

KARIN BECK

**ESTRATÉGIA E SUAS PRÁTICAS: UM ESTUDO DE CASO EM
UMA ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do Grau de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr.Hans Michael Van Bellen

Coorientador: Prof. Dr.Victor Meyer Junior

Florianópolis
2015

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

Beck, Karin

Estratégia e suas práticas : Um estudo de caso em uma
organização acadêmica / Karin Beck ; orientador, Prof.
Dr.Hans Michael Van Bellen ; coorientador, Prof.
Dr.Victor Meyer Junior. - Florianópolis, SC, 2015.

134 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em
Administração.

Inclui referências

1. Administração. 2. Práticas Estratégicas. 3. Gestão
Acadêmica. 4. Estrategista. I. Bellen, Prof. Dr.Hans
Michael Van . II. Junior, Prof. Dr.Victor Meyer . III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Administração. IV. Título.

KARIN BECK

ESTRATÉGIA E SUAS PRÁTICAS: UM ESTUDO DE CASO EM
UMA ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 29 de junho de 2015.

Prof. Marcus Venicius Andrade De Lima, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Hans Michael Van Bellen, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Victor Meyer Jr., Dr.
Coorientador
Pontificia Universidade Católica

Prof. Irineu Manoel de Souza, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Luis Moretto Neto, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Mauricio Andrade de Lima, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado a minha filha
Leticia, que me ensina todos os dias a
ser uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais por terem me apoiado nesse processo e principalmente na vida.

Meu agradecimento imensamente ao Prof. Victor Meyer Jr., que me orientou, incentivou, sempre mostrando-se disponível. Meu carinho e admiração!

Meu reconhecimento ao Prof. Hans Michael Van Bellen, pela orientação e principalmente paciência.

Meu carinho às amigas e colegas de trabalho Regina Rogério e Raquel Cerqueira pelo apoio e estímulo nos momentos difíceis.

Minha gratidão à Prof^a Consuelo Sielsky, Prof^a Maria Clara e à Direção do Campus Florianópolis que me apoiaram e permitiram a pesquisa.

Aos colegas do núcleo de pesquisa pela troca de experiências e risadas.

Aos meus compadres, Zé Miguel e Leticia, por estarem do meu lado sempre!!

Aos amigos queridos que entenderam a minha ausência.

“Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros e é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado! Digamos então que nada de perderá. Pelo menos dentro da gente...”

Guimarães Rosa

RESUMO

O objetivo desta dissertação é analisar na gestão acadêmica de uma Instituição de Ensino Superior - IES as suas práticas estratégicas, quem são e como atuam os estrategistas, uma vez que é na área acadêmica que as principais atividades da instituição acontecem: o ensino e a pesquisa, foco rico em ações estratégicas relevantes. Fundamenta-se a análise em autores como Mitzenberg, Clegg, Meyer, Baldrige, Weick, entre outros, que reconhecem as Universidades como organizações caracterizadas pela pluralidade e complexidade, sistemas frouxamente articulados, onde as práticas estratégicas transcendem o modelo cartesiano, *top-down*. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, utilizando-se de um estudo de caso em uma IES, com coleta de dados por análise documental, observação não participante e entrevistas semiestruturadas com os gestores acadêmicos, sendo a interpretação realizada por meio de elementos da análise do discurso. Neste estudo foi possível identificar em diversos níveis hierárquicos estratégias orientadas por aspectos racionais, políticos e simbólicos. As macroestratégias derivam de uma estratégia tipo guarda-chuva, muitas vezes para implantação de controles ou respostas às exigências externas legais. Já as microestratégias, práticas que impactam no ensino e na aprendizagem, em sua maioria emergem da base, dos professores, que possuem o conhecimento e a articulação para demandar mudanças nos processos acadêmicos, constituindo um planejamento *ex post facto*.

Palavras Chave: Práticas Estratégicas, Gestão Acadêmica, Estrategista.

ABSTRACT

The object of this work is to analyze the academic management of an Higher Education Institution – HEI, its strategic practices, who are the strategists and how they work. It is in the academic field that the main activities of the institution happen, teaching and research, rich focus on relevant strategic actions. It is based on the analysis on authors such as Mitzenberg, Clegg, Meyer, Baldrige, Weick, among others, that recognize the universities as organizations characterized by plurality and complexity, loosely articulated systems, where the strategic practices transcend the Cartesian model, top-down. This research is qualitative, using a case study in an HEI, with data collection for document analysis, non-participant observation and semi-structured interviews with academic managers, and the interpretation carried out through analysis of elements speech. In this study was possible to identify strategies at different hierarchical levels, guided by rational, political and symbolic aspects. The macro strategies derived from an umbrella brand strategy, often for implementation of controls or responses to external legal requirements. Micro strategies, practices that impact on teaching and learning, mostly emerge from the base, the teachers, who have the knowledge and the relationship to demand changes in the academic processes, providing an ex post facto planning.

Keywords: Strategic Practices, Academic Management, Strategist

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CF – Constituição de Federal

CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

ETF – Escola Técnica Federal

IES – Instituições de Ensino Superior

IF – Instituto Federal

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PE – Planejamento Estratégico

POCV – Plano de Oferta de Cursos e Vagas

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

RDP – Regimento Didático Pedagógico

SAC – Sistema Adaptativo Complexo

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de Análise do Fenômeno	69
Quadro 2 – Resumo: Perfil dos Entrevistados.....	81

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
1.1.OBJETIVOS	24
1.1.1.Objetivo Geral	24
1.1.2.Objetivos Específicos	24
1.2.JUSTIFICATIVA	24
1.3.ESTRUTURA DO TRABALHO	26
2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1.A GESTÃO E SUAS PRÁTICAS.....	29
2.2.A COMPLEXIDADE DAS ORGANIZAÇÕES ACADÊMICAS E SUA GESTÃO (OU ADMINISTRAÇÃO).....	30
2.3.A GESTÃO ESTRATÉGICA NAS ORGANIZAÇÕES ACADÊMICAS.....	37
2.4.AS ESTRATÉGIAS E SUAS PRÁTICAS.....	42
2.4.1.Definindo estratégia : três modelos mentais	43
2.4.2.Estratégia e seu Processo de Formação	47
2.4.3.A Estratégia e suas práticas	53
3.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
3.1.PROBLEMA CENTRAL.....	61
3.2.PERGUNTAS NORTEADORAS DE PESQUISA	61
3.3.TIPO DE ESTUDO	62
3.4.ORGANIZAÇÃO FOCO DO ESTUDO.....	64
3.5.COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS.....	66
3.6.DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	68
3.7.CATEGORIAS PARA ANÁLISE DO FENÔMENO	68
3.8.DEFINIÇÕES CONSTITUTIVAS E DESCRIÇÕES OPERACIONAIS	71
3.9.POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	73
3.10.LIMITAÇÕES.....	74
4.ANÁLISE DE RESULTADOS – DO DISCURSO À PRÁTICA	77

4.1. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E PERFIL DOS GESTORES ENTREVISTADOS.....	77
4.1.2. Gestores acadêmicos como estrategistas.....	82
4.2. CARACTERIZANDO A GESTÃO ACADÊMICA	86
4.3. PRÁTICAS ESTRATÉGICAS	92
4.4. ANÁLISE DAS PRÁTICAS ESTRATÉGICAS	96
5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	103
5.1. RESPOSTAS AS PERGUNTAS DE PESQUISA	104
5.1.1. O que caracteriza o trabalho dos gestores acadêmicos?	104
5.1.2. São os gestores acadêmicos estrategistas?.....	104
5.1.3. O que fazem os gestores acadêmicos quando dizem que praticam estratégia? Como o fazem?	105
5.1.4. O que resulta das estratégias praticadas por estes gestores?	106
5.2. RESPOSTA AO PROBLEMA CENTRAL DE PESQUISA .	106
5.2.1. Como caracterizam-se as práticas estratégicas dos gestores acadêmicos?	106
5.3. RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.....	107
6. REFERÊNCIAS.....	109
ANEXOS	123
ANEXO A - ESTRUTURA DA ENTREVISTA:.....	123
ANEXO B - FLUXO FORMAL DE APROVAÇÃO DE PROJETOS, CURSOS NOVOS, ALTERAÇÃO, SUSPENSÃO OU EXTINÇÃO DE OFERTA DE VAGAS, ALTERAÇÃO DE PPC E AUTORIZAÇÃO DE OFERTA DE VAGAS.....	126
ANEXO C - ORGANOGRAMAS.....	129
ANEXO D - TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS.....	131
ANEXO E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS	132
ANEXO F - TERMO DE APROVAÇÃO DA CEPE	133

1. INTRODUÇÃO

As universidades são organizações complexas, portadoras de objetivos, sistemas hierárquicos e estruturas diferenciadas das demais organizações burocráticas, tendo simultaneamente a função básica de promover a educação superior, a pesquisa e a extensão, além de serem aglutinadoras do saber produzido pela humanidade. Seus objetivos são ambíguos e raramente possuem uma só missão, tornando, assim, difícil para as mesmas a formulação de metas para consecução de seus objetivos (BALDRIDGE ET AL, 1982).

A gestão de uma Instituição de Ensino Superior – IES, é algo complexo, que transcende a normatização: um dos motivos é sua caracterização como organização pluralista. Para Jarzabkowski & Fenton (2006), as IES são organizações nas quais há divergências entre objetivos e interesses por parte de diferentes grupos, dentro e fora da organização. Meyer (2000) já afirmava que é necessário que todas as partes que compõem essa instituição – docentes, discentes, funcionários e dirigentes – estejam integradas de forma a conciliar objetivos, ações e resultados por meio do esforço cooperado dos seus agentes. Não se trata apenas de aplicar técnicas dos modelos de planejamento e de tomada de decisão para que haja sucesso organizacional. As organizações são compostas por indivíduos que possuem seus próprios valores, suas aspirações e suas crenças, que devem ser inseridos na filosofia da organização e acima de tudo, no processo de planejamento estratégico. Complementa Meyer (2005) que quando aplicado em IES, o planejamento estratégico não apresenta resultados efetivos por tratar-se de organização onde o processo gerencial mescla aspectos racionais, políticos e simbólicos.

Esse processo de planejamento descolado da gestão corre o risco de tornar-se um conjunto de estudos, diagnósticos e proposições de objetivos sem eficácia instrumental, uma atividade incapaz de mobilizar os recursos necessários de forma racional, na direção pretendida pelo plano (CARDOSO JR., 2011). Ou seja, a formalidade de um plano não significa garantia de sua execução de forma linear e racional; na prática, fatores internos e externos influenciam o processo mudando o foco da intenção, o planejamento, e priorizando as ações, as práticas e

compreendendo que decisões emergem da organização (HARDY ET AL, 1983).

As IES têm sido foco de ações estratégicas de governo por meio de políticas públicas que têm sido implantadas para o aumento da oferta de cursos e vagas. O Ensino Superior no Brasil teve seu início em 1808 com a criação de duas escolas de medicina; uma delas, a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, foi a primeira instituição a ser chamada de "universidade". O atual sistema de ensino superior data de 1968, quando um crescimento econômico demandou investimentos em ciência e tecnologia, expandindo assim os cursos de graduação e pós-graduação. Nos últimos dez anos os então CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica, transformaram-se em Institutos Federais e foram equiparados às universidades. Os Institutos Federais têm passado por um processo de expansão: cresceram de 140 unidades em 2002 a cerca de 560 em 2015, aumentando não só em tamanho, mas em complexidade.

Nas décadas de 1970 e 1980, as IES já adotavam planos de gestão e modelos de planejamentos sistemáticos. Muitas vezes essas organizações não conseguiram lidar com as complexidades múltiplas do ambiente em mudança em que as instituições de ensino superior estavam inseridas, resultando em uma ineficácia organizacional. Em muitos casos o planejamento tradicional é prejudicado por razões relacionadas a valores e comportamentos individuais de gestores, evidenciados principalmente pela prática de tomada de decisão baseada e orientada pelos momentos de crise e dentro de uma perspectiva de curto prazo (BALDRIDGE, 1983).

Tal prática de tomada de decisão ressaltada por Baldrige (1983), é caracterizada por Mintzberg (1978) como estratégia emergente, a qual define como um padrão de ação seguido na ausência de um plano ou em desacordo com um plano existente. Não há como negar o processo emergente de estratégias nas IES, contudo, como afirma Mariotto (2003, p. 01), “[...] há de se tirar partido dessas ações e transformá-las em ações eficazes.” .

Os debates sobre estratégia fortaleceram-se nos anos 90, tendo por um lado Ansoff e Porter afirmando que a visão emergente confundia atividades operacionais e estratégicas, e do outro Mintzberg argumentando que a visão clássica sustentava-se na falácia de que o pensamento estratégico e o fazer

operacional são separados e distintos. Debates mais recentes de Mintzberg et al (2001), De Wit e Meyer (2004) e Cummings e Wilson (2003) mostram maior preocupação não com uma única definição do que é estratégia mas com o que uma boa estratégia pode fazer na prática, considerando que pode originar-se de planejamentos *top-down*, de ideias emergentes, de um processo particular, e que dependem da natureza da organização ou ainda do todo ou da combinação de parte desse conjunto de suposições.

As IES brasileiras esforçam-se na construção de planos, sejam por exigências legais, processos de avaliação e controle estabelecidos pelo MEC, como o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, o Plano de Oferta de Cursos e Vagas - POCV, ou por entenderem necessitar de instrumentos de gestão como o Planejamento Estratégico – PE. No processo de expansão dos Institutos Federais outros instrumentos, como as audiências públicas, foram utilizados visando buscar junto ao contexto local a definição de interesses e necessidades e a legitimidade das áreas acadêmicas. Todavia, muitos desses planos e audiências não passaram de mera formalidade; na prática, muitos fatores contribuem para a tomada de decisão e formação de estratégias. Percebe-se principalmente nas IES que fatores externos e internos imputam modificações sensíveis na gestão e em sua estrutura, fatores que tomam forma através de seus agentes, atores que esta pesquisa procura identificar.

Dentro dessa perspectiva, este trabalho procurou inicialmente caracterizar a gestão acadêmica de um Instituto Federal - IF, fazendo uma análise do papel do gestor como estrategista, usando como apoio teórico trabalhos de Mintzberg (1986, 2010), Clegg, Carter e Kornberger (2004), que questionam o pensamento cartesiano e linear do processo estratégico, no qual em geral separa-se a gestão da operação. Em seguida, a pesquisa trata da complexidade das IES e de modelos de tomada de decisão. Foram analisadas também a gestão estratégica nas IES, que em sua maioria adotam ferramentas importadas do mercado, não adequadas à realidade devido às características especiais e complexidade dessas organizações. Por fim, foi analisada a **estratégia e suas práticas**: em síntese, busca um meio de identificar o que os estrategistas realmente fazem quando criam estratégias. Meyer, Pascucci e Mangolin (2012) destacam que a prática estratégica

pode acontecer em diferentes níveis hierárquicos, circunstâncias e contextos organizacionais. Todavia, apenas uma pequena parcela de ações ocorridas pode ser chamada de estratégica por representar um conjunto de práticas, atividades ou rotinas que constituem o que é, formalmente, reconhecido como estratégico (CARTER, CLEGG e KORNBERGER, 2008).

Esta pesquisa teve como foco examinar a prática estratégica na gestão acadêmica, pois é nessa área que as principais atividades da instituição acontecem - o ensino e a pesquisa, foco rico em ações estratégicas relevantes (MEYER, PASCUCCI E MANGOLIN, 2012). Tais atividades desenvolvem-se apoiadas em iniciativas individuais ou de grupos de professores dentro dos programas acadêmicos. Esses processos e a trajetória de estratégias acadêmicas muitas vezes não são muito claros, assim como a forma como se desenvolvem, mudam e impactam o contexto das IES (MINTZBERG e ROSE, 2007).

1.1. OBJETIVOS

A seguir são apresentados os objetivos geral e específicos da pesquisa.

1.1.1. Objetivo Geral

Examinar as práticas estratégicas na gestão acadêmica.

1.1.2. Objetivos Específicos

- a) Caracterizar a gestão acadêmica em uma IES;
- b) Identificar as práticas estratégicas dos gestores acadêmicos; e
- c) Analisar como são realizadas essas práticas estratégicas.

1.2. JUSTIFICATIVA

O ensino superior transformou-se em objeto de pesquisa das ciências sociais e humanas em geral, buscando-se a disseminação dos conhecimentos junto ao desenvolvimento de

investigações dentro da área de estudos das organizações (PENTEADO, 1998). Contudo, o interesse pela administração das organizações educacionais tem oscilado ao longo do tempo.

Meira, Meyer Junior e Pascucci (2014) analisam que há um pressuposto compartilhado pelo senso comum de que a administração desempenha papel importante no funcionamento das organizações, em especial quanto ao uso adequado dos recursos como forma de oferecer serviços educacionais relevantes à sociedade. O pressuposto, seguindo a abordagem clássica e racional, é que a administração constitui a força motriz que faz com que objetivos, decisões, ações e resultados estejam alinhados da forma mais eficiente e eficaz. A natureza complexa das universidades traz desafios à gestão e ao papel dos administradores, pois dificulta a prática gerencial e o desempenho organizacional.

A formação de estratégias não é atividade fácil para os gestores: resulta da convergência de abordagens racionais e intuitivas e envolvem aspectos políticos, informacionais e comportamentais; sua concretização exige dos gestores uma combinação de conhecimento, experiência, criatividade, sensibilidade, *insights*, arte e negociação, entre outras habilidades (MINTZBERG e QUINN, 1991; MEYER JUNIOR, LOPES e PASCUCI, 2012). Veyne (1997) complementa esse conceito, afirmando que o caráter interligado desses elementos associado ao entendimento do agente organizacional como alguém que sente, interpreta e tem interesses, permite a correlação do conceito de estratégia com a adoção de práticas específicas, ou seja, estratégias são entendidas não por aquilo que se pretende, mas por aquilo que se faz.

Para que o esforço de gestão estratégica produza resultados concretos é fundamental rever o processo estratégico nas universidades de forma a melhor integrar o pensar e o agir, combinando decisões da administração e práticas estratégicas individuais e grupais da área acadêmica. Nas organizações, segundo Hardy et al (1983), o mais importante do trabalho estratégico está relacionado àquelas atividades que contribuem, essencialmente, para o cumprimento da missão básica da organização. No caso de universidades, essa atividade – o ensino - se concentra nas mãos dos professores, atuando individualmente.

Dentro desse contexto, por que analisar as práticas estratégicas em uma IES? Estudos recentes buscam consolidar a prática estratégica considerando que esse processo pode acontecer em diferentes departamentos, circunstâncias e contextos, ou seja, os estrategistas não são *a priori* os gestores, mas são as práticas e rituais da formação estratégica que podem dar a um agente a posição de estrategista (CLEGG, CARTER e KORNBERGER, 2008).

Castro (2006) afirma que um bom trabalho necessariamente deve preencher três características indispensáveis: importância, originalidade e viabilidade. Sob tal contexto, este trabalho reveste-se de importância, pois preocupou-se em mostrar a prática estratégica nas organizações, conforme ressaltado por Mintzberg e Clegg, buscando responder questões levantadas pelos autores no contexto das IES e que têm sido motivo de análise e preocupação desde os estudos de Taylor (1911).

A possibilidade de por meio do entendimento teórico compreender a complexidade das IES e identificar dentro desse contexto os estrategistas e suas práticas, utilizando-se dos estudos de formação de estratégia e práticas estratégicas que buscam descrever de forma mais acurada o que acontece no mundo real, tornou este projeto oportuno, pois poderá contribuir para uma gestão mais eficaz. Principalmente, considerando-se o volume orçamentário que a expansão dos Institutos Federais representa e que esses recursos deveriam ser utilizados em consonância com as necessidades de formação profissional, e conseqüentemente, acadêmica dos cidadãos.

O estudo foi viável, pois foi fácil o acesso aos documentos disponibilizados pela organização pesquisada e houve disponibilidade dos servidores em participar do processo de coleta de dados através das entrevistas. A originalidade não é atributo de uma dissertação de mestrado.

1.3. ESTRUTURA DO TRABALHO

Na primeira parte do trabalho é apresentada a delimitação do problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos que a norteiam, bem como a justificativa para a realização da pesquisa e como a mesma está estruturada.

A fundamentação teórica é apresentada na segunda parte, com o objetivo de conhecer estudos anteriores sobre gestão universitária (IES/IF), gestão estratégica, formação de estratégias, estratégia e práticas estratégicas. Houve ênfase nas práticas estratégicas, trazendo autores que corroboram com o tema na atualidade, auxiliando na interpretação dos dados.

Na terceira parte são descritos os procedimentos metodológicos utilizados no presente estudo: especificação do problema, pressuposto de trabalho, perguntas de pesquisa, tipo de estudo, a organização foco do estudo, população e amostra, instrumento de coleta e tratamento dos dados, delimitação do estudo, definição das categorias analíticas e categorias operacionais e limitações.

A análise e apresentação de resultados são apresentadas na quarta parte. Para tal, foram utilizados elementos do método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977) a partir da coleta de dados primários e secundários e do referencial teórico. Apresentam-se também as inferências sobre os resultados e a resposta aos objetivos propostos para esta pesquisa.

