáculos. *O primeiro é a ilusão da transparência, pois o que parece ser evidente muitas vezes não o é (...); o segundo é o fascínio por métodos e técnicas de pesquisa consagrados, pois não se deve renunciar à criatividade sob o pretexto de não se dispor de instrumental de análise adequado. (...); o terceiro obstáculo refere-se à tentativa de conjugar teorias e conceitos muito abstratos com descrições detalhadas sobre os fenômenos em estudo.*

O mérito do momento de análise é de constituir-se em um modo criativo e ao mesmo tempo rigoroso de leitura sistemática do material empírico, visando atingir uma interpretação que ultrapassa os significados manifestados. São dois os tipos principais de análise qualitativa de dados, a análise de conteúdo e a análise de discurso.

O primeiro constitui-se em um conjunto de técnicas, derivadas das análises quantitativas, que buscam calcular frequências visando identificar ou constituir estruturas para a elaboração de modelos. Segundo BARDIN (1979:41), a análise de conteúdo consiste em (...) *um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.*

O outro tipo de análise qualitativa é a análise de discurso, utilizada mais recentemente para explorar as interfaces da linguagem com o objetivo de estudo. Para MINAYO (1994:24), o aspecto mais importante da análise de discurso é a preocupação constante com as condições de produção e de apreensão de significados.

O modelo valoriza principalmente a construção do discurso em lugar da interpretação de seu conteúdo. Esse aspecto representa a diferença essencial desse modelo em relação à análise de conteúdo.

A interpretação tem início e, eventualmente, até se confunde com o momento em que o pesquisador passa a questionar alguns aspectos relativos ao objeto de estudo, quer seja durante a coleta ou na etapa de análise. Segundo RIBEIRO (1999), *a interpretação tem o seu tempo para surgir. Não é possível, nem recomendável apressá-la.*

Para iniciar o processo de interpretação das questões formuladas, é necessário que pelo menos alguns requisitos, relativos à organização de categorias e classificações e que orientam a análise, tenham sido atendidos. À medida que transcorre tempo e se concretizam idéias a respeito do objeto de estudo, novas perspectivas sobre o significado do estudo completarão o quadro interpretativo.

A interpretação é realizada a partir da formulação de conceitos centrais. Esses conceitos servem para orientar o caminho entre a teoria e o caso particular em estudo. Ela serve também para cuidar que não seja selecionado apenas um aspecto da realidade dentro do quadro referencial abstrato da teoria.

Há dois tipos básicos de conceitos que orientam tanto a análise quanto a interpretação qualitativas: os que detêm uma clara definição de atributos ou referenciais, que incluem o uso de técnicas operacionais, análise fatorial e prescrições, e os conceitos que sugerem a direção para onde se pode olhar, oferecendo ao pesquisador uma sensação de referência e orientação mais adequada e próxima, teoricamente, da realidade empírica. A partir da formulação desses conceitos, é constituído o sistema de interpretação que irá conferir significado ao estudo analisado.

O uso de conceitos é justificado em termos do seu contexto tanto dentro de uma teoria em particular como das observações peculiares de um estudo empírico, através da análise qualitativa de dados. Não há a prévia definição de classes ou categorias que preceda a seleção dos dados a serem estudados. Como a orientação da investigação é principalmente indutiva, a interpretação dos dados inicia-se antes mesmo que se proponha qualquer formulação geral.

A recente teoria nesse campo, atribuída a GLASER e STRAUSS (1967), é identificada como uma tentativa significativa de oferecer orientações sobre como realizar um estudo e interpretar os fatos com base em análise qualitativa de dados. A abordagem reforça a indução e enfatiza a necessidade de o pesquisador assumir uma postura aberta diante dos dados. Categorias simples de análise e interpretação são criadas e desenvolvidas desde o início do processo de análise. O pesquisador deve estar atento para não forçar o enquadramento dos dados nas categorias.

As duas modalidades de análise e interpretação têm sido alvo de críticas, especialmente pela insistência em ignorar a literatura sobre a área em estudo.

No entanto, para os autores que defendem tais métodos, estes têm auxiliado na compreensão do processo que utilizam. Um dos principais objetivos das técnicas e dos métodos que envolvem dados qualitativos: é construir tipologias de casos ou variações em relação a conceitos.

O desenvolvimento de novas teorias ou categorias de análise exige, por parte do pesquisador, a manifestação de sua interpretação sobre o objeto de estudo. Essa interpretação pode ser empreendida através de procedimentos sistemáticos, cuja lógica baseia-se nos pressupostos similares aos utilizados ao proceder a análise qualitativa de dados.

RIBEIRO (1999) sugere algumas alternativas para encaminhar a interpretação dos dados coletados numa pesquisa qualitativa, oferecendo uma orientação aos pesquisadores que desejam avançar na análise realizada: *a) aprofundamento da análise dos dados; b) formalização de conceitos aceitos ou adequados à situação de estudo; c) apresentação de argumentos confiáveis e apoiados na teoria. d) associação às experiências ou expectativas pessoais; e) análise do processo de interpretação; f) interpretação do processo analítico e apresentação das limitações da análise; g) encaminhamento para publicação; e h) insistência na revisão e continuidade do estudo.*

3 A EXPERIÊNCIA ESTUDADA DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

3.1 INTRODUÇÃO

São incontáveis as dificuldades para uma universidade que decide realizar um projeto de mudança institucional, especialmente quando utiliza, como apoio, processos e recursos metodológicos aplicados, até então, por empresas com fins lucrativos. Essas dificuldades geram novos problemas que podem paralisar até as pessoas convencidas das necessidades de mudanças.

Medidas autoritárias, ainda que corretas, não são aceitas e provocam a desobediência. O trabalho só prospera quando a comunidade interna valida os motivos, consente no que diz respeito às regras de relacionamento e resolve todos os impasses teóricos e comportamentais. No entanto, ainda que esses aspectos sejam resolvidos, não há garantias de que as mudanças efetivamente venham a ocorrer. O potencial de resistência é grande. Os avanços só acontecem quando validados pelos grupos.

A comunidade acadêmica necessita de um tempo prolongado para aceitar participar de processos de mudança organizacional. Essa necessidade, função da forma como as pessoas que atuam nas instituições de ensino superior pensam e agem, talvez explique por que algumas universidades não conseguiram concretizar suas intenções de entrar em sintonia com as transformações do contexto externo, com rapidez e em tempo hábil.

O estudo de campo que integra o presente trabalho considera a experiência de mudança organizacional de uma universidade, apoiada pela metodologia do planejamento estratégico. As características especiais da experiência e os seus resultados colaboraram para justificar sua inclusão como referência para este estudo qualitativo.

Constam deste capítulo a caracterização da instituição, incluindo sua localização e estrutura, seguida do detalhamento cronológico do processo de mudança institucional. Para explicar as razões que motivaram a instalação do processo de planejamento estratégico, são descritas as práticas de planejamento e a situação dos problemas internos, anteriores à adoção dessa metodologia. Também vem descrita a nova concepção da estrutura de funcionamento, decorrente da reconfiguração da estrutura organizacional antes vigente.

Vale mencionar que as seções 3.3 (O processo de mudança) e 3.4 (A concepção organizacional atual) estão descritas de acordo com a percepção da autora deste trabalho, que esteve envolvida nos principais acontecimentos e pode ser caracterizada como uma observadora participante.

3.2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA INSTITUIÇÃO

A universidade, cujo processo de planejamento e desdobramento é o foco deste estudo qualitativo, é uma instituição de caráter privado, situada no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, com mais de quatro décadas de dedicação ao ensino superior. Encontra-se dividida em seis unidades, denominadas Centros, que compreendem um conjunto de áreas de conhecimento e aplicação, em que são preservados os referenciais teóricos dos campos de conhecimento que originam as disciplinas curriculares de seus cursos de graduação e pós-graduação.

Os Centros representam as unidades matriciais predominantes, sendo cada um deles incumbido da execução e da gestão das atividades, compreendidas na operacionalização do ensino e da produção científica e dos serviços.

A administração superior da universidade compreende a reitoria, integrada pelo reitor e vice-reitor e auxiliada por quatro pró-reitorias. As pró-reitorias compreendem uma estrutura de órgãos de administração geral que exercem funções de supervisão e integração geral das atividades operacionalizadas nos Centros. A estrutura dessa instituição, como em geral acontece com as universidades, tem natureza burocrática, controlada por um sistema centralizado de gestão e regulada pela legislação própria da área da educação superior

Para fornecer uma visão geral da instituição pesquisada, nas tabelas a se-

guir, são apresentados alguns dados corporativos, retirados da publicação Relatório Anual - 1998. As Tabelas 1 e 2 apresentam a situação do corpo docente segundo a titulação, bem como o percentual de carga horária destinada às diferentes atividades docentes, entre 1995 e 1998.

Tabela 1: Evolução da situação do quadro docente quanto à titulação – 1995/98.

TITULAÇÃO	1995		1996		1997		1998	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Graduados	174	20,9	114	13,0	100	10,7	74	7,9
Especialistas	374	45,0	417	47,0	409	43,7	383	40,7
Mestres	209	25,1	258	29,4	320	34,2	356	37,9
Doutores	75	9,0	88	10,0	107	11,4	127	13,5
TOTAL	832	100,0	877	100,0	936	100,0	940	100,0

Fonte: Relatório Anual - 1998.

Tabela 2: Percentual da carga horária destinada às atividades docentes - 1998.

OCUPAÇÃO DOCENTE	CARGA HORÁRIA (H-AU)	PERCENTUAL
Ensino	6 886	57,0
Outras atividades relacionadas ao ensino	563	4,6
Pesquisa	1 631	13,5
Extensão	747	6,2
Gestão acadêmica	1 327	10,9
Capacitação	616	5,1
Outras atividades	330	2,7
TOTAL	12 090	100,0

Fonte: Relatório Anual-1998.

A Tabela 3 mostra o número de docentes com regime de trabalho em tempo contínuo (*RTC*) em 1998, segundo o total de horas destinadas por eles à universidade. Apesar de a média de carga horária dedicada à universidade pelos docentes ser de 20 horas semanais, grande número de professores encontram-se na condição de *horistas*. A situação do pessoal de apoio técnico ou administrativo, relativamente ao grau de instrução, está registrada na Tabela 4.

Tabela 3: Percentual de docentes segundo o regime de tempo contínuo - 1998.

REGIME	Nº DE PROFESSORES	PERCENTUAL
20h	72	7,7
32h	65	6,9
40h	272	28,9
DE	24	2,6
HORISTAS	507	53,9
TOTAL	940	100,0

Fonte: Relatório Anual - 1998.

Tabela 4: Percentual de funcionários segundo o grau de instrução/titulação – 1998.

GRAU DE INSTRUÇÃO/TITULAÇÃO	Nº DE FUNCIONÁRIOS	PERCENTUAL
Sem nenhuma instrução	8	0,7
1º Grau incompleto	326	28,8
1º Grau completo	51	4,5
2º Grau incompleto	68	6,0
2º Grau completo	93	8,2
Cursando 3º Grau	394	34,8
Graduado	144	12,7
Especialista	43	3,8
Mestre	4	0,4
TOTAL	1131	100,0

Fonte: Relatório Anual - 1998.

A área física do campus universitário é de 90 hectares com a maioria dos prédios com um ou dois pisos. Edificações de maior envergadura, com três ou mais pavimentos, estão sendo concluídas para abrigar os programas de mestrado e doutorado.

Os prédios destinados às atividades-fim agrupam-se em torno do Centro Comunitário, convergindo para ele. Nessa construção, localizam-se os órgãos da administração superior da universidade (reitoria, pró-reitorias com suas diretorias e assessorias), a biblioteca, a editora, o restaurante universitário, o posto de atendimento médico e ambulatorial e várias empresas prestadoras de serviços.

A instituição também possui prédios destinados especialmente aos servi-

ços de informação, ao complexo desportivo, à produção industrial, ao instituto de idiomas, bem como aos anfiteatro e auditórios.

A universidade procura manter-se convenientemente mobiliada e equipada. Conta com recursos de informática e de audiovisual, com laboratórios especializados, salas especiais e museus. A informatização recebe incremento permanente, tendo em vista a necessária atualização: centenas de equipamentos de informática e outros recursos tecnológicos foram instalados, em 1998, e outras centenas foram desativados.

A maior concentração estudantil da universidade é notada no turno noturno, porque a maioria dos alunos exercem atividades de trabalho durante o dia. Grande parte dos estudantes são originários da Grande Porto Alegre (cerca de 70%). A Tabela 5 apresenta a distribuição dos alunos segundo o município de residência familiar.

Tabela 5: Percentual de alunos da graduação, segundo a região de origem – 1998.

REGIÃO	Nº DE ALUNOS	PERCENTUAL
Porto Alegre	6 509	25,0
Grande Porto Alegre	13 098	50,0
Serra	1 791	6,9
Vale do Caí	1 489	5,7
Vale do Taquari	691	2,7
Litoral	344	1,4
Outros municípios do RS	2 087	8,0
Outros estados do Brasil	81	0,3
TOTAL	26 090	100,0

Fonte: Relatório Anual - 1998.

A universidade oferece oportunidade aos estudantes que se destacam pelo desempenho acadêmico para atuarem como monitores, auxiliando os professores em suas atividades técnico-didáticas e científicas ou, na condição de estagiários, junto aos setores de apoio. Esses alunos recebem bolsas de estudo como contrapartida dessa colaboração. Em 1998, cerca de uma centena e meia de alunos receberam essa modalidade de bolsa para monitores e outros cinquenta atuaram como estagiários.

3.3 A CRONOLOGIA DO PROCESSO DE MUDANÇA

As experiências de planejamento realizadas pela universidade eram praticadas como acontecia na maioria das instituições educacionais, para atender às exigências externas e às necessidades internas de organização e funcionamento das atividades-fim. Baseavam-se, especialmente, na percepção parcial dos envolvidos, em função da divisão do trabalho e das responsabilidades, havendo uma distância entre a alçada da decisão e a da execução.

Os registros e controles acadêmicos, os relatórios e dados estatísticos, juntamente com as deliberações dos conselhos superiores da universidade, eram executados mais por aquelas exigências do que por outras necessidades.

No final da década de 80, a perturbação do ambiente externo, o quadro de instabilidade econômica e de empobrecimento dos brasileiros, agravado pela desvalorização da atividade docente, em todos os níveis, abalou a aparente estabilidade da instituição. Os processos de planejamento eram frágeis e conformados às regras estabelecidas. Nessa época, as surpresas passaram a se suceder e as inseguranças, diante dos riscos para a tomada de decisões, começaram a preocupar os membros da administração superior.

Segundo o documento *Missão e Perspectivas - 1994-2003*, após o ano de 1985 a instituição começou a sofrer as conseqüências da perturbação do ambiente externo devido à instabilidade econômica e à grande desvalorização da atividade docente. Acrescentaram-se dificuldades financeiras. Greves de professores, funcionários e alunos romperam a regularidade e afetaram a qualidade de ensino.

A tentativa de recuperação do clima de equilíbrio interno motivou professores e funcionários a apoiarem o esforço institucional de mudança. A universidade teve que optar por escolher uma metodologia adequada para acompanhar as mudanças e que possibilitasse a integração das pessoas em torno do objetivo comum de melhorar e fortalecer a promoção de educação em nível superior. A adoção de um processo de planejamento participativo foi gerando as condições favoráveis para a mudança institucional. O desafio foi buscar um novo modelo de gestão que privilegiasse a descentralização administrativa.

Em 1986, a comunidade acadêmica foi convidada a participar de uma reu-

nião com o objetivo imediato de reengajar o corpo docente no processo de aperfeiçoamento da universidade. A intenção era de produzir, participativamente, um plano global de aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional. A temática considerava as grandes finalidades da universidade, a descentralização administrativa, o regime de trabalho do professor, a avaliação institucional e a auto-suficiência financeira.

No ano seguinte, houve muita dificuldade de gestão da universidade, diante da crise externa nacional. A elaboração de um plano diretor de informática, com grande envolvimento das lideranças, ofereceu orientação para o aprendizado de uma forma de análise estruturada da realidade interna.

Nos dois anos subseqüentes, modificou-se o comportamento de algumas unidades, com incremento da cooperação informal na busca de soluções para os problemas. Foi promovido um exercício interno de avaliação do ensino e de definição coletiva de prioridades com as principais lideranças docentes, com o objetivo de definir linhas de ação para um período de longo prazo.

Em 1990, aumentou a motivação interna para o planejamento e a busca coletiva de soluções dos problemas nas áreas das licenciaturas (queda da demanda) e dos cursos tecnológicos (exigências de qualificação rápida). Teve início, então, o processo de planejamento estratégico participativo. As primeiras etapas foram: o aprendizado do trabalho em equipe, o reestudo dos documentos básicos, a afinação do grupo dirigente e a internalização dos conceitos e da metodologia. Identificaram-se as principais questões a serem trabalhadas. As iniciativas setoriais de proposição de soluções para os problemas internos multiplicaram-se, apesar da forte reação de ansiedade e de desconfiança de parte da comunidade acadêmica. Constatou-se expressiva rejeição, pelos docentes das áreas *humanísticas*, aos conceitos que apoiaram o processo segundo a teoria selecionada.

Entre 1991 e 1992, um conjunto de ações fortaleceu a decisão pelo planejamento estratégico. Foi promovido um seminário para a sensibilização da comunidade de professores, funcionários e alunos, com o apoio de especialistas em gestão universitária. O principal objetivo foi o de congregar pessoas interessadas em participar do processo e que ajudassem a identificar as condições favoráveis às mudanças necessárias. Outro objetivo foi prover a universidade de recursos

inteligentes ou tecnológicos, para poder enfrentar os desafios, tanto do presente como do futuro. Criou-se um órgão de coordenação do processo para desenvolver métodos e instrumentos adequados à elaboração de planejamento estratégico em universidade, uma vez que a bibliografia não considerava, em seus exemplos, esse tipo de instituição.

Todos os professores e grande parte dos funcionários foram convidados a responder um questionário para elaboração do diagnóstico interno. As questões, elaboradas sobre um estudo das funções da universidade, descritas durante os trabalhos do plano diretor de informática, tiveram dupla finalidade: permitir o levantamento das forças e fraquezas internas e, ao mesmo tempo, oferecer uma visão bastante completa dos principais componentes da realidade institucional, livres da posição hierárquica em que convencionalmente eram percebidos. Também foram ouvidos, mediante questionários, os alunos das séries finais dos cursos de graduação para um diagnóstico, pelo corpo discente, da instituição.

As maiores evidências notadas diziam respeito ao desconhecimento de grande parte da comunidade para com a universidade em geral. Foram constatadas diferenças significativas entre os setores o que não recomendou a adoção de um modelo único de planejamento setorial.

As pessoas passaram a sentir-se, individualmente, desafiadas a participar e mostraram-se interessadas em tratar de forma sistêmica as questões setoriais.

Em 1993, um seminário interno procurou eliminar a desinformação constatada nas fases anteriores, reunindo todos os interessados em favorecer a mudança da universidade. Vários grupos temáticos foram constituídos. Foram revistas premissas básicas; identificaram-se áreas principais de atuação da universidade; analisaram-se os recursos financeiros e infra-estrutura; verificaram-se as relações com os públicos; e examinaram-se os sistemas de avaliação e de informação. Ao final desse exercício, uma equipe multidisciplinar e multifuncional elaborou cenários para o futuro.

O processo de planejamento estratégico participativo foi dividido em três níveis: o corporativo (institucional), o das unidades estratégicas (onde se concretizam os serviços contratados pelo aluno) e o funcional (das áreas de apoio), seguido de seminário de nivelamento conceitual. A análise estratégica foi realizada e as opções estratégicas e os focos de planejamento futuro foram definidos.

Em 1994, foi publicado o documento que apresentava as orientações da instituição para um período de dez anos. Teve início a implantação do plano, com a capacitação e desenvolvimento dos integrantes das equipes, com vistas à definição e à efetivação das metas concernentes ao primeiro triênio. Foram compatibilizados os sistemas de informação e avaliação às novas necessidades de acompanhamento do processo de melhoria institucional. Foi implantado o planejamento operacional semestral.

Em 1995, iniciaram-se os planejamentos estratégicos setoriais. A convergência natural dos projetos setoriais para focos dominantes foi constatada. Alterou-se a estrutura organizacional da universidade, a partir de discussão dos critérios de constituição e de divisão do universo do trabalho docente e técnico-administrativo. Foram instituídos os grupos para atender à diretriz básica da reconfiguração: organização baseada em equipe com participação ativa na execução e co-responsabilidade nos resultados. Foi substituída a estrutura departamental pela de *áreas de conhecimento e aplicação*.

Uma agenda coletiva foi instalada, em 1996, para as questões de atuação estratégica. Foi instaurada a coleta de dados da avaliação institucional e foram identificados os indicadores referentes às metas fixadas para 2003. Foi realizado um seminário de avaliação da execução do plano, com a participação da comunidade universitária, para a confirmação das prioridades.

Em 1997, avançou o projeto de implantação da descentralização da gestão acadêmica, com a intenção de promover a atualização da documentação descritiva de processos, fluxos e indicadores. Teve início a revisão e atualização do plano estratégico com a participação do corpo gerencial da universidade. Houve concordância quanto à metodologia para desenvolvimento do processo: foram identificadas as oportunidades mais acessíveis, as ameaças mais impactantes, as forças mais atuantes e as fraquezas mais prejudiciais. Observou-se a conveniência de ajustamento das opções e objetivos estratégicos.

Em 1998, foi desenvolvido o processo de construção da *visão* e dos indicadores institucionais para avaliação, constatação e monitoramento do desempenho da universidade em relação aos objetivos estratégicos. A comunidade acadêmica e administrativa foi preparada para a implementação de metodologia de desdobra-

mento do plano em planos de ação. Foram expressas as evidências sobre o que é importante conservar ou modificar na universidade. Foi promovido um seminário de apresentação das diretrizes institucionais para identificação das prioridades e dos responsáveis pela sua execução e resultados, seguido de discussão e decisão sobre questões críticas para a consecução das prioridades e garantia do envolvimento dos professores, alunos e funcionários no processo.

3.4 A CONCEPÇÃO ORGANIZACIONAL ATUAL

O desenho e a concepção organizacional da universidade buscam assegurar que os papéis gerenciais valorizem e reforcem os mecanismos de coordenação. Os *Centros de Ensino, Pesquisa e Extensão* constituem-se na unidade matricial predominante, reunindo os programas de ensino, os projetos de pesquisa e as atividades de extensão.

A direção de cada Centro é exercida por um diretor e dois pró-diretores. A supervisão efetivada por essa equipe destina-se ao planejamento e execução administrativa. O diretor supervisiona as áreas de fronteira interna e externa com outros Centros, com a administração geral e com outras instituições. O pró-diretor administrativo supervisiona os recursos docentes e técnico-administrativos, a infra-estrutura, os recursos materiais e instrucionais e os serviços.