As considerações finais são apresentadas na quinta parte como uma síntese da visão da pesquisadora desenvolvida ao longo da construção do estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1.A GESTÃO E SUAS PRÁTICAS

Mintzberg (2010) faz um questionamento fundamental ao campo da gestão ou administração: o que fazem os gestores? Pondera o autor que sem uma resposta adequada a essa pergunta como é possível ensinar administração, ou planejar e gerar sistema de informações para os gestores, ou enfim, como melhorar a prática da administração? O autor coloca em xeque o modelo racional de Fayol – PDCA – no qual caberia ao gestor as funções de planejar, dirigir, controlar e agir corretivamente. Clegg, Carter e Kornberger (2004) corroboram essa ideia quando apresentam que as premissas cartesianas separam mente e corpo da organização, ou seja, gestão e operação, dando o papel de controlar, liderar, pensar e planejar para a gestão, deixando a operação inerte e passiva, aguardando que seja dirigida.

Em seu estudo “Trabalho do executivo: o folclore e o fato”, Mintzberg (1986) buscou desmitificar esse modelo, apresentando algumas constatações sobre o trabalho do gestor, mostrando que as atividades desenvolvidas são muito distintas das apontadas por Fayol. Para o autor, gestor é todo aquele indivíduo investido de uma autoridade formal sobre uma unidade bem delimitada; dessa autoridade deriva o *status* que leva às relações interpessoais e com isso ao acesso à informação, que capacita o gestor a tomar decisões e formular estratégias. Assim, como planejador, o gestor executa tarefas breves, descontínuas e em variedade, focadas na ação e não na reflexão. O planejamento está implícito no contexto das ações diárias, normalmente não escritas, com intenções flexíveis, mas específicas. Além de suas tarefas diárias, o gestor também possui deveres rotineiros como rituais e cerimônias, negociações e processamento de pequenas informações que ligam a organização ao seu ambiente. O autor constatou ainda que os executivos preferem a mídia verbal, telefonemas e reuniões, às informações obtidas através de um sistema formal de informações gerenciais. Mintzberg (1986) conclui que apesar do avanço tecnológico os gestores continuam sobrecarregados e a Gestão, ou Administração, não tem gerado contribuições significativas.

Meyer Júnior e Lopes (2015) acreditam ser difícil analisar o real papel que vem sendo desempenhado pelos administradores de IES. Entendem os autores que esses gestores enfrentam desafios que estão relacionados à natureza complexa dessas organizações e que dificultam tanto a prática gerencial como o desempenho organizacional. Esforços têm sido feitos para identificar as características e especificidades das universidades, tratando-as como burocracias profissionais (MINTZBERG, 1994), sistema político (BALDRIDGE, 1971), anarquia organizada (COHEN e MARCH, 1974) e sistema frouxamente articulado (WEICK, 1976).

A gestão universitária possui uma lógica própria, requerendo o desenvolvimento de técnicas de gestão adequadas que rompam com os modelos administrativos e fórmulas prontas que são capazes de refletir a complexidade dos processos políticos e sociais. Gerir uma instituição complexa como uma IES, onde há conflitos de interesses pessoais e de grupos e onde o indivíduo pode exercer diversos papéis, ora como docente/técnico-administrativo, ora como pesquisador, ora como chefe e ora como subordinado, requer do gestor habilidade e preparação principalmente para que possa trabalhar para que indivíduos e grupos cooperem uns com os outros e com os objetivos institucionais.

2.2. A COMPLEXIDADE DAS ORGANIZAÇÕES ACADÊMICAS E SUA GESTÃO (OU ADMINISTRAÇÃO)

O ensino superior no Brasil é oferecido por universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014). A gestão dessas organizações não é tema recente e diversos são os autores que definem as IES como organizações complexas e com características únicas.

Baldrige (1971) identificava as IES como singulares, que diferem em muitos aspectos das demais organizações sendo exemplos, em escala menor, do sistema político existente na sociedade. Essas instituições, de acordo com o autor, se caracterizam por apresentar objetivos ambíguos, vagos, incertos, difusos e até conflituosos entre si. As IES possuem clientes com necessidades individuais distintas e com voz ativa no processo decisório. Apresentam tecnologia complexa, pois atendem

clientes com características diversas, precisando possuir processos, métodos e tecnologias diversificadas para atender as diferentes demandas. Os profissionais dessas instituições caracterizam-se por ter dupla lealdade, ou seja, por trabalharem com objetivos ambíguos, com clientela especial e com tecnologia problemática, as universidades possuem corpo de pessoal que desenvolvem funções não rotinizáveis, o que demanda autonomia e lealdade. Esses profissionais orientam-se por tensões entre os valores profissionais e as expectativas burocráticas, devendo ser avaliados por seus pares e não por seus superiores. E por fim, apresentam sensibilidade ao ambiente, uma vez que essas instituições situam-se num ponto de um *continuum* entre autonomia e pressão do ambiente externo, o que pode afetar os processos organizacionais da gestão universitária.

Outras categorias são acrescentadas por Meyer Júnior (1988) para que as IES sejam entendidas como instituições singulares. O autor coloca que no processo decisório a natureza política predomina: as decisões são diluídas em órgãos colegiados, devido à estrutura fragmentada e descentralizada. Além disso, há dificuldade na mensuração dos produtos resultantes da ação organizacional devido à ausência de padrões de performance e compromissos com resultado.

Nas IES os atores não apresentam comportamento orientado por regras e regulamentos, pelo cumprimento de modelos padronizados, por delimitações de áreas de competências e atribuições, e por estruturas hierarquizadas (MEYER JÚNIOR, 2007). As organizações universitárias tendem a ser mais fluidas, com articulações frouxas entre os diferentes grupos e centros de poder. Tais características têm reflexos significativos na forma com que estas organizações são gerenciadas como também nos resultados das ações empreendidas (WEICK, 1976; BALDRIDGE, 1983; MEYER JÚNIOR, 2007).

No entendimento de Weick (1976) as organizações educacionais são definidas como “sistemas frouxamente articulados”. Esse conceito reflete uma organização que se estrutura em áreas de estudo diferenciadas que desfrutam de ampla autonomia de atuação e com fraca integração entre elas (MEYER JÚNIOR; PASCUCCI; MANGOLIN, 2012). Weick (1976) refere-se à ausência, na organização, de uma coordenação bem

como a existência de uma fraca integração e interdependência entre as unidades que compõem a área principal de produção: a acadêmica.

Meyer Júnior e Lopes (2015) acreditam que um olhar mais acurado identificará no interior das organizações universitárias alguns elementos relevantes que escapam ao olhar desavisado, como: ambiguidade dos objetivos; tecnologia indefinida; grupos de interesse; poder compartilhado; e a imensurabilidade do valor agregado. Esses elementos dispersos porém inter-relacionados contribuem para a complexidade organizacional das universidades constituindo ao mesmo tempo barreiras às práticas gerenciais tradicionais.

Devido às suas múltiplas funções, pela diversidade de inter-relações com os ambientes interno e externo, pela transposição de fronteiras, por ser elemento aglutinador do conhecimento, as IES são caracterizadas também como complexas. Como caracteriza Leitão:

A universidade é considerada uma organização complexa não só pela sua condição de instituição especializada, mas principalmente pelo fato de executar tarefas múltiplas. Cada tarefa (relacionada com suas funções de ensino, pesquisa e prestação de serviços à comunidade), embora interdependente em relação às outras, tem uma organização característica que difere da organização requerida para as demais e da organização como um todo, se relaciona ao ambiente externo à universidade. Ela é, na realidade, do ponto de vista organizacional, a instituição de mais complexa estrutura da sociedade moderna. (LEITÃO, 1985, p. 7).

Mariotti (2007) define complexidade não como um conceito teórico e sim um fato: corresponde à multiplicidade, ao entrelaçamento e à contínua interação da infinidade de sistemas e fenômenos que compõem o mundo natural e as sociedades humanas. Para o autor, os sistemas complexos estão dentro de nós e a recíproca é verdadeira. A teoria da complexidade propõe formas de pensamento não modeladoras, não padronizadoras, coerentes com a noção de que não é possível construir modelos

representativos do todo de uma realidade múltipla, diversificada e em constante mudança (MARIOTTI, 2013).

Complexidade normalmente resulta em características chamadas de propriedades emergentes, que são propriedades do sistema que as partes separadas não têm. Diante dessas características, comparam-se as IES ao Sistema Adaptativo Complexo – SAC (STACEY, 1996), no qual os agentes se identificam em grupos que compartilham interesses e expectativas, agregam-se, cooperam entre si e agem sem uma direção linear ou causal. Nesse contexto, o sistema se auto-organiza e evolui. Nas IES, assim como nos SAC, qualquer tipo de previsão sobre o comportamento dos agentes será resultado de uma soma de comportamentos individuais: os agentes, por meio de escolhas e ações individuais, definem seu comportamento e traçam seu caminho aleatoriamente, se auto-organizando a partir de padrões emergentes que se refletem no sistema como um todo. Para Stacey (1996) cabe aos agentes buscar a legitimidade do sistema por meio de interações formais e informais, na medida em que estimulam e desenvolvem redes de *feedback*. Tais redes de *feedback* funcionariam como mecanismos de incentivo ao aprendizado e à criatividade que conduzem o sistema à auto-organização e à evolução (RICHARDSON, 2011; STACEY, 1996).

Há dois tipos principais de interações entre agentes de SAC: as que ocorrem no sistema formal (ou legitimado) e aquelas que acontecem no sistema informal ou sistema sombra (*shadow system*). No sistema formal obedece-se à hierarquia, à cultura e à ideologia únicas e o esquema dominante é o que determina a natureza e a direção da autoridade, bem como a responsabilidade de cada agente. O sistema informal, por sua vez, é formado por esquemas estabelecidos espontânea e informalmente, criando uma espécie de sombra do sistema legitimado. Essa sombra consiste em um modelo social e político informal paralelo ao sistema formal, comum em contextos pluralistas, no qual os agentes desenvolvem seus próprios padrões locais de interação que em geral não fazem parte da cultura ou da ideologia oficialmente sancionada (STACEY, 1996). As interações internas assumem características não lineares, imprevisíveis e conflituosas devido aos diferentes grupos envolvidos e ao contexto pluralístico em que as interações ocorrem (JARZABKOWSKI e FELTON, 2006).

Nas IES, organizações caracterizadas pela complexidade, pela individualidade e pela pluralidade de profissionais e de interesses, o trabalho é desenvolvido por profissionais especializados, como os professores, o que lhes garante autonomia na execução de suas atividades (ETZIONI, 1964; KAST e ROSENSWEIG, 1972). A autonomia profissional reflete uma dualidade de poder com implicações na sua gestão ao estabelecer uma dicotomia e um compartilhamento do poder: o primeiro, centrado no poder burocrático dos dirigentes; e o segundo, no poder fundamentado na competência profissional (MINTZBERG, 2007).

As discussões sobre características e o processo decisório nas IES vêm ocorrendo há anos. Baldrige (1971) destaca que as universidades diferem sensivelmente de uma burocracia organizada, derivada do modelo weberiano e caracterizada por hierarquia clara, regras, profissionalismo e por impessoalidade nas relações. Etzioni (1989) as define como organizações especializadas, nas quais a correlação entre o corpo de auxiliares-especialização e hierarquia-administração, se existe, fica invertida. Cabe aos administradores a execução de atividades meio ou secundárias, provendo meios que tornem possível aos especialistas a execução da atividade principal. Nesse particular Bourdieu (1983) já apontava que no campo científico, ao constituí-lo como uma estrutura, os agentes ocupam posições a partir do acúmulo de capital científico adquiridos ao longo de sua trajetória acadêmica por meio de lutas para alcançar o melhor lugar nessa estrutura.

Ao examinarem a realidade das IES, Cohen e March (1974) as tipificaram como uma “anarquia organizada”, referindo-se a um ambiente confuso, com pouca coordenação de objetivos e ações, com processo decisório complexo e ausência de maior controle. Na análise desses autores essa anarquia organizada se caracterizaria por:

Professores decidem se, quando e o que ensinar. Os alunos decidem se, quando e o que aprender. Os legisladores decidem se, quando e quem apoiar. Nem coordenação, nem controle são praticados. Os recursos são alocados por qualquer processo, emergindo constantemente, mas sem acomodação explícita e sem referência a

algum objetivo superordenado. As "decisões" do sistema são uma consequência produzida pelo próprio sistema, decididamente controladas por ninguém. (COHEN e MARCH, 1974, p.33).

Na análise de Hardy e Fachin (2000), tomando como referência os estudos de outros autores, nas IES os modelos de tomada de decisão podem coexistir. Para os autores, a organização possui processos e normas típicos da burocracia, mas outros modelos aparecem no contexto institucional com maior ou menor ênfase na tomada de decisões, principalmente na área acadêmica, sistematizados em cinco modelos.

O primeiro modelo é a Burocracia Profissional: enquanto o lado profissional da unidade pode ser caracterizado por autonomia e por liberdade acadêmica, o apoio administrativo é estruturado numa burocracia hierárquica, tipicamente tradicional (CORSON, 1960; ETZIONI, 1964; HOLDAWAY ET AL., 1975; MINTZBERG, 1979)

No segundo modelo, da Colegialidade, o processo decisório é consensual: a lealdade e o comprometimento dos membros liga-os fortemente aos objetivos organizacionais (CLARK, 1970, 1971, 1972); é mais do que estrutura, invade todos os aspectos da vida universitária e se reflete na estrutura, no processo, no comportamento e nas atitudes. Esse modelo dá ênfase à autonomia e ao consenso, no entanto, a tomada de decisão por consenso foi descartada por Baldrige (1971) por considerá-la irrealista e utópica.

O modelo Político, o terceiro apontado, caracteriza-se por arranjos estruturais que atribuem poder a atores determinados, enfatiza o dissenso, o conflito e a negociação entre grupos de interesse. Na análise de Baldrige (1971), na gestão das IES não se percebem os rígidos aspectos formais da burocracia nem os elementos de um colegiado com decisões tranquilas e busca de consenso. Percebe-se, contudo, a influência das reivindicações de estudantes e sindicatos, a defesa das posições tradicionais dos administradores, interesses externos de investidores e governo e todos esses atos devem ser visualizados como políticos.

O quarto modelo é a Anarquia Organizada ou modelo "lata de lixo", no qual verifica-se comportamento administrativo não proposital em virtude de ambiguidades nas

preferências/objetivos, na tecnologia problemática, na participação fluída, serviço ao cliente, um alto grau de profissionalismo e vulnerabilidade ambiental (MARCH e OLSEN, 1976; BALDRIDGE ET AL, 1978). Esse modelo é contestado principalmente em situações de recursos escassos e decisões importantes (MUSSELIN, 1987). Contudo, Hardy e Fachin (2000) afirmam que o modelo aproxima-se de forma limite à burocracia profissional e que nesse contexto, considerando a estrutura complexa, a anarquia organizada (lata de lixo) pode prevalecer.

O último modelo é o Misto, que considera que as universidades apresentam elementos de ambos os tipos(burocrático/colegial), mas podem se aproximar de um extremo ou de outro dependendo de fatores tais como tamanho, prestígio, etc (BLAU, 1973). O modelo colegiado é reverso ao político, contudo, considerando o tema interesse comum e próprio e seus consequentes conflitos, pode existir um contínuo de processos decisórios que vão do político ao colegial.

As IES são portadoras de características peculiares que as diferenciam das demais organizações, características que influenciam no processo decisório e consequentemente em sua gestão (COLOSSI, 1999). Meyer Júnior e Lopes (2015) ressaltam que não existem teorias gerenciais prontas para ser aplicadas ao ambiente universitário. Para os autores, as teorias exigem uma grande sensibilidade dos administradores para ajustar métodos, abordagens e práticas às especificidades das organizações acadêmicas. No entanto, tem sido comum a comparação entre universidades e empresas, uma vez que grande parte das abordagens gerenciais adotadas nas universidades foi modelada para o contexto empresarial, focada em uma abordagem racional e reducionista, que busca a máxima eficiência e lucratividade, contrapondo-se à natureza complexa das IES e ao fato de que suas atividades são essencialmente voltadas à aprendizagem, portanto, qualitativas, tornando a medição de sua eficiência e eficácia uma tarefa quase inexecutável (MEYER JÚNIOR e LOPES, 2015).

2.3. A GESTÃO ESTRATÉGICA NAS ORGANIZAÇÕES ACADEMICAS

É inegável que a gestão acadêmica nas IES precisa ser conduzida de maneira a gerar reflexos palpáveis na qualidade final do serviço que a organização educativa oferece à sociedade. O objetivo final da gestão acadêmica precisa ser sentido pelos alunos dentro da sala de aula. Para tanto, muitas ações e estratégias podem ser desenvolvidas, no que tange à melhoria de aspectos físicos e humanos (MEYER e MEYER JÚNIOR, 2013).

Essas ações e estratégias que permitem aos gestores integrar a organização ao seu entorno conduzindo-a ao desenvolvimento e possibilitando atingir seus objetivos e sua missão, caracterizam a gestão estratégica (DESS, LUMPKIN e EISNER, 2007). Nas abordagens sobre gestão um dos principais objetivos é a definição de práticas para se atingir os objetivos da organização. Os elementos básicos da teoria de gestão incluem: um conjunto de pressupostos sobre atitudes e comportamentos humanos; a definição de estratégias e políticas de atuação consistentes com estes pressupostos; e as expectativas em relação ao desempenho dos trabalhadores e da organização se essas políticas forem implementadas (MILES, 1978).

A adoção da abordagem estratégica pelas IES para Meyer Júnior, Pascucci e Mangolin (2012), intensificou-se a partir da década de 1990. Estudos de Kotler e Murphy (1981), Baldrige (1983), Keller (1983), Meyer Júnior (1991), Hardy e Fachin (1996) e Birnbaum (2000) identificavam a importância do planejamento e da gestão estratégica para as organizações universitárias, contudo, com ressalvas sobre sua prática nesse tipo de organização.

As análises de Hardy et al (1983) e Mintzberg (1994; 2007) já alertavam que abordagens racionais, como o planejamento estratégico, não se adequavam ao contexto acadêmico devido às suas características especiais e sua complexidade. No entanto, na ausência de técnicas próprias o que acaba sendo notado nas IES são adaptações e experimentações dos modelos empresariais (MEYER JÚNIOR, 2003; MEYER JÚNIOR; LOPES, 2006).

Nesse sentido, Clegg, Carter e Kornberger (2004) criticam a gestão estratégica e o planejamento estratégico por suas

premissas cartesianas e limitadas de racionalidade. Essa lógica implicaria na gestão buscando controlar a organização e no planejamento determinando a realidade, ou seja, a estratégia determinaria a estrutura, e a forma seguiria a função. Os autores identificam sete falácias, ou disparidades, geradas e sustentadas pelo planejamento estratégico.

A primeira falácia apontada por esses autores trata da disparidade entre as fantasias gerenciais e as competências organizacionais. O planejamento promete futuros perfeitos à custa de presentes imperfeitos; é sempre um diagnóstico negativo da realidade de hoje; descreve a situação atual como uma deficiência, uma imperfeição, como negativa, como a falta de uma coisa ou outra, sob a promessa de um futuro melhor e utópico. Assim, o pensamento estratégico gera uma disparidade entre um futuro inatingível e uma realidade mais ou menos negativa que deve ser superada o mais rapidamente possível, produzindo insatisfação e aumentando a necessidade demasiadamente humana para escapar do presente em vez de compreender, explorar e utilizar de suas diversas possibilidades.

Clegg, Carter e Kornberger (2004) destacam a disparidade entre os objetivos reais e claros e os futuros, possíveis e imprevisíveis, como a segunda falácia. Identificar um objetivo e deduzir uma estratégia dele, portanto, significa em primeiro lugar que para tomar uma decisão é necessário fazer escolhas, como afirma Porter (1996): "estratégia... exige escolhas difíceis". O conceito de tomada de decisão racional incorporada no planejamento estratégico, com base em metas claras e estáveis é desafiado pelo que Derrida (1992) chama de indecisão. O futuro é sempre imprevisível; cada decisão digna desse nome permanece presa na indecisão de um futuro aberto. O planejamento estratégico é nada mais do que uma aplicação programável de eventos calculáveis imaginados: é construído sobre a presunção de que pode antecipar desenvolvimentos futuros. Mas, como o mundo está sempre mudando, decisões entre diferentes estratégias são baseadas na ignorância da impossibilidade de decidir que é característica de cada decisão. O planejamento estratégico, diante de uma realidade tão complexa, a banaliza e simplifica, criando uma lacuna entre metas aparentemente claras e um futuro aberto, imprevisível.

A terceira falácia é a disparidade levantada entre o planejamento e a implementação, pois estratégias só podem ser

criadas de acordo com os problemas atuais e as soluções que são imaginadas. Enquanto as organizações só têm que lidar com um mundo trivial, tudo bem: assim que as coisas se tornam mais complexas, a simples relação unidirecional entre problema e solução muda. Quando isoladas de seu contexto original, soluções para problemas não triviais conduzem a uma transformação. Considerada a partir do exterior (a visão do gerente de preferência), uma estratégia pode estar certa; implementada no contexto organizacional, pode estar errada, pois "as ações afetam as escolhas em nome das quais são tomadas; e a descoberta de novas intenções é uma consequência comum de comportamento intencional" (MARCH, 1981). O planejamento, por conseguinte, cria uma complexidade que não pode ser controlada por novos planos; seguindo a lógica fatal de "fazer como antes, mas mais" (HEDBERG ET AL, 1976), o planejamento estratégico apenas cria mais do distúrbio que prometera controlar.

Assim, qualquer plano percebe em primeiro lugar os problemas de implementação, o processo de tradução da visão estratégica para as formas concretas. O plano cria o problema que tenta superar com a sua divisão de trabalho entre refletir e implementar: ele cria a distância que promete remover, constantemente.

A disparidade entre a mudança planejada e a evolução emergente é a quarta falácia. O planejamento estratégico apresenta o futuro transformando-o em um processo linear e calculável, uma maneira trivial para atingir fins, transformando-se em uma maneira de banalizar a realidade. O problema fundamental é que ninguém pode dizer de antemão se os movimentos que uma organização faz são úteis ou não. De fato, as demandas futuras podem diferir das percepções de hoje, de tal forma que a categoria de "utilidade" pode ser uma atração fatal: é mais fácil fazer o que é conhecido do que o que não é, mas, como Nietzsche diz, também pode ser fatal.

Na verdade, não temos qualquer órgão para o conhecimento, ou para "verdade": "nós sabemos" (ou acreditamos, ou imaginamos), tanto quanto pode ser útil no interesse da humanidade, da espécie; e até mesmo o que é aqui chamado de "utilidade" é, em última instância apenas uma crença, uma fantasia,

e talvez a mais fatal estupidez pela qual iremos um dia ser arruinados (NIETZSCHE, 1974).

Karl Weick (1979) coloca a questão de forma mais direta com a frase "acabe com o utilitarismo!" Aprendizagem e auto-organização ocorrem mais facilmente quando o que é conhecido na teoria da organização como negligente é incentivado: se houver espaço para a experimentação, a loucura e *randonnée*, onde ninguém calcula cada passo, mas onde se pode escolher livremente entre diferentes formas de entrar e de explorar o espaço. Mas é exatamente isso que o planejamento estratégico constantemente inibe porque ele tenta calcular e prever o futuro, em vez de permitir a emersão de seus contornos; cria a disparidade entre as metas alcançadas com sucesso e as oportunidades que se desdobram nas margens, negligenciando-as pela simples razão de que não são calculadas com antecedência e, assim, não um possível assunto a ser considerado.

Como quinta falácia, os autores apontam a disparidade entre os meios e os fins, segundo a qual o planejamento estratégico baseia-se na suposição de que pode identificar, formular e comunicar um objetivo comum estável que toda a organização deve alcançar. Contudo, como Luhmann (1973) mostrou, as metas não são estáveis nem é viável que um objetivo comum possa representar a direção em que a organização está caminhando. Departamentos diferentes podem muitas vezes possuir objetivos individuais conflitantes, contraditórios e inconsistentes. Assim, o conceito subjacente que sustenta o planejamento estratégico e que fornece o seu poder é basicamente construído sobre a ignorância da pluralidade e da contradição entre os objetivos que movem a organização. Em vez de levar essa complexidade em conta, o planejamento estratégico cria uma lacuna entre as extremidades aparentemente estáveis e meios aparentemente racionais; em vez de refletir sobre os entrelaçamentos e a constituição de meios e fins, divide, e assim, simplifica a sua inter-relação complexa.

A sexta falácia é a disparidade entre uma mente planejadora (a administração) e um corpo planejado (a organização): a cabeça lidera e o corpo deverá seguir. A

estratégia pede "líderes fortes e dispostos a fazer escolhas" (PORTER, 1996). É tarefa do núcleo da alta gestão formular estratégias.

O líder deve fornecer a disciplina para decidir o que mudar na organização e quais necessidades dos cliente a empresa vai responder, evitando distrações organizacionais e mantendo as particularidades da empresa. Gestores em níveis mais baixos não têm a perspectiva e a confiança para manter uma estratégia[...]. Uma das funções do líder é ensinar outras pessoas na organização sobre estratégia e de dizer não". (PORTER, 1996).

Porter, quase como Taylor uns 100 anos antes, apresenta gestores como líderes e heróis que pensam por e ensinam a organização, confirmando o mito de gestores como líderes heroicos (CLARK e SALAMAN, 1998). Assim, o pensamento estratégico cotidiano reforça a separação cartesiana entre uma mente inteligível e um corpo silencioso que tem de ser (in) formado. A estratégia influencia e cria a identidade de uma organização (PORTER, 1996); os gestores pensam em uma estratégia, portanto, a organização faz : eu penso, logo existo, e eles devem fazer. Essa linearidade leva a um planejamento não reflexivo. Todo planejamento é uma espécie de auto descrição da organização para que, na medida em que se vê na imagem produzida e cristalizada do planejamento, reage de acordo com o plano; caso contrário, ele começa a sabotá-la. Assim que um plano e sua intenção seja comunicado, ele começa a mudar a organização (por exemplo, algumas pessoas vão apoiar o plano, enquanto outros começam a organizar a resistência). A cadeia simples – primeiro a gestão pensa, então a organização age - com vista para o *feedback*, cria uma complexidade que se estende muito além do planejamento gerencial.

Por fim, a sétima falácia apontada é a disparidade entre a ordem e a desordem, na qual o planejamento estratégico é uma necessidade, pois caso contrário a organização se afoga no próprio caos, assim, a "agenda estratégica exige disciplina e continuidade; seus inimigos são distração e compromisso " (PORTER, 1996). No entanto, o caos, a desordem e o ruído, longe de destruírem um sistema, o tornam mais refinado. O

planejamento estratégico foca no controle e promete impor uma ordem em atividades organizacionais, negligenciando o complexo conjunto de inter-relações entre ordem e caos (COOPER, 1990; MUNRO, 2001). O planejamento estratégico cria uma esfera ordenada como um interior controlável, confrontando um exterior mais ou menos caótico, um exterior que constantemente ameaça a sua sobrevivência. Essa falácia reforça o planejamento estratégico e aprofunda essa disparidade: ignora as complexidades e as potencialidades de 'desorganização'.

No entanto, no que tange ao desenvolvimento acadêmico de uma instituição superior, ressalta-se a importância do planejamento e da estratégia. Há de se considerar que as estratégias acadêmicas emergem em níveis distintos nas IES e são a forma pela qual a organização se relaciona com seu ambiente externo, sendo condição para sua própria sobrevivência. As estratégias derivam da influência de diversos fatores internos e externos como tradições, valores e aspirações; forças e fraquezas acadêmicas e financeiras; habilidades e prioridades da liderança; ameaças e oportunidades do ambiente; preferências e tendências de mercado; e situação concorrencial do mercado. A dinamicidade interna da universidade faz com que a verdadeira estratégia acadêmica se “concentre em decisões, e não em planos documentais, análises, previsões e metas.” (KELLER, 1983, p.148).

2.4. AS ESTRATÉGIAS E SUAS PRÁTICAS

Os processos de gestão aplicados às empresas, os quais reforçam a mecanicidade, racionalidade e previsibilidade não se aplicam a sistemas complexos, como são caracterizadas as IES (AXELROD e COHEN, 2000; STACEY, 1996). Mintzberg e Quinn (2001) afirmam que os processos de mudança nas IES raramente se parecem com os sistemas analítico-rationais enfatizados na literatura. Os autores constatam que nessas organizações os processos de mudança de estratégia são tipicamente fragmentados, evolucionários e intuitivos, ou seja, dada à singularidade dessas organizações, “a verdadeira estratégia evolui à medida que decisões internas e eventos externos fluem juntos para criar um novo e amplamente

compartilhado consenso para as providências a serem tomadas.” (MINTZBERG e QUINN, 2001, p. 108).

2.4.1. Definindo estratégia : três modelos mentais

Não há um consenso na definição de estratégia e isso se deve a dois fatores: ser multidimensional e situacional; e variar conforme o negócio. O termo estratégia refere-se a três modelos mentais diferentes, em vez de um modelo único discutido pela maioria. Porém, alguns temas são comuns nas discussões sobre estratégia: a inseparabilidade da organização e ambiente; que as estratégias podem ser deliberadas, emergentes e realizadas; e que a formação de estratégia envolve concepção tanto quanto exercícios analíticos (CHAFFEE, 1985). A definição de estratégia está dividida em três diferentes grupos: modelo linear, modelo adaptativo e modelo interpretativo, contudo os modelos não são independentes.

De acordo com Chaffee (1985), no modelo Linear, o primeiro modelo amplamente utilizado, estratégia é a determinação dos objetivos básicos de longo prazo de uma empresa, a adoção de cursos de ação e a alocação de recursos necessários para a realização desses objetivos. Esse modelo tem foco no planejamento e considera que cabe aos gestores a mudança na organização; o ambiente está implícito e os gestores passam por um modelo de processo racional de tomada de decisão. Para o seu sucesso, a organização deve estar fortemente ligada para que as decisões no topo possam ser implementadas em toda a organização. O modelo entende que o ambiente é previsível ou que a organização está isolada. Também define que as organizações possuem objetivos e que alcançar esses objetivos é o mais importante resultado das estratégias. A questão estratégica é muito mais complexa, pois envolve várias dimensões dos problemas gerenciais e dos processos, mas também variáveis técnicas, econômicas, psicológicas, políticas e informações.

Já o modelo Adaptativo caracteriza a estratégia como a preocupação com o desenvolvimento de um jogo viável entre as oportunidades e os riscos presentes no ambiente externo e a capacidade e os recursos da organização para explorar estas oportunidades. O modelo adaptativo difere-se do modelo linear de várias maneiras.

A primeira diferença entre o modelo adaptativo e o linear é que no modelo adaptativo o acompanhamento do ambiente e as mudanças são simultâneos e funções contínuas. O intervalo de tempo para o planejamento que está implícito no modelo linear não está presente. Em segundo lugar, o modelo adaptativo não trata tão enfaticamente com decisões sobre os objetivos como o modelo linear. Em vez disso, tende a concentrar a atenção dos gestores em meios e o "objetivo" é representado pelo alinhamento da organização com o seu meio ambiente. A terceira diferença está na definição de comportamentos estratégicos, pois vai além do modelo linear para incorporar não só maiores mudanças em produtos e mercados, mas também mudanças sutis no estilo, *marketing*, qualidade e outras nuances. A quarta diferença resulta da relativa pouca importância dada ao planejamento prévio no modelo adaptativo; a estratégia está menos centralizada nos altos executivos, mais multifacetada e geralmente menos integrada do que no modelo linear. No entanto, os gestores de topo no modelo adaptativo ainda assumem a responsabilidade geral para orientar o desenvolvimento da estratégia. Finalmente, no modelo adaptativo o ambiente é considerado como sendo um sistema de apoio complexo da vida organizacional, composto por tendências, eventos, concorrentes, e *stakeholders*. O limite entre a organização e seu ambiente é altamente permeável, e o ambiente é um dos principais focos de atenção na determinação das ações organizacionais. Em resumo, o modelo adaptativo se baseia muito no modelo evolutivo biológico (HOFER, 1973).

A estratégia adaptativa estrutura-se em vários pressupostos. A organização e seu ambiente são considerados mais abertos uns aos outros do que está implícito no modelo linear. O ambiente é mais dinâmico e menos suscetível a predição no modelo adaptativo. É composta de concorrência, tendências e de *stakeholders*, que têm aumentado sua importância. Ao invés de assumir que a organização deve lidar com o meio ambiente, o modelo adaptativo assume que a organização deve mudar com o ambiente. O modelo adaptativo procura levar em conta mais variáveis e mais propensão para a mudança do que o modelo linear.

No modelo Interpretativo seus parâmetros emergentes de estratégia ainda não são claros, conforme avalia Chaffee (1985). Contudo, recorrentemente sugere-se que o modelo baseia-se em

um contrato social em vez de uma visão organicista e biológica da organização. A visão contrato social retrata a organização como um conjunto de acordos de cooperação celebrado por indivíduos com livre-arbítrio. A existência da organização depende de sua capacidade de atrair número suficiente de indivíduos para cooperar na troca mutuamente benéfica. O modelo interpretativo de estratégia é o que mais assume que a realidade é socialmente construída, ou seja, a realidade não é objetiva ou externa ao observador, que pode ser apreendida correta ou incorretamente; em vez disso, a realidade é definida através de um processo de intercâmbio social em que as percepções são afirmadas, modificadas ou substituídas de acordo com sua aparente congruência com as percepções de outros. Estratégia, no modelo interpretativo, pode ser definida como metáforas orientadas ou quadros de referência que permitam que a organização e seu ambiente possam ser entendidos pelos *stakeholders* da organização.

Pettigrew (1977) forneceu um exemplo precoce do modelo interpretativo através da definição de estratégia como o produto emergente da resolução parcial do dilema ambiental e intra-organizacional. O autor ofereceu várias contribuições inovadoras, entre elas: seu interesse no gerenciamento do significado e da construção simbólica como componente central da estratégia e sua ênfase na legitimidade, ao invés de lucro, produtividade, ou outros objetivos típicos da estratégia.

Nesse contexto, cabe atentar para a definição de Van Cauwenbergh e Cool (1982) de estratégia, que de modo geral caracteriza-se como comportamento calculado em situações não programadas, passando a postular a posição central do gerente de nível médio no processo de formulação de estratégia. O ponto de vista desses autores difere da literatura tradicional sobre estratégia de três maneiras: a) a natureza da realidade organizacional é incoerente, não coerente; b) a estratégia é uma atividade da organização e não apenas uma preocupação da alta gestão; e c) a motivação, não informação, é o fator crítico para a realização adequada do comportamento estratégico. Os autores sugerem um modelo de estratégia que depende muito de símbolos e normas, uma mudança passando da orientação para a meta do modelo linear para um foco em relações desejadas, tais como aqueles envolvendo fontes de insumos ou clientes, que prevê uma nova teoria de estratégia, orientada para as

percepções gerenciais, conflitos e consenso, bem como a importância da linguagem. Em vez de enfatizar a mudança com o ambiente, como acontece com o modelo adaptativo, a estratégia interpretativa imita a estratégia linear na sua ênfase em lidar com o ambiente. Há, no entanto, uma diferença importante: o estrategista linear lida com o meio ambiente por meios das ações organizacionais que se destinam a afetar as relações instrumentalmente, mas o estrategista interpretativo lida com o ambiente através de ações simbólicas e comunicação.

A estratégia interpretativa, assim como a estratégia adaptativa, assume que a organização e seu ambiente constituem um sistema aberto, no qual os líderes da organização moldam as atitudes dos participantes e dos potenciais participantes para a organização e seus resultados, sem fazer mudanças físicas em seus resultados. Essa mudança de atitude visa aumentar a credibilidade para a organização ou o seu resultado. A estratégia interpretativa enfatiza a atitude e a complexidade cognitiva entre os diversos *stakeholders* da organização (CHAFFEE, 1985).

Cada modelo fornece uma maneira de descrever um determinado aspecto do funcionamento organizacional ao qual o termo estratégia foi aplicado e podem ser resumidos da seguinte forma: na estratégia linear, os líderes da organização planejam como eles vão lidar com a concorrência para atingir as metas da organização; na estratégia adaptativa, a organização e suas partes mudam proativa ou reativamente, de modo a alinharem-se com as preferências do consumidor; na estratégia interpretativa, representantes de organizações transmitem conceitos que se destinam a motivar os *stakeholders* de forma a favorecer a organização.

Os modelos sugeridos por Chaffee (1985) não são independentes, inter-relacionam-se. A autora discute um sistema hierárquico em que cada nível incorpora o nível menos complexo que o precede e acredita que esse sistema hierárquico traz três grandes contribuições: em primeiro lugar, sugere um meio de ordenação e inter-relacionando, um foco mais estreito das definições de estratégia na literatura existente; em segundo, discrepâncias entre o sistema de níveis e os modelos de estratégia sugerem áreas em que os modelos poderiam proveitosamente ser desenvolvidos; e em terceiro lugar, a

analogia fornece uma ponte para mover-se de uma pesquisa teórica para as suas implicações para a prática.

É importante integrar cada modelo de menor nível com modelos que representam sistemas mais complexos pois as organizações apresentam propriedades de todos os níveis de complexidade do sistema. Estratégias adaptativas e interpretativas que ignoram modelos menos complexos de estratégia ignoram as bases sobre as quais elas devem ser construídas para que possam refletir a realidade organizacional. Destaca Chaffee (1985) que o entendimento pleno da estratégia não pode ser realizado em termos práticos até que os teóricos ampliem as reflexões das reais complexidades das organizações.

2.4.2. Estratégia e seu Processo de Formação

O processo de formação de estratégias torna-se um sério desafio para os gestores de organizações complexas. Esse processo não é o resultado de intenções racionais previamente estabelecidas através de um planejamento formalmente elaborado. Na prática, a estratégia ocorre de forma interdependente, sendo o resultado da cooperação e inter-relações em um ambiente que não é nem inerte nem estável, e muito menos previsível. A estratégia na prática dá mais importância na interpretação da realidade, improvisação e criatividade dos membros da organização (STACEY, 1996).

As estratégias adotadas raramente são o resultado de uma única pessoa trabalhando sozinha. Pelo contrário, elas são desenvolvidas por um grupo de pessoas em vários níveis que trabalham juntas em um processo mais complexo (JOHNSON ET AL, 2007). Para Mintzberg (1987) a relação entre criação e implementação de estratégias é um processo contínuo no qual o estrategista, como um artesão, dá forma à estratégia através de seu toque pessoal: mão e mente trabalhando juntos em um processo de adaptação constante.

Através da perspectiva de Mintzberg e Waters (1985) é possível identificar no processo de formação de estratégias alguns tipos com maior ou menor grau de planejamento ou deliberação e emergência. Os autores inicialmente caracterizaram estratégias perfeitamente deliberadas e emergentes e diferenciaram estratégias deliberadas ou

planejadas (realizadas como planejadas) e estratégias emergentes (padrões realizados apesar de, ou na ausência de intenções).

As estratégias perfeitamente deliberadas precisam satisfazer no mínimo três condições: primeiro, as intenções da organização devem ser precisas, com um detalhamento consistente, sem deixar qualquer dúvida antes de iniciar qualquer ação; segundo, não deixar dúvida que as intenções são organizacionais, devem ser senso comum para todos os atores ou compartilhada como sendo suas, ou aceita pelos líderes; terceiro, devem ser realizadas exatamente como planejadas, ou seja, nenhuma força externa poderá intervir. Já as estratégias perfeitamente emergentes consistem em ações ao longo do tempo sem intenção ou planejamento encontrado.

Mintzberg e Waters (1985) acreditam que encontrar nas organizações essas categorias de estratégia é raro, contudo, alguns padrões de ação se aproximam dessas categorias, impostos pelo ambiente. Os autores destacam algumas dimensões que influenciam no processo de formação de estratégias: intenções/planejamento dos líderes podem ser mais ou menos precisas, factíveis e explícitas, e mais ou menos compartilhadas; o controle central sobre as ações pode ser mais ou menos firme ou mais ou menos difuso; e o ambiente pode ser mais ou menos benéfico, mais ou menos controlável, e mais ou menos previsível.

Com base nesses conceitos, os autores afirmam que o processo de formação de estratégias, termo cunhado por Mintzberg (1990) para identificar o processo pelo qual as estratégias são criadas, seja em um processo de planejamento consciente ou um processo de emergência e o modelo de estratégia realizado, dependem da estrutura e do contexto das organizações. Mintzberg e Waters (1985) definem alguns modelos:

- a) estratégia planejada: assemelha-se à noção de estratégia deliberada; consiste em intenções precisas, formuladas e articuladas pela liderança principal da organização; é sustentada por controles formais e tende a ocorrer num ambiente previsível e controlável; faz-se a distinção entre formulação e implementação;

- b) estratégia empreendedora: intenções precisas e articuladas do líder; controle exercido individualmente, normalmente pelo proprietário, impondo sua visão à organização; o ambiente deve ser cooperativo; as estratégias são relativamente deliberadas mas porque não são explicitadas se possibilita ao líder mudá-las rapidamente e assim as estratégias podem emergir;
- c) estratégias ideológicas: existem quando os membros de uma organização compartilham a visão e se identificam tão fortemente com ela que a buscam constantemente como uma ideologia - seus comportamentos exibem um padrão; são relativamente difíceis de mudar em virtude de crenças compartilhadas e do controle que se firma na socialização de seus membros; são também relativamente deliberadas, de acordo com a ideologia;
- d) estratégias guarda-chuva: são as metas amplamente definidas pela liderança, permitindo aos outros atores a decisão sobre como melhor alcançá-las, assim, o objetivo maior é deliberado mas o caminho em direção ao objetivo emerge; na definição dos autores é quando as estratégias deliberadamente emergem;
- e) estratégias processuais: similar à estratégia guarda-chuva, ocorrem em ambientes complexos, imprevisíveis e de difícil controle; a liderança controla aspectos processuais tais como as contratações, a composição das comissões, as promoções; em outras palavras, os líderes contratam, promovem, indicam os membros das comissões, estabelecem termos de referência de tal sorte a criar as condições mais prováveis para que os resultados pretendidos surjam, exercendo influência indireta no processo;
- f) estratégias desconexas: ocorrem em partes distintas da organização até um único indivíduo e não têm nenhuma relação com, ou mesmo contradizem, as estratégias ditas organizacionais; podem ser deliberadas ou emergentes, dentro de cada unidade específica; qualquer estratégia organizacional pode somente emergir, em geral do acaso, se certas estratégias desconexas caminham numa direção

determinada; aparecem em organizações complexas, onde os especialistas têm liberdade de exercer seu trabalho, com controle difuso dos administradores e algumas vezes de seus próprios pares;

- g) estratégias consensuais: são negociadas entre os membros ou são formadas por ajustamento mútuo entre os mesmos, mas na ausência de diretivas centrais;
- h) estratégia imposta: refere-se à imposição de diretivas estratégicas sobre a organização por forças externas à mesma.