A organização, o funcionamento e a operacionalização dos cursos são responsabilidade do coordenador de Curso, que exerce a supervisão do aperfeiçoamento e da melhoria do currículo, bem como da eficiência do uso de recursos.

As atribuições essenciais estão definidas e são padronizadas para cargos e funções idênticos, de igual nível, em unidades distintas. Referem-se às coordenações de Curso, diretorias de Centro, diretorias da administração geral e às funções exclusivas da administração superior.

Existem habilidades formalizadas nas atividades-meio, de natureza econômico-financeira e de administração de recursos, através das funções descritas e que dão suporte ao plano de cargos e salários do corpo técnico-administrativo.

As habilidades relacionadas e formalizadas para as atividades-fim decorrem especialmente de regras que estabelecem ações e fluxos, cronogramas, e recomendações de métodos, de recursos didáticos e avaliações. Há tentativas de padronização de habilidades em relação ao professor, através da definição de requisitos, critérios e qualificações para o exercício docente.

Não estão formalizados, ainda, padrões de habilidades para cargos (funções) de administração acadêmica. No entanto, observa-se um consenso em relação a elementos que geram habilidades para a gestão do ensino, pesquisa e extensão, decorrentes de treinamentos e de constatação das limitações das pessoas.

De uma maneira geral, o ajustamento mútuo ocorre de modo informal e não é controlado nos seus efeitos. No plano de decisões e atuação corporativas, já existem processos participativos de ajustamento mútuo, vinculados às iniciativas de planejamento estratégico e operacional.

O núcleo operacional tem autonomia nos serviços profissionais. Os fluxos são regulamentados para o processo global do ensino (avaliação da aprendizagem com alto grau de controle sobre a própria execução). O professor e o pesquisador executam uma amplitude de tarefas diferentes sobre as quais eles têm pleno controle (desde expor, falar, usar recursos, experiências, construir e aplicar conhecimento, articular conhecimentos, etc). Existem atividades padronizadas, com autonomia individual, mas que enfocam mais habilidades e produtos do que processos.

A descentralização vertical funciona com base na estrutura de atribuições e referem-se especialmente à abrangência administrativa. A descentralização horizontal é limitada, sobre diferentes tarefas, pelos órgãos colegiados de natureza consultiva e deliberativa.

As atribuições da linha intermediária são específicas e próprias da linha média e diferenciadas porque os papéis não são idênticos aos do grupo da esfera estratégica ou do núcleo operacional. Observam-se docentes com funções gerenciais e profissionais com formação específica no gerenciamento das diretorias de recursos humanos e econômico-financeira e nas áreas de patrimônio, de tecnologia e de materiais.

A universidade mantém uma estrutura técnica central em que ocorrem as funções de projetar, planejar a mudança e a melhoria organizacional. No âmbito de seus órgãos, situam-se as funções de controle e padronização dos fluxos para as atividades, processos e produtos. A Figura 6 mostra o desenho organizacional da universidade.

A estrutura técnica controla e padroniza processos e habilidades, propicia condições para tornar efetivo o trabalho das demais partes da universidade e assegura o equilíbrio e a estabilidade necessários à organização. Acompanha a adaptação à mudança da instituição, para ajustá-la às transformações do meio ambiente, bem como à estabilização e padronização das atividades organizacionais.

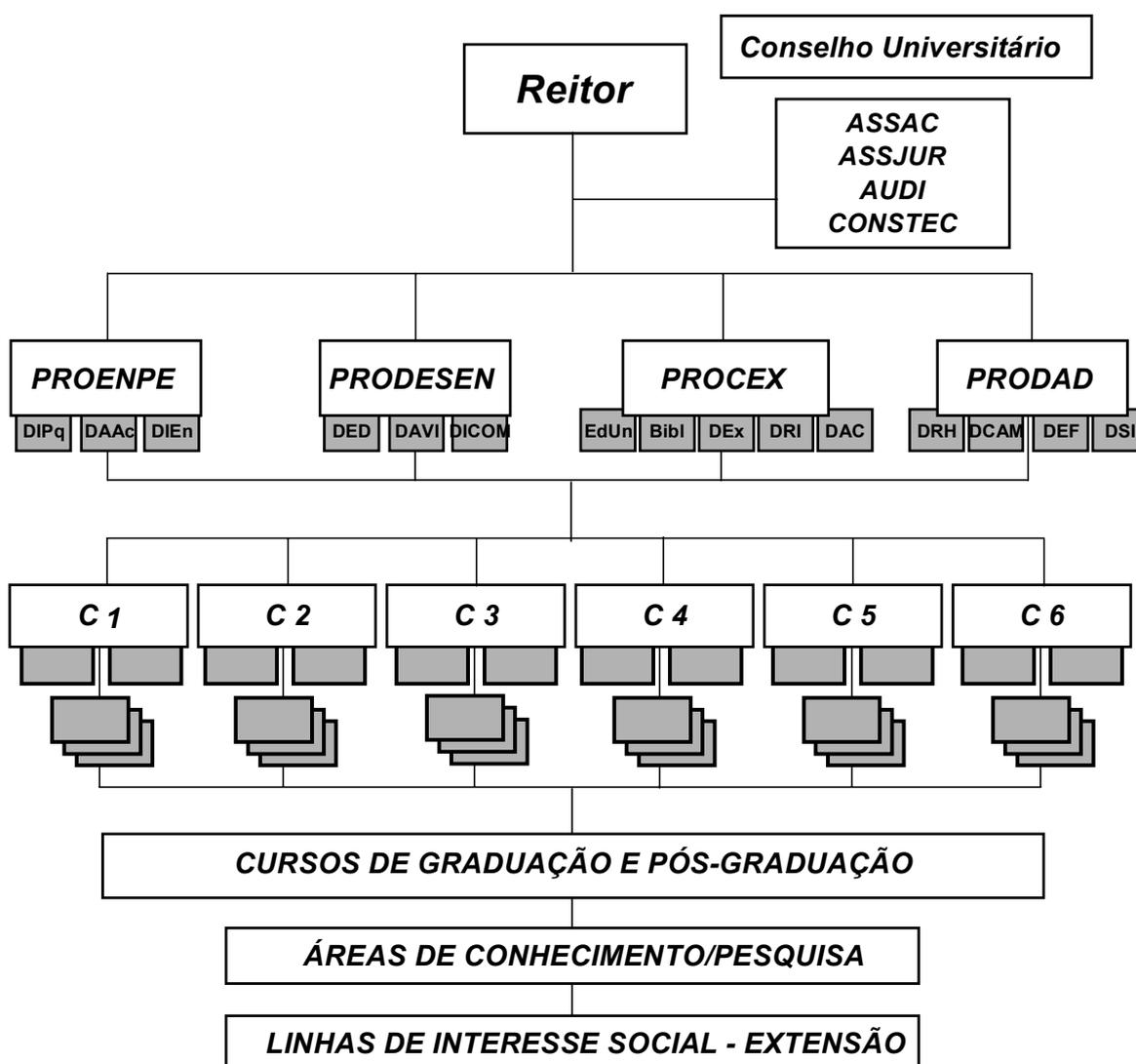


Figura 6: Organograma da Instituição Universitária
Fonte: Relatório Anual - 1998.

Na atividade-fim, observa-se significativa especialização no plano horizontal e reduzida especialização na hierarquia vertical. No plano horizontal, os profissionais atuam com alto grau de controle sobre as suas tarefas de ensino, pesquisa e extensão. O docente planeja, executa, controla e avalia o seu trabalho, que é especializado porque engloba um grande número de tarefas às quais são alocadas ementas, cronogramas e métodos. As atribuições comuns que expressam o que o professor/pesquisador deve fazer são detalhadas, mas os processos, que mostram como fazer, não o são.

O comportamento na área-fim é regulado principalmente em termos de resultados. Na área-meio é regulado através de atribuições e procedimentos. Relativamente à instância administrativa, existem formalizações impostas por legislação fiscal.

A imposição de comportamentos dirige-se predominantemente aos resultados das ações e decisões para a validade dos serviços educacionais. Assim, observa-se maior formalização para efeitos e resultados decorrentes das normas externas e menor formalização em relação aos meios e procedimentos referentes à execução da atividade-fim.

Nas atividades-fim (ensino, pesquisa e extensão), os indivíduos são agrupados por conhecimento e habilidades, em primeiro lugar, e depois por processos de trabalho (função docente). Nas atividades-meio, os indivíduos são reunidos por função e por resultados. Na área operacional, existe um sistema de planejamento consolidado, mas com controle de desempenho incipiente. Há poucas áreas com padrões de desempenho definidos e com metas estabelecidas.

4 DESCRIÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO

4.1 INTRODUÇÃO

Para desenvolver o estudo qualitativo no âmbito da instituição universitária descrita e identificar os aspectos que intervêm no desdobramento das suas diretrizes estratégicas, foram realizadas entrevistas com representantes das lideranças gerenciais da universidade.

Por meio das entrevistas, buscou-se identificar fatores que auxiliassem na compreensão da experiência de planejamento estratégico no ambiente acadêmico. A compreensão da realidade permitiu que surgissem elementos para esclarecer as variáveis e os indicadores relacionados às etapas de elaboração, desdobramento, avaliação e implementação das macrodireções e escolhas da instituição objeto da análise.

Foram planejadas e realizadas 15 entrevistas, todas consentidas, tendo sido treze delas gravadas, procedendo-se à gravação para garantir a fidelidade ao declarado na origem dos depoimentos. Individualmente, cada entrevista ocupou entre uma hora e uma hora e cinquenta e cinco minutos de duração; coube aos entrevistados apresentarem a essência das informações e ao entrevistador o compromisso com a mais rigorosa reserva.

Considerando as práticas usuais em estudos qualitativos, não houve preocupação em calcular o tamanho da amostra ou estabelecer uma amostra seguindo técnicas estatísticas. Em estudos qualitativos, é comum privilegiar estudos aprofundados, realizados a partir de poucas entrevistas. Por esse motivo, optou-se por selecionar uma amostra com representantes dos níveis gerenciais da estrutura hierárquica, bem como do nível de operacionalização do ensino e do apoio administrativo.

Foram entrevistados dois pró-reitores, aqui notados por PR1 e PR2, dois diretores de Centro, DC1 e DC2, dois diretores da administração geral, DPR1 e DPR2, dois pró-diretores de Centro, PDC1 e PDC2, dois coordenadores de Curso, CC1 e CC2, dois professores em exercício da atividade docente, P1 e P2, dois funcionários, técnicos e administrativos, F1 e F2, e um assessor da Reitoria, AR.

A amostra procurou caracterizar a representação da estrutura organizacional do ponto de vista das finalidades de administração superior, das funções de supervisão e integração geral, das atribuições dos núcleos de operacionalização de ensino, pesquisa e extensão e dos mecanismos de direção e coordenação.

A Figura 7 apresenta um esquema da representatividade da amostra selecionada no contexto da estrutura organizacional da instituição. Cada entrevistado pertencia a uma unidade gerencial distinta para garantir que todas as pró-reitorias e Centros trouxessem as suas contribuições.

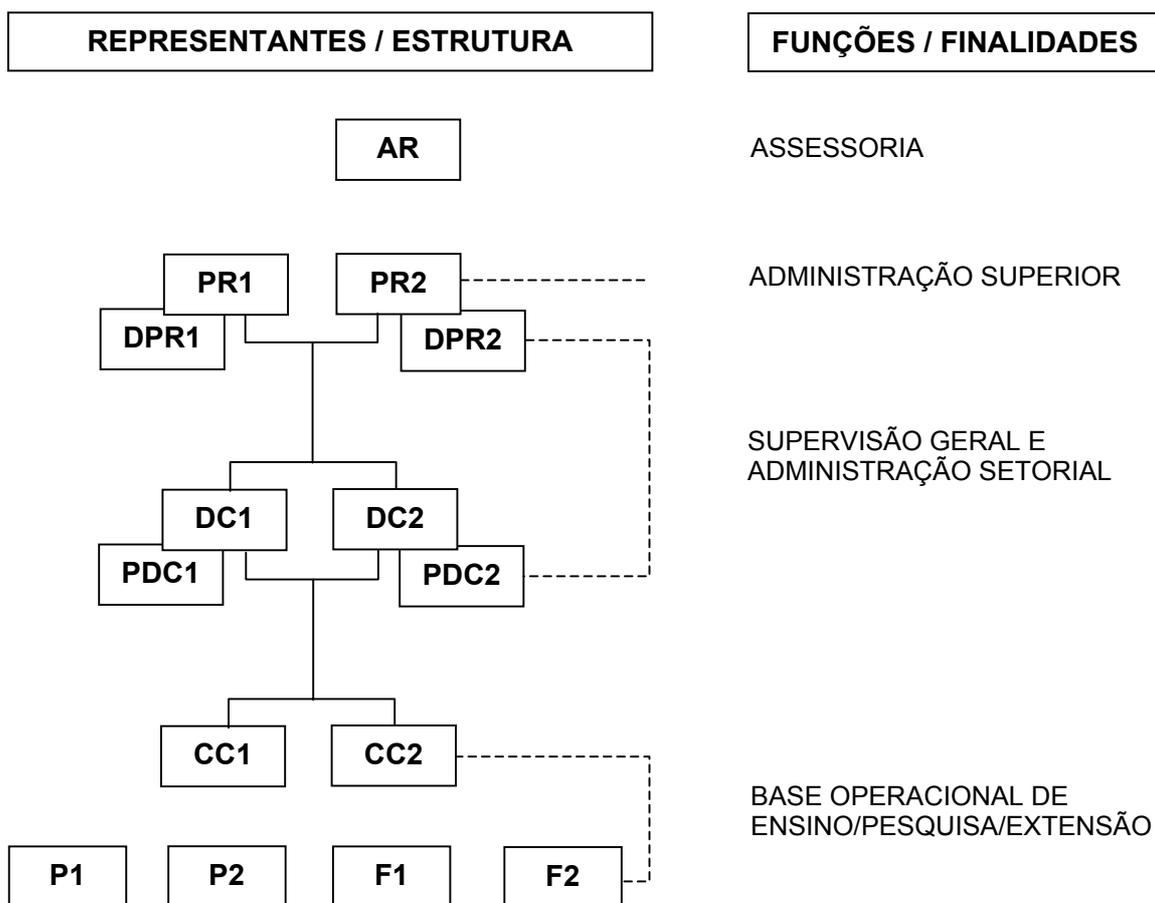


Figura 7: Representatividade da amostra selecionada em relação à estrutura organizacional.

Fonte: Própria.

4.2 PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram concebidas de maneira semi-estruturada, tendo-se elaborado um instrumento orientador do diálogo estabelecido com cada entrevistado. O roteiro (q.v. anexo) não pretendeu ser rígido ou fixar padrões, mas constituiu-se num recurso auxiliar para estimular o diálogo e a reflexão e, ao mesmo tempo, estabelecer alguns limites sobre os assuntos abordados.

O instrumento ou roteiro orientador das entrevistas constava de duas partes. A primeira considerava as informações sobre o conhecimento do entrevistado acerca da metodologia de planejamento estratégico e desdobramento de diretrizes e sua relação com o processo em desenvolvimento na universidade. A segunda parte buscou identificar o estágio de desdobramento do plano estratégico e verificar se a adoção dessa metodologia estava auxiliando a garantir a consecução dos objetivos institucionais.

As informações manifestadas durante as entrevistas consistiram na representação simbólica daqueles que viriam a ser os dados qualitativos. Ao propor analisar e mesmo medir o imponderável, buscou-se estabelecer algumas premissas para definir categorias de análise e garantir recursos adequados para as suas realizações. As premissas decorrem dos atributos relacionados ao objetivo de estudo: a experiência de planejamento estratégico da instituição alvo da pesquisa qualitativa.

Os dados qualitativos resultaram das estratégias de mensuração dos atributos. Por ser componente subjetivo, a delimitação da finalidade do estudo sobre os fatores que intervêm no desdobramento do plano estratégico esteve sempre presente nas entrevistas. Pretendeu-se estabelecer unidades de observação sem perder de vista que a mensuração se constituiria numa estratégia de análise e não no objetivo de análise.

As entrevistas ocorreram no ambiente de trabalho do entrevistado, em horário acordado previamente, salvo as realizadas com os professores e funcionários, que aconteceram em sala-ambiente especialmente reservada.

Os encontros estiveram sujeitos a alteração de agenda, devido às responsabilidades gerenciais da maioria dos entrevistados. Foram agendados pessoal-

mente, tendo sido esclarecidos, nessa oportunidade, os objetivos da entrevista e as condições em que iriam ocorrer. Uma planilha/cronograma foi organizada utilizando as siglas que os identificariam. A ordem em que as entrevistas ocorreram esteve associada exclusivamente a dois critérios: disponibilidade de agenda livre e a não-ocorrência de mais do que quatro entrevistas por semana. Os contatos para agendamento, que permitiram a definição do cronograma, foram aleatoriamente realizados.

Ao ser iniciada cada conversa, novamente assinalavam-se os objetivos, esclareciam-se eventuais dúvidas e solicitava-se permissão para gravar. A entrevistadora oferecia cópia do roteiro ao entrevistado para que ele pudesse acompanhar com segurança a entrevista.

A cada encontro foi repetido o mesmo procedimento; esclarecia-se que o roteiro era apenas uma estrutura lógica para a entrevistadora, mas que poderia ser alterado ou complementado conforme o andamento do diálogo.

Algumas peculiaridades foram observadas antes e durante a realização das entrevistas. Entre elas, destacaram-se:

- Um cronograma planejado previa a ocorrência de quatro entrevistas semanais, exigindo um prazo mínimo de um mês para a consecução do plano. No entanto, vários cancelamentos de horário ocorreram, atrasando a conclusão da tarefa em quase sessenta dias.
- As entrevistas com os dois professores foram remarçadas três vezes; ocorreram em ambiente especial (sala de reuniões), não tendo sido gravadas. Esse pedido foi feito momentos antes do início da conversa. Nessas condições e devido à necessidade de registro manuscrito, essas entrevistas prolongaram-se por quase duas horas.
- Os funcionários manifestaram a intenção de analisar o roteiro antes de responder às perguntas.
- Dois entrevistados, um diretor de Centro (DC) e um diretor de pró-reitoria (DPR), solicitaram remarcação da entrevista após o seu início, retendo o roteiro até a continuação do diálogo. Essas entrevistas, especialmente, foram bastante aprofundadas.

- Cinco entrevistados solicitaram vistas ao material redigido a partir da gravação. Houve desejo de alguns destes de ajustar os textos. Explicado o objetivo de considerar os depoimentos espontâneos, permaneceram as declarações originais.
- Todos os entrevistados manifestaram interesse em receber cópia da análise das entrevistas. Alguns, entre eles os dois pró-reitores, acreditam que a experiência poderá ser de valia para um diagnóstico acerca da realidade institucional percebida pelo seu corpo gerencial.

As entrevistas ocorreram na seguinte ordem, apresentando algumas particularidades, conforme segue. Primeiramente foi entrevistada a assessora da reitoria. A conversa, acompanhada pelo roteiro, foi interrompida, sendo concluída no dia seguinte. Teve a duração de uma hora no primeiro dia e quarenta minutos no segundo dia. Uma visão crítica do sistema universitário no país foi seguidamente mencionada, propiciando uma comparação com a experiência objeto deste estudo.

A segunda entrevista durou uma hora e quarenta minutos, tendo ocorrido depois de ser cancelada em duas ocasiões. Tratava-se de um dos diretores de Centro; apresentou suas contribuições de forma clara e objetiva e demonstrou tranqüilidade para discorrer sobre as questões propostas. Esse entrevistado buscou confirmar com o entrevistador suas leituras da realidade, insistindo algumas vezes em trocar idéias sobre os temas abordados.

A terceira entrevista, também remarcada, envolveu um diretor da administração geral. A entrevista, com uma hora e vinte minutos de duração, ocorreu com objetividade, possibilitando identificar algumas coincidências com as demais entrevistas realizadas.

Antes da quarta entrevista, as fitas das três anteriormente realizadas estavam transcritas. Constatou-se que algumas opiniões tendiam a se evidenciar contribuindo por influenciar a atuação da entrevistadora. Perguntas, feitas ainda que respeitando o roteiro, buscaram também reforçar o que já havia sido dito pelos entrevistados.

Os entrevistados seguintes eram professores com exclusiva atividade docente. As entrevistas foram as mais demoradas pois, conforme já notado, os re-

gistros foram manuscritos. Esses entrevistados mostraram-se resistentes, no início, hesitantes e com reduzida prontidão para responder. Pareceu haver pouca segurança ou familiaridade com os temas abordados. Comentários como “*acho que sim*” foram freqüentes.

A entrevista seguinte, com duração de uma hora e dez minutos, foi com um pró-reitor. O diálogo foi influenciado pelos resultados da pesquisa de clima organizacional, recentemente divulgados na universidade.

A seguir foi entrevistado um dos dois funcionários. A conversa teve conotação de queixa e de sentimento de abandono, mas o entrevistado mostrou conhecimento dos problemas da instituição. Teve duração de uma hora e trinta minutos, a partir do tempo usado para análise do roteiro, ocorrendo em sala próxima ao local de atividade do funcionário. Percebeu-se um certo grau de satisfação do funcionário por estar participando da entrevista.

A oitava entrevista foi com o Diretor que solicitou remarcar a reunião para refletir sobre as questões propostas no roteiro. Passadas duas semanas, aconteceu a entrevista. A gravação ficou comprometida por ruídos externos. Teve a duração de uma hora e vinte minutos, possibilitando a consolidação das categorias de análise.

As seguintes entrevistas foram com um coordenador de curso e um pró-diretor de Centro. Ocorreram num mesmo dia, foram consecutivas e tiveram aproximadamente a mesma duração, uma hora e vinte minutos. O coordenador de curso ocupou o espaço da conversa para desabafar sobre a pressão imposta ao cargo, em decorrência dos processos de reformulações curriculares e da expansão do atendimento aos alunos. Considerações semelhantes vieram na entrevista com o pró-diretor, que comentou a necessidade de um curso em “*tempo real*” para capacitação dos coordenadores, muito pressionados com as exigências de mudanças dos currículos e, por isso, descuidando do atendimento aos alunos.

A partir destas, transcorreram duas semanas até acontecer a décima-primeira entrevista. Nesse período, o material gravado nas fitas foi transcrito. Foram observadas algumas referências ou opiniões que se repetiam, dificultando a atuação isenta da entrevistadora. Nos encontros subseqüentes, parecia claro quais seriam as categorias de análise.

A entrevista seguinte foi realizada com outro pró-reitor. Teve aproximada-

mente duas horas de duração e possibilitou um diálogo objetivo e focado nas dificuldades de estabelecimento de indicadores controláveis do desempenho institucional. Foi acentuada, inúmeras vezes, a necessidade de aprofundar a capacitação dos gestores para uma atuação de responsabilidade sobre os resultados.