Apesar da dicotomia entre formação de estratégias deliberadas e estratégias emergentes, os modelos apresentados não são antagonicos, coexistem nas organizações, com mais ou menos ênfase em um determinado modelo, mas expressando na maioria das vezes um *continuum*.

Para Hardy et al (1983) nas IES as estratégias, devido à complexidade e descentralização de decisões, podem formar-se em três níveis distintos: individualmente com os professores, na estrutura administrativa e na coletividade entre os integrantes internos. A autonomia e a especialização profissional permitem aos professores definirem o que e como irão ensinar, criando assim seus próprios padrões, estratégias consideradas individuais. Já na estrutura administrativa identificam-se estratégias do tipo guarda-chuva, pois conscientemente ou não a alta administração admite espaço para emersão de estratégias de outros agentes. As estratégias geradas coletivamente são aquelas consensuais resultantes da interação entre áreas funcionais, consideradas mais consistentes. (HARDY et al, 1983).

Mariotto (2003), para facilitar o entendimento do processo de emersão, fundamental na formação de estratégias, sintetiza a visão de diversos autores definindo abordagem clássica, fenômeno hierárquico, fenômeno cognitivo, auto-organização em sistemas complexos, fenômeno de aprendizado e formação contínua de estratégia.

Na abordagem clássica não há espaço para estratégias emergentes: as estratégias são definidas pela alta direção e executadas pelos gerentes de níveis mais baixos - abordagem *top-down*. Quanto ao fenômeno hierárquico, utiliza-se do

conceito de Bower (1970) no qual as estratégias podem surgir como resultado de iniciativas vindas de níveis mais baixos da hierarquia e induzidas pela alta direção com certos mecanismos administrativos, tais como a organização formal e o sistema de recompensas utilizado para gerentes. Mariotto (2003) destaca uma variação desse modelo apontada nos estudos de Burgelman (1983) no qual gerentes de nível mais baixo têm papel ainda mais importante na formulação de estratégias; a estratégia nasce na base da organização e emerge até o topo:

A estratégia corporativa emergiu por meio de um processo um tanto aleatório. Foi resultado de autorizações finais pela alta direção de projetos estratégicos que tinham absorvido com sucesso os excessos de recursos da firma e que pro metiam fazê-lo de maneira lucrativa no futuro. (BURGELMAN, 1983, p. 62).

Com relação ao fenômeno cognitivo, March (1976) aponta que as organizações agem com a finalidade de descobrir seus objetivos, ou seja, as organizações aprenderiam sobre seus próprios objetivos ao começarem a agir. Essa análise tem grande afinidade com a linha de pensamento de Weik (1979) na qual toda a compreensão se origina na reflexão e na ponderação das ações passadas, isto é, as estratégias emergiriam após a ação como percepções, dando sentido aquilo que foi realizado; contudo, essas afirmações são contestadas, em parte, por Gioia e Mehra (1996) que sugerem a inclusão tanto de elementos retrospectivos como prospectivos: a estratégia surge quando a organização inicia seu reconhecimento de forma coletiva.

Já na auto-organização em sistemas complexos a estratégia emergente seria o resultado espontâneo de ações não coordenadas de inúmeros agentes; a auto-organização está baseada na teoria da complexidade, segundo a qual os sistemas exibem características típicas como a auto-organização espontânea, a adaptabilidade e a habilidade de permanecer em uma condição intermediária entre a ordem e o caos, chamada de borda do caos. Emersão significa o surgimento de um padrão de comportamento do sistema como um todo, o qual não pode ser inferido a partir do conhecimento das regras de comportamento dos agentes individuais, mas que resulta espontaneamente da

interação entre essas regras. Tais padrões seriam o resultado de inúmeras ações autônomas no nível dos agentes individuais, cada um buscando maximizar seus próprios ganhos, despreocupados das consequências de suas ações para o sistema como um todo. Anderson (1999), MacIntosh e MacLean (1999), Child (1972) e Finkelstein e Hambrick (1996) afirmam que a emergência pura, espontânea, não é vista como adequada em organizações, que uma intervenção intencional por parte da alta direção complementa o modelo, ou seja, algum tipo de controle é necessário; a estratégia surge espontaneamente de diversas ações não coordenadas.

No fenômeno de aprendizado o papel do administrador seria de gerir o processo de aprendizado pois a estratégia desenvolve-se no momento em que a organização corrige suas ações ou seus próprios planos. Segundo Mintzberg (1990) é a estratégia emergente que

[...] abre as portas para o aprendizado, porque ele reconhece a capacidade que a organização tem de experimentar. Uma única ação pode ser feita, o feedback pode ser percebido e o processo pode continuar até que a organização convirja em um padrão que então se torna sua estratégia. (MINTZBERG, 1990, p. 151).

Por fim, na formação contínua de estratégia, modelo proposto por Mariotto (2003), o papel dos dirigentes não é apenas o de delinear estratégias intencionadas mas também o de dirigir o curso do aprendizado no processo de formação contínua de estratégia, exigindo dos dirigentes flexibilidade, criatividade, perspicácia e domínio de novas tecnologias. Esse modelo contrasta com o planejamento estratégico e o complementa.

Nesse contexto Meyer Júnior, Pascucci e Murphy (2012) são críticos ao afirmar que nas organizações os indivíduos costumam ter a maior parte do seu tempo dedicado à análise e elaboração de cenários, bem como fazer projeções de estratégias ideais, mas a fase mais importante, colocá-las em prática, é quase sempre ignorada. Complementam os autores que na maioria das vezes o processo e as práticas adotadas não são ainda conhecidos ou avaliadas pelas organizações, sendo

dada pouca atenção às relações pessoais e relações inter grupos ou processos políticos tão importantes para a formulação e implementação de estratégias organizacionais, especialmente aqueles cujo trabalho é social, como as IES.

As atividades e práticas adotadas influenciam consideravelmente nos resultados das organizações, o que significa que uma boa performance nem sempre está relacionada a planos racionalmente elaborados e vice-versa (BARLEY, 1986). A implementação de estratégias pode até ser o resultado de ações não intencionais ou práticas organizacionais desenvolvidas para ocorrer em paralelo com o plano estratégico da organização. Para Whittington (1996) as estratégias como uma função da gestão são moldadas por uma mistura de análise, instinto, rotina, espontaneidade, sorte e erros, na qual a vantagem competitiva não é um resultado da própria estratégia mas da competência com o qual é realizada, ou seja, o que se faz quando se faz estratégia - a prática estratégica.

2.4.3. A Estratégia e suas práticas

Na análise de Carter et al (2008) a literatura sobre *strategy as practice* evidencia que o conceito de prática não está claro: prática pode ter diversos significados incluindo eventos, rotinas, regras, ou simplesmente estar mais próximo da realidade e ser mais prático. Prática, na definição de Sztompka (1991), é a unidade de análise para a observação na qual operação e ação encontram-se, uma síntese dialética do que está acontecendo na sociedade e o que as pessoas estão fazendo, constituindo uma interação entre macro e micro contextos na qual a prática seria construída. Define a autora como macro contextos sociais a constituição de um movimento social corrente, o que está acontecendo na sociedade; e micro contexto, que compreende qualquer grupo envolvido na construção local da prática: o que as pessoas estão fazendo.

Dentro desse contexto a estratégia e suas práticas vêm ganhando espaço na academia desde o final dos anos 90, atraindo pesquisadores interessados na formação de estratégias (*strategizing*) e microestratégias. Para Johnson, Melin e Whittington (2003) a micro perspectiva pode responder à crescente frustração da literatura acadêmica contemporânea sobre estratégia. Para os autores, a micro abordagem deve

refletir tanto as mudanças no ambiente econômico como a natureza dos atores que ali interagem.

Jarzabkowski (2004) complementa que a mudança na prática é realizada no micro contexto em interação com o macro contexto, ou seja, é um processo de mudança social realizado através de uma cadeia de eventos, ou prática. A prática é, portanto, um tipo particular de auto-reforço de aprendizagem.

A natureza rotineira da prática pode ser explicada por teoria social, como a estruturalista (GIDDENS, 1984), na qual a interação entre agentes e estruturas socialmente construídas ocorre recursivamente através de práticas que fazem parte da rotina diária. Para a autora, estruturas são os sistemas coletivos nos quais os atores humanos realizam suas atividades diárias, que restringem e permitem a ação humana e são criadas e recriadas pelos atores que se juntam em uma estrutura social a fim de agir. Esta reciprocidade entre agente e estrutura permite a persistência da ordem social, incorporada em instituições sociais que perduram através do tempo e do espaço. Para que isso não apareça excessivamente determinista, a ordem social deve servir a uma agenda elaborada propositadamente por atores experientes. No entanto, o conhecimento não é necessariamente explícito. Pelo contrário, a ação pode ocorrer como uma função da prática, em que o conhecimento baseado na experiência tácita é incorporado nas práticas que compõem a maior parte da vida cotidiana (GIDDENS, 1984).

A teoria estruturalista, no entendimento de Jarzabkowski (2004), faz três importantes contribuições para a natureza rotineira de prática: em primeiro lugar, a prática é institucionalizada nas estruturas sociais que persistem com o tempo e espaço; em segundo lugar, as estruturas sociais institucionais são incorporados nas práticas cotidianas que constituem a ação; e em terceiro lugar, as estruturas persistem através do conhecimento tácito e consciência prática de atores que escolher padrões familiares, pois lhes fornece uma segurança ontológica (GIDDENS, 1984).

Para melhor compreender a prática nas estruturas sociais, Jarzabkowski (2004) traz ainda os estudos de Bordieu (1990) que coloca a reciprocidade como a dialética das estruturas sociais, criando disposições dentro das quais cada ação prática ocorre. Essa dialética é o *habitus*, que é socialmente construído, mas que transcende o indivíduo, sendo constituído na prática e

sempre orientado no sentido de funções práticas (BOURDIEU, 1990).

Prática compreende a ordem social que reside tanto na mente das pessoas e no *habitus*, que funciona como uma forma de memória coletiva. O *habitus* funciona semelhante às características genéticas, reproduzindo as aquisições dos antecessores nos sucessores; sua persistência temporal forma as aspirações daqueles que o representam na prática diária; assume causalidade, estruturando novas informações de acordo com a informação que já foi acumulada, isto assegura a sua constância e resistência às alterações. Sendo assim, as escolhas dos agentes serão influenciadas por suas considerações do que é possível: essa crença é moldada por índices concretos de acessibilidade e inacessibilidade. Os agentes são cúmplices dos processos que tendem a tornar o provável uma realidade (BOURDIEU 1990).

Jarzabkowski (2003) defende que as práticas estratégicas fundamentais são identificadas como os procedimentos operacionais formais envolvidos na direção, alocação de recursos, monitoramento e controle. Acrescenta que essas não são as únicas práticas a partir das quais se desenvolvem a ação estratégica, porém são teoricamente válidas dentro da literatura de gestão estratégica, sendo naturalmente prático preocupar-se com o fazer da estratégia.

Autores como Carter et al (2008) acreditam que essa abordagem não utiliza o conceito de prática em toda a sua extensão e sugerem um utilizar o conceito de Veyne (1997), no qual prática não é algo misterioso, algum mecanismo oculto, é simplesmente o que as pessoas fazem. Veyne (1997) sugere que são as práticas associadas à estratégia que nos fazem acreditar que a estratégia pode ser observada, trabalhada e gerenciada em departamentos, enquanto isso é, na verdade, somente uma projeção de possíveis práticas, práticas essas que podem diferir e mudar fundamentalmente a partir de uma definição de estratégia para outra. As práticas produzem eventos recorrentes ou duráveis que eventualmente transformam-se em eventos chamados de estratégia.

A estratégia não existiria independentemente de um conjunto de práticas que formam sua base, podendo acontecer em diferentes departamentos, em diferentes circunstâncias e contextos. Contudo, apenas uma pequena porcentagem de

ações que ocorrem serão chamadas de estratégicas porque giram em torno de um conjunto de práticas que constituem o que é formalmente reconhecido ser a estratégia.

A partir dessa perspectiva, a abordagem da prática estratégica preocupa-se com: o objeto da estratégia, questões-chave incluiriam as rotinas que fazem uma ação ou um evento estratégico; o reconhecimento de artefatos e símbolos que estão envolvidos na formação e legitimação da estratégia; e a identificação de jogos performáticos de linguagem na criação de estratégia. Essa abordagem não assumiria que os chamados estrategistas são necessariamente os autores das estratégias, pelo contrário, são as práticas e rituais de formação de estratégias que constituem uma pessoa como estrategista, que deve dominar uma certa linguagem, ferramentas e *habitus* que permitam posicioná-la no *status* de um estrategista, constituindo o estrategista como um sujeito, não assumindo que a alta gestão é estrategista (CARTER et al, 2008). Veyne (1997) afirma que a estratégia só existe como um objeto constituído por uma certa prática; no entanto, a própria prática não é *a priori* estratégica em qualquer aspecto, muitas vezes somente após o fato há o reconhecimento da estratégia.

Nessa perspectiva, a prática no processo estratégico tem uma perspectiva mais empírica, tendo como foco poder, identidade profissional, atores não humanos, ética, linguagem e instituições (CLEGG; CARTER; KORNBERGER, 2004). O poder é fundamental para a vida organizacional (CLEGG, 1989) e está na base do processo de formação de estratégia. A estratégia exige comprometimento com o poder e a política, isso auxilia no entendimento sobre quais decisões são tomadas (e por quê), assim como no entendimento da não-tomada de decisão, que ocorre mantendo itens fora da agenda, bem como o meio pelo qual as elites dominantes com sucesso exercem o controle hegemônico sobre a tomada de estratégia. A formação de estratégia requer uma elite que circule; requer sangue novo definido por novas ideias, que, caso as ideias não funcionem, possam abrir caminho para a nova elite. Não é apenas um caso de "quem" está a par do processo de formação de estratégia, também é um caso de "o que é admissível" em tomada de decisão estratégica. O autor questiona o caráter totêmico atribuído à elite estratégica, que por vezes acaba repetindo os mesmos erros estratégicos, e segue seu questionamento atribuindo

importância à capacidade de contribuição de todos aqueles não pertencentes à elite mas que possuem diferentes perspectivas para a formação de estratégia.

Clegg , Carter e Kornberger (2004) questionam quem é o *homo strategicus* e como ele mantém seu poder, se ele faria parte efetivamente da elite dominante e se usa seu conhecimento formal na construção de estratégias ou se utilizam de suas subjetividades através do discurso estratégico. Há o risco, de qualquer forma, da dramatização excessiva do papel do indivíduo e deve-se reconhecer que atores não humanos podem desempenhar um importante papel na formação de estratégias.

As profissões liberais tradicionais são marcadas pela existência de um órgão de gestão e um código de conduta para seus praticantes. No entanto, noções contemporâneas de pensamento estratégico permanecem notavelmente em silêncio sobre a questão da ética. Qual a ética que deve inspirar a estratégia? A estratégia em sua origem estava relacionada com a guerra. Na visão de Clegg , Carter e Kornberger (2004), essa relação entre estratégia e guerra forma um estranho casal: enquanto a ética pode examinar o valor de um fim, a estratégia concentra-se no uso correto do significado para alcançar o fim mais favorável estrategicamente independente de suas implicações éticas.

Falar de recursos, capacidades, mercados, ameaças, futuros e assim por diante é uma parte muito importante da linguagem franca da estratégia. Os termos e as ferramentas que acompanham as estratégias tornam tais assuntos compreensíveis e significativos. A preocupação principal é como esse jogo de linguagem funciona, quais seus efeitos e como é utilizado para criar e moldar a realidade. A linguagem da estratégia oferece um mapa para o futuro e a capacidade de construir problemas que ela mesma procura resolver, portanto, tem a capacidade de criar problemas - ela simplesmente não responde a problemas pré-existent (CLEGG, CARTER e KORNBERGER, 2004).

Em um discurso estratégico os silêncios e lacunas são significativos para sua compreensão. Esses indicam o inconsciente do discurso, na medida em que possui um inconsciente em que o jogo da história pode ser visto além de suas fronteiras. Como prática, o discurso inconsciente constitui os silêncios da vida organizacional cotidiana: as não-questões,

não-decisões tomadas, as exclusões da agenda, os atores e atos omissos e esquecidos, não-observados, aquelas coisas que são estrategicamente impensáveis (CLEGG, CARTER e KORNBERGER, 2008).

Na prática estratégica das IES, segundo Meyer Júnior e Pascucci (2012), destaca-se que as decisões e ações são frutos muito mais de aspectos políticos, interpretativos e simbólicos do que de uma abordagem essencialmente racional e lógica presente na gestão da organização máquina (MORGAN, 1996; BOLMAN & DEAL, 2003; ETZIONI, 1964; RICHARDSON, 2011). A prática estratégica ocorre de forma interdependente a partir da cooperação e da inter-relações entre seus elementos, em um ambiente que não é inerte, nem estável e muito menos previsível (MCDANIEL, 2007; STACEY, 2012). Essas características reforçam a importância de elementos como interpretação da realidade, improvisação e aprendizado por parte dos membros da organização (MCDANIEL, 2007; STACEY, 2012; STACEY, GRIFIN e SHAW, 2000).

Ao analisar a utilização pelas universidades americanas de planos estratégicos, Ginsberg (2011) é crítico ao afirmar que planos estratégicos praticados não têm sido nem planos e muito menos estratégicos. O autor identifica que o processo de produzir planos nas universidades apresenta alguns aspectos críticos e extremamente negativos, como:

- a) forma de manifestação de poder de parte da administração superior;
- b) mecanismo de cooptação;
- c) símbolo de inutilidade e perda de tempo em razão dos pífios resultados alcançados e da alta rotatividade dos principais dirigentes responsáveis pelo processo e pela instituição;
- d) falta de correspondente suporte orçamentário para os objetivos e estratégias inseridas nos planos.

Meyer Júnior (2005), analisando o planejamento das universidades brasileiras, identificou três importantes dimensões para o entendimento desse processo: a dimensão racional, onde o planejamento caracteriza-se pelo ordenamento de forma lógica e sequenciada dos objetivos e das ações; a dimensão política, em que o planejamento necessita o apoio dos grupos de

interesse e a participação das pessoas; e a dimensão simbólica, na qual o planejamento, o processo, os planos, a programação, o ritual e a linguagem utilizada no processo de formulação de estratégias são vistos muito mais por aquilo que representam para os membros da organização do que por aquilo que efetivamente contribuem para o desempenho da organização.

A prática da gestão estratégica em universidades tem revelado a existência de um hiato entre planos formais e efetiva prática das estratégias (MEYER JÚNIOR, PASCUCCI e MANGOLIN, 2012). A gestão estratégica nas IES brasileiras está relacionada a uma nova administração, ou a um novo reitor; na prática, é a constituição de um documento formal, de caráter político e institucional, utilizado como referência e justificativa das ações organizacionais que busca ainda legitimar a nova gestão junto à comunidade acadêmica. Afirmam ainda os autores que essa prática de uso comum nas universidades não satisfaz a produção e materialização de estratégias exigidas por um contexto tão dinâmico.

A estrutura ambígua e frouxamente articulada das IES, na análise de Birnbaum (2000), facilita a publicidade da adoção de ferramentas de gestão inovadoras ou alguns modismos, mas não efetivamente sua implementação nos principais processos da instituição. Para o autor, as IES têm a capacidade de adotar os modismos assim como respondem às reformas educacionais – podem adotá-las como política, mas nunca implementá-las. Afirma ainda que a adoção desses modismos nas IES podem ser primeiramente simbólicas e ter poucos efeitos no que a maioria das pessoas fazem, podendo haver mais ênfase em coletar e analisar dados que impressionem e justifiquem a adoção de tal ferramenta do que quantificar dados que a validem ou invalidem.

A natureza do trabalho acadêmico, para Meyer Júnior, Pascucci e Mangolin (2012) é essencialmente intelectual e, portanto, de natureza qualitativa, com resultados intangíveis e o controle e mensuração do desempenho organizacional se transformam em enorme desafio aos gestores universitários. Os autores complementam que devido às particularidades próprias de uma organização complexa, seria impensável a uma organização educacional importar modelos gerenciais das empresas. Ao contrário, seria necessário criar formas próprias de gestão que contribuíssem efetivamente ao desempenho desejado.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo trata da apresentação dos procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, assim como as limitações encontradas. A procura por uma explicação para as relações que ocorrem entre os fatos, sejam naturais ou sociais, passa pela discussão do método, dentro da chamada teoria do conhecimento (PÁDUA, 2008).

O conhecimento científico depende de investigação metódica da realidade. Para se buscar a articulação entre uma teoria e uma realidade empírica no formato do conhecimento científico, faz-se necessário um método que formule tal articulação (MINAYO e SANCHES, 1993). Zanella (2006) explica que método é um conjunto de procedimentos necessários para alcançar os fins de uma investigação. Mattar (2008) complementa definindo que pesquisa é ao mesmo tempo um processo de descoberta e invenção: existe um elemento de criatividade envolvido na atividade de criação científica.