O décimo-segundo entrevistado foi um funcionário. Apesar de ter aceito participar do trabalho, desejou primeiramente analisar o roteiro para, segundo disse, *organizar o pensamento*. A entrevista teve uma hora e dez minutos de duração, depois dos quase vinte minutos da pré-análise. Em algumas oportunidades da entrevista houve interrupções para esclarecimentos, especialmente sobre termos técnicos. A particularidade dessa conversa consistiu na insistência em abordar a questão *comunicação*. Esse tema permaneceu como pano de fundo do diálogo, sendo relacionado como o problema que impede o avanço da instituição e dificulta a concretização dos planos.

O entrevistado seguinte exerce a função de coordenador de curso de pós-graduação *lato sensu*. Está há pouco tempo na instituição (menos de três anos), mas mostrou-se muito entusiasmado em contribuir com a pesquisa. A conversa durou uma hora e vinte minutos, fluindo com tranqüilidade. Foram acentuados aspectos relacionados à liderança, agilidade, inovação, transparência, numa linha bastante coerente e ajustada à área de atuação do coordenador.

A penúltima entrevista foi realizada com um pró-diretor de Centro, tendo sido a mais rápida, com duração aproximada de uma hora. Foram reforçadas algumas idéias já apresentadas por outros entrevistados. Sem maiores destaques, as declarações do pró-diretor voltavam-se à necessidade de se observar a universidade como um todo. Acredita que a fragmentação do trabalho às vezes impede a visão corporativa.

O último entrevistado foi um diretor de pró-reitoria. Pareceu à entrevistadora que havia um clima pouco favorável à conversa. A entrevista transcorreu de forma evasiva, com freqüente uso de subterfúgios. Percebeu-se alguns sinais de insegurança em relação aos efeitos dos comentários feitos, em especial quando a conversa foi conduzida para a área da comunicação e das formas de relacionamento da instituição com seus públicos. A entrevista consumiu cerca de uma hora e quarenta minutos.

4.3 DESCREVENDO O CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

As respostas, comentários e sugestões produzidos durante as entrevistas foram agrupados por afinidade e tratados pelo método de análise de conteúdo, facilitando a descrição e gerando um grau de compreensão mais significativo. Nesse esforço, foi realizada uma revisão dos registros correspondentes ao conteúdo das entrevistas gravadas, sendo gerado um novo texto, mais descritivo e um pouco interpretativo.

Buscou-se, com esse recurso, facilitar o entendimento das respostas e tornar mais dinâmicos os depoimentos apresentados. Foram destacados os conteúdos mais reveladores de uma tendência de compreensão, possibilitando a preparar a análise e caracterizar elementos para uma interpretação consistente e voltada para a identificação dos fatores que intervêm na consecução dos objetivos estratégicos, numa instituição de ensino superior.

As perguntas formuladas tinham como objetivo gerar elementos que possibilitassem um diagnóstico do uso da metodologia (desdobramento de diretrizes) como forma de garantir a consecução dos objetivos institucionais. Frequentemente, nessa etapa, os aspectos considerados exigiram a manifestação de exemplos caracterizadores ou de evidências comprobatórias dos fatos percebidos.

A revisão dos conteúdos foi elaborada considerando a natureza e a vinculação das perguntas formuladas aos dois focos propostos no roteiro. Nesse processo, foram adotados procedimentos comuns à etapa de análise qualitativa dos conteúdos.

A primeira parte da descrição refere-se aos depoimentos e comentários fornecidos, em resposta ao conjunto de perguntas relativas aos conhecimentos dos entrevistados acerca da metodologia de planejamento estratégico e desdobramento de diretrizes, bem como de sua relação com o processo em desenvolvimento na universidade. A segunda parte é dedicada aos depoimentos e comentários formulados em resposta às questões relativas às condições identificadas, no contexto da instituição e das pessoas, favoráveis ou impeditivas, do desdobramento de diretrizes.

4.3.1 Descrição dos conhecimentos técnicos

Sobre o domínio dos conceitos básicos, princípios e metodologias do Planejamento Estratégico, as respostas apresentaram-se positivas para a maioria dos entrevistados.

Um dos funcionários e um dos professores afirmaram que não dominam esses conceitos, apesar de reconhecerem a existência do Plano Estratégico da instituição. Manifestaram interesse em conhecer os conceitos, pois o assunto é freqüentemente referido no ambiente da instituição. Consta que os conhecimentos foram adquiridos a partir da experiência realizada pela instituição, sendo que três entrevistados tiveram oportunidade de aprofundar esses assuntos, conhecendo outras experiências de empresas, através de cursos de formação acadêmica. Um dos entrevistados dedicou-se a estudar espontaneamente o assunto, tendo citado autores como *ANSOFF* e *PORTER* que o ajudaram a entender o processo instalado na instituição.

"Não sei se conheço todos os princípios. Creio que nos foi apresentado nos inúmeros seminários, coordenados pelo ... (nome do consultor). Os conceitos e princípios foram adaptados para empresas tipo universidade." (PR)

"A metodologia que conhecemos é a que nos foi apresentada pelo ... (nome do consultor)..." (DC)

Todos responderam que tinham conhecimento do Plano Estratégico da instituição. Os dois professores e um dos funcionários afirmavam conhecer o Plano por terem recebido o documento, distribuído a todos. Perguntados se o tinham lido, a resposta foi afirmativa. No entanto, desconheciam como se tinha chegado à formulação.

"Não conheço quais os pressupostos para a elaboração dos objetivos estratégicos que a... (nome da instituição) escolheu"...(P)

"Saliento que a comunicação é falha e a gente não tem clareza sobre os porquês das prioridades". (F)

"Algumas informações relevantes para um melhor desempenho dos planos circulam muito devagar. Os professores são horistas e não se envolvem ou não são mobilizados acho que por esse motivo." (P)

Os outros entrevistados conheciam o Plano em função de suas responsabilidades gerenciais ou por terem participado, em algum momento, do processo de elaboração de planos ou projetos desdobrados. Destes, dois entrevistados participaram das discussões para a construção da primeira versão do Plano, continuando envolvidos no processo, e outros quatro colaboraram na construção dos planos setoriais. Os demais participaram na fase mais recente, de atualização e revisão do Plano Estratégico.

"O processo foi proposto para ser participativo. No entanto, o entendimento de cada passo do processo ficou situado na especificidade da formação dos envolvidos ou na aplicação que se podia fazer das atividades." (PDC)

"Conheço o processo por que participei da sua elaboração. Acredito que planejar considerando os cenários e as tendências dá alguma segurança, mas nunca se tem certeza de que se vai alcançar todos os objetivos." (DC)

Os que não tinham participado da construção do plano justificaram que estiveram ausentes por não se sentirem convidados a participar ou por não terem conhecimento sobre a necessidade de suas participações.

"A gente tem muito pouco tempo para acompanhar tudo o que está acontecendo, temos que confiar que as mudanças são para melhor e deixar as chefias pensarem e decidirem. O importante é elas comunicarem e explicarem tudo para nós. Assim saberemos o que fazer e por que fazer." (F)

Sobre o interesse pelo assunto planejamento estratégico, todos, incluindo os que afirmaram não dominar os conceitos, comentaram favoravelmente. A natu-

reza ou o motivo do interesse é que variou. Destacou-se, sendo citado sete vezes, a necessidade de estar atualizado face às responsabilidades gerenciais. Outras manifestações referiam-se à possibilidade de entendimento do processo.

"Teremos mais poder de argumentação quando chegarem os momentos de negociação das atividades a serem priorizadas e executadas no setor." (F)

"Acredito que é preciso todos estarmos falando a mesma linguagem. Mas nunca se sabe se estamos entendendo as coisas do mesmo jeito. O esforço para manter todos os coordenadores ajustados tem sido muito grande, mas não se tem segurança se de fato eles estão." (AR)

Os que afirmaram não dominar os conceitos manifestaram interesse em aprender para melhor colaborarem nas suas funções.

"Parece que esta metodologia, que não sei bem se é gerencial ou de planejamento, foi escolhida e está na moda aqui na ...(nome da instituição). Então, devemos conhecê-la." (P)

Sobre a participação em situações de aprendizado acerca do assunto, para 75% que afirmam dominar os conceitos, o conhecimento foi gerado a partir dos treinamentos teórico-práticos ministrados, através de consultoria contratada pela instituição, para capacitação das pessoas com responsabilidade na condução dos processos. Os demais 25% capacitaram-se em cursos de extensão ou disciplina de pós-graduação. Esses últimos identificam diferenças entre os processos, descritos nos cursos, destinados à área empresarial com fins lucrativos.

"Nas empresas, a coisa é feita de cima para baixo... A diretoria planeja, examina os negócios e seus ciclos de vida, as variáveis financeiras, o mercado concorrente e, considerando as tendências, toma as decisões. As decisões baixam e são controladas para que as coisas aconteçam do modo que foram planejadas. Aqui, no nosso ambiente, isso não seria possível." (PDC)

"Na universidade, os professores têm autonomia e é muito difícil exercer controle.... o jeito é convencê-los a participar e apoiar as mudanças. Os professores só estarão comprometidos com as mudanças que ajudarem a construir." (DC)

"No meu Centro, têm professores familiarizados com o planejamento estratégico. Eles lecionam disciplinas relacionadas com o assunto e alguns são consultores. Não vejo eles demonstrarem, nas suas práticas docentes, a interação dos conhecimentos que ensinam com o processo vivido na instituição. Até parece que a teoria na prática é outra história..." (brincando) (CC)

"Aqui, me refiro ao nosso tipo de instituição, tudo é muito devagar... As inovações avançam após muita conversa. Seguidamente é discutido o significado de termos como produto, cliente, serviço, fornecedor, para o ambiente acadêmico. Qual o tempo necessário para produzir nossos produtos(?) O que os clientes desse produto sabem sobre ele(?) Por que os clientes escolhem nossos produtos e não os dos nossos concorrentes(?) São exemplos de questões que começam a ser formuladas. O que não sei é se temos respostas para elas." (PDC)

Outras oportunidades de atualização decorreram da participação em congressos ou eventos similares. Mais recentemente, o planejamento estratégico tem sido tema de seminários, destinados às instituições sem fins lucrativos.

"Tenho conhecimento que o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado constituiu um grupo de trabalho com a finalidade de uniformizar a linguagem utilizada sobre a avaliação de desempenho para implementar uma gestão apoiada no planejamento estratégico, para os órgãos públicos federais, inclusive para as universidades." (AR)

Sobre a familiaridade com a metodologia de desdobramento de diretrizes e sua relação com o planejamento estratégico, os professores e funcionários entrevistados afirmam ter notícias de que o processo de desdobramento do Plano está sendo executado, assumindo que não dominam o assunto. De modo geral, os demais admitem que o conhecimento adquirido é recente, tendo sido repassado

aos pró-reitores, diretores e demais lideranças, por consultores internos da pró-reitoria responsável pela coordenação do processo.

"A metodologia parece não apresentar dificuldades." (CC)

"Creio que da forma como foi apresentado, o processo de desdobramento terá dificuldade de ser implantado. A universidade não funciona como uma sucessão de caixinhas hierarquicamente estruturadas." (DC)

"Para fazer o Plano da Pró-Reitoria, devemos conhecer os planos das Diretorias. Os planos das Diretorias somados não são os planos das Pró-Reitorias." (DPR)

"A transparência é um requisito desejado por todos. O sistema de comunicação deve ser coerente com a transparência desejada. E aí, temos problemas." (F)

"Por que não adotamos uma metodologia para desdobramento do plano adequada à universidade (?)... devíamos fazer assim: qual é nossa missão (?)...o que desejamos ser (?)... o que precisamos fazer para alcançarmos o que desejamos (?)...como iremos fazer para obter os resultados esperados (?)...Com que recursos vamos contar (?)...quem irá nos avaliar (?)...acho que, reunindo as pessoas para responder essas perguntas, poderemos planejar as atividades e enxergar nosso papel nesse processo." (P)

"Tenho a impressão que é preciso parar tudo para se fazer um planejamento consistente..." (CC)

A negociação se dá conforme o ...(nome do consultor)...disse que ocorre. Quando o projeto sai do Centro ele deve ainda ser aprovado pela Pró-Reitoria. Portanto, corremos o risco do projeto não ser aprovado. Onde fica a negociação (?)" (PDC)

O desdobramento das diretrizes corresponde, na universidade, ao processo de transformação das prioridades institucionais em planos de ação. O assunto está interessando aos entrevistados, seja pelas responsabilidades gerenciais, se-

ja pela necessidade de se adotar um modelo para detalhar todas as atividades desenvolvidas nas unidades gerenciais. Consta que a definição de um padrão, para se ter uma visão de todas as atividades da instituição, era necessário.

Sobre o grau de confiança relativo às possibilidades de uso da metodologia, no entendimento do entrevistado, estando ela associada ao processo de planejamento estratégico, a sua utilização contribui para o acompanhamento da consecução dos objetivos estratégicos. Professores e funcionários solicitaram mais esclarecimentos. Manifestaram desejo de atuar nesse processo, mas necessitam entendê-lo.

“Contamos hoje com os consultores internos. Foram escolhidos por serem nossos professores e estudiosos da aplicação destas ferramentas. Se nos apontam para o uso deste recurso no processo de desdobramento do plano, seria incoerente não acreditar nos resultados da sua aplicação.” (DC)

“Às vezes, penso que mudam os rótulos, mas os processos são sempre os mesmos. Na realidade, eu devia pensar questionando. Por que mudam os rótulos se os processos são os mesmos? ... Para a consecução dos objetivos estratégicos é preciso se ter vontade, autoridade para tomar decisões, disciplina e comprometimento. Mas não se pode fazer casuisticamente...” (DPR)

“Devemos pensar a instituição como um todo e ver as ações executadas cumprindo um papel que contribua para se atingir um objetivo institucional.” (PDC)

Foi dito que o sistema de comunicação é um ponto fraco na instituição, devendo ser reestruturado para garantir que as decisões cheguem efetivamente e de forma clara a todas as instâncias da universidade.

“Se a ...(nome da instituição) quer envolver toda a comunidade nas mudanças, então é preciso buscar e usar diferentes alternativas de comunicação para atingir a todos.” (P)

“Para se ter clareza no desdobramento dos objetivos estratégicos deve-se fazer o planejamento setorial e o operacional a partir das prioridades aprovadas para toda a instituição. A instituição deve ser capaz de comunicar eficazmente estas prioridades que serão as diretrizes para os planos.” (PR)

Consta que existe interesse em acompanhar o processo de desdobramento das prioridades institucionais (forma como foram designadas as diretrizes) para o adequado ajustamento às orientações para a ação institucional e setorial. As diretrizes, sendo responsabilidade de um ou mais pró-reitores, envolvem várias unidades gerenciais, as quais devem planejar suas atividades em planilhas básicas de um sistema que permite o monitoramento da execução dos planos.

“Interesso-me pelo assunto do desdobramento, pois justamente quando esse processo acontece é que surgem as ações que serão realizadas para atingir um determinado objetivo.” (DC)

“Com o passar dos anos em que estive envolvido nesse processo de planejamento, acho que chegamos num método que é o caminho correto para, a médio prazo, ir alinhando as questões prioritárias para a universidade.” (PR)

4.3.2 Descrição das condições para o desdobramento das diretrizes

Com respeito à liderança pessoal dos membros da administração superior no processo de planejamento da melhoria, houve, inicialmente, a necessidade de se estabelecer um entendimento sobre a abrangência da administração superior da universidade e sobre o significado de envolvimento pessoal.

“Nós, diretores de Centros, e os membros da Reitoria, sem dúvida, estamos envolvidos pessoalmente com o gerenciamento do processo de mudança...” (DC)

“Administração superior é só reitor(?) Também são considerados os pró-reitores(?) Nesse caso, sim, há envolvimento pessoal. No entanto, terão todos a mesma universidade na cabeça(?)” (PDC)

“Considerando como administração superior os pró-reitores, junto com o reitor e incluindo os diretores de Centro pelo menos como administradores superiores dos Centros, imagino que estão todos envolvidos pessoalmente.” (AR)

“O envolvimento pessoal algumas vezes pode ser aparente. Estamos presentes nas horas importantes, nos locais certos, dizemos coisas corretas, votamos decisões, etc. E mesmo assim não nos envolvemos como pessoas. Pelo menos é como eu entendo envolvimento pessoal.” (DPR)

Todos os entrevistados concordam que há envolvimento dos representantes da administração superior com o planejamento e o gerenciamento do desempenho institucional. Professores e funcionários desconhecem se o nível de comprometimento com os resultados é avaliado e manifestaram-se a favor da realização de uma avaliação da gestão dos Centros, cursos e setores administrativos da instituição. Foi enfatizada, por esses e por outros dois entrevistados, a necessidade de se verificar os motivos do envolvimento e de se exigir um padrão de compromisso com a gestão. Todos concordaram que sem envolvimento pessoal não há liderança e que sem liderança não há mudança.

“O que eu não questiono é o motivo do envolvimento. Estão envolvidos por necessidade do cargo...” (PDC)

“Existe na universidade todo um envolvimento com a melhoria do processo de gerenciamento. Qual seria o motivo das pessoas? Pessoal ou profissional (?) de defesa ou de competência (?) O que importa é que estamos convencidos de que devemos tentar cumprir nossos planos e melhorar a infra-estrutura da universidade, ou ela não conseguirá alcançar seus objetivos.” (PR)

“As evidências são os grupos de trabalho formados a partir do planejamento. A alta administração se faz presente, participando integralmente das discussões.” (PDC)

“O empenho em estar presente e o chamamento a participar das grandes discussões institucionais, realizados pelos membros da Reitoria, penso que são evidências suficientes do envolvimento da administração superior.” (DPR)

“A criação do planejamento operacional, reunindo reitor, pró-reitores, diretores e assessores para a discussão de decisões a serem tomadas e para o estabelecimento de regras e diretrizes de ação, me parece uma forte evidência do envolvimento pessoal dos administradores da casa.” (DC)

“O próprio processo do planejamento é a grande evidência.” (PR)

“ O envolvimento pessoal, como foi formulado, deveria ser decorrência das competências gerenciais. A forma de escolha dos pró-reitores e diretores, para não falar do reitor, considera estes aspectos (?) Como penso que não, digo que existe envolvimento pessoal, mas em níveis diferenciados.” (PDC)

Sobre a declaração dos valores institucionais e as formas de comunicação desses valores, houve concordância em relação à definição dos valores. Consta que os pressupostos e a tradição das centenas de anos dedicados à educação da congregação religiosa mantenedora da universidade confere credibilidade aos valores declarados. Esses valores, declarados nos enunciados da Missão, da Visão do Credo e dos Objetivos Permanentes, estão publicados nos documentos oficiais, expressos em cartazes, emoldurados em quadros postos nas paredes, constituem-se em referência para encaminhamento de projetos ou tomada de decisões, bem como na valorização da imagem institucional.

“Ao ingressar na universidade, há seis anos, passei por atividades de integração onde foram discutidos os textos básicos da instituição. A dificuldade que se tem é ver isso acontecer na prática.” (P)

“Atualmente, em todos os documentos, em todos os trabalhos realizados, há, de alguma forma, referência à Visão, à Missão e aos valores da instituição. Servem como elementos substantivos das justificativas dos trabalhos.” (DC)

“A comunicação dos valores acontece de duas formas. A primeira, através da contínua referência a eles nas manifestações verbais. A formação integral da pessoa humana... (N.A.: parte do texto da Missão) está presente nas próprias

campanhas publicitárias institucionais. A outra forma de comunicação se expressa pelo modo como se trabalha. Existem valores claros nas formas como ocorrem as decisões.” (DC)

“Antes do plano estratégico não se sabia qual exatamente a missão da universidade; o seu projeto como instituição de ensino superior não era muito discutido e o planejamento não mostrava uma visão de futuro.” (F)

“Uma evidência da declaração de valores(?) Todos os currículos foram reformulados para considerar a formação humanística. Isso não significou colocar uma série de disciplinas dessa natureza na grade curricular. Os valores humanos estavam declarados nos propósitos dos projetos pedagógicos dos Cursos.” (PR)

“Acho que atualmente os valores estão definidos. Do ponto de vista de sua função e da crença das suas possibilidades, estão claramente definidos.” (PR)

“Parece que a excessiva citação dos valores justifica todo e qualquer projeto. É importante se ter valores, se ter referências e até utopias. Mas projetos devem, também, buscar resultados.” (AR)

Houve concordância sobre o esforço institucional de resgatar os valores para fundamentar as grandes escolhas a serem traduzidas em projetos concretos. Para seis entrevistados, os projetos isolados não garantem o cumprimento da Missão.

“Como a ... (nome da instituição) se compromete com a formação integral, se o sujeito da sua atuação não consegue emprego depois de formado?” (P)

“Os valores precisam, na suas formulações, serem menos filosóficos e mais focados em resultados. Assim seria mais fácil monitorá-los.” (CC)

“Na revisão do plano estratégico foi definida uma Visão institucional que expressa o desejo da instituição ser referência

na educação por toda a vida... Isso é bastante ambicioso, não?” (PDC)

“Tenho dificuldade de relacionar as atividades que executo com a Missão definida. Como não participei da elaboração do plano, atribuo este fato às minhas dificuldades.” (F)

Sobre a relação dos valores com as necessidades dos públicos e das demais partes interessadas nos resultados da instituição, houve a necessidade, em cinco entrevistas, de analisar conceitos de *clientes e partes interessadas*. A entrevistadora estimulou que fossem expressos, pelos entrevistados, idéias sobre os conceitos.

“Cliente é quem compra o nosso produto.” (CC)

“Creio que nossos clientes ou nossos públicos são aqueles que nos procuram. Precisamos saber responder: Quem são os clientes? O que oferecemos a eles(?) Quem nos olha e nos avalia(?) Quem se interessa pela qualidade do que fazemos(?)” (PDC)

“Nossos clientes são aqueles que usufruem do que oferecemos. Nesse sentido, são os alunos, não resta dúvida, mas também os professores, os funcionários, os cursos..., para cada atividade existe um cliente...” (DC)

Predominantemente, entendem que as necessidades dos clientes atuais não são plenamente identificadas, quanto mais as dos clientes potenciais. As partes interessadas foram identificadas como internas e externas. Estas últimas, envolvendo os egressos, as famílias, o mercado de trabalho e a mantenedora. As necessidades dessas partes são ainda pouco conhecidas pela instituição.

“Estamos começando a valorizar as pesquisas de mercado. No meu Centro, foram realizadas para dois cursos durante a revisão curricular.” (DC)

“Para conhecermos as necessidades e expectativas dos clientes e das partes interessadas, precisamos, permanente-

mente, estar ouvindo a tudo e acompanhando o que está acontecendo nas outras instituições, no mundo do trabalho, na pesquisa científica, etc. Estamos longe de ter essa conduta... Mas parece que a desejamos. E já é um começo. Creio que começamos... A avaliação institucional não é um exemplo(?).” (DPR)

“Acho que a partir dos valores da... (nome da instituição) se está começando a criar a consciência de que nenhum processo de planejamento pode ser feito sem se ter em consideração as necessidades daqueles com os quais trabalhamos, no caso aqui, os alunos.” (PR)

“Estamos fazendo uma pesquisa de mercado para identificar as necessidades de cursos de extensão.” (DPR)

“Nas áreas da pós-graduação estão sendo realizadas pesquisas sobre os públicos potenciais; acho que é um passo se soubermos o que eles esperam da universidade.” (PDC)

Sobre a relação do compromisso de qualidade dos produtos e serviços com os valores institucionais, percebeu-se, inicialmente, divergências quanto ao que se entende por qualidade dos produtos e dos serviços da universidade. Todos concordam que há um esforço institucional com vistas à mudança. A reconfiguração da estrutura voltada para a descentralização das funções de supervisão e controle do ensino, da pesquisa e da extensão, é reconhecida como um benefício. No entanto, os professores mostraram que têm dificuldades de enxergarem-se como atores do processo de mudança.

“Os departamentos foram extintos para reforçar a atuação dos coordenadores de curso. Só que esses coordenadores ainda estão muito distantes dos alunos e têm pouca experiência administrativa. São da confiança da direção, não dos docentes e alunos.” (P)

“A qualidade de um produto é a qualidade definida por quem oferece esse produto. Esse conceito de qualidade deve ser discutido pelos professores de um curso (...) qualidade de um produto também pode ser definida por quem necessita do produto (...) Então, devemos ouvir nossos alunos.” (PR)

Todos os entrevistados notaram que o compromisso da instituição com a qualidade é manifestado pelas reformulações decorrentes do planejamento estratégico e operacional. Foram citados como evidências o processo de avaliação institucional implantado, a pesquisa de clima organizacional, recentemente aplicada, os cursos para capacitação dos gestores e o próprio processo de planejar participativamente a universidade. Referências feitas às diferenças de entendimento sobre conceitos do que é *qualidade do curso* dirigem-se mais às exigências externas. Na opinião de alguns entrevistados, um curso tem qualidade se for bem avaliado pelo MEC.

“A universidade expressa, no momento, um padrão de qualidade dos serviços prestados a partir das exigências dos clientes que avaliaram estes serviços... Acho que não é a situação ideal, mas é um bom começo.” (DC)

“Para o professor, como pessoa, mudar de atitude e buscar mais qualidade é necessário que ele receba, regularmente, feedback e que seu trabalho seja reconhecido.” (P)

“Acho que colocamos muito esforço em várias coisas ao mesmo tempo. Não podemos ser bons ou ótimos em tudo. É preciso colocar um foco, fazer escolhas e colocar muita energia em cima disso aí.” (CC)

“Temos cursos de muita qualidade reconhecida. (...) envolvem muitos professores doutores, muita pesquisa, muita publicação. Só que são deficitários, e muito. Com pouquíssimos alunos.” (PR)

“A qualidade de nosso produto deverá se expressar pelas vagas que nossos alunos ocupam nos estágios em empresas importantes, pelas aprovações em concursos, pelos empregos que conquistam.” (F)

Sobre a *relação dos compromissos com a missão e os valores institucionais*, houve discordância quanto à confirmação incontinenti dessa situação. Na opinião de alguns, há evidências do relacionamento das decisões a partir do desdobramento dos objetivos estratégicos. Outros percebem que as lideranças se preocupam

em tomar decisões que se sustentem nos propósitos da universidade. Parece que o processo decisório está amadurecendo, com isso passando a impor às propostas e aos projetos apresentados uma necessária vinculação aos objetivos estratégicos ou aos pressupostos que orientam a missão e os valores institucionais.

“Não vejo, na prática, uma relação direta de muitos projetos aprovados com a Missão da Universidade ou com as atitudes orientadas pelos princípios de gestão.” (F)

“Parece que começa a ser exigido que os projetos se articulem com as grandes escolhas da instituição.” (CC)

“As chefias e diretorias deveriam dar o exemplo. Quando falam em participação co-responsável (N. A.: expressão de uso corrente na instituição), deveriam evitar tomar decisões que excluam a colaboração de professores e funcionários.” (DPR)

Entendem os entrevistados que a instituição começa a mostrar um esforço para avaliar seu desempenho. Esse desempenho institucional é percebido como o resultado alcançado pela execução das ações adequadas às finalidades da universidade. Assim, os objetivos serão alcançados com ações ou compromissos através dos quais a instituição cumprirá sua missão coerentemente com os valores que professa.

“Quando as câmaras (N. A.: do Conselho Universitário) avaliam os projetos de cursos, um dos aspectos considerados remetem para o foco do projeto pedagógico do curso e ao conjunto dos objetivos estratégicos.” (PDC)

“(...) estamos aprendendo a recorrer aos nossos princípios orientadores como forma de buscar sustentação nos planos de atividades que estamos elaborando (...) quando pensamos na Missão (...) na formação integral da pessoa humana, somente esta parte da sua formulação possibilita uma grande variedade de atividades.” (PR)

“Acho que a formação da pessoa demonstra uma preocupação evidente com o cliente. Se está trabalhando com esta

questão em todos os cursos durante a revisão dos mesmos.” (DC)

A necessidade de adequação dos projetos aos objetivos estratégicos vem forçando a que o processo decisório faça uso de um conjunto de requisitos mínimos, que subsidiem desde a apresentação das propostas até o momento de decisão. Segundo os entrevistados, a universidade está caminhando para a profissionalização da gestão.

“O desempenho institucional é o resultado relacionado às ações executadas (...) é o efeito produzido pelas ações, considerando a utilização dos recursos.” (PR)

“A universidade tem uma missão e uma visão e, relacionadas a elas, temos os objetivos estratégicos. Então, o relacionamento fica evidenciado.” (DC)

“Existe um movimento na universidade que está indo na busca do cumprimento dos compromissos. Mas parece que também existe outro movimento que ocorre de forma paralela, dificultando o primeiro. Uma questão de resistência cultural. A alta administração deseja profissionalizar a gestão. Mas não consegue atuar sobre os focos de resistência, porque esta não é clara.” (DPR)

Sobre a clareza da comunicação dos valores e expectativas de desempenho, consta que há muitas queixas por parte de professores e funcionários. Essa dificuldade de comunicação, comentada pelos entrevistados, foi observada na recente pesquisa sobre o clima organizacional, ora em análise na Universidade.

“Os professores registraram comentários a respeito do desconhecimento ou da falta de divulgação do plano estratégico.” (DC)

“Algumas informações chegam até nós com grande atraso; quando apresentamos as sugestões, na maioria das vezes, elas já não podem ser valorizadas.” (F)

Houve significativa concordância quanto à existência de problemas no sistema de comunicação da universidade, principalmente em relação à falta de clareza e à pouca agilidade da comunicação interna. As deficiências são percebidas na divulgação das informações relativas às atividades a serem executadas.

“Fica muito difícil tomar conhecimento das decisões, porque as informações circulam com muita lentidão.” (CC)

“(...) se as informações que nos envolvem deixam a desejar por falta de um bom sistema de comunicação, (...) isso (N. A: ausência de um bom sistema) também se reflete para comunicar os valores relevantes.” (P)

“(...) a comunicação interna, para mim, é algo crítico. Como trabalhar com eficiência se há dificuldades em fazer os sistemas se integrem? (...)” (PDC)

“A comunicação interna poderia ser facilitada e agilizada se os recursos tecnológicos, que hoje estão subutilizados, passarem a ser mais explorados.” (PR)

Professores e funcionários manifestaram-se com respeito à falta de clareza que esses grupos de pessoas têm sobre as expectativas da instituição em relação ao trabalho que realizam.

“Gostaria de ter mais feedback do meu chefe e conhecer suas expectativas em relação ao meu trabalho.” (F)

“A única expectativa que conheci foi a necessidade de fazer mestrado para poder continuar trabalhando aqui.” (P)

“Sinto um clima de liberdade, com responsabilidade, mas acho que deveria ter mais e melhor comunicação entre a direção e coordenadores com seus professores.” (P)

Foi destacada a necessidade de intensificar a comunicação entre a administração superior e central da universidade, especialmente a comunicação mais coloquial decorrente da presença mais amíúde dos gestores junto aos professores e funcionários.

“O diretor só lembra de aparecer quando as coisas ou estão enroladas ou atrasadas, ou porque precisa agilizar alguma atividade para cumprir prazo.” (F)

“As pessoas, às vezes, querem sugerir, mas não sabem a quem se dirigir.” (AR)

“A universidade precisa melhorar em relação à comunicação, então fica complicado de disseminar seus valores. A alta administração tem isto muito claro. Acho que os diretores também. A partir desse nível, parece que é onde se situam os problemas. Na pesquisa de clima, na hora de avaliar como estamos em relação ao sistema de comunicação, professores e funcionários disseram que não estamos bem.” (PR)

Professores pesquisadores têm se manifestado descontentes com algumas decisões sobre critérios relacionados às publicações ou pesquisas. Argumentam que ou há problemas de clareza nos critérios para aprovação de pesquisas, ou que estes não são bem comunicados.” (DC)

Consta que os meios e instrumentos de comunicação que a universidade utiliza são considerados pouco eficientes, especialmente para atingir aos professores horistas. O material escrito e impresso é demasiado, gerando um ambiente de murais poluídos ou uma multiplicação de documentos sem leitores.

“Precisamos diversificar os meios de comunicação para qualificar a própria comunicação. O rádio, agora a TV universitária, os meios eletrônicos da intranet são alternativas que devem ser apontadas para expressar, a todo momento, o que esperamos em termos de desempenho.” (DPR)

Sobre a relação dos objetivos institucionais com padrões ou indicadores de desempenho, houve concordância de que, no nível macro, esta pode ser confirmada. No entanto, alguns manifestaram dificuldades para evidenciar a avaliação de desempenho. Percebeu-se uma preocupação com a explicitação concreta, em termos de atividades, que possam expressar o relacionamento com o desempenho esperado.

“Acredito que os objetivos definem em parte padrões pelos quais o desempenho institucional será avaliado. (...) o problema é que estamos trabalhando com algo pouco tangível, em termos de resultado, chamado ensino e aprendizado.” (DC)

“A avaliação do desempenho tem que gerar uma análise conclusiva do resultado alcançado pela instituição. Os indicadores que definimos para avaliar os objetivos estratégicos são, alguns deles, muito complexos e necessitam de verdadeiras pesquisas.” (PR)

“Cada objetivo tem seu indicador. Só não sabemos qual a meta que se espera alcançar.”(PDC)

Os indicadores de desempenho são entendidos como referenciais ou como instrumentos de medida, sustentados em hipóteses que consideram os modos como a instituição opera.

“Temos que ter um sistema de indicadores que envolvam critérios de avaliação.” (PDR)

“A importância de medir não se discute. Mas numa instituição de pessoas que formam outras pessoas, deve se considerar os aspectos qualitativos. Nesse sentido, precisamos construir categorias de referência para valores que serão considerados.” (DC)

“O sistema de comunicação é o principal item associado aos nossos problemas de desempenho. É preciso que se saiba o que é relevante para termos segurança no nosso trabalho.” (F)

Os objetivos estratégicos foram mencionados inúmeras vezes nas questões relacionadas aos indicadores. Porém, parece que há dificuldades para se entender como se dará a operacionalização de alguns objetivos.

“Existem alguns objetivos que são mais exeqüíveis e possibilitam a identificação de situações mensuráveis. Outros, não.” (PDC)

“Eu gostaria de saber o que esperam que professores façam, para que se saiba como trabalhar.” (P)

“Têm objetivos, como um ambiente de excelência acadêmica, que são muito difíceis de ser transformados em atribuição.” (AR)

“Por exemplo, o objetivo desenvolvimento humano e acadêmico do aluno está associado ao indicador satisfação em relação à formação humana. Como é que vai saber? O aluno pode se manifestar satisfeito e, no entanto, sabemos que o que estamos oferecendo não é o ideal.” (PR)

“Tem um objetivo estratégico que faz menção às atividades inovadoras ou à capacidade da instituição de incorporar novos conceitos nas suas práticas. Não sei como se vai avaliar essa capacidade.” (CC)

A crença em que as práticas de avaliação numa instituição de ensino têm dificuldades de considerar desempenhos mensuráveis foi manifestada por cinco dos entrevistados. Foram mencionados alguns princípios, como o da não-comparação, para que se respeite as especificidades dos Centros e dos Cursos.

“Parece que agora estamos criando estruturas para comparação, no desdobramento do plano estratégico, quando definimos os indicadores. Para muitos objetivos, os indicadores não estão claros. Devemos imaginar que os indicadores são categorias de análise, assim fica mais adaptável à cultura da casa.” (DPR)

Sobre a vinculação dos objetivos a metas ou resultados, bem como a recursos necessários, predominantemente, as manifestações dos entrevistados foram discordantes. Os objetivos não são apresentados relacionados a metas, nem se conhecem *a priori* os recursos financeiros destinados à sua consecução.

“A definição de metas parece ser o grande desafio ao qual devemos nos submeter. Seria uma forma de inovar a gestão, para melhor comparar e acompanhar o desempenho institucional.” (PR)

“Os Centros se organizam por conta de algumas tendências ou parâmetros acordados anteriormente, à época do planejamento estratégico.” (DC)

“Todos os objetivos ainda não, mas percebi que a maioria deles já está associado com metas e cronogramas.” (DPR)

Houve concordância entre os entrevistados em que é preciso capacitação técnica para o corpo gerencial, tecnologia que apóie um sistema de informações e um comprometimento com a alimentação do sistema, para depois imprimir essa nova postura administrativa.

“Um sistema de informações competente seria o primeiro requisito para profissionalizar a gestão dos cursos.” (CC)

“Quando o sistema de comunicação falha, especialmente nos dias de hoje, fica difícil transmitir informações e dar transparência às metas que se pretende atingir.” (PDC)

“Os professores precisam perceber em relação a que objetivo estão cobrando; com quais metas estão mais relacionados; quais são as metas cujos focos são dirigidos aos professores. Aí, os professores se sentiriam parte do contexto.” (P)

Parece que a universidade investe esforço para a formação e implementação de uma cultura de gestão, orientada para a definição de ações objetivas e relacionadas a metas. As manifestações dos entrevistados a esse respeito fazem

referência à necessidade de dotar a universidade de capacidade de reação rápida às demandas de mudanças. Parece que a previsibilidade de recursos é um requisito essencial para o êxito do planejamento.

“O plano institucional deve compreender um conjunto de medidas que tenham por finalidade corrigir as dificuldades e aproveitar os pontos fortes exibidos pela instituição. Esses aspectos devem se constituir no objetivo de ação. Eles ajudam a definir as metas.” (F)

“Existem alguns objetivos associados a metas, decorrentes do planejamento operacional.” (PDC)

“Acho que há necessidade de articular a avaliação institucional com a definição de metas para a recuperação das deficiências.” (CC)

Sobre as condições de acompanhamento do desempenho esperado e de comparabilidade dos resultados, parece haver evidência, pelas entrevistas, de que o desempenho esperado deve estar claro para todos os envolvidos nos processos acadêmicos. Mas que isso não acontece. Houve concordância entre os entrevistados a respeito da necessidade de amparo técnico e metodológico para análise dos resultados da ação institucional.

“O desempenho dos alunos no provão (N. A.: prova recentemente criada pelo MEC para ser aplicada aos concluintes de cursos superiores) é um resultado que poderá nos afastar daquilo que é desejado: alunos, professores, produção acadêmica e infra-estrutura que nos levem ao conceito A (...) quando sabemos a nossa avaliação, imediatamente desejamos saber os resultados das instituições X, Y, Z, ...” (DPR)

“Condições para acompanhar o nosso desempenho nós temos. Mas precisamos melhorar é o nosso sistema de informações. A tecnologia é definida, mas o processo de adequação dos tais de sistemas aos nossos bancos de dados é tão lento que acaba sendo difícil ter a agilidade necessária.” (DC)

Parece que uma questão essencial é rever os processos institucionais, verificando suas relevâncias e priorizando uma atuação sobre os de maior impacto nas finalidades da universidade.

“Para que possamos fazer comparações, devemos, primeiramente, ter muita segurança sobre o nosso desempenho. Se nós tivermos um bom sistema de informações associado a um conjunto de indicadores de desempenho, teremos controle sobre a situação. (...) as informações que integram os sistemas gerenciais têm que ser periodicamente atualizadas.” (PR)

“Internamente, sempre cuidamos com as comparações. Não desejamos estabelecer competitividades. Mas é inegável que sabemos quais são os cursos mais procurados, quais os que apresentam maiores evasões, quais as áreas que requerem maiores investimentos, quais as mais deficitárias..., isso é comparar.” (PDC)

“Acho que poucas coisas são visivelmente comparadas. Um exemplo é a relação dos candidatos no Concurso Vestibular, outra é o resultado do provão.” (P)

“Acho que os cursos não têm clareza sobre expectativas de resultados. Na cabeça dos coordenadores, o que vale é: os alunos se queixam do professor? Não. Então, está tudo bem. (...) Se os alunos estão satisfeitos e se arrumaram emprego porque foram bem preparados, ah! Isso está longe de acontecer. As expectativas dos professores e sua relação com a melhoria de trabalho (?) Nem pensar...” (P)

Ainda com relação às condições para acompanhamento do desempenho, houve convergência nas respostas dos entrevistados quanto ao aspecto essencial da capacitação das pessoas para executarem especificamente esse acompanhamento. A necessidade de um programa orientado para desenvolvimento dessas habilidades e destinado a todo o corpo gerencial foi apontada como requisito obrigatório, logo após a escolha dos responsáveis por esse acompanhamento.

“As pessoas que exercem atividades gerenciais na área acadêmica são professores. Não foram preparados, salvo os

de formação específica na área administrativa, para o exercício gerencial. Não devemos expô-los a situações desconfortáveis. A área de recursos humanos da universidade precisa atuar mais pontualmente com um plano institucional para a qualificação desse pessoal.” (PR)

“As chefias que temos, algumas são antigas e trazem conceitos superados nos modos como levam seus setores. Parece que o diretor ou o pró-reitor não percebe isso ou não pode (ou quer) fazer alguma coisa. As chefias precisam se atualizar e ouvir os funcionários.” (F)

“Precisamos preparar pessoas de dentro da universidade para avaliar o desempenho dela. Mas também é preciso que, de tempos em tempos, alguém de fora nos avalie e nos compare com outras realidades. Creio que um parecer externo de uma equipe credenciada seria muito valioso para nós.” (DC)

“Acho que as informações que colhemos via Internet possibilitam que a gente conheça bastante as outras instituições. (...) acho que é um começo da prática de comparação.” (P)

“A Universidade deveria, antes de selecionar alguns colaboradores, realizar testes para verificar se eles têm as habilidades e competências para exercerem a função.” (DPR)

Sobre o estímulo à participação da comunidade na elaboração dos planos institucionais, os entrevistados manifestaram alguma divergência de opiniões. Houve concordância quanto à necessidade de estimular a participação. Esse estímulo parece necessitar de uma estrutura de comunicação e de disposição à persistência no chamamento. Também concordaram noutro ponto: a participação tem de ser espontânea, não pode ser associada a compensações. Houve dissensão quanto às condições que teria a comunidade para contribuir com os planos da universidade.

“O professor horista, em geral, vem à universidade para dar suas aulas e retira-se; muitas vezes, tem outros empregos e não se envolve por não ter tempo para isso.” (P)

“Devem haver instâncias de participação. Mas todos devem participar...” (CC)

“Condições de participação estão associadas à disponibilidade de tempo para que as pessoas se reúnam e discutam. Os funcionários dependem de autorização das chefias. O setor não pode parar e, fora do horário de trabalho, pouca gente aparece.” (F)

“Creio que mais importante do que participar pessoalmente seria contar com uma estrutura de comunicação que recebesse as contribuições e retornasse os resultados das discussões.” (PDC)

“Dizer que todos devam participar não significa todos estarem pessoalmente nas reuniões. Podemos escolher representantes e estabelecer um canal de conversa e de troca de contribuições. Devemos é cuidar de divulgar, esclarecendo as decisões.” (PR)

A participação das pessoas que integram a comunidade acadêmica deve ser intensamente e permanentemente estimulada nos momentos da avaliação da instituição. O processo de coleta de opiniões sobre o desempenho institucional parece se constituir, na opinião dos especialistas, na forma mais expressiva de contribuição. Nesse processo avaliativo, todas as funções e finalidades, todos os produtos e serviços, bem como infra-estrutura oferecida, devem ser questionados. A qualidade do processo de constatação da realidade legitimará o planejamento institucional.

“Para que o plano de desenvolvimento institucional possa ser um instrumento de gestão estratégica, é indispensável que sua elaboração esteja apoiada em requisitos como um relatório de avaliação abrangente, rigoroso e confiável e que tenha o aval da comunidade acadêmica.” (DC)

“Professores, funcionários e alunos devem avaliar os pontos fracos e as potencialidades da ...(nome da instituição)... Eles serão os sintomas de problemas ou oportunidades a serem aproveitados. Serão objetos de ação nos planos que os

coordenadores de cursos, diretores e pró-reitores irão propor à comunidade, como retorno da avaliação.” (PR)

Sobre a capacidade de negociação dos projetos institucionais e setoriais, houve opiniões divergentes, não permitindo muitas condições de análise. A aceção do termo *negociação* precisou ser esclarecida em oito entrevistas. Devolvida ao entrevistado a questão, o conceito foi, em geral, expresso como *aprovação* ou *homologação* pelos responsáveis ou colegiados superiores. Outros disseram que o termo foi utilizado e devidamente esclarecido quanto ao seu significado durante os seminários de capacitação sobre desdobramento de diretrizes. Para estes, a negociação representa as conversas de alinhamento dos projetos às orientações ou objetivos estratégicos. Os professores, mais especificamente, reagiram ao termo.

“Negociação, a universidade faz é com o sindicato, é com fornecedores de equipamentos... Acho que se deve usar outra nomenclatura.” (P)

“Negociar projeto! (...) dá a impressão que precisamos examinar vantagens e desvantagens, envolvendo barganha (...). Acho que conhecimento e pesquisa não podem ser negociados.” (P)

Consta que é preciso analisar e discutir mais os conceitos e tornar hábeis as pessoas para a formação de equipes que busquem solução de problemas através de projetos interdisciplinares.