Assim, para atingir os objetivos propostos e dar legitimidade científica à pesquisa realizada, foi estabelecida uma metodologia de trabalho buscando contemplar todas as etapas, desde a busca de referenciais teóricos passando pela coleta e análise de dados até a obtenção dos resultados e conclusão do estudo.

A seguir será identificada a especificação do problema, as perguntas de pesquisa, abordagem e o tipo do estudo, a organização foco do estudo, a coleta e o tratamento de dados, a delimitação do estudo, a definição das categorias analíticas e operacionais, e limitações da pesquisa.

3.1. PROBLEMA CENTRAL

Este estudo teve como propósito responder ao seguinte problema central de pesquisa:

Como caracterizam-se as práticas estratégicas dos gestores acadêmicos?

3.2. PERGUNTAS NORTEADORAS DE PESQUISA

Para a compreensão das práticas estratégicas dos gestores acadêmicos em uma IES, problema central do presente

trabalho, foram formuladas as seguintes perguntas norteadoras de pesquisa:

- O que caracteriza o trabalho dos gestores acadêmicos?
- São os gestores acadêmicos estrategistas?
- O que fazem os gestores acadêmicos quando dizem que praticam estratégia?
- Como o fazem?
- O que resulta das estratégias praticadas por estes gestores?

3.3. TIPO DE ESTUDO

Para Castro (2006) as ciências humanas estão envolvidas com significativas dificuldades metodológicas decorrentes da complexidade inerente aos fenômenos humanos – o humano é sensível, afetivo, valorativo e opinativo; a experimentação é difícil, porém não impossível; o processo de observação pode ser de caráter externo e também introspectivo, pois há grandes riscos de subjetividade em todo processo, bem como a ação humana é caracterizada pelo livre arbítrio. Tudo isso não deve ser empecilho intransponível para a pesquisa cientificamente embasada, haja vista que a metodologia tem como objetivo ajudar a compreensão, nos mais amplos termos, não dos produtos da pesquisa mas do próprio processo.

Tendo como norte o problema de pesquisa e os objetivos, a presente pesquisa foi delineada com abordagem predominantemente qualitativa cujo objetivo é descritivo. Foi adotado o estudo de caso, realizado em uma organização identificada intencionalmente. Os dados primários foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada e os dados secundários através de pesquisa documental e bibliográfica.

A pesquisa qualitativa tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos no mundo social: trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado entre teoria e dados, entre contexto e ação (MAANEN, 1979). Caracteriza-se pela condição de descrever a complexidade de determinado problema; analisar a interação de certas variáveis; e compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais. Richardson e Peres (1989) ressaltam também que a pesquisa qualitativa pode contribuir no processo de mudança de determinado grupo e

possibilitar em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Os estudos qualitativos podem diferir entre os objetivos, estratégias e métodos de coleta. Godoy (1995) elenca as características essenciais capazes de identificar um estudo desse tipo:

- a) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- b) o caráter descritivo;
- c) o significado que as pessoas dão às coisas e às suas vidas como preocupação do investigador.

Foi utilizado o caráter descritivo para atender aos objetivos específicos da pesquisa, o que para Gray costuma ser feito para verificar atitudes, valores e opiniões. O autor afirma que descrições esclarecedoras podem destacar enigmas que precisam ser esclarecidos; a identificação desses problemas pode proporcionar a pedra angular para a ação (GRAY, 2012).

Dentre as várias formas que a pesquisa qualitativa pode assumir, nesta pesquisa o método de investigação aplicado foi o estudo de caso, considerado um dos mais relevantes por Triviños (1987) e Yin (2003). A escolha do estudo de caso permite que o pesquisador preserve as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos (YIN, 2005).

Os estudos de caso são indicados na exploração de comportamentos dos quais se tem compreensão limitada, desempenhando um importante papel em possibilitar a geração de hipóteses explicativas e a elaboração de teorias. Eisenhardt (1989) define que a verificação aplicada ao estudo de caso se refere basicamente à triangulação dos dados buscando a convergência das informações. Complementa ainda a autora que a racionalidade adotada nos estudos de caso fortalece a delimitação dos construtos e hipóteses de forma similar aos recursos empregados nas pesquisas quantitativas com teste de hipóteses (EISENHARDT, 1989).

O estudo de caso é essencialmente qualitativo, porém de acordo com Yin (2001) pode comportar dados quantitativos para esclarecer algum aspecto da questão que está sendo

investigada, a descrição de um fenômeno bem delimitado, como por exemplo, uma organização (MERRIAM, 1988).

3.4. ORGANIZAÇÃO FOCO DO ESTUDO

Historicamente os Institutos Federais têm sua origem nas Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909 pelo então Presidente Nilo Peçanha, com o objetivo de qualificação de mão de obra da classe proletária a fim de que garantissem a sua sobrevivência.

Com as mudanças sociais e econômicas no período de 1930 a 1945, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em 1942 em Escolas Profissionais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional equivalente ao secundário. Em 1959, começou a transformação dessas escolas em autarquias, ganhando autonomia didática e de gestão, passando a denominar-se Escolas Técnicas Federais (ETF).

No ano de 1978, as ETFs do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), cabendo a essas instituições a formação de tecnólogos e engenheiros de operação.

Somente em 1994, através da Lei Federal nº 8.984, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, é que as demais ETFs e as Escolas Agrotécnicas Federais, são transformadas em CEFETs, sendo o processo efetivado somente em 1999.

Em dezembro de 1996 a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, apresentou um capítulo próprio para a educação profissional. O tema foi regulamentado pelo Decreto nº 2.208/1997, que entre outras coisas permitiu a oferta de cursos superiores de tecnologia e criou também o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), através do convênio entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o governo brasileiro.

O PROEP teve como objetivo a implantação da reforma da educação profissional determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto à construção, reforma e ampliação das escolas, aquisição de equipamentos para laboratórios, despesas de consultoria, capacitação e serviços de terceiros. No entanto, algumas amarras legais restringiram o processo de expansão, não só fisicamente como também limitavam a

organização curricular e pedagógica e a oferta de cursos técnicos. Em 2004, através do Decreto 5.154, essas amarras foram eliminadas. Na época foi lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal (Plano de Expansão I). Nessa etapa, foram construídas 60 novas unidades e o CEFET do Paraná foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. O plano teve como meta ofertar 500 mil vagas quando as escolas estivessem em pleno funcionamento, com cursos técnicos de nível médio, licenciaturas, cursos superiores de tecnologia, pós-graduação e cursos de formação inicial e continuada (PACHECO, 2011).

A segunda parte do Plano de Expansão (Plano de Expansão II) foi lançada em 2007 e previa a construção de 150 novas escolas e tinha como tema “Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Em 2008, a Lei nº 11.892 instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, possibilitando aos então CEFETs a transformação em Institutos Federais e os equiparando às Universidades Federais. Nessa lei, os Institutos Federais são definidos como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

De acordo com o MEC, atualmente são 354 unidades, com outras 208 escolas previstas para serem entregues no final de 2014, com um investimento de R\$ 1,1 bilhão na expansão da educação profissional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, instituição onde a pesquisadora é servidora pública concursada, o que facilita o acesso aos gestores. Atualmente o IFSC representa o 7º maior orçamento dentre as 40 instituições relacionadas na matriz orçamentária CONIF/SETEC 2014. O Campus Florianópolis é a maior e a mais antiga unidade do IFSC, amostra significativa da organização, contando com um orçamento que representa aproximadamente 20% do orçamento total do IFSC, 37% do total dos alunos matriculados entre cursos presenciais e a distância, ofertando cursos de qualificação profissional, técnicos de nível médio, graduação, superior de tecnologia e mestrado.

A oferta regular de cursos no Campus Florianópolis compreende:

- a) curso de qualificação profissional (FIC – Formação Inicial e Continuada) de Instrumentos de Orquestra: é um curso de aperfeiçoamento/qualificação com duração média 4 meses;
- b) cursos técnicos: são ofertados integrados ao Ensino Médio, com 4 anos de duração e um dia de período integral, ou subseqüentes ao Ensino Médio. São ofertados cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em: Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Saneamento e Química. Os cursos técnicos subseqüentes têm duração média de 1,5 a 2 anos: Agrimensura, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Enfermagem, Informática, Manutenção Automotiva, Mecânica, Meio Ambiente, Meteorologia, Saneamento e Segurança do Trabalho. O Campus também realiza a Certificação Profissional de Competência em Agrimensura, curso estruturado em estudos individualizados e com duração média 1,5 a 2 anos;
- c) cursos de graduação: cursos superiores de tecnologia (formação profissional superior com duração média de 3 a 4 anos) em Construção de Edifícios, Design de Produto, Gestão da Tecnologia da Informação, Radiologia, Sistemas Eletrônicos, Sistemas de Energia; bacharelado (formação superior com duração média de 5 anos) em Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Eletrônica e Engenharia Mecatrônica;
- d) cursos de pós-graduação: especialização (*lato sensu*, com duração média de 1 ano) em Desenvolvimento de Produtos Eletrônicos; mestrado profissional em Mecatrônica, *stricto sensu*, com duração média de 2 anos.

3.5. COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados primários foram coletados por meio de entrevistas e os dados secundários através de documentos da instituição e análise bibliográfica, somados à observação não

participante. As entrevistas são um meio apropriado para reunir informações complexas (HAIR, BABIN e SAMOUEL, 2005), podendo sua natureza variar de não-estruturada até altamente estruturada.

O roteiro de entrevistas foi estruturado com base no referencial teórico e nas ações identificadas na análise documental que geraram impacto na gestão acadêmica, buscando responder às perguntas e objetivos da pesquisa. O roteiro foi elaborado de forma semi-estruturada, possibilitando o aperfeiçoamento ou modificação em função da necessidade de obtenção de dados (GODOY, 2006). Foi realizada uma entrevista pré-teste com a ex-diretora executiva da instituição, que é concursada como pedagoga e portanto tem conhecimento do processo, o que possibilitou a adaptação do roteiro para o alcance dos resultados e entendimento dos entrevistados. Nos anexos, é apresentado o roteiro da pesquisa semi-estruturada, aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa - CEP.

Foram realizadas 35 (trinta e cinco) entrevistas de um universo de 48 (quarenta e oito) sujeitos. As entrevistas foram realizadas a partir do roteiro e o conteúdo foi gravado e posteriormente transcrito. Além disso, para a análise foram consideradas anotações realizadas em campo por meio da observação. Para o tratamento dos dados coletados nas entrevistas foram utilizados elementos da análise de conteúdo, que é, para Bardin (1977) um conjunto de técnicas de análise das comunicações 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 destas mensagens.

Uma das fontes de dados secundários foi a pesquisa documental. Foram analisados documentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, o Plano de Oferta de Cursos e Vagas - POCV, relatórios anuais de gestão, o Regimento Didático Pedagógico - RDP e outros documentos que foram citados pelos entrevistados como ações estratégicas, auxiliando na análise da relação entre o discurso, a formalidade e prática estratégica, que tenham repercutido nos processos acadêmicos. Nesse sentido, Bardin (2009) afirma que nem todo o material de análise é susceptível a demonstrar utilidade ao estudo e, nesse

caso, mais vale reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante.

Na validação da pesquisa foram adotadas as seguintes abordagens: recorrer a diversas fontes de evidências, tais como entrevistas, documentação histórica e observações em campo; procurar estabelecer uma relação de encadeamento das evidências; e proceder a uma revisão das anotações pelos informantes-chave (YIN, 2005).

Quanto aos meios utilizados para realizar a pesquisa, os mesmos a remetem à classificação bibliográfica e documental, uma vez que o referencial teórico foi baseado em artigos científicos, livros, teses, dissertações, revistas especializadas, entrevistas, *sites* especializados e na investigação em relatórios, projetos, leis e outros documentos relevantes disponibilizados ao público. Godoy (2006) enfatiza que o exame de documentos pode trazer contribuições importantes para o estudo de caso.

3.6. DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O estudo teve como foco, à luz do referencial teórico exposto, as práticas estratégicas na gestão acadêmica de uma IES. Não foram foco desse estudo as estratégias administrativo-financeiras e tão pouco juízo de valor, ou seja, se as decisões tomadas tiveram ou não sucesso.

O período escolhido para análise foi de 2009 a 2013/2014, pois foi a partir de 2009 que houve a equiparação da organização foco do estudo às universidades. A análise procurou identificar por meio da percepção dos gestores acadêmicos da organização pesquisada as suas práticas estratégicas.

3.7. CATEGORIAS PARA ANÁLISE DO FENÔMENO

As categorias para análise que integraram a pesquisa estão detalhadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias de Análise do Fenômeno

Categorias de Análise	Autores	Desdobramento das perguntas de pesquisa	Metodologia Aplicada
Caracterizar a gestão acadêmica em uma IES: a gestão e suas práticas	Mintzberg (1986, 2010); Clegg; Carter; Kornberger (2004) Simon (1967)	O que caracteriza o trabalho dos gestores acadêmicos? Quem são os gestores acadêmicos? Quais as características da estrutura da gestão acadêmica?	Pesquisa documental; Pesquisa de campo – Entrevista; Observação não participante.
Identificar as práticas estratégicas dos gestores acadêmicos: complexidade da gestão acadêmica e sua gestão	Balbridge (1971, 1983) Meyer (1988, 2007, 2012) Meyer e Pascucci (2012) Meyer e Meyer (2013) Kerr (1982) Keller (1983) Weick (1976) Rizzatti e Rizzatti Jr (2004) Morin (1996) Stacey (1996) Etzioni (1964, 1989) Cohen e March (1974) Hardy e Fachin (2000)	Quem são os responsáveis pelas decisões estratégicas? Os gestores acadêmicos são estrategistas? O que fazem os gestores acadêmicos quando dizem que praticam estratégia?	Pesquisa documental; Pesquisa de campo – Entrevista; Observação não participante.

<p>Analisar como são realizadas as práticas estratégicas: gestão estratégica na gestão acadêmica</p>	<p>Meyer et al (2012) Meyer (2005, 2003) Meyer e Lopes (2006, 2008) Rodrigues (1983) Wood Jr e Caldas (2002) Clegg; Carter; Kornberger (2004) Ginsberg (2011) Birnbaum (2000, 1998) Hardy et al (1983) Mintzberg (1990,1994, 2007) Mintzberg e Quinn (2001) Mintzberg e Waters (1985) Hardy et al (1983) Chaffee (1985) G. Johnson et al (2003) Sztompka (1991) Bryson (2004)</p>	<p>Como o fazem? Como surgem as estratégias na gestão acadêmica? Quais as estratégias elaboradas pelos gestores acadêmicos? O que resulta das estratégias praticadas por estes gestores?</p>	<p>Pesquisa documental; Pesquisa de campo – Entrevista; Observação não participativa.</p>
--	---	---	---

Fonte: elaborado pela autora, 2014.

3.8. DEFINIÇÕES CONSTITUTIVAS E DESCRIÇÕES OPERACIONAIS

Buscando delimitar as principais categorias de análise no estudo foram elaboradas as Definições Constitutivas (D.C.) e as Descrições Operacionais (D.O.). As definições constitutivas nem sempre são suficientes para esclarecer como as variáveis serão operacionalizadas na pesquisa, ocasião em que se faz necessária as definições operacionais (TRIVIÑOS, 1987). Uma definição operacional para Kerlinger (1980, p.46) significa atribuir significado “a um constructo ou variável especificando as atividades ou operações necessárias para medi-lo ou manipulá-lo”.

ESTRATÉGIA

D.C. Não existe um conceito único e definitivo de estratégia. Dependendo do contexto no qual é empregada, a estratégia pode ter o significado de políticas, objetivos, táticas, metas, programas, entre outros, numa tentativa de expressar definições. Pode ainda ser considerada, como um modelo ou plano que integra os objetivos, as políticas e as ações sequenciais de uma organização, em um todo coeso (MINTZBERG e QUINN, 1991).

D.O. Neste estudo, entende-se estratégia não por aquilo que se pretende, mas por aquilo que se pratica gerando impacto na organização. As estratégias serão pesquisadas por meio de entrevistas e pesquisa documental.

FORMAÇÃO DA ESTRATÉGIA

D.C. A formação de estratégias nas organizações é resultado da convergência de abordagens racionais e intuitivas e envolvem aspectos políticos, informacionais e comportamentais (MINTZBERG e QUINN, 1991). O caráter interligado desses elementos associado ao entendimento do agente organizacional como alguém que sente, interpreta e tem interesses, permite a correlação do conceito de estratégia com a adoção de práticas específicas (VEYNE, 1997)

D.O. Considera-se para o estudo como de fato se formam as estratégias nas organizações e por que processos diferentes podem ser eficientes em circunstâncias específicas. A

investigação sobre formação de estratégias será realizada através de pesquisa de campo por meio de entrevistas e por pesquisa documental.

ESTRATEGISTA

D.C. Para Mintzberg (1998) o estrategista é aquele que deve conhecer as capacidades da organização o suficiente para pensar profundamente sobre a direção estratégica situando-se entre um passado de capacidades empresariais e um futuro de oportunidades de mercado.

D.O. Os estrategistas, neste estudo, não foram necessariamente os gestores, mas os agentes cujas práticas e rituais implicam na formação da estratégia. Foram identificados por meio de entrevistas e por análise documental.

GESTÃO ACADÊMICA

D.C. A gestão acadêmica é um elemento de importância central na administração de qualquer organização educacional, em particular as instituições de educação superior. Cabe a ela a coordenação das atividades essenciais neste tipo de organização - o processo de ensino e aprendizagem. Promover um ambiente para que este processo seja eficaz fazendo com que aprendizagem ocorra constitui-se em objetivo precípua da administração acadêmica (MEYER e MEYER JÚNIOR, 2013).

D.O. A gestão acadêmica, para este estudo, será considerada como o conjunto de decisões que gera reflexos palpáveis na qualidade final do serviço que a IES oferece à sociedade e que necessita ser percebido pelos alunos dentro da sala de aula. A pesquisa será realizada por meio de entrevistas e análise documental.

PRÁTICA

D.C. Para Mintzberg (1986) administração é prática. A prática inclui rotinas que fazem uma ação ou um evento estratégico, além do reconhecimento de artefatos e símbolos que estão envolvidos na formação e legitimação da estratégia, e a identificação de jogos performáticos de linguagem na criação de estratégia. Acrescentam ainda Gordon, Kornberger e Clegg (2009) que são as práticas e rituais de formação de estratégias

que constituem uma pessoa como estrategista, não assumindo que a alta gestão é estratégica.

D.O. Foram analisados como prática, para este estudo, o que os agentes fizeram ou estão fazendo em uma IES no que tange às decisões estratégicas na gestão acadêmica. A análise foi realizada em campo por meio de entrevistas, observação e também por meio de pesquisa documental.

3.9. POPULAÇÃO E AMOSTRA

Analisando a estrutura acadêmica do IFSC – Reitoria e Campus Florianópolis, foi identificada a população da pesquisa. O organograma apontou os gestores formais da instituição, sujeitos importantes no processo estratégico. Esse corpo de gestores acadêmicos é formado basicamente por servidores concursados docentes, mas os técnicos administrativos são exceção.

Richardson (1999) afirma que estatisticamente, população pode ser o conjunto de todos os indivíduos que trabalham no mesmo lugar. Nesta pesquisa a população a ser pesquisada pode ser considerada como o conjunto de pessoas com função de chefia na área acadêmica. Foram contabilizados, entre campus e reitoria, cerca de cinquenta participantes, servidores docentes e técnicos administrativos.

A amostra, conforme Richardson (1999), caracteriza-se por um certo número de elementos tomados para averiguar algo sobre a população. As técnicas para definição da amostra dividem-se em probabilísticas e não probabilísticas, podendo ser esta última intencional ou de seleção racional (RICHARDSON, 1999). A seleção intencional toma como base critérios definidos pelo pesquisador, cujo ponto de vista é importante para a definição dos sujeitos essenciais para a obtenção de esclarecimentos sobre o foco da pesquisa. Essa amostra no entanto deve ser representativa da população (TRIVIÑOS, 1992).

A definição do sujeito deve considerar a contribuição que esse possa trazer para a pesquisa, levando em conta seu envolvimento com o objeto de estudo, seu conhecimento sobre o tema foco da análise, sua disponibilidade e capacidade de transmitir informações que possam enriquecer a análise (TRIVIÑOS, 1992).

Os sujeitos da amostra foram selecionados a partir do organograma e regimentos interno e geral do IFSC. O agrupamento foi efetuado de acordo com os seguintes grupos: D – Diretores (Reitor, Pró-Reitor, Diretores); CD – Chefes de Departamento; e C – Coordenadores (Coordenadores de Curso e Assessorias). A escolha dos sujeitos, considerou o foco do estudo e a relação das funções que esse sujeitos ocupam com os níveis de decisão estratégico, tático e operacional.

Assim sendo, a amostra da pesquisa foi intencional e compreendeu gestores acadêmicos no Campus Florianópolis e na Reitoria. Inicialmente foram identificados 48 sujeitos da pesquisa:

- a) no Campus: diretores gerais, de ensino, de pesquisa e de extensão (4); chefes de departamento (7); coordenadores de curso (25); assessorias de curso (7); coordenação de pós-graduação, pesquisa e inovação (1);
- b) na Reitoria: pró-reitores de ensino e de pesquisa (2); diretor de ensino (1); reitora (1).

Todos os sujeitos estavam envolvidos no processo de formação de estratégias e legitimação de ações na área acadêmica como gestores do IFSC. Foram identificados outros sujeitos ao longo das entrevistas, também envolvidos no processo de gestão acadêmica, como ex-coordenadores de curso, coordenador de infraestrutura e ex-diretores.

3.10. LIMITAÇÕES

Considera-se que sendo este um estudo de caso os resultados da pesquisa poderão limitar-se à organização analisada, no momento do estudo, não podendo ser generalizados para as demais instituições de ensino superior.

Inicialmente pretendia-se entrevistar todos os gestores envolvidos e outros sujeitos identificados no processo, contudo pela limitação de tempo da pesquisa e a dificuldade de conciliar as agendas de alguns gestores, não foi possível fazer a entrevista com todos. Foi estabelecido como critério o foco nos gestores com funções hierarquicamente mais relevantes e a disponibilidade dos demais.

O conceito de práticas estratégicas, assim como o próprio conceito de estratégia, não são unânimes na literatura, principalmente quando aplicados à gestão universitária, restando assim um tema bastante abrangente, compreendendo outras questões não abordadas nesta pesquisa como as ações estratégicas administrativas.

4. ANÁLISE DE RESULTADOS – DO DISCURSO À PRÁTICA

A análise apresentada é resultado de um processo derivado da relação entre o referencial teórico, a coleta de dados e os objetivos da pesquisa. Uma pré-análise foi efetuada com o objetivo de caracterizar o período de intuições e sistematização das ideias iniciais (BARDIN, 1977). Objetivamente, através das gravações, levantamento de dados e observações foram anotadas percepções do entrevistador ao longo da coleta de dados, as quais contribuíram para compor um plano de análise. Foi realizada uma correlação entre o referencial teórico, os dados coletados e os conteúdos dos discursos dos entrevistados, com foco nos objetivos da pesquisa. As transcrições foram realizadas preservando o formato original das falas, buscando assim manter os pontos de vista e as construções de ideias nas colocações orais.

4.1. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E PERFIL DOS GESTORES ENTREVISTADOS

Faz-se necessária a apresentação da estrutura organizacional do IFSC para que se possa identificar quem são os gestores acadêmicos, validando assim a escolha dos sujeitos da pesquisa.

Os Institutos Federais - IF foram equiparados às universidades em 2008. São organizados em estrutura *multicampi*, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores. Sua administração tem como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior, sendo suas presidências exercidas pelo Reitor.

O Colégio de Dirigentes tem caráter consultivo e é composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos *campi*.

Com caráter consultivo e deliberativo, o Conselho Superior é composto por representantes dos docentes, dos discentes, do corpo técnico-administrativo, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação

paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

O IFSC tem como órgão executivo a Reitoria, composta por um Reitor e cinco Pró-Reitores:

1. Pró-Reitoria de Administração;
2. Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional;
3. Pró-Reitoria de Ensino;
4. Pró-Reitoria de Extensão e Relações Externas;
5. Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação.

Tendo como atuação o mote do estudo - ensino, pesquisa e extensão - cabe à Pró-Reitoria de Ensino planejar, desenvolver, controlar e avaliar a execução das políticas de ensino homologadas pelo Conselho Superior e a partir de orientações do Reitor e em consonância com as diretrizes emanadas do Ministério da Educação, promover ações que garantam a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Além do Pró-Reitor, possui três Diretorias: Desenvolvimento do Ensino, Assuntos Estudantis, Estatísticas e Informações Acadêmicas.

À Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação compete propor, planejar, desenvolver, articular, controlar e avaliar a execução das políticas de pesquisa, pós-graduação, inovação e assuntos internacionais homologadas pelo Conselho Superior. A partir de orientações do Reitor, em consonância com as diretrizes emanadas do Ministério da Educação e do Ministério de Ciência e Tecnologia, coordena os processos de edição de publicações técnico-científicas e promove ações que garantam a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. É composta da Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação e do Departamento de Inovação e Assuntos Internacionais.

Por fim, à Pró-Reitoria de Extensão e Relações Externas compete planejar, desenvolver, controlar e avaliar as políticas de extensão, de integração e de intercâmbio da Instituição com o setor produtivo e a sociedade em geral, homologadas pelo Conselho Superior, bem como coordenar os processos de divulgação e comunicação institucional. A partir de orientações do Reitor promove ações que garantam a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Dispõe de duas Diretorias: Comunicação Institucional e Extensão.

Além dos órgãos executivos o IFSC possui como Órgãos de Assessoramento o Colegiado de Desenvolvimento de Pessoas, a Comissão Própria de Avaliação e o Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, cujas deliberações nortearam este estudo. Tem como órgãos de controle a Auditoria Interna e a Procuradoria Federal. Os órgãos de atividade finalística são as diretorias gerais dos campi, que têm como órgãos de assessoramento os Colegiados.

Atualmente o IFSC possui 22 *campi*, tendo iniciado suas atividades no Campus Florianópolis – foco do estudo – em 1909. Esse campus possui estrutura definida por Regimento Interno. No topo da estrutura, a direção geral é exercida pelo Diretor e pelo Vice-Diretor e conta com as seguintes Assessorias: Gabinete, Comunicação, Marketing e Ouvidoria, Relações Externas e Eventos.

À Diretoria Geral do Campus Florianópolis cabe coordenar as políticas educacionais e administrativas, de acordo com as diretrizes Institucionais; representar o Campus; organizar o planejamento anual do Campus; participar da elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional; supervisionar e avaliar a execução dos planos, programas e projetos do Campus, propondo com base na avaliação de resultados, a adoção de providências para a reformulação destes; apresentar anualmente o relatório de gestão; propor políticas educacionais e administrativas aos órgãos competentes; e outras funções burocráticas como a assinatura de diplomas.

A Diretoria de Ensino é formada pelos departamentos acadêmicos de Construção Civil, Eletrônica, Eletrotécnica, Metal-Mecânica, Saúde e Serviços e o departamento acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência. Estão também vinculadas à Diretoria de Ensino as seguintes coordenadorias: Geral de Registro Acadêmico, Ingresso, Estágio, Apoio Acadêmico, Pedagógica, Biblioteca e Arquivo Permanente, Atividades Artísticas e coordenadoria de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão.

Compete à Diretoria de Ensino planejar, coordenar, supervisionar e avaliar as políticas e ações de ensino do Campus Florianópolis, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Reitoria, bem como, garantir a articulação entre a Direção Geral e os Departamentos Acadêmicos.

A Diretoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão é composta pelas Coordenadorias de Pesquisa e Extensão e de Pós-Graduação. Essa diretoria era até recentemente uma coordenação da Diretoria de Ensino e suas atribuições são provenientes desse desmembramento.

Responsável pelas atividades-meio, a Diretoria de Administração é composta pelo Departamento de Gestão de Materiais, Departamento de Gestão de Pessoas e Finanças e pelo Departamento de Infraestrutura.

Quanto aos órgãos colegiados, tem-se: Assembleia Geral, Colegiado do Campus, Colegiados dos departamentos acadêmicos e dos cursos de graduação e os conselhos de Gestão, de Infraestrutura, de Graduação, de Ensino Técnico, de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão.

Percebe-se que a gestão acadêmica é exercida formalmente por diversos atores e a cada um são definidas atribuições estabelecidas em Regimento Interno: Coordenadores, Chefes de Departamento, Diretores, Pró-Reitores, Reitor, Órgãos Colegiados.

Além das funções elencadas acima, aos Departamentos Acadêmicos encontram-se vinculadas as Assessorias e coordenadorias de Infraestrutura e de Registro Acadêmico. Foram também identificadas outras estruturas, permanentes ou não, que impactam na gestão acadêmica, como os Núcleos Docentes Estruturantes, comissões de avaliação e grupos de trabalho.

Da população inicialmente identificada foram feitas 35 entrevistas e dentre os entrevistados estavam gestores com funções de coordenador de curso, chefes de departamento acadêmico, diretores, pró-reitor e reitor - 17% são do sexo feminino e 83% do sexo masculino. Destaca-se que apesar de estar em menor número, as mais altas funções hierárquicas na gestão acadêmica são exercidas por mulheres – Reitora, Pró-Reitora de Ensino e Diretora de Ensino. Foi observado o seguinte perfil dos respondentes:

Quadro 2 – Resumo: Perfil dos Entrevistados

QUADRO-RESUMO: PERFIL DOS ENTREVISTADOS

FORMAÇÃO		TITULAÇÃO			CARGO		SEXO	
EXATAS	NÃO EXATAS	ESPECIALISTA	MESTRE	DOCTOR	DOCENTE	TECNICO ADM.	FEM.	MASC.
80%	20%	8,50%	40%	49%	86%	14%	17%	83%
FUNÇÃO				EXPERIÊNCIA			TEMPO DE CASA	
DIRETOR	CHEFE DEPTO	COORD. OU ASSESSORIA	OUTROS	ACADÊMICA	ADMIN.	NÃO POSSUI	ATÉ 10 ANOS	MAIS DE 10 ANOS
23%	14%	57%	6%	51%	26%	23%	32%	68%

Fonte: elaborado pela autora.

Esses dados apontam que 86% dos entrevistados são docentes que mantêm suas atividades em sala de aula, acumulando as atribuições administrativas com a docência. Apenas 6% dos entrevistados possuem formação na área de ciências sociais aplicadas, sendo um economista e outro gestor de RH; dos demais gestores entrevistados, cerca de 80% são da área de exatas.

Observa-se claramente a ausência de gestores profissionais cuja formação - graduação ou pós-graduação - seja na área de gestão, corroborando o que Simon (1967) apontava em sua análise crítica: que a gestão acadêmica é executada por amadores, formando profissionais. Contudo, na organização foco do estudo é possível que isso ocorra pela oferta dos cursos estar concentrada na área de exatas e pelo processo de escolha de chefias, que é realizado por meio de eleição. (OBSERVAÇÃO NÃO-PARTICIPANTE).

A escolaridade dos gestores concentra-se na pós-graduação, sendo que 49% são doutorados e 40% são mestres. Isso implica em pessoas altamente qualificadas, especialistas, mas em suas áreas de conhecimento específicas – exatas – principalmente engenharia: 43%.

Do total, apenas 26% possui experiência em gestão, ou seja, exerceram funções de gestão no setor público ou privado, independente da área acadêmica; e 51% possuem experiência na gestão acadêmica, tendo ocupado anteriormente a mesma ou outra função. São professores que estão fazendo uma carreira

paralela na área administrativa, cuja gestão acontece pela sua interpretação e experiência pessoal. (OBSERVAÇÃO NÃO-PARTICIPANTE).

Apenas um dos entrevistados possui função de confiança (cargo de direção) e não pertence ao quadro de servidores efetivos do IFSC, os demais são todos servidores efetivos que em sua maioria (68%) estão na Instituição há mais de 10 anos.

No Campus, exceto as assessorias da Direção, as funções têm seus ocupantes selecionados por meio de eleições e dependendo do grau hierárquico da função e suas consequentes responsabilidades há um maior ou menor envolvimento da comunidade no processo. No caso da Direção Geral, por exemplo, toda a comunidade do Campus pode votar: docentes, discentes e técnicos administrativos. Já na Reitoria elege-se apenas o Reitor, cargo exclusivo da carreira de docente, que tem a prerrogativa de nomear os gestores das demais funções segundo seus critérios.

O fator político que envolve a escolha dos dirigentes – eleição e indicação – configura uma dualidade, pois para se candidatar aos maiores postos hierárquicos exigem-se as maiores titulações sem que isso represente conhecimento ou experiência em gestão, como destacava Simon (1967). Evidenciou-se que as qualificações dos ocupantes, principalmente dos docentes, referem-se às suas áreas de formação acadêmica.

Além disso, há um pacto de fidelidade tácito do gestor com o grupo que o elegeu, ou ainda, do gestor com quem o indicou, comprometendo a formação de estratégias acadêmicas que conflitam com os interesses desses grupos (OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE). Essas interações podem resultar em situações imprevisíveis e conflituosas, em razão dos diferentes grupos envolvidos e a pluralidade do contexto em que ocorrem (BALDRIDGE, 1971; MEYER JÚNIOR, 1988; JARZABKOWSKI e FELTON, 2006).

4.1.2. Gestores acadêmicos como estrategistas

Constatou-se que muitos gestores acadêmicos têm grande parte de seu tempo tomado por atividades rotineiras que incluem desde grupos de discussão por aplicativos de celular, troca de e-mails, assinatura de documentos, relatórios, reuniões internas e

externas, entre outras (MINTZBERG, 1986) (OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE). No discurso pode-se ainda inferir que situações não planejadas fazem também parte dessa rotina: o Diretor (D1) divide suas atribuições em três e denomina uma delas de “apagar incêndio”.

Um entrevistado, Chefe de Departamento (CD1) comenta sobre sua rotina:

“A gente é um pouco absorvido pela burocracia assim, de resolver coisas como encaminhar ponto, periculosidade em toda essa documentação burocrática que todo o mês tem... E acaba tomando muito tempo, muita informação, muito relatório que a gente precisa fazer de coisas que já estão em algum lugar, mas que as pessoas às vezes querem em um outro formato...enfim, várias coisas que acabam se repetindo muito no dia a dia.”

Outro Coordenador (C2) detalha ainda:

“[...] são demandas de cunho operacional no primeiro momento, que envolve organização de horário de professores, estruturação das turmas [...] Aí tem todo um trâmite administrativo aí de organização de disciplinas, validação de disciplinas que existe esse processo, todo semestre é isso. [...] Depois a gente tem o processo de acompanhamento dos planos de ensino, que junto com o núcleo docente estruturante, que o curso por ser graduação tem um NDE. Esse é um esforço bastante grande porque a participação dos professores nem sempre é [...] efetiva.”

Em algumas manifestações, principalmente de coordenadores de curso, pode-se inferir a fragmentação da estrutura e os grupos de interesse, que podem vir a definir suas práticas sem integração com o planejamento institucional, orientando-as para atender aos objetivos desses grupos.

Isso fica evidenciado na fala de um Coordenador (C3):

“ Eu e muitos colegas nos preocupamos mais com o nosso próprio umbigo do que com o

umbigo dos outros. Quando nós entramos aqui dentro da instituição, muita gente fica olhando para que o fulano conseguiu do outro departamento, o que o beltrano conseguiu [...] Deixa eles lá, enquanto não interfere na gente, está ótimo.”

Esses interesses são os mais diversos, desde a definição de horários das unidades curriculares à extinção e criação de cursos. É possível que tal prática ocorra devido à autonomia de ensino e de pesquisa dos professores, a especificidade de cada curso, dificultando a supervisão nesse sistema frouxamente articulado, como definido por Weick (1976).

Percebe-se através das entrevistas que na prática os gestores acadêmicos, principalmente de nível intermediário, são aglutinadores de estratégias que impactam no processo de gestão acadêmica oriundas de outros atores, os professores (COHEN; MARCH, 1974). Quanto a isso um dos entrevistados, Coordenador (C1), relatou que:

“ [...] independente de ser coordenador ou não, dentro do grupo (de professores) têm algumas lideranças e aí saber usar essas lideranças a favor do curso que é o interessante [...] identificar esses líderes e aí nós vamos começar a trabalhar o que é que eles pensam, o que é que eles não pensam a respeito do curso, o que é que eles querem fazer, o que eles pretendem do curso e tentar fazer.”

Um outro entrevistado, ocupante de cargo de direção (D1), corrobora e vai além:

“Então os bons cursos de engenharia do Brasil são bons por um esforço Hercúleo dos corpos docentes que tocam esses cursos porque a norma é contra isso [...] Os estrategistas são os professores, e a coordenação do curso, o núcleo docente estruturante, esse pessoal que pode estrategicamente para além das limitações das diretrizes curriculares fazer um projeto [...]”

Evidenciou-se nos discursos que, na prática, as estratégias acontecem em diversos níveis na organização. Na gestão acadêmica principalmente a relação acaba por ficar invertida (ETZIONI, 1989), sendo os professores, que estariam no nível operacional, os principais estrategistas. Aqui evidencia-se o *shadow system*, no qual o sistema informal é formado por esquemas estabelecidos espontânea e informalmente, criando uma espécie de sombra do sistema legitimado; essa sombra consiste em um modelo social e político informal (STACEY, 1996).

É necessário destacar que nem todos os professores são participantes ativos no processo - o mesmo ocorre em outras funções - que pelo perfil do ocupante acabam restringindo-se a questões operacionais, ou seja, ainda que imbuídos de uma função com prerrogativas estratégicas limitam-se às atividades rotineiras, burocráticas, inerentes da função administrativa, sem que isso gere contribuições significativas à instituição. Isto acaba configurando um desperdício de todas as possibilidades que advêm da investidura de um cargo estratégico: a gama de relações interpessoais, as possibilidades de acesso às informações, as ferramentas que o possibilitariam de tomar decisões relevantes e formular estratégias.

Percebe-se que na organização foco do estudo o processo de gestão é resultado da soma de comportamentos individuais dos agentes e das experiências pessoais do gestor, que se auto-organizam a partir de ações emergentes refletindo na instituição como um todo (STACEY, 1996). Nos discursos da alta gestão ficou evidenciado que a autoridade dos gestores fica comprometida pela autonomia dos professores, que seguem em sua maioria suas escolhas acadêmicas, como já destacavam Cohen e March (1974).

Quando questionados se os gestores eram estratégicos, invariavelmente a fala era o quanto eram absorvidos pelas atividades rotineiras, exemplificada no discurso do Diretor (D4):

“ A gente tenta ser, mas o dia a dia muitas vezes acaba absorvendo muito mais do que o lado estratégico [...] o dia a dia assinar diploma, assinar muitos documentos, é receber as pessoas. A gente recebe muitas pessoas com os maiores problemas que tu podes imaginar [...] a gente recebe muito

servidor. Servidor com problema de relacionamento, servidor com problema técnico, enfim, é uma gama [...] assim, você precisa ter um jogo de cintura muito grande, porque são vários os problemas que a gente enfrenta.”

Contudo, é inegável que mesmo absorvidos pelas atividades rotineiras os gestores são estrategistas. As macroestratégias institucionais são estabelecidas pela administração superior, em um processo *top down*, evidenciado pelas atuais práticas, como o planejamento estratégico implantado.

Considerando estratégia não como intenção, mas como prática, padrões nos fluxos de decisões e de ações (MINTZBERG, 1972, 1978; MINTZBERG e WATERS, 1985; HARDY ET AL., 1983), pode-se constatar que diferentes atores estão envolvidos no processo de formação de estratégia na organização foco do estudo, desde o professor que propõe um alteração no seu plano de ensino, passando pelo gestor intermediário à Reitoria, ao lançar um edital complementar ao orçamento para a compra de equipamentos de laboratório.

Observou-se claramente que os estrategistas da instituição são os estrategistas natos, cuja atuação e influência independem de estarem ou não no exercício de função gerencial. Assim, fica a organização foco do estudo lançada à sorte de boas escolhas dos gestores, já que as prerrogativas regimentais para assumir as funções gerenciais privilegiam a titulação, constatação que foi corroborada no levantamento do perfil da maioria dos entrevistados.

4.2. CARACTERIZANDO A GESTÃO ACADÊMICA

A gestão acadêmica engloba uma série de decisões e ações que envolvem desde a produção acadêmica, a interface com o mercado, o acompanhamento dos egressos e a qualificação e experiência dos profissionais docentes com o objetivo principal de proporcionar ensino de qualidade. Na organização pesquisada são oferecidos desde o ensino técnico de nível médio até o mestrado profissional, com cursos presenciais e à distância, além de cursos de qualificação profissional.

Na análise documental constatou-se que os IFs são Instituições de Ensino Superior – IES - e possuem estrutura similar à das universidades. O Decreto nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 define que para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais (BRASIL, 2008). Acrescenta ainda que no desenvolvimento da sua ação acadêmica, os Institutos Federais, em cada exercício, deverão garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Os IFs também precisam garantir o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

Infere-se que a vocação dos IFs é a educação profissional técnica de nível médio. No entanto, observou-se que nos últimos anos há um movimento para ofertar cursos de graduação e pós-graduação. Exemplo disso foi a proposta, ainda que em longo prazo e em caráter de expansão, da criação de 10 (dez) programas de mestrado no Campus Florianópolis, no último Plano de Oferta de Cursos e Vagas - POCV - de 2014, conforme destacado no parecer do CEPE – Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão de agosto de 2014. Fica claro que esse movimento retrata o que Weick (1976) caracterizava como sistema frouxamente articulado, onde a autonomia e especialização dos agentes imprimem à Instituição os interesses de grupos, sobrepondo-se à vocação institucional.

Na manifestação do Diretor D2 fica clara a dicotomia entre os objetivos institucionais e o interesse dos grupos:

“Mas eu acredito que nessa questão do ano, de oferta de cursos e vagas, ainda vale mais a vontade do professor. Ainda vale mais isso. A questão de "ah, vamos ver os arranjos produtivos locais", tal, ainda é menor. O caso de Florianópolis é clássico. Você abriu quatro cursos de engenharia o ano passado, em

Florianópolis. Se chama uma reunião. Ai essa reunião, as pessoas discutem "o que nós queremos", não sei o quê, tal."

A complexidade da organização foco do estudo pode ser caracterizada pela sua autonomia, objetivos difusos e estrutura fragmentada e descentralizada. Os departamentos acadêmicos atuam como comunidades autônomas, possuindo orçamento próprio, definindo suas prioridades administrativas e acadêmicas.