“Acho que o mais difícil não é a negociação de um projeto. É os professores e funcionários perceberem suas responsabilidades com os planos. Para se negociar um plano, devemos antes negociar com as pessoas. Se as coisas não forem acordadas previamente, não haverá compromisso com a execução.” (PDC)

“A negociação a que me refiro é a capacidade de adoção de uma idéia (...) acho que em certas áreas há mais facilidade quando os envolvidos entendem do assunto. (...) se as pessoas não entendem o que se espera delas. Elas ficam temerosas e passam a se sentir ameaçadas, ficam resistentes.” (AR)

A negociação dos projetos não obedece a uma lógica de tratativa única. Predominantemente, ocorre em reuniões dos setores com os órgãos de supervisão geral ou reunião de diretores de centros com os pró-reitores. Não estão totalmente apoiadas em critérios transparentes, registrando-se algumas situações que são tratadas como “casos especiais”.

“Estamos num momento de transição. Exatamente, procurando construir, com o desdobramento do plano estratégico, um novo modelo de análise e discussão de projetos. Tere-mos critérios bem definidos e as propostas deverão chegar às pró-reitorias apenas para homologação.” (PR)

“Nossa capacidade de negociar projetos está se qualifican-do, estamos encaminhando projetos bem fundamentados e amarrados ao plano estratégico.” (DC)

“As assessorias da universidade andam regulamentando melhor as orientações para elaboração de projetos. Se seguirmos os roteiros, os projetos serão aprovados.” (CC)

Sobre a regularidade da avaliação e ajustamento das metas operacionais de natureza estratégica, houve concordância dos entrevistados quanto à necessidade de se desenvolver seminários anuais com o objetivo de avaliar o conjunto das prioridades institucionais. Acredita-se que a execução dos planos de ação deva ser acompanhada pelos gestores responsáveis em períodos mais frequen-tes. Consta que é recomendável que, periodicamente, sejam realizadas reuniões formais com os responsáveis pela gestão institucional para apresentação e dis-cussão dos resultados obtidos.

“Devemos desenvolver um sistema que permita monitorar o desempenho das ações institucionais. Isso possibilitará o controle das ações executadas e, ao mesmo tempo, ajudará a se manter atenção nas atividades críticas.” (PR)

“Quando desdobramos as prioridades em planos de ação, precisamos acompanhar todas as ações que concorram pa-ra a consecução das prioridades. Se não houver comprome-

timento de todos, as prioridades não serão totalmente cumpridas.” (DC)

“Desde a primeira versão do plano, foram realizados balanços da execução dos objetivos. Foram sempre encontros formalmente convocados, no entanto, as atividades não cumpridas não eram justificadas. Acho que de pouco adiantavam essas reuniões.” (AR)

“A ...(nome da instituição) instituiu o planejamento operacional que está suspenso desde 1997. O esforço para estabelecer resultados nem sempre era compensado, pois muitos gestores não se comprometiam com o que era planejado.” (DPR)

“O processo deve ser eficiente. Para maior eficiência, no nível de cada unidade gerencial, cada atividade deve ter um responsável pela sua execução. E um cronograma também. Então, é preciso acompanhar e o responsável responder pelo resultado.” (PDC)

“A avaliação do plano e dos projetos deve ser acompanhada, ou mesmo realizada, pelos envolvidos na execução das atividades. Acho que eles são os que melhor podem fazer isso.” (F)

Consta que, para aperfeiçoamento do plano institucional, as ações a serem executadas devam ser distribuídas pelas diferentes instâncias da universidade. As atividades que requeiram mais de uma unidade envolvida, ou mesmo a formação de uma equipe multidisciplinar, serão desenvolvidas sob a coordenação da unidade dominante e acompanhadas pelo pró-reitor, devido à atribuição de supervisão que ele detém.

5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

5.1 INTRODUÇÃO

Considerando as finalidades da universidade, existem inúmeros aspectos que devem ser examinados para se entender os procedimentos e ritmos que ela utiliza e imprime quando busca a consecução de seus objetivos de mudança. Primeiramente, a mudança só ocorre quando é consentida pela comunidade acadêmica, depende de um esforço conjunto, mas encontra diferentes formas de adesão e comprometimento.

Em segundo lugar, considerando as características de seu produto e a busca histórica do equilíbrio entre os objetivos que visam o desenvolvimento humano e da sociedade, essa instituição universitária desempenha suas funções substantivas utilizando métodos e recursos peculiares, aplicados, geralmente, sem o acompanhamento dos resultados.

A competência para criar, adotar, ou mesmo adaptar estruturas e procedimentos novos pode se constituir em elemento essencial para o aperfeiçoamento da universidade e para sua adequação à sociedade em permanente transformação. Recai atualmente sobre essas instituições expectativas de mudança, que requerem redefinição de processos, programas e modelos de gestão e que exigem, sobretudo, compromisso com a inovação.

O desenvolvimento das instituições universitárias depende de vários fatores, entre os quais estão: o conhecimento e o domínio de métodos, a disponibilidade de tecnologia, o manejo e controle das informações, bem como competências e habilidades para estabelecer e manter relacionamentos.

O esforço para a mudança, desenvolvido pela instituição alvo do estudo apresentado neste trabalho, foi abordado durante o diálogo estabelecido nas entrevistas.

No entanto, o pano de fundo da conversa foi o método utilizado e as implicações de seu uso.

Concluídas as entrevistas, procedeu-se ao primeiro exercício de organização das informações. Optou-se por reunir os dados, agrupados segundo os dois focos orientadores das perguntas feitas, independente do contexto em que foram referidos. O primeiro foco, *conhecimento das metodologias de planejamento estratégico e desdobramento de diretrizes*, gerou um menor desdobramento do que o segundo, *condições gerais para a consecução dos objetivos institucionais*. Ambos, foram considerados os eixos principais da análise.

5.2 PROCESSAMENTO DAS INFORMAÇÕES E ANÁLISE DESCRITIVA

Durante a análise exploratória, foram notados comentários que se referiam a elementos citados repetidas vezes. As referências ocorreram em contextos variados, ou para reforçar alguma opinião ou para estabelecer relacionamentos com outros aspectos. Foram reunidos os comentários vinculados aos aspectos centrais das questões formuladas com as contribuições espontâneas surgidas ao longo das entrevistas. Esse procedimento permitiu estabelecer os critérios para processamento das informações, considerando semelhanças de opiniões, convergências ou correspondências de respostas, bem como repetições ou frequência de citações.

A partir dos critérios de processamento das opiniões, os focos orientadores das perguntas feitas passaram a constituir-se nas macrovariáveis de estudo.

Esse encaminhamento permitiu destacar algumas evidências, estabelecer as categorias de referência para análise das variáveis e relacionar as categorias de análise ao perfil dos segmentos entrevistados.

Com o objetivo de reduzir a subjetividade das informações foram realizadas e registradas *contagens*, utilizando-se recursos do editor de texto. A frequência ou intensidade das manifestações nos variados contextos foram processadas segundo as categorias de análise identificadas, relacionadas aos dois focos aglutinadores das perguntas e respostas.

Os elementos *contados* foram palavras ou termos técnicos usuais para a

caracterização dos processos em desenvolvimento, expressões comuns no cotidiano das universidades ou comentários surgidos repetidas vezes nas entrevistas. Esses elementos aparecem denominados como *palavras-chave*.

Admitindo que *conhecimento das metodologias de planejamento estratégico e desdobramento de diretrizes* está relacionado ao processo em desenvolvimento na Universidade, foram observadas respostas convergentes com os seguintes aspectos dessa variável:

- domínio dos conceitos básicos, princípios e metodologia do planejamento estratégico;
- interesse pelo assunto *planejamento estratégico* e participação em situações de aprendizado sobre o assunto;
- familiaridade com a parte do planejamento que trata do desdobramento de diretrizes;
- crença na possibilidade de a utilização da metodologia de desdobramento contribuir para a consecução dos objetivos estratégicos.

A incidência de repetição das expressões *planejamento estratégico*, *desdobramento de diretrizes* e *plano institucional*, sem se perder de vista o contexto temático em que foram citadas, foi critério para considerá-las *palavras-chave*. O processamento dessas *palavras-chave* teve presente a perspectiva da análise da variável *conhecimento das metodologias* (...). Os contextos predominantes de citação estão registrados a seguir:

- *planejamento estratégico*, citada nos contextos referentes ao:
 - domínio dos princípios;
 - domínio do método;
 - interesse pelo assunto;
- *desdobramento de diretrizes*, citada nos contextos relativos ao:
 - domínio do método;
 - relacionamento com o plano estratégico.
- *plano institucional*, citada nos contextos que se referiam ao (à):
 - domínio ou conhecimento do plano;

desdobramento do plano;
confiança no sucesso.

O registro das contagens considerou a relação de ocorrência das palavras-chave com os focos predominantes do contexto em que foram citadas, permitindo caracterizar categorias de agrupamento nominais. O resultado das contagens possibilitou a organização das Tabelas 6, 7 e 8, segundo o perfil dos entrevistados. Cabe recordar que o segmento AR esteve representado apenas por um entrevistado.

Tabela 6: Frequência de citação da palavra-chave PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO, relacionada aos contextos *domínio dos princípios e do método e interesse pelo assunto*.

CONTEXTO RELACIONADO	PR	DC	DPR	PDC	CC	AR	P	F	TOTAL
Domínio dos princípios	2	5	4	3	3	3	3	3	26
Domínio do método	8	8	5	3	6	1	1	5	37
Interesse pelo assunto	16	16	10	15	11	9	6	12	95
TOTAL	26	29	19	21	20	13	10	19	158

Tabela 7: Frequência de citação da palavra-chave DESDOBRAMENTO DAS DIRETRIZES, relacionada aos contextos *domínio do método e relacionamento ao plano estratégico*.

CONTEXTO RELACIONADO	PR	DC	DPR	PDC	CC	AR	P	F	TOTAL
Domínio do método	5	2	4	8	2	3	1	2	26
Relacionamento ao plano estratégico	8	6	11	9	7	4	5	6	56
TOTAL	13	8	15	17	9	6	6	8	82

Tabela 8: Frequência de citação da palavra-chave PLANO INSTITUCIONAL (ou Plano Estratégico), relacionada aos contextos *conhecimento da experiência, desdobramento do plano e confiança no sucesso do método*.

CONTEXTO RELACIONADO	PR	DC	DPR	PDC	CC	AR	P	F	TOTAL
Conhecimento da experiência	12	9	10	4	5	5	1	3	49
Desdobramento do plano	5	8	5	8	4	3	3	6	42
Confiança no sucesso	3	6	4	4	8	2	1	3	31
TOTAL	20	23	19	16	17	10	5	12	122

O outro foco das questões presentes na estrutura das entrevistas relacionava-se à variável *condições gerais para o desdobramento das diretrizes*. Nessa segunda parte, os comentários e depoimentos observados foram exaustivos e mais acentuados, em alguns casos. A variável foi moldada não só por meio dos elementos que integravam as perguntas mas, especialmente, pela relevância atribuída aos aspectos mencionados ou acrescentados durante o diálogo estabelecido. Estes aspectos vêm a seguir referidos:

- liderança pessoal dos membros da administração superior no processo de planejamento da melhoria;
- formas de declaração dos valores institucionais;
- relacionamento dos valores às necessidades dos clientes e das demais partes interessadas nos resultados da instituição;
- clareza na comunicação do desempenho esperado;
- relacionamento dos compromissos de qualidade dos produtos e serviços à missão e os valores institucionais;
- relacionamento dos objetivos institucionais a padrões ou indicadores de desempenho;
- vinculação dos objetivos a metas ou resultados esperados e aos recursos necessários;
- acompanhamento do desempenho esperado, através da comparatividade dos resultados;
- estímulo à participação da comunidade interna na elaboração dos planos;
- capacidade de negociação dos projetos institucionais e setoriais;

Para a definição das categorias de análise da variável *condições gerais* (...), foram utilizados os mesmos procedimentos do tratamento da outra variável. As palavras-chave, nesta etapa, bem como os contextos de referência, foram:

- *liderança*, citada nos contextos referentes ao (à):
administração superior;
sistema de liderança;
estrutura organizacional;
- *valores*, citada nos contextos relativos ao (à):
missão/declaração de valores;
compromisso com a qualidade;
relacionamento dos valores às necessidades dos públicos;
participação na definição missão;
clareza na comunicação dos valores e objetivos;
- *comunicação*, citada nos contextos referentes ao (à):
disseminação de valores;
clareza na formulação dos valores;
presteza e agilidade na comunicação de informações;
sistema de comunicação;
- *objetivo estratégico*, citada nos contextos relativos ao (à):
indicador de desempenho;
resultado esperado e definição de metas;
recurso necessário e orçamento;
estabelecimento de prioridades;
avaliação, ajustes e replanejamento;
- *planos de ação*, citada nos contextos referentes ao (à):
acompanhamento do desempenho esperado;
comparabilidade com referenciais selecionados;
capacidade de negociação;
participação nas decisões.

De forma semelhante ao realizado com a variável *conhecimento das metodologias (...)*, também foram processadas as palavras-chave. As Tabelas 9, 10, 11, 12 e 13, organizaram-se a partir das ocorrências de citação das palavras-chave, considerando os contextos em que foram proferidas e segundo o perfil dos entrevistados que as citaram.

Tabela 9: Freqüência de citação da palavra-chave LIDERANÇA, relacionada aos contextos, *alta administração, sistemas de liderança e estrutura organizacional*.

CONTEXTO RELACIONADO	PR	DC	DPR	PDC	CC	AR	P	F	TOTAL
Administração superior	10	12	11	8	9	6	4	8	68
Sistema de liderança	9	3	3	4	6	3	2	5	35
Estrutura organizacional	5	7	3	2	4	4	7	3	35
TOTAL	24	22	17	14	19	13	13	16	138

Tabela 10: Freqüência de citação da palavra-chave VALORES, relacionada aos contextos *formas de declaração da missão, compromissos com a qualidade, relacionamento com os públicos, participação e comunicação*.

CONTEXTO RELACIONADO	PR	DC	DPR	PDC	CC	AR	P	F	TOTAL
Formas de declaração da missão e valores	12	9	8	7	8	5	4	8	61
Relacionamento com os compromissos de qualidade	9	11	7	5	3	5	2	4	46
Relacionamento com as necessidades dos públicos	8	10	6	8	5	2	3	4	46
Comunicação	7	10	6	3	3	3	1	3	36
Participação	8	9	3	4	1	3	0	3	31
TOTAL	44	49	30	27	20	18	10	22	220

Tabela 11: Freqüência de citação da palavra-chave COMUNICAÇÃO, relacionada aos contextos *valores institucionais, clareza, agilidade e sistema de comunicação*.

CONTEXTO RELACIONADO	PR	DC	DPR	PDC	CC	AR	P	F	TOTAL
Valores institucionais	9	10	6	3	3	4	1	3	39
Clareza	8	11	7	11	10	4	2	2	55
Agilidade	7	9	9	11	7	5	3	6	57
Sistema de comunicação	4	8	7	7	12	6	5	9	58
TOTAL	28	38	29	32	32	19	11	20	209

Tabela 12: Freqüência de citação da palavra-chave OBJETIVO ESTRATÉGICO, relacionada aos contextos *indicadores de desempenho, metas, recursos e definição de prioridades*.

CONTEXTO RELACIONADO	PR	DC	DPR	PDC	CC	AR	P	F	TOTAL
Indicadores de desempenho qualitativo(valores) e quantitativo	5	4	2	4	3	1	1	2	22
Metas/resultados esperados	9	10	9	8	6	5	2	4	53
Recursos necessários / orçamentos	7	6	6	5	5	3	0	2	34
Definição de prioridades	7	7	5	7	5	2	3	3	39
TOTAL	28	27	22	24	19	11	6	11	148

Tabela 13: Freqüência de citação da palavra-chave PLANO DE AÇÃO, relacionada aos contextos *acompanhamento do desempenho esperado, comparabilidade, negociação e estímulo à participação*.

CONTEXTO RELACIONADO	PR	DC	DPR	PDC	CC	AR	P	F	TOTAL
Acompanhamento do desempenho esperado.	8	9	7	10	2	3	4	6	49
Comparabilidade	6	7	5	4	6	4	0	3	35
Negociação	8	11	6	6	7	5	4	3	50
Estímulo a participação	12	13	8	12	6	5	2	8	66
TOTAL	34	40	26	32	21	17	10	20	200

O processamento ajudou na redução das dimensões das variáveis, permitindo maior focalização dos aspectos analíticos. Assim, a variável *conhecimento das metodologias do planejamento estratégico e desdobramento de diretrizes e suas aplicações* esteve apoiada na premissa de relação entre as suas categorias de análise: a) domínio dos conceitos básicos, princípios e metodologia do planejamento estratégico; b) interesse pelo assunto e participação em situações de aprendizado; c) familiaridade com o desdobramento de diretrizes; e d) crença na possibilidade de a utilização da metodologia contribuir para a consecução dos objetivos estratégicos.

Também em relação à variável *condições gerais (...)*, a estratégia de redução das dimensões, ajudou a ajustar o foco nas categorias de análise definidas:

a) liderança dos integrantes da administração superior; b) coerência das práticas com os valores; c) relacionamento dos valores às necessidades dos públicos e clientes; d) clareza na comunicação das expectativas de desempenho; e) relacionamento dos compromissos de qualidade com os produtos e serviços; f) vinculação dos objetivos a metas e resultados; g) estímulo à participação na elaboração dos planos; h) definição de padrões de desempenho relacionado a indicadores; i) capacidade de negociação dos projetos; e j) capacidade de acompanhamento do desempenho por comparabilidade dos resultados.

As categorias de análise definidas foram ordenadas, considerando as frequências totais de citação das palavras-chave, bem como a representatividade do perfil dos entrevistados no total (Tabelas 14 e 15). Para equilibrar a base dos dados destinados às análises subseqüentes, foram duplicadas as frequências das citações atribuídas ao segmento AR.

Tabela 14: Incidência das citações referentes às categorias de análise da variável CONHECIMENTO DAS METODOLOGIAS DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E DESDOBRAMENTO DE DIRETRIZES.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	DC	PDC	AR	PR	DPR	CC	F	P	TOTAL
Interesse pelo assunto	16	15	18	16	10	11	12	6	104
Familiaridade com o desdobramento	8	17	12	13	15	9	9	6	88
Crença na contribuição do uso	14	12	10	8	9	12	9	4	78
Domínio dos conceitos básicos	13	6	8	10	9	9	7	4	67
TOTAL	51	50	48	47	43	41	37	20	337

Observando superficialmente os dados das Tabelas 14 e 15, foi possível perceber um desequilíbrio na distribuição das frequências do corpo gerencial, da administração superior e geral, em relação aos representantes mais próximos da operacionalização das atividades-fim, professores e funcionários. Por outro lado, os Gráficos 1 e 2 mostram a representatividade percentual das categorias de análise das variáveis *conhecimento das metodologias de (...)* e *condições gerais (...)*, respectivamente, em relação ao total de citações processadas no contexto das variáveis.

Tabela 15: Incidência das citações referentes às categorias de análise da variável CONDIÇÕES GERAIS PARA DESDOBRAMENTO DO PLANO.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	DC	PR	AR	PDC	DPR	CC	F	P	TOTAL
Clareza na comunicação dos valores e expectativas	30	25	24	25	22	19	12	7	164
Vinculação dos objetivos a metas e recursos	16	15	14	13	14	11	9	3	95
Acompanhamento e comparabilidade do desempenho	16	14	14	14	12	8	9	4	91
Liderança da administração superior	14	11	12	9	11	8	6	3	74
Estímulo à participação na elaboração dos planos	12	121	10	11	9	7	8	2	71
Declaração e formas de comunicação dos valores	11	12	10	7	8	8	7	3	66
Relacionamento dos objetivos a padrões de desempenho	11	11	8	10	7	8	5	4	64
Capacidade de negociação	10	8	10	6	6	7	4	4	55
Relacionamento dos compromissos de qualidade aos valores	10	9	10	6	7	4	3	2	51
Relacionamento dos valores às necessidades dos públicos	9	8	6	8	6	5	3	3	48
TOTAL	139	125	118	109	102	85	66	35	779

Gráfico 1: Distribuição percentual das categorias de análise da variável CONHECIMENTO DAS METODOLOGIAS DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E DESDOBRAMENTO DAS DIRETRIZES.

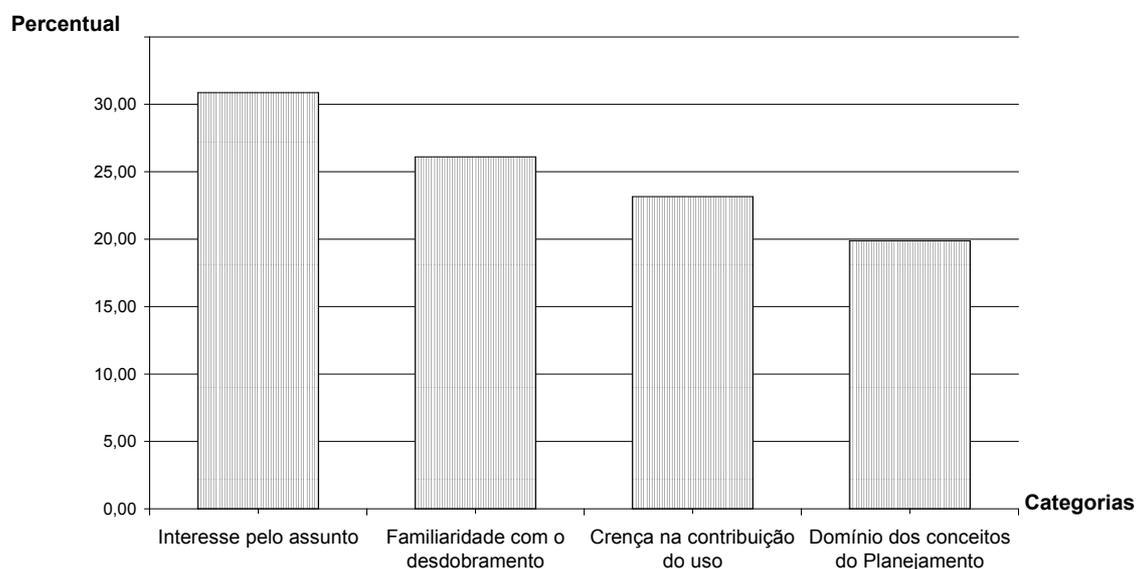
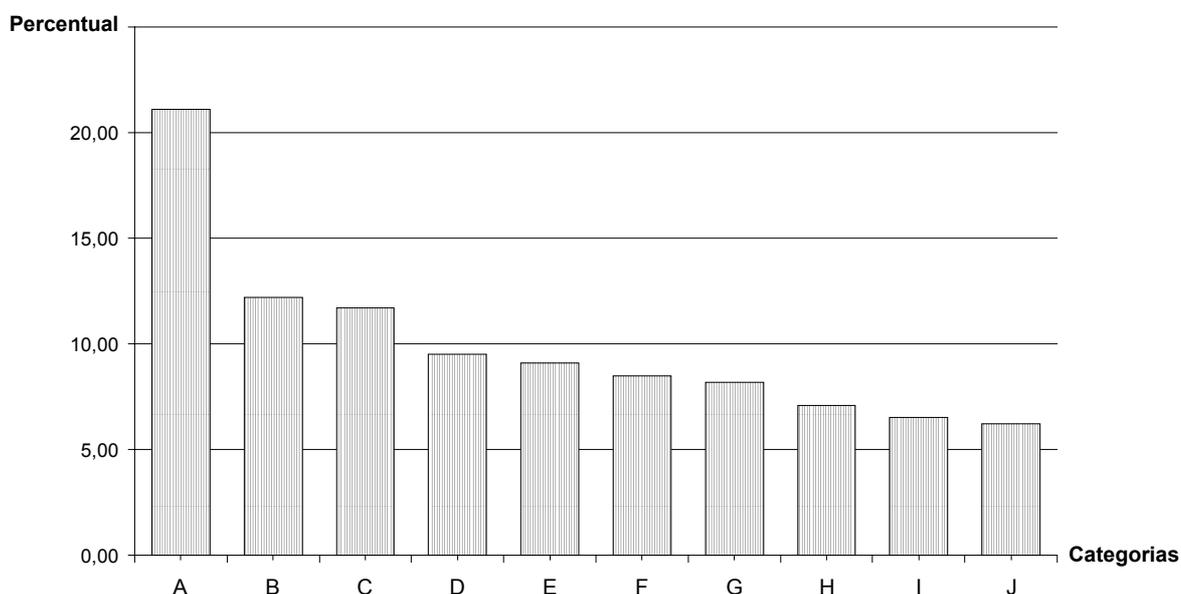


Gráfico 2: Distribuição percentual das categorias de análise da variável CONDIÇÕES PARA DESDOBRAMENTO DO PLANO.