Os objetivos da organização mostram-se difusos, ofertando diferentes cursos em níveis e modalidades distintas de ensino (de cursos presenciais e a distância de formação inicial e continuada a cursos técnicos de nível médio, graduação e mestrado, não esquecendo do EJA - Ensino de Jovens e Adultos), procurando atender um público diverso, além da pesquisa e extensão. Sua clientela possui voz ativa com representantes nos órgãos colegiados e participação no processo eleitoral. Sua estrutura é fragmentada e descentralizada onde as decisões são diluídas nos colegiados. Decisões *top down* aparecem principalmente nas questões burocráticas e administrativas, bastante perceptíveis quando envolvem gerenciamento orçamentário (BALDRIDGE, 1971). (OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE).

A tecnologia complexa pode ser caracterizada pela falta de um sistema único que forneça informações precisas de controle para as diversas modalidades de ensino e cursos distintos, número de alunos matriculados, atividades docentes, acompanhamento do planejamento (BALBRIDGE, 1971). Atualmente para a tomada de decisões estratégicas os dados são retirados dos sistemas e transformados em informações por meio de planilhas eletrônicas, como o POCV. (OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE).

A identidade organizacional dos departamentos e das coordenações de curso não refletem a identidade da organização, uma vez que constata-se uma fraca integração e interdependência entre as unidades, comprovada pela não harmonização das unidades curriculares, ou seja, sistema definido por Weick (1976) como frouxamente articulado, cuja autonomia acarreta na falta de uniformidade nos Projetos Pedagógicos de cursos ofertados pelos outros *campi*. (OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE).

Observou-se que os departamentos acadêmicos na organização pesquisada possuem objetivos ambíguos e atuação de grupos de interesse. Isso ficou evidenciado nas manifestações e também nos documentos analisados, uma vez que cada departamento define sua oferta de cursos e atuação em pesquisa e extensão, além da gestão orçamentária, objetivos não necessariamente compartilhados por todos, gerando clara divergência de interesses e opiniões além de inúmeros conflitos (BALBRIDGE, 1971; HARDY e FACHIN, 2000). Exemplo claro foi o conflito na distribuição das salas do último bloco construído, que gerou desgaste para a administração e a necessidade dos diretores de negociar com os departamentos a redistribuição dos espaços. (OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE).

O discurso reforça que há um conflito entre as demandas dos professores e as diretrizes da gestão, como destacado nas falas abaixo:

D1 “Técnico-profissional, é essa a nossa vocação. É para isso que a gente foi criado em 1909 e a lei de 2008 não desqualificou, ela reforçou, ela disse “você pode fazer até mais, mas você tem que fazer pelo menos isso”. [...] “Como assim? Mas professor, eu sou um doutor, o governo gastou uma fortuna para me formar, agora você quer que eu vá dar aula para um semianalfabeto?”

D2 “Tem muitos professores que entraram querendo transformar o instituto em uma universidade.”

No que tange à gestão acadêmica, essa dicotomia entre o discurso da gestão e a prática acadêmica possivelmente acontece devido à estrutura constituída para tomada de decisão: os órgãos colegiados. Salienta-se que nesses órgãos os processos decisórios vão do político ao colegial (HARDY e FACHIN, 2000), mas predominantemente são políticos (MEYER JÚNIOR, 1988) tendendo a fortalecer negociações e grupos de interesse. Em outras palavras, mesmo que a direção tenha em seu discurso uma fala inclusiva que vise dar espaço na instituição para atender a vocação institucional como colocado no PDI 2015/2019 e nas falas dos diretores entrevistados, são os professores que definem a proposta de oferta.

Isto fica evidenciado na manifestação do Diretor D5:

“Se eu vou em uma cidade que 64 por cento não tem educação básica, a minha oferta tem que ser para aquele público e criar estratégias para trazê-los. Ah, mas eles não vem, não, ele não vem porque não tem uma cultura de escolarização, não tem uma cultura de valorização do ensino, da educação. Então nós temos que pegar na mão, igual criança.”

Outra evidência dessa dicotomia pode ser observada quando se analisa a oferta regular de cursos, que ao mesmo passo que não contempla o Ensino de Jovens e Adultos – EJA, mantém a oferta de alguns cursos técnicos subsequentes no período vespertino, mesmo com a reiterada baixa procura, não havendo oferta no período noturno. Para ilustrar essa afirmação, é válido destacar que a organização localiza-se próxima às comunidades do Maciço do Morro da Cruz, região central e ao mesmo tempo periférica de Florianópolis/SC, que concentra altos índices de criminalidade, configurando uma fonte de trabalhadores com baixa taxa de qualificação que são distribuídos em atividades subalternas na sociedade. (OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE).

O discurso dos entrevistados foi unânime quanto ao processo de decisão colegiada, seja nas coordenações de cursos até a Reitoria. Contudo, percebe-se que alguns fatores, como a participação de um grupo ou de um indivíduo mais atuante, o posicionamento quanto aos ideais difundidos pelos gestores e nos colegiados deliberativos o formato de análise das propostas por meio de um redator, impactam nesse modelo. Ou seja, o processo se dá de forma racional e política, no qual os indivíduos exercem sua liderança através de sua posição, seu conhecimento e de negociações (HARDY ET AL., 1983).

Exemplo desse processo é a proposta de oferta dos mestrados. A decisão estratégica caracterizou-se pela predominância política, uma vez que mesmo o parecer do CEPE apontando para um estudo mais detalhado da pertinência dessa oferta, não houve uma posição contundente que negasse a implantação dos cursos. Na prática, as decisões estratégicas são influenciadas por aspectos racionais, simbólicos, e

principalmente políticos (MEYER JÚNIOR, 2005). Isso fica claro no discurso:

Diretor (D1) “ [...] A medida que os cursos aceitam, porque também isso não é imposto, porque é muito complicado. Impor com professor é coisa complicada, porque quando o professor fecha a porta da sala de aula, ele faz o que ele quer. Então, ele tem que ser convencido, não pode ser mandado.”

Fica evidenciado nos discursos que há um processo negocial, político, que existem diretrizes *top down*, racionais, mas na prática são os professores que interpretam essas diretrizes e propõem estratégias, micro ações para implementar ou não essas diretrizes.

Quando perguntados sobre a mensuração de resultados, qualidade do ensino, acompanhamento de egressos e relação com o mercado, as manifestações dos entrevistados apontavam que a mensuração dessas ações é feita de forma empírica. Não há na organização ferramenta adequada e as existentes provêm do MEC e da CAPES, mas não refletem a totalidade da realidade acadêmica da instituição.

Pode-se constatar que não há acompanhamento das estratégias e mensuração de resultados ao se verificar a análise divulgada do PDI 2009/2013: dos 22 cursos de pós-graduação previstos apenas seis foram implementados, sendo oferecidos outros cursos que não estavam planejados. Essa análise acrescenta a afirmativa de que não foi possível realizar um levantamento das razões para a não oferta dos demais cursos. Isso caracteriza que o processo de gestão acadêmica está longe de ser racional e previsível, estando sujeito à influência de diversos fatores internos e externos, nos quais a emergência de ações e decisões estratégicas fica evidenciada (HARDY ET AL., 1983; MINTZBERG, 1978; MINTZBERG e WATERS, 1985). Em resumo, todos esses elementos impedem a adoção de práticas gerenciais tradicionais pois contribuem para a complexidade dessa organização (MEYER JÚNIOR, 1991; KELLER, 1983; HARDY e FACHIN, 1996; BALBRIDGE, 1983).

4.3. PRÁTICAS ESTRATÉGICAS

As práticas estratégicas acadêmicas referem-se concretamente às decisões e ações estratégicas tomadas e desenvolvidas nessa área, que é onde as reais ações acontecem no ensino e na pesquisa. No caso examinado, essas práticas podem ser definidas pela gestão superior, como os fluxos para as propostas de aprovação de projetos de cursos novos, de alteração, suspensão ou extinção de oferta de vagas, de alteração de Projeto Pedagógico de Curso – PPC - e de autorização de oferta de vagas.

Inicialmente é nomeada uma comissão para elaboração do projeto, composta por professores da área interessada, que trabalha em conjunto com a Coordenadoria Pedagógica. Uma vez elaborado, esse projeto é encaminhado ao colegiado do departamento do curso; se avaliado como pertinente, é então encaminhado ao colegiado da organização, que analisa, delibera e o encaminha ao CEPE, que por sua vez também faz sua análise e deliberação. A criação de cursos FIC e suspensão de cursos por até um ano são da alçada do CEPE; os demais cursos devem ser enviados ao CONSUP para aprovação. Nesse contexto, ficou claramente evidenciado que a iniciativa e desenvolvimento dessa ação estratégica está no grupo de professores e na coordenação pedagógica, ficando para a gestão superior a formalização dessa comissão e o suporte administrativo.

É de se compreender que sendo a instituição foco do estudo uma autarquia vinculada ao MEC, possua ritos burocráticos, com as decisões estratégicas tomadas nos níveis hierárquicos mais altos. No que tange à gestão acadêmica, como mencionado anteriormente, percebe-se que o processo de tomada de decisão é bastante diluído nos colegiados, como já identificava Meyer Júnior (1988). Na prática, há uma ratificação das demandas dos professores, como deixa claro um Diretor entrevistado:

D3 “Normalmente esses anseios e essas expectativas elas vem lá da ponta, lá dos 'campus', é aonde [...] porque os 'campus' é que estão próximos da comunidades, onde têm os professores que tem essa, digamos assim, essa expectativa de criar cursos ou de

atender a comunidade, então realmente a expectativa bem muito lá da ponta, dos estudantes e dos professores. Mas a gente precisa ter aqui uma diretriz que possa congrega tudo isso.”

Assim, à figura dos gestores associam-se ações de controle, como a implantação do Plano Semestral de Atividades Docentes – PSADweb - que consiste numa solução informática que permite que a instituição promova uma base de dados de informações declaratórias para o desenvolvimento de estudos estatísticos detalhados do trabalho docente. Ou ainda, diretrizes norteadoras para cumprir exigências legais, como a Lei nº 11.684/08 que inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio, o que culminou na reformulação dos PPCs dos cursos técnicos integrados e posteriormente na reformulação dos PPCs dos cursos técnicos subsequentes.

Destaca-se que as coordenações de curso assim como as chefias de departamento acadêmico não possuem um plano norteador ou ferramenta de planejamento, seja estratégica ou não: há somente um planejamento com enfoque administrativo, ou seja, nas questões orçamentárias. Institucionalmente há um planejamento estratégico construído coletivamente por diversos atores de diversos segmentos, documento que alimenta o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, ferramenta imposta pelo MEC que contempla as questões filosóficas, administrativas e acadêmicas. Contudo, no que tange às questões acadêmicas, tais documentos têm caráter político e simbólico (MEYER JÚNIOR, 2005), pois não há um compromisso efetivo com o cumprimento de suas metas. (OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE).

Exemplo disto é que PDIs elaborados nas duas gestões compreendidas no período analisado têm em comum a mesma forma, imposta pelo MEC, contudo o PDI da gestão atual foi construído à luz de um planejamento estratégico, assim, corrobora-se a percepção de que a prática estratégica está vinculada ao perfil do gestor e não à organização.

No discurso dos coordenadores e chefes de departamento acadêmico sobre a definição das estratégias acadêmicas, o ambiente externo não é fator preponderante, sendo essas estratégias em geral deliberadas pelo grupo de interesse

dominante. Considerando-se que essas estratégias acadêmicas são a forma com que a instituição se relaciona com o ambiente interno e externo, isso pode colocar em risco a sua sobrevivência, mas se tratando de uma instituição de ensino pública o ambiente externo é pouco considerado. Assim como o exemplo anterior, constata-se essa afirmativa com a manutenção da oferta de cursos com baixa procura como o técnico subsequente em Meteorologia, e técnico subsequente em Mecânica Automotiva no turno vespertino, em detrimento de alteração de turno. Há intenção de transformar esses cursos em cursos técnicos integrados ao ensino médio, o que aumentaria o número de alunos ingressantes e concluintes, pois força a conclusão do curso técnico para obtenção do certificado de ensino médio. (OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE).

Das manifestações da gestão superior e dos documentos analisados, como o PDI, infere-se que a instituição procura orientar suas ações sobre o escopo de macroestratégia, na qual os gestores definem macro projetos a serem realizados, ou seja, onde o “tom” da estratégia da alta gestão possa ser efetivo (MITZENBERG e WATERS, 1985). A fala a seguir corrobora esse discurso:

Diretor (D3) “ [...] Eu acho que a gente dá o tom, entendesse? A gente dá a proposta, coloca a diretriz, mas tudo isso é discutido. Eu acho que a gente conseguiu estabelecer um processo de colegiado na instituição que é realmente necessário e que tem a instância de decisão lá [...]”

Fica evidenciado na fala anterior que a gestão reconhece que as estratégias são atividades ou ações da organização e não somente da alta gestão (PETTIGREW, 1977; VAN CAUWENBERGH e COOL, 1982). Demandas externas impactam a gestão estratégica da organização, como cortes de orçamento, o plano de expansão dos IFs e o PDI. Para compor o PDI atual foram realizadas outras ações como o Plano de Oferta de Cursos e Vagas - POCV, e o Planejamento Estratégico, desdobrando-se o PDI no Plano Anual de Trabalho - PAT Para alcançar essas macroestratégias, emergem, principalmente da base da pirâmide, dos professores, as microestratégias.

Nas macroestratégias identifica-se um processo deliberado; já nas microestratégias, esse processo nem sempre é planejado, pois é oriundo das demandas de grupos mobilizados, com autonomia em suas práticas. Essas microestratégias por vezes mostram-se *ex post facto*, incorporadas às macroestratégias, caracterizando um sistema frouxamente articulado (WEICK, 1976; MITZENBERG e WATERS, 1985). Esse fato foi evidenciado por um dos Diretores entrevistados, que chamou a atenção para o Relatório de Gestão Anual, que é a prestação de contas efetuada à Controladoria Geral da União - CGU, no qual as ações praticadas acabam por se caracterizar como estratégicas, quando da justificativa dessas ações para aquele órgão.

Outro exemplo que evidencia esse sistema frouxamente articulado e sua conseqüente autonomia é a migração dos tecnólogos para as engenharias (WEICK, 1976). A justificativa para a extinção dos cursos de graduação em tecnologia e migração para as engenharias foi um movimento que emergiu dos professores e dos alunos, pois o tecnólogo encontra dificuldade em ser reconhecido no mercado de trabalho. No entanto, essa mudança surgiu em um momento de expansão e de mudança do perfil dos profissionais contratados na instituição, o que fica claro no discurso de um Diretor (D5) entrevistado:

D5: “[...] Muita gente diz: “- Não, mas não é bem isso, não é bem assim, eu tenho a minha demanda pessoal, [...] eu quero dar aula para engenharia tal e se eu der o curso técnico tal eu não serei professor de curso superior”. Então são demandas culturais, pessoais [...] São as demandas pessoais que também estão aí em jogo.”

As macroestratégias, fruto do planejamento da gestão superior, encontram resistência junto aos docentes, pelo perfil profissional altamente qualificado e autonomia de pensamento desses profissionais, reforçando o que já destacavam Weick (1976), Etzioni (1964) e Meyer Júnior, Pascucci e Mangolin (2012). Isso ficou evidenciado no discurso principalmente dos coordenadores de curso e chefes de departamento acadêmico quando questionados sobre a harmonização de currículos, PDI e POCV.

Quanto à harmonização de PPCs, os docentes acreditam que cada unidade da organização pesquisada possui especificidades e se atendidos os requisitos mínimos estabelecidos pelo MEC, o mesmo curso poderia ter uma grade curricular diferente se oferecido por outra unidade. O que se observa é que os PPCs acabam sendo construídos com base nos conhecimentos daquele grupo docente que o estruturou e que mesmo respeitadas as especificidades regionais há de se considerar que devem ser tratadas como um *plus* e não como o todo. (OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE).

O mesmo ocorre quanto ao PDI e ao POCV, nos quais observa-se que há por parte dos gestores de nível intermediário – chefes de departamento acadêmico e coordenadores - um descrédito nessas práticas (CLEGG, CARTER e KORNERGER, 2004), uma vez que as mesmas só foram mencionadas quando trazidas pelo pesquisador. É possível que isso ocorra por não terem sido encontradas ferramentas de acompanhamento, controle e cobrança, tanto no discurso quanto na prática ou, ainda, que haja um descasamento entre o planejado e o executado (CLEGG, CARTER e KORNERGER, 2004).

4.4. ANÁLISE DAS PRÁTICAS ESTRATÉGICAS

A organização foco do estudo possui planejamento anual com foco na gestão administrativa e orçamentária. Os departamentos acadêmicos possuem orçamento derivado do orçamento do Campus e a cada departamento é dada autonomia na gestão orçamentária. Normalmente segue-se a matriz orçamentária do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF, cujos parâmetros orientam-se por curso, modalidade de ensino e principalmente número de alunos. Em virtude dessa orientação alguns cursos aportam seus recursos em projetos de pesquisas e na rede de relacionamentos dos seus professores. Exemplo dessa microestratégia bem sucedida é a aquisição de equipamentos para os laboratórios dos cursos técnico subsequente de Meteorologia e tecnólogo em Radiologia.

Na fala a seguir fica clara essa questão, que foi reforçada por outros atores:

C4 “O negócio é o seguinte. ((tsc)) A divisão do recurso lá, se a gente fosse depender dessa divisão do bolo para sobreviver, é ínfimo. É quase zero. Mas hoje em dia eu posso falar que o nosso curso é o que [...] se não é um dos que tem mais, é o que está aí mais, tem mais visibilidade aqui na instituição, devido à quantidade de coisas que a gente conseguiu via projetos de pesquisa. Pesquisa e extensão também. E isso foi por iniciativa dos professores, devido à formação que eles trazem de fora para cá, esse viés da parte da pesquisa [...]”

Destaca-se que os documentos institucionais – PDI, POCV e PAT - tratam de práticas pedagógicas, planos de oferta de vagas e cursos, planos de trabalho; contudo, na prática, diferentemente das questões administrativas e orçamentárias, constatou-se que esses planos são instrumentos meramente simbólicos. Isso ficou evidenciado através do discurso dos entrevistados, principalmente coordenadores de curso e chefes de departamento acadêmico, que quando questionados sobre planejamento não mencionavam esses documentos.

Na prática, ficou claro que as estratégias são formadas tanto pela deliberação, por meio de um planejamento, como pela emergência (MINTZBERG,1990). A aprovação pela CAPES do Mestrado profissional em Proteção Radiológica que ofertará inicialmente 10 vagas a partir de 2016, é fruto de uma estratégia deliberada, um planejamento da coordenação do curso e do departamento acadêmico, ratificada pela alta gestão, ou seja, originou-se de uma microestratégia posteriormente validada. Já a aquisição de muitos equipamentos para o curso tecnólogo em radiologia ocorre muitas vezes por ações estratégicas emergentes, microestratégais dos professores por meio de seus projetos de pesquisa.

Infere-se das falas dos gestores e da observação que o processo de formação de estratégia divide-se em duas facetas: uma é orientada pelas demandas externas, como as solicitações do MEC (JOHNSON, MELIN e WHITTINGTON, 2003) e a outra é a pessoalidade, ou seja, as estratégias são lastreadas pelas experiências, interpretação e perfil do ator, seu capital intelectual

(BORDIEU, 1990), implicando tanto no fazer quanto no não fazer, como destacado na fala dos Diretores entrevistados:

D2 “ [...] você tem um consenso de algumas coisas, mas a estratégia se dá de maneira pessoal. Pessoal. Mas, por que isso? O que é que é experiência pessoal e não é a institucional? Porque a gente não valoriza a atividade técnica. É a escolha do dirigente. E aí a técnica vira uma técnica muito pessoal. É lógico que há critérios que são muitas vezes teóricos, são ideológicos [...] ”

D5 “... Muita gente diz, “não, mas não é bem isso, não é bem assim, eu tenho a minha demanda pessoal ...eu quero dar aula para engenharia tal e se eu der o curso técnico tal eu não serei professor de curso superior”. Então são demandas culturais, pessoais...São as demandas pessoais que também estão aí em jogo. É um desafio, ainda é um desafio para a instituição.”

Estas falas corroboram o que Simon (1968) em suas críticas à gestão acadêmica, chamava a atenção: as instituições de ensino formam profissionais, mas são administradas por amadores.

Quando orientada por demandas externas, como as do MEC, muitas vezes a estratégia assume um caráter isomórfico, uma vez que a demanda é para a Rede dos IFs. Com o Plano de Expansão II o MEC definiu os critérios para a instalação dos novos *campi* e a participação da sociedade civil na definição da oferta de cursos. Essas estratégias a alta gestão adotou, mas, na prática, as questiona, como colocado pelos diretores D1, D2 e D5, pois acabaram sendo reflexo de aspectos culturais e não a representação da necessidade de formação dos arranjos produtivos das regiões de Santa Catarina.