- | | |
|--|---|
| A. Clareza na comunicação das expectativas de desempenho | B. Vinculação dos objetivos a metas e recursos |
| C. Acompanhamento e comparabilidade do desempenho | D. Liderança da administração superior |
| E. Estímulo à participação na elaboração dos Planos | F. Formas de declaração dos valores institucionais |
| G. Relação dos objetivos a padrões de desempenho | H. Capacidade de negociação |
| I. Relação dos compromissos de qualidade com os valores institucionais | J. Relação dos valores às necessidades dos públicos |

Além da representatividade das categorias de análise no total das citações foi possível observar a contribuição percentual dos segmentos entrevistados na contagem das referências relacionadas às categorias (Tabelas 16 e 17).

Examinando essas tabelas, ficam mais evidenciados os desvios do agrupamento professor (P) em relação aos demais segmentos entrevistados.

Tabela 16: Contribuição percentual dos entrevistados na contagem das citações referentes às categorias de análise da variável CONHECIMENTO DAS METODOLOGIAS DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E DESDOBRAMENTO DE DIRETRIZES.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	PR	DC	DPR	PDC	CC	AR	P	F	TOTAL
Interesse pelo assunto	13,4	15,4	11,4	14,4	12,4	15,4	5,8	11,4	100,00
Familiaridade com o desdobramento	13,6	14,7	12,6	14,7	12,6	15,9	5,7	10,2	100,00
Crença na contribuição do uso	14,1	14,1	11,5	15,4	11,5	15,4	6,5	11,5	100,00
Domínio dos conceitos básicos	15,0	16,4	13,4	15,0	11,9	11,9	6,0	10,4	100,00

Tabela 17: Contribuição percentual dos entrevistados na contagem das citações referentes às categorias de análise da variável CONDIÇÕES PARA DESDOBRAMENTO DO PLANO.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	PR	DC	DPR	PDC	CC	AR	P	F	TOTAL
Clareza na comunicação dos valores e expectativas	15,2	18,3	13,4	15,2	11,6	14,6	4,3	7,3	100,00
Vinculação dos objetivos a metas e recursos	15,8	16,8	14,7	13,7	11,6	14,7	3,2	9,5	100,00
Acompanhamento e comparabilidade do desempenho	15,4	17,5	13,2	15,4	8,8	15,4	4,4	9,9	100,00
Liderança da administração superior	14,9	18,9	14,9	12,2	10,7	16,2	4,1	8,1	100,00
Estímulo à participação na elaboração dos planos	16,9	16,9	12,7	15,5	9,9	14,1	2,8	11,2	100,00
Declaração e formas de comunicação dos valores	18,2	16,7	12,1	10,6	12,1	15,2	4,5	10,6	100,00
Relacionamento dos objetivos a padrões de desempenho	17,2	17,2	10,9	15,6	12,5	12,5	6,2	7,9	100,00
Capacidade de negociação	14,5	18,1	10,9	10,9	12,7	18,1	7,2	7,2	100,00
Relacionamento compromissos de Qualidade aos valores	17,6	19,7	13,7	11,7	7,8	19,7	3,9	5,9	100,00
Relacionamento dos valores às necessidades dos públicos	16,7	18,7	12,5	16,7	10,3	12,5	6,3	6,3	100,00

5.3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Após o processamento das palavras-chave e a descrição das categorias de referência, buscou-se explorar hipóteses de relacionamento entre as contagens realizadas, através da análise conjunta de seus valores.

Para realizar essa tarefa, foram elaboradas tabelas de contingência para as variáveis *conhecimento das metodologias (...)* e *condições gerais para (...)*, registrando as frequências de manifestação das palavras-chave, segundo o duplo critério de classificação dos dados: as categorias de análise e o perfil do entrevistado.

A análise de contingência considerou a verificação da distribuição de frequência nas tabelas, arguindo-se se eram aleatórias ou se revelavam algum padrão. A confirmação de um padrão viria a sugerir uma relação entre as frequên-

cias contingenciadas. Para testar essa possibilidade, aplicou-se o teste do *Qui-Quadrado* (χ^2), comumente utilizado em situações semelhantes.

Conforme refere RIBEIRO (1999), o χ^2 é um teste que permite verificar a independência dos dados em relação aos critérios que orientaram a sua distribuição. A independência é verificada através dos desvios entre as frequências observadas e as frequências teoricamente esperadas.

O teste χ^2 avalia o quanto as frequências observadas e esperadas estão próximas, segundo um padrão que depende do número de graus de liberdade da tabela de contingência.

A estatística do teste *Qui-Quadrado* é a seguinte:

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

onde:

f_o: frequência observada;

f_e: frequência esperada.

A determinação das frequências esperadas depende da formulação das hipóteses. O cálculo do número de graus de liberdade de uma tabela de contingência depende de suas dimensões.

$$GL = (L - 1) \times (C - 1)$$

onde:

GL: graus de liberdade;

L : número de linhas;

C : número de colunas.

Para formulação das hipóteses, foram analisados os dados das tabelas sínteses, das frequências referentes às citações dos entrevistados, necessárias para a análise das variáveis *conhecimento das metodologias(...)* e *condições gerais para(...)*, Tabelas 9 e 16.

Considerando que as categorias de análise foram definidas a partir dos critérios utilizados para o agrupamento de palavras-chave e que esses critérios con-

sideram semelhanças de opiniões, convergências de respostas e as freqüências das citações, buscou-se testar a independência estatística dos dados em relação às características dos entrevistados.

Para examinar as diferenças entre as quantidades de citações atribuídas a cada um dos segmentos entrevistados, a hipótese nula geral para as duas tabelas de contingência foi assim formulada:

H₀: *As freqüências dos dados associados às duas tabelas de contingência não dependem dos segmentos entrevistados.*

Inicialmente, foram construídas as Tabelas 18 e 19, tabelas de contingência, onde as freqüências esperadas (f_e) se ajustaram ao enfoque da hipótese nula.

Admitindo-se o total das citações associado a uma categoria de análise, a freqüência esperada foi representada pela média aritmética dos dados observados entre os diferentes segmentos. A metodologia utilizada está simbolicamente apresentada a seguir.

$$f_{e_i} = \frac{TL_i}{C}$$

onde:

f_{e_i} : freqüência esperada da categoria i (linha i);

TL_i : total de freqüências observadas na linha i ;

C : número de segmentos (número de colunas).

A Tabela 18 traz as freqüências observadas e esperadas para as categorias de análise da variável *conhecimento das metodologias (...)*, supondo a independência das informações, em relação aos segmentos entrevistados.

Aplicando-se o teste do *Qui-Quadrado* obteve-se:

$\chi^2_{\text{calculado}} = 34,10$, associado a uma probabilidade de ocorrência (valor **p**) $p = 0,032$, admitindo 21 graus de liberdade derivados da tabela de contingência.

Tabela 18: Tabela de contingência das categorias de análise e perfil dos entrevistados em relação à ênfase CONHECIMENTO DAS METODOLOGIAS DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E DESDOBRAMENTO DE DIRETRIZES.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	F	PERFIL DOS ENTREVISTADOS								TOTAL	%
		PR	DC	DPR	PDC	CC	AR	P	F		
Interesse pelo assunto	fo	16	16	10	15	11	18	6	12	104	30,9
	fe	13,0	13,0	13,0	13,0	13,0	13,0	13,0	13,0		
Familiaridade com o desdobramento	fo	13	8	15	17	9	12	6	8	88	26,1
	fe	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0		
Crença na contribuição do uso	fo	8	14	9	12	12	10	4	9	78	23,1
	fe	9,8	9,8	9,8	9,8	9,8	9,8	9,8	9,8		
Domínio dos conceitos	fo	10	13	9	6	9	8	4	8	67	19,9
	fe	8,4	8,4	8,4	8,4	8,4	8,4	8,4	8,4		
TOTAL	fo	47	51	43	50	41	48	20	37	337	
	fe	42,1	42,1	42,1	42,1	42,1	42,1	42,1	42,1		
%	fo	13,9	15,1	12,8	14,8	12,2	14,2	6,0	11,0		100,0

O baixo valor de p ($p < 0,05$) é indicativo relevante para ser rejeitada a hipótese da aleatoriedade da distribuição das frequências na Tabela 18. Em outras palavras, foi possível concluir que as frequências observadas têm relação com os segmentos entrevistados.

A aplicação do teste do *Qui-Quadrado* para frequências da Tabela 19, construída de modo semelhante ao da anterior, pretendeu examinar a independência estatística dos dados em relação aos segmentos entrevistados, diante da variável *condições gerais (...)*. Resultaram os valores a seguir:

$\chi^2_{\text{calculado}} = 97,86$, associado a uma probabilidade de ocorrência $p = 0,012$, admitindo 63 graus decorrentes da constituição da tabela de contingência.

Pode-se afirmar que o baixo valor de p ($p < 0,025$) é um forte indicativo para se rejeitar a hipótese da independência dos dados em relação aos entrevistados.

Tabela 19: Tabela de contingência das categorias de análise e perfil dos entrevistados em relação à ênfase CONDIÇÕES GERAIS PARA DESDOBRAMENTO DO PLANO.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	F	PERFIL DOS ENTREVISTADOS								TOTAL	%
		PR	DC	DPR	PDC	CC	AR	P	F		
Clareza na comunicação dos valores e expectativas	fo	24	30	22	25	20	26	6	11	164	21,1
	fe	20,5	20,5	20,5	20,5	20,5	20,5	20,5	20,5		
Vinculação dos objetivos a metas e recursos	fo	16	16	15	13	11	16	2	6	95	12,2
	fe	11,9	11,9	11,9	11,9	11,9	11,9	11,9	11,9		
Acompanhamento e comparabilidade desempenho	fo	14	16	12	14	8	14	4	9	91	11,7
	fe	11,4	11,4	11,4	11,4	11,4	11,4	11,4	11,4		
Liderança da administração superior	fo	10	12	11	8	9	12	4	8	74	9,5
	fe	9,2	9,2	9,2	9,2	9,2	9,2	9,2	9,2		
Estímulo à participação na elaboração dos planos	fo	12	13	8	12	6	10	2	8	71	9,1
	fe	8,9	8,9	8,9	8,9	8,9	8,9	8,9	8,9		
Declaração e formas de comunicação dos valores	fo	12	9	8	7	8	10	4	8	66	8,5
	fe	8,2	8,2	8,2	8,2	8,2	8,2	8,2	8,2		
Relacionamento dos objetivos a padrões de desempenho	fo	12	11	7	11	8	6	4	5	64	8,2
	fe	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0		
Capacidade de negociação	fo	8	11	6	6	7	10	4	3	55	7,1
	fe	6,9	6,9	6,9	6,9	6,9	6,9	6,9	6,9		
Relacionamento dos compromissos de qualidade aos valores	fo	9	11	7	5	3	10	2	4	51	6,5
	fe	6,4	6,4	6,4	6,4	6,4	6,4	6,4	6,4		
Relacionamento dos valores às necessidades dos públicos	fo	8	10	6	8	5	4	3	4	48	6,2
	fe	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0		
TOTAL	fo	97,4	97,4	97,4	97,4	97,4	97,4	97,4	97,4	779	
	fe	125	139	102	109	85	118	35	66		
%	fo	16,1	17,8	13,1	14,0	10,9	15,1	4,5	8,5		100,0

Examinadas, comparativamente, as diferenças entre as freqüências de cada célula das tabelas de contingência (Tabelas 18 e 19), podem-se verificar freqüências observadas sempre inferiores às esperadas, em todos os registros atribuídos aos segmentos dos professores (P) e dos funcionários (F).

Tendo o teste sugerido que as duas distribuições das freqüências não foram aleatórias, buscou-se considerar as diferenças mais significativas estudando

os resíduos padronizados. Conforme sugere RIBEIRO (1999) para eliminar os efeitos das diferenças absolutas, procedeu-se a transformação dos resíduos entre as freqüências observadas e esperadas para uma forma padronizada. Esse processo permite obter resíduos que seguem aproximadamente a distribuição Normal.

O cálculo dos resíduos padronizados para uma tabela de contingência considera as freqüências marginais para cada célula, conforme a expressão a seguir:

$$r_{ij} = \frac{fo_{ij} - fe_{ij}}{\sqrt{fe_{ij} \left(1 - \frac{TL_i}{TG}\right) \left(1 - \frac{TC_j}{TG}\right)}}$$

onde:

r_{ij} : resíduo padronizado da linha i , coluna j ;

fo_{ij} : freqüência observada da linha i , coluna j ;

fe_{ij} : freqüência esperada da linha i , coluna j ;

TL_i : total das freqüências observadas na linha i ;

TC_j : total das freqüências observadas na coluna j ;

TG : total geral das freqüências observadas.

Os resíduos padronizados representam valores de relação biunívoca com probabilidades de ocorrência, sugerindo se a diferença entre as freqüências observadas e esperadas são *casuais* ou *causais* da associação detectada pelo teste *Qui-Quadrado*.

Os resultados do cálculo dos resíduos padronizados vêm expressos nas Tabelas 20 e 21. Aparecem destacados os valores, em módulo, iguais ou superiores a 1,8 devido a sua relação de significância estatística ser atestada por uma probabilidade de ocorrência inferior a 10%.

Examinando os resíduos da Tabela 20, pode-se verificar que as diferenças mais significativas estão associadas ao segmento professores (P).

Tabela 20: Resíduos padronizados no contingenciamento das freqüências dos entrevistados e categorias de análise da variável CONHECIMENTO DAS METODOLOGIAS

DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E DESDOBRAMENTO DE DIRETRIZES .

CATEGORIAS DE ANÁLISE	ENTREVISTADOS							
	PR	DC	DPR	PDC	CC	AR	P	F
Interesse pelo assunto	1,1	1,1	-1,1	0,7	-0,7	1,8	-2,6	-0,4
Familiaridade com o desdobramento	0,8	-1,1	1,5	2,3	-0,8	0,4	-1,9	-1,1
Crença na contribuição do uso	-0,7	1,7	-0,3	0,9	0,9	0,1	-2,3	-0,3
Domínio dos conceitos	0,7	1,9	0,3	-1,0	0,3	-0,2	-1,9	-0,2

O *interesse pelo assunto planejamento estratégico*, pela falta de ocorrência significativa ($r_{1,7} = -2,6$, significância inferior a 1%), sugere a ausência de comprometimento dos docentes com o método utilizado pela instituição no seu processo de mudança. Igualmente, os valores dos resíduos padronizados, associados a esse segmento, relativos às categorias *domínio dos conceitos* e *familiaridade com os procedimentos do desdobramento*, ambos, $r_{2,7} = r_{4,7} = -1,9$, significância próxima a 5%, reforçam a idéia do reduzido envolvimento dos docentes. A constatação relativa à categoria *confiança no êxito do processo de mudança devido ao uso da metodologia*, $r_{3,7} = -2,3$, significância inferior a 2%, apresentou-se coerente com as demais observações.

Entre os resíduos destacados é notado o relativo ao segmento Pró-Diretor de Centro (PDC), com excesso de ocorrências, o valor $r_{3,4} = 2,3$, significância próxima de 2%, sugere que esse segmento dispõe de relevante familiaridade com os procedimentos relativos ao desdobramento. Essa constatação estatística é perfeitamente aceitável ao se examinar as atribuições associadas à função pró-diretor.

Outro valor residual a ser destacado, $r_{4,2} = 1,9$, significância próxima a 5%, relaciona o perfil de entrevistado, Diretor de Centro (DC), à categoria *domínio de conceitos e princípios*. Esse resultado sugere comprometimento dos diretores com a observância das orientações ou diretrizes do processo de mudança.

Um último valor residual destacado $r_{1,6} = 1,8$, significância de 7%, relaciona o segmento Assessor da Reitoria (AR) à categoria *interesse pelo assunto planejamento estratégico*, sugerindo a comprovação de que os integrantes das asses-

sorias devam estar atualizados quanto aos modelos de planejamento adotados pela instituição.

Relacionando estes resíduos positivos, destacados junto aos representantes dos níveis de gerência e de administração setorial, com os resíduos negativos, observados junto aos representantes do nível mais próximo ao da operacionalização das funções básicas da universidade, conclui-se que há evidências de problemas na dinâmica dos procedimentos de acompanhamento da execução dos planos de ação.

O desempenho e o comprometimento da base operacional para com os planos de ação deveriam ser considerados pela equipe gerencial.

Tabela 21: Resíduos padronizados no contingenciamento das frequências dos entrevistados e categorias de análise da variável CONDIÇÕES GERAIS PARA O DESDOBRAMENTO DO PLANO ESTRATÉGICO

CATEGORIAS DE ANÁLISE	PERFIL DOS ENTREVISTADOS							
	PR	DC	DPR	PDC	CC	AR	P	F
Clareza na comunicação dos valores e expectativas	1,2	2,6	0,4	1,2	-0,2	1,4	-3,7	-2,5
Vinculação dos objetivos a metas e recursos	1,1	1,1	1,0	0,4	-0,3	1,4	-2,8	-1,8
Acompanhamento e comparabilidade do desempenho	0,9	1,6	0,2	0,5	-1,2	0,9	-2,4	-0,8
Liderança da administração superior	0,7	1,1	0,7	-0,1	0,0	1,0	-1,9	0,8
Estímulo à participação na elaboração dos planos	1,2	1,6	-0,3	1,2	-1,1	0,5	-2,5	-0,3
Declaração e formas de comunicação dos valores	1,5	1,1	-0,1	-0,5	-0,1	-0,7	-1,5	-0,1
Relacionamento dos objetivos a padrões de desempenho	1,6	1,2	-0,4	1,2	0,0	0,9	-1,5	-1,2
Capacidade de negociação	0,5	1,7	-0,4	-0,4	0,0	1,3	-1,2	-1,6
Relacionamento dos compromissos de qualidade aos valores	1,2	1,6	0,3	-0,7	-1,5	1,6	-1,8	-1,0
Relacionamento dos valores às necessidades dos públicos	0,9	1,9	0,0	0,9	-0,4	0,9	-1,3	-0,9

Observando os resíduos padronizados da Tabela 21, pode-se verificar, novamente, que o segmento Professor apresenta maior quantidade de incidências de resíduos negativos, no contingenciamento com as categorias de análise da

variável *condições gerais para o desdobramento do plano estratégico*. Pode-se considerar os resultados desse segmento como determinantes do próprio resultado do teste *Qui-Quadrado*, aplicado.

A categoria *clareza na comunicação dos valores e das expectativas institucionais* aparece associada, através de resíduos padronizados significativamente destacados, a três segmentos entrevistados.

Com escores negativos, os professores, $r_{1,7} = - 3,7$, significância de 0,1%, e funcionários, $r_{1,8} = - 2,5$, significância de 1%, podem apontar para a existência de problemas no sistema de comunicação. Os resultados sugerem que professores e funcionários não percebem *clareza* na comunicação dos resultados do plano. No entanto, o segmento Diretor de Centro colaborou para o valor positivo destacado, $r_{1,2} = 2,6$, significância inferior a 1%, para essa categoria.

Uma questão parece que ficou, nesse caso, evidenciada: Se os Diretores, responsáveis pelo gerenciamento setorial, manifestaram que *clareza na comunicação* está associada ao desdobramento do plano estratégico, *a quem compete diretamente a responsabilidade de aproximar professores e funcionários do processo, mantendo-os informados e sensibilizados para a sua execução (?)*.

Os resíduos $r_{2,7} = - 2,8$ e $r_{2,8} = - 1,8$, associados à categoria de análise *vinculação dos objetivos institucionais a metas e disponibilização de recursos*, significância estatística de 0,5% e 7%, respectivamente, destacados pelos segmentos Professor e Funcionário, mostram a despreocupação, especialmente dos primeiros, para com essas questões.

A percepção do afastamento dos professores das questões de natureza gerencial da instituição parece acentuar-se quando é considerado o resíduo padronizado para a categoria *acompanhamento e comparabilidade do desempenho institucional*: $r_{3,7} = - 2,4$, significância inferior a 2%. Nem mesmo a *liderança da administração superior* na condução do processo de desdobramento do plano foi referida pelos professores durante as entrevistas: o resíduo $r_{4,7} = - 1,9$, significância estatística aproximada de 5%.

Para reforçar a sugestão de desvio do segmento docente relativamente aos assuntos de planejamento gerencial, o desempenho do resíduo $r_{5,7} = - 2,5$, significância de 1%, aponta para a não-consideração da necessidade de *participação*

na elaboração dos planos. Ainda, diante da categoria *relacionamento dos compromissos de qualidade com os valores institucionais*, identificada como condição necessária para o desdobramento do plano, o valor do resíduo $r_{9,7} = -1,8$, significância de 7%, para o segmento Professor, sugere uma não-associação entre valores e compromissos institucionais.

Finalmente, pode-se destacar a valorização do segmento Diretor de Centro ao foco da categoria de análise *relacionamento dos valores institucionais às necessidades dos públicos*, comprovados pelo resíduo $r_{10,2} = 1,9$, significância estatística aproximada de 5%.

De um modo geral, a análise estatística corroborou as tendências manifestadas desde a etapa descritiva dos resultados das entrevistas. Permitiu concluir que professores e funcionários estão ou sentem-se marginalizados em relação aos processos decisórios e assinalaram a necessidade da clareza, agilidade e eficiência na comunicação institucional.

6 INTERPRETAÇÃO

6.1 INTRODUÇÃO

Entre os aspectos que diferenciam instituições de ensino superior de outras organizações complexas, destaca-se a lógica que regula as atividades dos seus integrantes e a forma como ocorre o relacionamento com a sociedade. Numa instituição de ensino está presente, além das normas e exigências que estruturam qualquer organização, um sistema peculiar de relacionamento, baseado em valores que reforçam a identidade institucional, o compromisso de seus integrantes com a preservação dessa identidade.

A avaliação de resultados, instituída pela recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem levado as instituições de ensino superior a exercitarem uma reflexão acerca do modelo que as orientou por décadas. As necessidades de revisão de seus objetivos e redefinição de rumos, junto com as exigências externas de demonstração de eficiência e eficácia de seu desempenho, são as principais preocupações que as afligem atualmente.

Esses comentários, sempre presentes em congressos e similares sobre a gestão universitária, vêm se juntar aos aspectos identificados durante a realização deste estudo como auxiliares na interpretação dos seus resultados.

A interpretação, como parte integrante do estudo qualitativo realizado, não se constitui numa etapa isolada de um processo ordenado. Efetivamente, ela teve início durante a realização das entrevistas; mais especificamente, nas várias oportunidades em que foram esclarecidas algumas situações, detalhados conceitos ou redirecionadas perguntas para novos enfoques surgidos.

Em outros momentos, como na etapa de descrição dos dados, em que análises exploravam os depoimentos dos entrevistados e suscitavam questionamentos e comentários conclusivos, a interpretação também se fez presente. A seguir, enquanto se procedeu à análise das entrevistas, no esforço de organizar as informações relevantes e definir as categorias de análise, inúmeras interpretações foram decisivas para a escolha das hipóteses estatísticas e sua discussão, devido às associações que foram possíveis estabelecer.

Porém, neste capítulo pretende-se apresentar a interpretação como um aprofundamento da análise dos dados, procurando ultrapassar os significados extraídos ou percebidos diretamente através dos dados, com o apoio do referencial teórico ou dos conceitos formais adequados ao objeto de estudo.

O trabalho de campo realizado e o apoio do referencial teórico, possibilitaram agrupar impressões em relação ao processo implementado na instituição. A seguir, organizada em tópicos, é apresentada a interpretação da autora. Essa interpretação extrapola as informações contidas nos dados, mas se constitui em uma contribuição importante em estudos qualitativos. A ênfase da interpretação recai sobre os elementos considerados necessários à compreensão dos processos de implementação do planejamento estratégico em instituições de ensino.

6.2 O PROCESSO IMPLEMENTADO

As observações que seguem originaram-se da leitura crítica das entrevistas e das evidências retiradas da *cronologia do processo de mudança* e da *concepção organizacional atual*, encontradas no Capítulo 3.

Os comentários iniciam com a dinâmica de implementação do planejamento estratégico na instituição objeto de estudo, considerando as formas de participação e a extensão do envolvimento, as apatias e as resistências internas, as relações de comprometimento com os aspectos de operacionalização e a fragmentação da proposta institucional.

A) A dinâmica inicial de implementação do processo de planejamento estratégico na instituição talvez tenha dado o *tonus* para o futuro do seu desenvolvimento. No entanto, parece que entre as partes, os que propunham construir a

mudança e os demais envolvidos, não houve um prévio entendimento sobre os papéis de cada um no processo nem a definição das instâncias de decisão. Essa constatação, embora subjetiva, parece indispensável notar.

B) A adesão espontânea é essencial ao comprometimento. Porém, o programa de capacitação das pessoas para atuarem no processo ou até multiplicar os procedimentos parece ter ficado restrito, especialmente, aos responsáveis pelos órgãos da administração superior e de supervisão geral e setorial da universidade. Seria coerente esperar-se que, junto a essa decisão, houvesse algum procedimento para monitorar a adesão da comunidade universitária ao processo. Como nenhuma iniciativa institucional foi levada a efeito, restou a insegurança quanto aos níveis de comprometimento e de motivação das pessoas desvinculadas de funções gerenciais na instituição.

C) Na fase inicial do processo, a estratégia utilizada esteve assentada nas discussões em grandes grupos, na sistematização e síntese (com grupos com essa delegação pelo grande grupo) e na validação da síntese novamente pela assembléia. Essa prática natural, nas fases iniciais de sensibilização da comunidade para a mudança, deveria ter sido superada nas etapas subseqüentes do processo, em que os objetivos se voltavam para a descrição dos projetos e a operacionalização das ações. Constata-se, ainda atualmente, o desejo, ou mesmo exigência, da ampla discussão precedendo a formulação de qualquer decisão. Seja na busca de soluções para uma nova questão estratégica, seja para a concretização de uma etapa não implantada do plano. Essa discussão parece acontecer em diferentes instâncias: entre pró-reitores, dentro das pró-reitorias, entre os diretores e dentro dos Centros. O resultado desses diálogos acaba por fazer sugerir a existência de diferentes formas e graus de comprometimento.

D) Na prática, esse procedimento pouco favoreceu para que o entendimento das questões acontecesse de forma homogênea. Mesmo entre os níveis gerenciais, quando uma decisão se desdobra em ação, é possível que carregue um desvio significativo da visão corporativa inicial. Essa situação parece ser mais um problema de gerenciamento de processo do que de comunicação, como à primeira vista possa fazer crer.

E) A prática da discussão em várias instâncias, pretensamente associada à participação da comunidade universitária nas grandes escolhas, resulta em dificuldades para fazer avançar o plano e não oferece garantias do entendimento do que é pretendido e nem da aceitação dos rumos definidos para a instituição. Nesse contexto, geralmente, não há espaço para prosperar a inovação.

F) O potencial de resistência dos professores da universidade parece ser grande. Considerando a inexistência de uma avaliação sistemática das dificuldades de quem está operacionalizando as atividades-fim, tornam-se frágeis as condições para se identificar as origens da desmotivação.

G) Outro aspecto a ser considerado é a apatia e a indiferença dos alunos para com o processo de mudança. Na palavra dos entrevistados nesse trabalho, a participação dos alunos tem se restringido ao preenchimento dos questionários da avaliação institucional.

H) Procurando enxergar o planejamento como instrumento de gestão, percebeu-se sua desvinculação da avaliação institucional. Ainda que este processo esteja em contínuo e pleno funcionamento, não se faz evidente a relação dinâmica entre as duas atividades. Parece que a avaliação não está cumprindo sua finalidade de oferecer subsídio ao processo de planejamento. Essa possível evidência, no entanto, pode refletir outra questão: as competências gerenciais e pessoais de coordenadores, professores e demais responsáveis pelos resultados da instituição, para o exercício eficiente e eficaz da gestão, do ensino e da pesquisa, são avaliadas e ajustadas?

I) Existem inúmeros relatórios contendo grandes quantidades de informações, reunindo a memória do processo, as sínteses dos estudos realizados e o conjunto de intenções institucionais de longo prazo. Nesse ponto, são inegáveis os avanços em termos de conhecimento para a atividade adquirido pelas lideranças da instituição.

J) No entanto, a falta de planejamento do processo como um todo associado a um cronograma de execução que viesse a orientar a trajetória da mudança e os resultados pretendidos, parece ter levado a uma visão fragmentada do processo, comprometendo a definição de indicadores de desempenho.

K) Talvez a participação nas decisões em estágios mais avançados do plano devam ficar reservadas e restritas ao grupo dos gestores, responsáveis por vincular o planejamento ao processo institucional de decisões corporativas. As necessidades de eficiência e eficácia organizacionais, mencionadas como motivadoras da melhoria do desempenho, exigem diferentes formas de atuação e diferentes resultados. A alta administração deve reunir-se para propor as diretrizes orientadoras da ação e definir as regras de decisão. Os diretores devem acompanhar as diretrizes, propondo metas e gerando padrões. Os coordenadores devem se reunir para propor projetos e planos de ação adequados aos cursos.

L) Consta-se que a escassez de índices e de indicadores que, em conjunto, permitiriam o gerenciamento do processo e a operacionalização das intenções, prejudicou a obtenção de uma síntese dos estágios em que os cursos, os centros, as pró-reitorias e a instituição como um todo se encontravam em relação ao plano institucional. Cabe notar que índices e indicadores devem estar associados aos objetos das instâncias decisórias. Os indicadores da administração superior devem ser abrangentes e expressar uma síntese. Os índices da administração geral e setorial devem relacionar-se aos padrões de desempenho e metas definidos. Já os indicadores vinculados à esfera dos coordenadores de curso devem estar associados aos itens de verificação dos planos de ação, relacionando atividade-fim e atividade-meio às suas bases de operacionalização (chegar-se-ia, dessa forma, às salas de aula, aos professores, aos funcionários e setores em que atuam).

M) Parece que, para a administração superior da universidade, é um desafio construir um conjunto dos indicadores essenciais que articulem visão de futuro, capacidade para mudança e relacionamento com o mercado, sem perder de vista os valores e a missão da universidade.

N) Finalmente, uma última questão diz respeito à necessidade da consolidação do planejamento, seja por seus aspectos técnicos (baseados na análise das oportunidades e ameaças do ambiente externo), seja por suas bases internas identificadas como pontos fortes e fracos. Essa consolidação está associada à capacidade organizacional de relacionar o planejamento ao processo de desenvolvimento, em conjunto com a avaliação institucional.

6.3 OS ASPECTOS INDISPENSÁVEIS

A adoção de uma metodologia originariamente aplicada à área empresarial por instituições de ensino superior, com a finalidade de apoiar a mudança ou o desenvolvimento dessas instituições, conforme já notado, ainda encontra obstáculos.

A experiência aqui descrita revelou que profissionais que pesquisam e aplicam o conhecimento válido para fundamentar e consolidar o desenvolvimento de empreendimentos essenciais no mercado, não obtêm crédito de seus pares na comunidade acadêmica, para aplicar o mesmo conhecimento nas atividades e projetos em desenvolvimento na universidade.

Por outro lado, a comunidade utiliza-se de uma complicada prática dialógica: em alguns ambientes, a validade do que é dito depende de quem profere a palavra ou de seu comprometimento ideológico; já em outros grupos, a palavra é o que importa, mas ela precisa ser testada e explicada até ser entendida e aceita. Há ainda o grupo dos que apenas sensibilizam-se com as idéias efetivamente convertidas em ação.

Considerando esses aspectos, a tendência é a de se admitir que a iniciativa de se adotar a metodologia do planejamento estratégico na universidade agrega um risco significativo de fracasso. No entanto, a universidade é constituída por profissionais da comunidade do conhecimento que podem, mediante condições, colaborar com um processo flexível e programado de mudança institucional. Essas condições são aquelas indispensáveis à mudança, seja qual for o relacionamento que está sendo examinado; de ambas as partes: pessoas e instituição.

A primeira condição está relacionada à atitude das pessoas que integram a comunidade acadêmica: se essa comunidade aceitar aprender, compartilhar e integrar os saberes que não domina, estará possibilitando a concretização da expectativa de acerto coletivo. No entanto, ainda assim, tudo precisará ser dito e acordado: *como a universidade deseja ser percebida; qual o papel esperado dessa liderança; como e com que frequência a instituição deseja avaliar seus resultados; quando e com quem irá avaliar e comparar seus resultados; etc.*

A segunda condição está associada ao aprendizado organizacional e à necessidade de prazo para que ele aconteça. Para se instalar essa dinâmica, a constituição de fóruns ou grupos livres de discussão, com adesão voluntária, parece ser indispensável.

Finalmente, buscando resgatar o objetivo geral desse trabalho, vêm expressos, a seguir, alguns aspectos que foram identificados como intervenientes no planejamento estratégico das instituições de ensino, através da análise qualitativa da experiência objeto do estudo.

- *Liderança e comprometimento por resultados* – O sucesso do desenvolvimento do plano está baseado na capacidade e no comprometimento da administração superior (reitor e vice-reitores) em desenvolver um sistema de gestão (coerente com os valores institucionais e as orientações estratégicas) que estimule os responsáveis pelas funções gerenciais e as demais pessoas a um propósito comum, comprometendo-os com os resultados.

- *Clareza na declaração de propósito comum* – A insistência na manifestação do grande objetivo institucional busca sensibilizar a comunidade acadêmica e orientá-la na ação e no discernimento necessário aos momentos de decisão. Se o propósito comum da instituição está associado à qualidade de desempenho, é necessário que esta qualidade seja julgada pela percepção da comunidade interna e pelo público externo. O conhecimento das necessidades atuais e das expectativas futuras proporcionará à instituição de ensino condições para definir estratégias, orientar processos, aprovar cursos, promover pesquisas, identificar linhas de interesse social, etc. Nesse sentido, a objetividade na formulação do propósito comum é essencial. Todos devem ter clareza sobre os objetivos e suas justificativas, sobre as dimensões de tempo, espaço e recursos para alcançar objetivos e sobre como serão avaliados os processos desenvolvidos e os resultados alcançados.

- *Incorporação das boas práticas* – Quem mais se beneficia com as práticas durante o processo de desdobramento do plano institucional é a própria universidade. Os procedimentos utilizados, as discussões, os mecanismos de avaliação do desempenho, partes integrantes do sistema de gestão, contribuem para o aprendizado institucional. A incorporação das boas práticas, pode contribu-

ir para a motivação dos envolvidos nos processos ou para a inovação desses mesmos processos. O reconhecimento e a internalização de bons exemplos colaboram para o alcance de resultados mais significativos. Assim, deve-se favorecer o compartilhamento das experiências entre os setores ou incentivar a constituição de comissões multifuncionais e interdisciplinares, sempre que for necessário.

- *Conhecimento e motivação das pessoas* – O “conhecimento” de uma instituição está relacionado ao conhecimento, habilidades e competências das pessoas que integram os seus quadros. As pessoas com habilidades, conhecimentos e experiências diferentes, quando participam de atividades ou de planejamentos, em conjunto, formam equipes com melhor desempenho. Considerando que pessoas têm expectativas e necessidades diferentes, melhora o desempenho do grupo quando esse dispõe de autonomia para alcançar os objetivos definidos. A motivação individual das pessoas incentivará o grupo.

- *Acompanhamento dos processos e monitoramento dos resultados* – O plano estratégico de qualquer organização pressupõe o conhecimento de seus principais processos. Nas instituições de ensino, a identificação dos processos-chave tende a recair exclusivamente sobre as finalidades ensino, pesquisa e extensão. Parece essencial, para se implementar a mudança, que a instituição concentre a atenção nos processos que a distingue das demais universidades, sem descuidar, no entanto, da essência da missão comum a todas. Para acompanhar os processos-chave é necessário um sistema competente de informação sobre os públicos internos e potenciais, bem como um processo de comunicação (quem sabe, esse não é o processo-chave?) eficaz para que a comunidade possa entender os objetivos, acompanhar as metas pretendidas e avaliar a sua colaboração pessoal nos resultados do desempenho institucional.

Esses aspectos intervêm, possivelmente, em processos de mudança de quaisquer organizações. No entanto, nas instituições de ensino se encontram desafios bastante significativos, para superá-los.

Pelas idéias manifestadas ou referidas ao longo desse trabalho, assim como pelos resultados estatísticos, parece que se impõe à instituição objeto de estudo, uma estratégia de sensibilização dirigida aos quadros funcionais básicos, dos professores e funcionários.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação apresentou um estudo qualitativo que buscou identificar os fatores que exercem influência e as dificuldades a serem vencidas quando uma instituição de ensino superior empreende um processo de mudança apoiado na metodologia de Planejamento Estratégico, uma técnica desenvolvida para a área empresarial. A base das conclusões a que se chegou está assentada na análise de uma única experiência. A justificativa dessa opção já foi apresentada, porém, ao lembrá-la, resgata-se, a princípio, as limitações das conclusões e considerações finais.

O estudo produziu dados qualitativos, que foram agrupados em categorias de análise e auxiliaram na verificação estatística das relações contingenciais entre os resultados das entrevistas e os segmentos entrevistados. A síntese interpretativa resultante possibilitou formular algumas respostas e outras perguntas, bem como propor novas alternativas de ação ou desdobramentos.

7.2 CONCLUSÕES

O presente trabalho considerou o tema *utilização do planejamento estratégico em universidade*, perseguindo, como objetivo principal, identificar os aspectos que intervêm na adoção e implementação dessa metodologia numa instituição de ensino superior. Como objetivos secundários, buscou-se analisar a possibilidade de aplicar o desdobramento pelas diretrizes em ambientes acadêmicos, identificar as peculiaridades desses ambientes e propor estudos complementares.

Integra o trabalho uma revisão bibliográfica sobre a base teórica que sustenta as metodologias examinadas e os conceitos aplicados. As fontes teóricas sobre *planejamento estratégico* permitiram concluir que é possível utilizá-lo no âmbito das universidades desde que sejam respeitadas as peculiaridades dessas instituições. Relativamente ao *gerenciamento pelas diretrizes*, a revisão da base conceitual revelou a possibilidade de sua articulação ao planejamento estratégico tão logo as opções estratégicas da alta administração estejam definidas como diretrizes da ação institucional. Esta articulação contribuiu para o atingimento de um objetivo secundário do trabalho: *apresentar o desdobramento das diretrizes como metodologia possível de ser aplicada no detalhamento do plano estratégico nas instituições de ensino superior*.

Constou também da revisão bibliográfica uma abordagem sobre pesquisa qualitativa, metodologia utilizada no desenvolvimento do estudo, revelando as vantagens de seu uso para aprofundar as questões e a tipologia desse trabalho, no qual a mensuração se constituiria numa estratégia de análise e não no seu objetivo.

Sendo o trabalho um estudo qualitativo, foi elaborado com base em 15 entrevistas realizadas junto aos segmentos da estrutura organizacional de uma universidade que utiliza o planejamento estratégico. O estudo foi detalhado e está apresentado em três etapas: descrição, análise e interpretação das informações.

A descrição considerou, de forma ampla, todo o processo: o planejamento das entrevistas, as condições em que elas ocorreram e os seus conteúdos. Essa etapa permitiu explorar as relações dentro do ambiente acadêmico, a estrutura organizacional e as atribuições e responsabilidades de seu quadro de pessoal, bem como os compromissos dos diferentes segmentos com o processo decisório (relações de poder). Através da descrição, foi possível atingir outro dos objetivos secundários: *apresentar as características peculiares da organização* (uma instituição de ensino superior) *e suas limitações para acolher o processo de planejamento estratégico com o rigor exigido*.

A análise possibilitou sistematizar os dados e identificar as relações essenciais entre as variáveis. Ela foi realizada utilizando metodologias e testes estatísticos que permitiram articular as evidências expressas nas categorias de referência

das variáveis com os segmentos entrevistados. O uso do teste *Qui-Quadrado*, para estudar o relacionamento desses elementos, colaborou para reforçar as conclusões. Mediante a análise foi possível *identificar fatores que intervêm desde a elaboração até o desdobramento e implementação do plano estratégico, numa instituição de ensino superior*, objetivo principal desse trabalho.

A análise identificou que os segmentos vinculados à atuação gerencial dominam conceitos e procedimentos relacionados ao planejamento estratégico e seu desdobramento, ao contrário do que é verificado nos segmentos professores e funcionários. Foi possível destacar fatores vinculados à motivação e ao comprometimento desses segmentos, mostrando que não há evidências de acompanhamento de seus envolvimento com os planos de ação. Mostrou, também, que há pouca clareza na comunicação dos valores e intenções, na perspectiva de atingir professores e funcionários e que esses não percebem a vinculação dos objetivos estratégicos a metas e recursos financeiros.

A interpretação teve seu espaço exclusivo após a análise estatística, oferecendo contribuições para aprofundar as questões ali surgidas: a) clareza sobre os papéis dos envolvidos no processo; b) comprometimento baseado na adesão espontânea; c) instâncias de discussão e de decisão; d) sistema integrado de comunicação; e) espaço para a inovação; f) identificação da desmotivação docente para o processo; g) participação do corpo discente; h) desvinculação da avaliação do processo decisório; i) agilidade no avanço; j) integralidade do planejamento; k) diversidade de atuação entre os níveis decisórios; l) sistema de indicadores vinculados às instâncias de decisão; m) vinculação do plano à identidade da instituição; e n) consolidação do planejamento para o desenvolvimento institucional.

A interpretação explorou a experiência objeto de estudo, considerando uma leitura crítica da autora, o que permitiu apontar alguns aspectos a serem considerados. Resumidamente:

1. *o processo deve ser liderado* pelo reitor, no âmbito corporativo, pelos diretores, no âmbito setorial, e pelos coordenadores, no âmbito operacional, e *deve ser comprometido com resultados* expressos claramente e acompanhados por indicadores de desempenho;

2. a *formulação da missão*, considerada o propósito comum de todos os integrantes da instituição, *deve ser clara e objetiva*;
3. a *disponibilidade para o aprendizado* é requisito básico ao desenvolvimento. Os procedimentos, os debates, o reconhecimento e a internalização dos bons exemplos externos colaboram para o alcance dos resultados pretendidos;
4. o *conhecimento e o domínio dos principais processos institucionais* é indispensável para o desdobramento dos planos da instituição;
5. o estímulo permanente à *motivação das pessoas* exige levar em conta que elas têm expectativas e necessidades diferentes.

A partir dos resultados desse estudo qualitativo, haveria possibilidade de generalização das conclusões a outras instituições semelhantes. Os obstáculos à generalização estão relacionados às especificidades da missão de cada uma das instituições. Por isso, o esforço em responder: *o que é mais relevante (?)*; *qual o modelo mais adequado (?)*; *quais as recomendações necessárias (?)*; *qual o padrão de referência (?)*, conduziria a diferentes soluções, no que se refere às atividades de planejamento e gestão.

De qualquer forma, a busca de políticas que atendam às finalidades comuns das universidades, a identificação de métodos de gestão aplicáveis a elas e aceitos por seus integrantes, ou a referência às experiências externas bem-sucedidas, poderiam ser iniciativas úteis para o conjunto das universidades. Porém, é opinião da autora que a perspectiva de comparação de resultados a partir de um critério comum seria prejudicial para as instituições, porque estaria ferindo ou negando as condições próprias de cada uma.

7.3 SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Parece adequado caracterizar as considerações finais com a proposição de estudos conseqüentes e complementares. Pesquisas para detalhar respostas a questões relacionadas a modelos e práticas de gestão que atendem às necessi-

dades da complexa organização universitária poderiam surgir por iniciativas espontâneas individuais, ou poderiam integrar as linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação em gestão universitária. De modo geral, as sugestões vêm a seguir listadas:

1) Aprofundamento de estudos e análises relacionados a temas específicos da gestão universitária, buscando responder:

- *Qual o papel da gestão numa instituição de ensino superior?*
- *Qual o nível de transparência do processo decisório, necessário no contexto do modelo da organização universidade?*
- *Como devem se articular os processos de avaliação e planejamento, tendo em vista a eficiência e eficácia do desempenho da universidade?*

2) Elaboração de projetos de abrangência corporativa que articulem a gestão da qualidade às funções de planejamento e avaliação institucionais, buscando responder à questão:

- *Na Universidade há espaço para um programa de planejamento sistemático apoiado na avaliação institucional e nos conceitos e pressupostos da Qualidade Total?*

3) Estudos qualitativos indispensáveis e preliminares ao que foi proposto acima, relativos à(às): a) identificação das variáveis necessárias à análise da qualidade da instituição universitária; b) articulação dos indicadores da avaliação com o planejamento; c) condições necessárias para que a avaliação institucional possa subsidiar a definição dos objetivos e metas planejadas; d) verificação do monitoramento dos ajustes implementados ao plano.

4) Associada especificamente à função qualidade, uma outra proposta de estudos seria a discussão dos indicadores de qualidade adequados aos diferentes níveis de decisão e responsabilidade numa instituição de ensino superior:

- *De quais indicadores devem ocupar-se os reitores e suas equipes da administração superior?*
- *Quais os indicadores indispensáveis à atuação dos coordenadores de curso ou administradores acadêmicos?*

Parece evidente propor que junto a esse estudo se desenvolva uma solução para os processos de coleta e análise das informações. Acredita-se que os resultados de esforços propostos consolidariam um diferencial de qualidade para as universidades: elas disporiam de uma competência instalada para identificar e solucionar problemas, para avaliar os progressos de seus programas, ou ainda, para propor novos produtos educacionais.

5) Por fim, a sugestão de estudos complementares para validação desse trabalho qualitativo ou para ampliar as conclusões produzidas.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACKOFF, Russel. *Creating the corporate future: plan orbe planned for*. New York: John Wiley & Sons, 1981.

_____. *Gerenciando as mudanças; o poder da confiança e do respeito mútuos na vida pessoal, familiar, nos negócios e na sociedade*. São Paulo: Pioneira, 1993.

ADIZES, Ichak. *Os ciclos de vida das organizações: como e por que as empresas morrem e o que fazem a respeito*. São Paulo: Pioneira, 1988.

AKAO, Y. *Desdobramento das Diretrizes para o Sucesso do TQM*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Introdução ao Desdobramento da Qualidade*. Belo Horizonte: QFCO, 1996.

ANDRADE, Arnaldo R. *Planejamento Estratégico para instituições de Ensino Superior*. Blumenau: EdFURB, 1993.

ANSOFF, H. Igor. *A nova estratégia empresarial*. São Paulo: Atlas, 1990.

_____. *Administração Estratégica*. São Paulo : Atlas, 1983.

ANSOFF, H. Igor, e McDONNEL, E. *Implanting strategic management*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc., 1990.

ARGUIN, Gerard. *O planejamento estratégico no meio universitário*. Estudos e debates. Brasília: CRUB, 16, 1988.

ARRUDA, José Ricardo Campelo. *Políticas e Indicadores da Qualidade na Educação Superior*. Rio de Janeiro: Qualitymark, Dunya, 1997.

BALDRIDGE, J. V. *et al. Estructuración de políticas y liderazgo efectivo en la educación superior*. México: Moema, 1982.

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BEUREN, Ilse Maria. *Gerenciamento da Informação: Um recurso Estratégico no Processo de Gestão Empresarial*. São Paulo: Atlas, 1998.
- BROWN, Gillian. *Análisis del discurso*. Madrid: Visor, 1993.
- CAMPOS, Vicente F. *Gerenciamento pelas Diretrizes (HOSHIN KANRI)*. Belo Horizonte: QFCO, 1996.
- _____. *TQC - Controle da Qualidade Total*. Belo Horizonte: QFCO, 1992.
- CHENG, Lin. C., et al. *QFD – Planejamento da Qualidade*. Belo Horizonte: QFCO, 1995.
- CONTADRIOPOULOS, A. P. et al. *Saber Preparar uma Pesquisa*. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.
- COPE, Robert G. *Strategic planning, management, and decision making*. Washington: AAHE. 1981.
- CRAIG, James C. *Gerenciamento Estratégico*. São Paulo: Littera Mundi, 1999.
- CRONBACH, L. J. *Coefficient Alpha and the Internal Structure of Texts*. *Psychometrika*, 16(3): 297-334, 1951.
- COSTA, N. C. A. da . *O Conhecimento Científico*. São Paulo: Discurso Editorial, 1997.
- DAVENPORT, Thomas H. e PRUSAK, Laurence. *Conhecimento empresarial: Como as organizações gerenciam o seu capital intelectual*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- DENTON, D. KEITH. *Qualidade em Serviços: Atendimento ao cliente como fator de vantagem competitiva*. São Paulo: Makron Books, 1991.
- DIJK, Teun Adrianus van. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

- DRUCKER, Peter. *Dirección de Instituciones sin fines de lucro*. Buenos Aires: Ateneo, 1992.
- FINGER, Almeri Paulo e MOREIRA, Elmer Cisneros. *Evaluación acadêmica en instituciones universitarias de América Latina: análisis de algunas experiencias*. Córdoba: Dirección General de Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba, 1989.
- FONSECA, Jairo Simon da e MARTINS, Gilberto de Andrade. *Curso de Estatística*. São Paulo: Atlas, 1980.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1996.
- GIORGI, Amadeo. *A psicologia como ciência humana: uma abordagem fenomenológica*. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- GLASER, B. G. & STRAUSS, A. L. *The discovery of grounded theory*. London: Weidenfeld e Nicolson, 1967.
- GRAWITZ, Madeleine. *Metodos y tecnicas de las ciencias sociales*. Barcelona: Hispano Europea, 1973.
- GUBA, Egon e LINCOLN, Yvonna. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills CA: Sage, 1985.
- _____. *Effectiva evaluation. Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalist approaches*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- HAMEL, Gary e PRAHALAD, C. K. *Competindo pelo futuro*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.
- HARRINGTON, H. James. *Aperfeiçoando processos empresariais*. São Paulo: Makron Books, 1993.
- HARTMANN, Luiz Fernando. *Gerenciamento pelo Planejamento Estratégico*. Chapecó: Cometa, 1997.
- HOY, Wayne K. & MISKEL, Cecil G. *Educational administration: Theory, Research, Practice*. New York: McGraw-Hill, 1991.

- KAPLAN, A. *A Conduta na Pesquisa*. São Paulo: EdUSP, 1969. 81-82.
- KAPLAN, R. S. e DAVID, P. N. *A estratégia em Ação - Balanced Scorecard*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- KOTLER, Philip e MURPHY, Patrick E. *Strategic Planning for Higher Education*, Ohio, v. 52, n. 5, p. 170-189, set-out, 1995
- LEITÃO, D. M. *Administração Estratégica Uma abordagem conceitual e atitudinal*. Rio de Janeiro: SENAI, Petrobrás, 1995.
- MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas, 1982.
- MANDENHALL, William. *Probabilidade e Estatística*. V.1. Rio de Janeiro: Campus, 1985.
- MEYER JR., Victor. *Considerações sobre planejamento estratégico na Universidade*. In: FINGER, Almeri P. (org.). *Universidade: organização, planejamento e gestão*. Florianópolis: UFSC/CPGA/ Nupeau, 1988.
- _____. *Planejamento Estratégico, uma Renovação na Gestão das Instituições Universitárias*. Seminário sobre a Administração Universitária rumo ao ano 2000. Anais ABM. Florianópolis: CPGA/UFSC, 1992.
- MINAYO, Maria Cecília de S. *O desafio do conhecimento - Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo: Hucitec-Abraco, 1994.
- MINTZBERG, Henry. *The Rise and Fall of Strategic Planning*. Upper Saddle River: Prentice-Hall Europe, 1994.
- _____. *Criando organizações eficazes: Estruturas em cinco configurações*. São Paulo: Atlas, 1995.
- _____. *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- MOTTA, Paulo R. *Planejamento estratégico em organizações sem fins lucrativos. Considerações sobre dificuldades gerenciais*. In: Vasconcelos Filho, Paulo, et al. (orgs.). *Planejamento empresarial: teoria e prática*. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

- NEIVA, C. C. *A Avaliação como instrumento de apoio ao planejamento e tomada de decisões: a perspectiva de eficiência institucional e da qualidade do ensino dentro de um enfoque político*. In: Vahl, Teodoro R., et al. (orgs.). *Desafio da administração universitária*. Florianópolis: UFSC, 1989.
- OLIVEIRA, Djalma de P. R. *Planejamento Estratégico: Conceitos, Metodologia, Práticas*. São Paulo: Atlas, 1991.
- PALADINI, Edson Pacheco. *Controle de qualidade*. São Paulo: Atlas, 1990.
- PEREIRA, Júlio Cesar Rodrigues. *Análise de Dados Qualitativos: Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais*. São Paulo: EdUSP, 1999.
- _____. *Avaliação de Programa de Treinamento em Gestão de Ciência e Tecnologia*. *Revista de Administração*. São Paulo: 32(1): 89-103, 1997.
- PINTO, Idalina de M. *Pedagogia da Qualidade Exige Escola que Antecipe o Futuro*. *Enfoque*, Rio de Janeiro: nº 9, p.16-18, maio 1993.
- POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, EdUSP, 1970.
- PORTER, Michael E. *Estratégia competitiva. Técnicas para análise de indústrias e da concorrência*. Rio de Janeiro: Campus, 1986.
- RIBEIRO, José Luis D. *Trabalhando com dados qualitativos*. Porto Alegre: PPGEP-UFRGS, notas de aula, 1999. 16 p.
- RIBEIRO, José Luis. D. e PORTO, Marcelo A. *Desdobramento das Diretrizes*. Porto Alegre: PPGEP-UFRGS, apostila, 1998. 40 p.
- SHIRLEY, Robert C. *Identifying the levels of strategy for a college or university*. *Long Range Planning*, Great Britain: 16(3):92-8, 1983.
- SILVEIRA JR, Aldery. *Planejamento Estratégico como Instrumento de Mudança Organizacional*. São Paulo: Atlas, 1999.
- SISSON DE CASTRO, Marta Luz. *Metodologia da pesquisa qualitativa: Revendo as idéias de Egon Guba*. In: ENGERS, M. E. (org^a) *Reflexão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

- SPANBAUER, Stanley J. *Um sistema de qualidade para a educação*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.
- SPENDOLINI, Michael J. *Benchmarking*. São Paulo: Makron Books, 1993.
- STEVENSON, William J. *Estatística aplicada à administração*. São Paulo: Harper & Row, 1981.
- TESCH, Renata. *Qualitative research: analysis types and software tools*. Bristol: The Palmer Press, 1990.
- TOUSIGNANT, Jacques. *Planejamento estratégico na universidade: o caso da Universidade de Quebec*. UFRN/ Universidade de Quebec, 1990.
- TRIGUEIRO, M. S. *Em Busca da Qualidade na UnB*. Jornal da UnB, Brasília: a. II, nº14, jun 1995.
- UMEDA, Massao. *99 perguntas e 99 respostas sobre o TQC no estilo japonês*. Belo Horizonte: Fundação Cristiano Ottoni, Escola de Engenharia - UFMG, 1995.
- VAHL, T. R., MEYER JR., V. e FINGER, A. P. (Org.s) *Desafios da Administração Universitária*. Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Administração Universitária – 1989. Florianópolis: Ed. UFSC. 1989.
- VASCONCELLOS F^o, Paulo e FERNANDES, A. C. *Planejamento estratégico: vantagens e limitações*. In: Vasconcellos F^o, Paulo, et al. (orgs.). *Planejamento empresarial: teoria e prática*. Rio de Janeiro: LTC, 1982.
- WICK, Calhoun W. *O Desafio do Aprendizado: Como fazer sua empresa estar sempre à frente do mercado*. São Paulo: Nobel, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DA PRODUÇÃO E TRANSPORTES

MESTRADO EM ENGENHARIA DA PRODUÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GESTÃO DA QUALIDADE

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Entrevista vinculada ao Estudo Qualitativo integrante
da Dissertação com vistas a obtenção de Título de Mestre

Suzana Salvador Cabral Gianotti

Data da entrevista: / /

Segmento entrevistado: PR DC DPR PDC AR CC P F

Local da entrevista:

Duração da entrevista: h min

COMENTÁRIOS INICIAIS

O presente instrumento constitui-se num roteiro orientador para a realização das entrevistas que subsidiarão uma dissertação de mestrado em Gestão da Qualidade, do Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com ênfase na implementação do Plano Estratégico, através da metodologia de desdobramento das diretrizes.

As entrevistas fazem parte do estudo qualitativo que orienta a linha metodológica utilizada no desenvolvimento da dissertação. Têm por objetivo colaborar na identificação dos fatores que auxiliam para a compreensão da realidade, no contexto em que a experiência examinada, de planejamento estratégico, está sendo desenvolvida.

A compreensão da realidade possibilitará que apareçam elementos intervenientes nas diferentes etapas de elaboração, desdobramento, avaliação e implantação do plano estratégico, quando a organização é uma universidade.

Esse roteiro orientador da conversa com os entrevistados não pretende ser rígido, nem fixar padrões para a entrevista. No entanto, procura estimular as abordagens iniciais e, ao mesmo tempo, estabelecer alguns limites.

As entrevistas são consentidas e gravadas. O uso do gravador justifica-se pelo compromisso com a fidelidade ao declarado na origem dos depoimentos. Ao entrevistado cabe apresentar a essência da informação, cabendo ao entrevistador a mais rigorosa reserva.

O instrumento consta de duas partes. A primeira contém informações referentes ao conhecimento dos entrevistados sobre a metodologia do desdobramento das diretrizes e sua relação com o processo de planejamento estratégico em desenvolvimento na instituição. A segunda, busca diagnosticar as condições de adoção da metodologia de desdobramento das diretrizes como forma de garantir a consecução dos objetivos estratégicos institucionais.

PARTE 1 - CONHECIMENTOS TÉCNICOS DOS ENTREVISTADOS

1. *Você conhece os conceitos básicos, os princípios e a metodologia do Planejamento Estratégico (?)*

- Sim () Como adquiriu estes conhecimentos?
- () A partir da experiência vivenciada na universidade.
 - () Através das experiências de empresas com fins lucrativos.
 - () Através da formação acadêmica.
 - () Por exercício profissional.
 - () Por outras formas. Quais (?)
 -
- Não ()

2. *Você conhece o Plano Estratégico da Universidade (?)*

- Sim () Como (?)
- Não () Por quê (?).....

3. *Você participou do processo de construção do Plano Estratégico institucional (?)*

- Sim ()
- () Na fase inicial (1990/93).
 - () Na fase de definição dos Planos dos Centros (94-96).
 - () Na fase de revisão/atualização do Plano Institucional (97-98).
 - () Em outro momento. Qual (?)
 -
- Não () Por quê (?).....

4. *Você se interessa pelo assunto (?)*

- Sim ()
- Por quê (?)
 - Qual a natureza ou o motivo de seu interesse (?).....
 -
- Não () Por quê (?).....

5. *Você já realizou algum aprendizado sobre Planejamento Estratégico (?)*

- Sim () Qual a finalidade do Curso (?)
- () Conhecimentos gerais (curso de extensão).
 - () Treinamento teórico-prático.
 - () Disciplina de graduação
 - () Disciplina de pós-graduação.

Realizou o curso por opção pessoal (?)
.....
Qual a carga horária dedicada ao assunto (?)
.....

Não ()

6. Você já participou em congressos/seminários sobre Planejamento Estratégico (?)

Sim () Em que condições (?)
() Participação como assistente.
() Apresentador de relato de experiência.
() Apresentador de trabalho teórico.
() Painelista ou debatedor.
Outras condições. Quais (?)
.....
Os eventos eram destinados
() ...às instituições sem fins lucrativos.
() ...às instituições de ensino.
() ...às empresas em geral.

Não ()

7. Você está familiarizado com a parte do planejamento estratégico que trata da metodologia de desdobramento de diretrizes (?)

Sim () De que forma (?)
.....

Não ()

8. Você se interessa pelo assunto (?)

Sim () Por quê (?)
.....

Não ()

9. Você acredita que a utilização de metodologia de desdobramento de diretrizes contribui para a consecução dos objetivos estratégicos (?)

Sim () Por quê (?)
.....

Não () Por quê (?)
.....

PARTE 2 - CONDIÇÕES PARA O DESDOBRAMENTO DAS DIRETRIZES

10. Os membros da administração superior da Universidade se envolvem pessoalmente no processo de gerenciamento para a melhoria de desempenho institucional (?)

Sim () Cite evidências
.....
Não () Por quê (?).....
.....

11. Os valores da Instituição estão definidos (?)

Sim () Consideram as necessidades dos clientes e de outras partes interessadas (?)
Cite evidências
.....
Não () Por quê (?)
.....

12. O processo de gerenciamento para a melhoria do desempenho institucional está organizado e tem acompanhamento permanente (?)

Sim () O acompanhamento ocorre com a participação das lideranças (?)
Sim ()
Cite evidências
.....
A organização e o acompanhamento estão sendo iniciados (?)
Cite evidências
.....
Não () Por quê (?).....
.....

13. A comunicação dos valores institucionais e das expectativas de desempenho é clara e constante (?)

Sim () Como ocorre a comunicação dos valores (?)
.....
Conta com a participação das lideranças (?)
.....
Não () Por quê (?).....
.....

14. A Instituição demonstra intenção de participar dos interesses da comunidade em que se insere (?)

Sim () Cite evidências
.....
Não () Por quê (?).....
.....

15. A Instituição tem liderança em ações de interesse comunitário (?)

- Sim () Comente alguma ação
-
- Não () Por quê (?).....
-

16. A Instituição assume compromisso com a qualidade de seus produtos e serviços (?)

- Sim () Como expressa este compromisso (?).....
-
- Não () Por quê (?)
-

17. O processo de definição de estratégias e ações considera as necessidades atuais e futuras dos clientes e demais públicos da Universidade (?)

- Sim () Cite evidências
-
- Em parte () Comente
-
- Não () Por quê (?).....
-

18. Os objetivos se concretizam em compromissos de ação, através dos quais a Instituição cumprirá sua missão (?)

- Sim () Cite evidências
-
- Em parte () Comente
-
- Não () Por quê (?).....
-

19. Os objetivos estabelecem padrões pelos quais o desempenho institucional será avaliado (?)

- Sim () Exemplifique como ocorre a avaliação
-
- Em parte () Cite evidências
-
- Não () Por quê (?).....
-

20. Os objetivos são exeqüíveis e passíveis de serem convertidos em atribuições específicas (?)

Sim () Estão associados a indicadores de desempenho institucional (?)
.....
Em parte () Comente.....
.....
Não () Por quê (?).....
.....

21. Os objetivos estão associados a metas ou resultados institucionais (?)

Sim () São metas quantificáveis (?)
 Exemplifique
.....
Em parte () Comente.....
.....
Não () Por quê (?).....
.....

22. A Instituição define procedimentos e recursos para atingir os objetivos e as metas institucionais (?)

Sim () São detalhados e priorizados (?).....
.....
 Cite evidências
.....
Não () Por quê (?).....
.....

23. As diretrizes ou prioridades institucionais são definidas a partir dos objetivos estratégicos considerando (...)

23.1 ...a demanda pelos produtos e serviços (?)
Sim () Não () Em parte ()
Comente.....
.....

23.2 ...o ciclo de vida dos produtos e serviços (?)
Sim () Não () Em parte ()
Comente.....
.....

23.3 ...as características de novos produtos e serviços (?):
Sim () Não () Em parte ()
Comente.....
.....

23.4 ...novas tecnologias (?)

Sim ()

Não ()

Em parte ()

Comente.....
.....

24. Algumas unidades gerenciais já possuem seus planos de ação definidos (?)

Sim ()

Quais são essas áreas (?).....
.....

Como foram elaborados os planos de ação (?).....
.....

Não ()

25. No processo de elaboração dos planos de ação estão previstos os recursos necessários para as ações planejadas (?)

Sim ()

Para quais áreas são esses planos (?).....

Qual a natureza dos recursos (?).....
.....

Não ()

Por quê (?).....

26. Cada diretriz está associada a padrões de desempenho esperados (?)

Sim ()

Os padrões de desempenho estão detalhados nos planos de ação (?)

Cite evidências
.....

Em parte ()

Comente.....
.....

Não ()

Por quê (?).....

27. As lideranças dispõem de mecanismos de acompanhamento do desempenho esperado (?)

Sim ()

Cite evidências
.....

Não ()

Por quê (?).....

28. A Instituição aplica indicadores de desempenho para manter e ajustar o foco no cliente e no mercado (?)

Sim ()

Cite evidências
.....

Em parte ()

Comente.....
.....

Não ()

Por quê (?).....

29. A Instituição define algumas metas a partir de informações comparativas com seu desempenho anterior ou com o desempenho de outras instituições (?)

Sim () Cite exemplos

.....

Não () Por quê (?).....

.....

30. A organização do trabalho e a estrutura organizacional estimulam a participação das pessoas nos processos de elaboração dos planos que influenciam nos resultados da Instituição (?)

Sim () Como ocorrem as participações

.....

Em parte () Comente

.....

Não () Por quê (?).....

.....

31. Os planos das pró-reitorias são percebidos claramente pelos Centros (?)

Sim () Como se dá a comunicação desses planos (?)

.....

Em parte () Cite as restrições.....

.....

Não () Por quê (?).....

.....

32. Os planos dos Centros são compartilhados e "negociados" com as pró-reitorias e com os demais Centros (?)

Sim () Cite evidências

.....

Em parte () Comente

.....

Não () Por quê (?).....

.....

33. Os professores e funcionários percebem suas responsabilidades para com o plano estratégico (?)

Sim () Cite evidências

.....

Em parte () Comente

.....

Não () Por quê (?).....

.....

34. A Instituição dispõe de um sistema eficiente de coleta de dados e análise de informações (?)

- Sim () Cite evidências
-
- Em parte () Comente
-
- Não () Por quê (?).....
-

35. A Instituição dispõe de competência para solucionar problemas com rapidez (?)

- Sim () Cite evidências
-
- Em parte () Comente
-
- Não () Por quê (?).....
-

36. A Instituição promove o desenvolvimento gerencial de seus funcionários de forma sistemática (?)

- Sim () Com que periodicidade (?)
-
- Não () Por quê (?).....
-

37. A Instituição promove, periodicamente, a avaliação e o ajustamento das metas operacionais e estratégicas (?)

- Sim () Cite evidências
-
- Não () Por quê (?).....
-

38. Existe a prática de análise comparativa de desenvolvimento funcional da Instituição, interna e externamente (?)

- Sim () A análise se refere ao próprio desempenho anterior (?)
- Cite evidências
- A análise inclui o desempenho de outras instituições (?).....
- Cite evidências
- Em parte () Comente
-
- Não () Por quê (?).....
-