Quando as estratégias são orientadas pela individualidade dos agentes ou de pequenos grupos de interesse, esses costumam dar as diretrizes a serem seguidas levando a discussão aos órgãos colegiados. Isso ocorreu nas estratégias destacadas pelos gestores:

- a) novo Regimento Didático Pedagógico (RDP), documento inicialmente construído na Pró-Reitoria de

Ensino e depois levado para discussão e aprovação, conforme os trâmites processuais da instituição;

- b) Plano Semestral de Atividades Docentes (PSADweb), um instrumento de gestão desenvolvido pela Pró-Reitoria de Ensino que registra e gerencia as atividades docentes;
- c) Plano de Oferta de Cursos e Vagas (POCV), que é um planejamento da instituição para 5 anos em cima da proposta da oferta formativa e foi orientado pela Pró-Reitoria de Ensino através da apresentação de indicadores do IBGE em relação aos arranjos produtivos e à escolaridade da população de cada região. No entanto, observou-se que a alta gestão vem utilizando esse instrumento em conjunto com o PSADweb para verificar a necessidade de contratação de professores. (OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE).

Nesse contexto a prática estratégica se dá pelo simbolismo, necessidade e importância desses instrumentos e regras, mas principalmente pelos aspectos político e racional (MEYER JÚNIOR, 2005), nos quais a argumentação se pauta no conhecimento, na informação e no papel que aquele indivíduo ou grupo exercem naquela comunidade. Isso também é percebido nas microestratégias, como nas estratégias que compuseram o POCV, definindo os cursos e vagas da organização foco do estudo, cujos atores principais foram os professores e coordenadores. Salienta-se que essas estratégias praticadas pela base da pirâmide foram aprovadas pelos gestores acadêmicos. O processo de formação de estratégia, quando pessoal, não ocorre de forma organizada e racional (CLEGG, CARTER e KORNBERGER, 2004), passando por um processo criativo, de troca de experiências.

No tocante às estratégias ditas como emergentes, ainda que algumas ações não tenham sido traçadas previamente em um planejamento, ao serem reconhecidas acabam sendo validadas e incorporadas pela instituição. Isso fica evidente na pesquisa acadêmica, pois os professores têm liberdade de participar de editais externos e desenvolver seus projetos.

Coexistem na organização foco do estudo alguns modelos de estratégia. Identificam-se estratégias do tipo guarda-chuva,

processuais e impostas (MINTZBERG e WATERS, 1985). Em geral as estratégias são do tipo guarda-chuva, pois partem de macroestratégias definidas pela gestão que são alimentadas por microestratégias emergentes de outros atores. Isso ficou evidenciado na construção do POCV, pois a oferta de cursos e vagas foi elaborada pelo grupo de professores seguindo posteriormente os ritos burocráticos da instituição.

Na pesquisa acadêmica fica caracterizada a estratégia processual, uma vez que a ação é tão somente do professor ou do seu grupo de interesse, que se pauta em sua especialidade acadêmica, não havendo gerência institucional sobre o curso do projeto. E as estratégias impostas, como já comentado são aquelas que atendem às imposições legais.

Quanto aos processos de emersão de estratégias, identifica-se na instituição a coexistência de fenômenos cognitivos e de auto-organização de sistemas complexos, pois elas surgem auto-organizadas da ação não coordenada dos professores e mostram-se cognitiva na medida em que são implementadas e validadas pela gestão (MARIOTTI, 2003; MARCH, 1976; STACEY, 2006).

Quando comparadas, as práticas estratégicas dos departamentos acadêmicos mostram-se muito semelhantes: são impulsionadas pela liderança exercida por indivíduos ou grupos, caracterizados pela interdependência e cooperação da interrelação desses atores, não se dando de forma racional e lógica. Esses atores reconhecem as ferramentas de planejamento institucionais porém como instrumentos simbólicos; suas práticas são construídas sobre aspectos políticos, simbólicos e interpretativos, exigindo dos gestores capacidade de improviso, aprendizagem, flexibilidade e interpretação da realidade.

Observa-se que as práticas estratégicas estabelecidas pela gestão acadêmica, nesse contexto tão complexo, têm tido impacto positivo. A organização foco do estudo obteve em 2008, 2009, 2010, 2012 e 2013 o primeiro lugar na categoria Centro Universitário do Índice Geral de Cursos estabelecido pelo MEC, sendo apontada por isso como o "melhor centro universitário do país" por dois anos consecutivos, tendo três cursos avaliados para composição de seu índice. Em 2010 obteve a segunda maior nota do país no IGC na categoria Centro Universitário e pelo terceiro ano seguido foi o primeiro entre os IFs.

Este estudo identificou estratégias em diversos níveis hierárquicos orientadas por aspectos racionais, políticos e simbólicos. Verificou-se na organização foco do estudo que suas macroestratégias derivam principalmente de estratégias tipo guarda-chuva, processuais e impostas, para implantação de controles ou respostas às exigências externas legais. As microestratégias, práticas que impactam no ensino e na aprendizagem, em sua maioria emergem da base, dos professores, que possuem o conhecimento a articulação para demandar mudanças nos processos acadêmicos ações estratégicas que acabam reconhecidas após sua implementação, constituindo um planejamento *ex post facto*.

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

As Instituições de Ensino Superior – IES – têm sido foco de estudos ao longo do tempo, sendo de senso comum que a gestão dessas organizações possui papel fundamental para o seu desempenho. A complexidade das IES desafia a gestão e o papel dos gestores, dificultando a prática gerencial, exigindo desses gestores uma combinação de conhecimento, experiência, criatividade, sensibilidade, *insights*, arte e negociação. É necessário rever o processo estratégico nas IES para resultados concretos, integrando pensamentos e prática, reconhecendo que o processo estratégico não se dá de forma racional e linear, que pode acontecer em diferentes contextos e circunstâncias e que são as práticas e rituais de formação de estratégia que fazem de um indivíduo um estrategista.

Nesse contexto foi realizada uma pesquisa com o objetivo de analisar as práticas estratégicas na gestão acadêmica, foco das principais atividades - o ensino e a pesquisa-, do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, por meio do Campus Florianópolis. Para tanto, foi feito um levantamento teórico-empírico sobre universidade, gestão estratégica e práticas estratégicas possibilitando maior compreensão sobre o tema e embasando a coleta de dados em campo por meio de entrevistas semiestruturadas, observação não participante e análise documental. Foram realizadas 35 entrevistas, entre coordenadores de curso, chefes de departamentos acadêmicos, diretores, pró-reitores e reitor.

Com base nos dados analisados passa-se, a seguir, a responder as questões de pesquisa que nortearam esse estudo, assim como ao problema central proposto. A conclusão encontra-se dividida em três sessões, contendo a primeira as respostas às perguntas de pesquisa, a segunda o esclarecimento do problema central de pesquisa, e a terceira a apresentação das recomendações para estudos posteriores.

5.1. RESPOSTAS AS PERGUNTAS DE PESQUISA

5.1.1. O que caracteriza o trabalho dos gestores acadêmicos?

Para caracterizar a gestão acadêmica em uma IES foi apresentada inicialmente a estrutura organizacional do IFSC e do Campus, passando em seguida ao perfil dos gestores entrevistados. Os dados permitiram concluir a forte influência dos professores nas práticas estratégicas, não só pela maioria dos gestores serem professores que não possuem experiência em gestão e que apoiam suas práticas em suas experiências pessoais, mas também pelo perfil desses profissionais que exercem a liderança por meio de suas especializações e conhecimento.

Ficou evidenciado que a complexidade, pluralidade de interesses e pela atividade fim desenvolvida por profissionais especializados – professores – com autonomia no exercício de suas atividades, acarretam uma dualidade de poder: o primeiro, lastreado nas funções de gestão; e o segundo, tácito, fundamentado na competência profissional.

Nota-se, principalmente no que toca aos docentes, que existe até uma certa insubordinação hierárquica. Na medida em que a instituição precisa de seus resultados e estudos para pontuar junto ao MEC e CAPES, não há intervenção nas condutas estratégicas adotadas pelos professores e seus pares, ainda que sejam divergentes das estratégias institucionais. Percebe-se, também, que existe um certo “adonamento” de laboratórios, cursos, levando a pessoalidade ao extremo.

As falas dos entrevistados confirmam essa percepção, um sistema frouxamente articulado que pode traduzir uma certa incapacidade da alta administração de fazer professores seguirem políticas acadêmicas que não são de suas escolhas. O grande desafio é encontrar uma forma de convivência produtiva entre professores e gestão.

5.1.2. São os gestores acadêmicos estrategistas?

Os dados demonstram que os gestores acadêmicos racionalmente procuram ser estrategistas, contudo, grande parte de sua rotina é ocupada por atividades burocráticas inerentes à

função. Quando estrategistas, suas estratégias caracterizam-se por metas a serem alcançadas ou controles: macroestratégias.

O estudo mostrou ainda que diferentes agentes envolvem-se no processo de formação de estratégia, cuja atuação e influência independe de estarem ou não no exercício de função gerencial. Professores, por exemplo, atuam nesse processo por meio de microestratégias, que em geral não seguem um planejamento mas são incorporadas às macroestratégias por impactarem na gestão acadêmica.

5.1.3.O que fazem os gestores acadêmicos quando dizem que praticam estratégia? Como o fazem?

O estudo revelou não haver um modelo único de tomada de decisão, que estas são diluídas em órgãos colegiados. O IFSC é burocrático principalmente no que toca às atividades meio, administrativas; a tomada de decisão é principalmente política, pois as decisões são negociadas desde a proposta inicial nas coordenações de cursos até ao CONSUP.

Na gestão acadêmica do Campus Florianópolis os dados permitiram identificar principalmente estratégias do tipo guarda-chuva e processuais nas quais as estratégias emergentes, microestratégias em sua maioria originadas por professores em sua individualidade ou por grupos de interesse, constituem a força motriz para atingir os objetivos institucionais.

Analisando as práticas estratégicas na gestão acadêmica constatou-se que quando estabelecidas pela alta gestão em geral estabelecem instrumentos de controle como o PSADweb e o POCV, ou a importação de modelos gerenciais, como o planejamento estratégico. O estudo analisou algumas das práticas estratégicas, umas *top down* como o PDI e Planejamento Estratégico e outras *bottom up* como os projetos de cursos e pesquisa. De todo esse processo verificaram-se propostas de novos cursos como o mestrado em Proteção Radiológica e o novo PPC dos cursos técnicos integrados.

Evidencia-se também que as microestratégias não seguem um planejamento formal, racional. Normalmente as microações emergem da demanda e das expectativas pessoais de indivíduos ou grupos e posteriormente passam a compor um plano referendado pelos gestores. Essas estratégias nem sempre são congruentes com os macro-objetivos da Instituição.

A prática estratégica ficou caracterizada pela interdependência e cooperação da inter-relação dos atores, não se dando de forma racional e lógica; ela é construída sobre aspectos simbólicos, políticos e interpretativos, acontecendo em um ambiente imprevisível e complexo, exigindo dos gestores uma capacidade de improvisar, de aprender, de interpretar a realidade e de ser flexível.

5.1.4.O que resulta das estratégias praticadas por estes gestores?

A gestão acadêmica tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino. O estudo revelou que ainda que nas falas a personalidade fosse latente, a gestão acadêmica do IFSC acaba garantindo a consecução dos processos acadêmicos formando cidadãos críticos e com formação acadêmica.

Constatou-se que não há na organização foco do estudo mecanismos formais que mensurem a qualidade final do serviço prestado à sociedade. Institucionalmente responde-se às avaliações do MEC e CAPES, não havendo contudo nenhuma avaliação para os cursos técnicos. Para estes cursos são feitas avaliações de forma empírica pelas coordenações de curso e departamentos. Tão pouco a instituição preocupa-se com o acompanhamento dos egressos. Da mesma forma, não há uma avaliação efetiva sobre a gestão acadêmica, tornando a mesma sujeita a decisões muitas vezes conservadoras, perpetuando ações entendidas como bem sucedidas ou importando do mercado ferramentas como o planejamento estratégico.

5.2. RESPOSTA AO PROBLEMA CENTRAL DE PESQUISA

5.2.1. Como caracterizam-se as práticas estratégicas dos gestores acadêmicos?

O estudo destacou que é na área acadêmica que as principais atividades de uma Instituição de Ensino acontecem, sendo foco de ações estratégicas importantes. Evidenciou-se que essas ações estratégicas não seguem os padrões racionais e cartesianos: convivem dentro da gestão acadêmica estratégias oriundas de um planejamento e as estratégias emergentes.

As práticas estratégicas utilizadas pela alta gestão têm em seu escopo um modelo *top down*, macroestratégias que buscam criar ferramentas de controle e marcos legais. A organização passou por um processo de expansão, sua estrutura *multicampi* – descentralizada – exige dos gestores ferramentas para tomada de decisão e provavelmente, essa seja a explicação para os esforços estarem concentrados nos controles.

A análise revelou que se por um lado a alta gestão preocupa-se com controles, por outro são os gestores intermediários e outros agentes, atuando em grupo ou individualmente em suas microestratégias, que movimentam a gestão acadêmica. Suas práticas estratégicas em geral não passam por um processo de planejamento, emergem por meio da interpretação e experiência desses agentes. Em geral, devido à estrutura criada para a tomada de decisão, os colegiados, essas estratégias são fruto de um processo negocial, político e racional.

O estudo evidenciou que as práticas estratégicas acontecem em todos os níveis da organização, não estando limitadas à alta gestão. Isso demonstra que é possível encontrar estratégias e, conseqüentemente, estrategistas em todos os níveis hierárquicos.

5.3. RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Durante o desenvolvimento da pesquisa surgiram questionamentos que só poderão ser respondidos por meio de novas pesquisas sobre o tema. Entre os possíveis temas para pesquisas, destacam-se:

1. Investigação do rompimento entre o Planejamento Institucional e as práticas acadêmicas, importante para construir uma identidade institucional e alcançar uma gestão mais eficiente. Considerando a complexidade da gestão acadêmica, sendo um sistema frouxamente articulado no qual a autonomia dos agentes se destaca, identificar elementos que possam contribuir para uma gestão integrada na qual os agentes participem e reconheçam o planejamento institucional.
2. Identificação de uma formação para os gestores das Instituições de Ensino Superior. Como visto, grande

parte dos gestores são “amadores”, fragilizando a gestão e sujeitando as IES ao empirismo e à utilização de modelos de gestão não adequados a um sistema complexo.

3. Criação de mecanismos de mensuração da gestão acadêmica que reflitam a sua eficiência. Os mecanismos hoje existentes propostos pelo MEC e CAPES não refletem a totalidade da gestão acadêmica. Ciente disso quais os elementos a ser considerados: Colocação do egresso no mercado? O desenvolvimento de Pesquisa pelos egressos? O itinerário formativo?

6. REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Complexity theory and organization science. **Organization Science**, v. 10, n. 3, p. 216-232, 1999.

AXELROD, R. M.; COHEN, M.D. **Harnessing complexity: organizational implications of a scientific frontier**. New York: The Free Press, 2000.

BALDRIDGE, J. V. Organizational characteristics of colleges and universities. In: BALDRIDGE, J. Victor; DEAL, T. **Dynamics of organizational change in education**. Berkeley: McCutchan Publishing, 1983.

BALDRIDGE, J. V. **Estruturacion de políticas y liderazgo efectivo em la educacion superior**. México: Noema, 1982.

BALDRIDGE, J. V. **Power and conflict in the university**. New York: Jonh Wiley, 1971.

BALDRIDGE, J.V., CURTIS, D.V., ECKER, C.P., AND RILEY, G.L., **Policy Making and Effective Leadership**, San Francisco, Ca.: Jossey-Bass, 1978.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BARLEY, S. R. Technology as an occasion for structuring: Evidence from observations of CT scanners and the social order of radiology departments. **Administrative Science Quarterly** 31(1): 78-108 ; 1986.

BIRNBAUM, R. **Management fads in higher education**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

BIRNBAUM, R. **How colleges work: the cybernetics of academic organization and - leadership**. São Francisco-London: Jossey-Bass Publisher, 1988.

BLAU, P. M. **The organization of academic work**. New York: Wiley-Interscience, 1973.

BOLMAN, L. ; DEAL, T. **Reframing organizations: Artistry, choice and leadership** (3rd ed). San Francisco: Jossey- Bass, 2003..

BOURDIEU, P. **The Logic of Practice** (trans. R. Nice). Stanford, CA: Stanford University Press, 1990.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOWER, J. L. **Managing the resource allocation process**. Boston : Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1970.

BRASIL. **Lei 11892/08, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm

BRYSON, J. M. **Strategic planning for public and nonprofit organizations** : a guide to strengthening and sustaining organizational achievement (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

BURGELMAN, R. A. **A model of the interaction of strategic behavior, corporate context, and the concept of strategy**. *Academy of Management Review*, v. 8, n. 1, p. 61-70, 1983.

CARDOSO JUNIOR, J. C. **Planejamento Governamental e Gestão Pública no Brasil**: Elementos para Ressignificar o Debate e Capacitar o Estado. IPEA, Brasília, 2011.

CARTER, C.; CLEGG, S.; KORNBERGER, M.. Critical strategy: revising strategy as practice. **Strategic Organization**, 6, 83–99 , 2008.

CASTRO, C.M. **A prática da pesquisa**. 2.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

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

CHANDLER, A. **Strategy and Structure**. Boston: MIT Press, 1962.

CHILD, J. Organizational structure, environment and performance: the role of strategic choice. **Sociology**, v.6, p.2-22, 1972.

CLARK, B.R., **The Distinctive College**: Antioch, Recond Swarthmore, Chicago: Aldine, 1970.

_____. Belief and Loyalty in College Organization. **Journal of Higher Education**, 42, 499-520, 1971.

_____. The Organizational Saga in Higher Education. **Administrative Science Quarterly**, 17, 178-184, 1972.

CLARK, T.; SALAMAN, G. Telling tales: management guru's narratives and the construction of managerial identity. **Journal of Management Studies**, v. 35, p. 137-161, 1998

CLEGG, S. R. **Frameworks of Power**. London: Sage, 1989

CLEGG, S. R.; CARTER, C.; KORNBERGER, M. Get Up, I Feel Like Being a Strategy Machine., **European Management Review** 1(1): 21-8, 2004.

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

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COLOSSI, N. Controle da gestão na universidade: algumas considerações. **ENCUENTO REGIONAL NOA SOBRE AVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**. Anais... Universidad Nacional de Tucumán. San Miguel de Tucumán, Argentina, 1999.

COOPER, R. Organization/disorganization. In: J. Hassard and D. Pym (eds.). **The Theory and Philosophy of Organizations**. Critical Issues and New Perspectives. London/New York: Routledge, p. 167-197, 1990.

CORSON, J.J., **Governance of Colleges and Universities**, New York: McGraw Hill, 1960.

CUMMINGS, S.; WILSON, D. (Eds.). **Images of strategy**. Oxford: Blackwell, 2003.

- DAFT, R. L.; WEICK, K. E. Organizações como sistemas interpretativos: em busca de um modelo. In: CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. (coords.). **Teoria das Organizações**. São Paulo: Atlas, 2007.
- DE WIT, B; MEYER, R. **Strategy: Process, Content, Context**. An International Perspective. Minneapolis/St. Paul: West Publishing Company. 2004.
- DERRIDA, J. Force of law: The 'mystical foundation of authority'. In: D. Cornell, M. Rosenfeld and D. Carlson (eds.). **Deconstruction and the Possibility of Justice**. New York/London: Routledge, p. 3–67, 1992
- DESS, G. G.; LUMPKIN, G. T.; EISNER, A. B. **Strategic management**. 3 ed. New York: McGraw-Hill, 2007.
- EISENHARDT, K. M.. **Building theories from case study research**. *Academy of Management Review*, 14: 532–550, 1989..
- ETZIONI, A., **Organizações modernas**. 8 ed. São Paulo:Pioneira, 1989.
- _____. **Modern Organizations**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1964
- FINKELSTEIN, S.; HAMBRICK, D. C. **Strategic leadership: top executives and their effects on organization**. Minneapolis : West Publishing Company, 1996.
- GIDDENS, Anthony. A constituição da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 458p.
- GINSBERG, B. The strategic plan: neither strategy nor a plan, but a waste of time. **The Chronicle of Higher Education**, 17, July 2011.
- GIOIA, D. A.; MEHRA, A. Book review of Weick's "Sensemaking in organizations". **Academy of Management Review**, v. 21, n. 4, p. 1.226-40, 1996.
- GODOY, A.S. Estudo de Caso Qualitativo. In: **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos**. In: GODOI, C.K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A D. São Paulo: Saraiva, 2006.

_____. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, 1995, p. 20-29, mai./jun.

GORDON, R.; KORNBERGER, M.; CLEGG, SR . Power, Rationality and Legitimacy in Public Organizations. **Public Administration**, v. 87, n. 1, 2009, p. 15 – 34. POWER, RATIONALITY AND LEGITIMACY IN PUBLIC ORGANIZATIONS

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HAIR JR, J; BABIN, B; SAMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Bookman, 2005.

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

_____. **Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos**. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 1996.

HEDBERG, B. L. T.; BYSTROM, P. C.; STARBUCK, W. H.. Camping on Seesaws: Prescriptions for a Self Designing Organization. **Administrative Science Quarterly**, 21(1): 41-65, 1976.

HARDY, C.; LANGLEY, A.; MINTZBERG, H.; ROSE, J. Strategy formation in the university setting. **Review of Higher Education**, v. 6, n. 4, p. 407-433, Summer, 1983.

HOFER, C. W. **Some Preliminary Research on Patterns of Strategic Behavior**. Academy of Management Proceedings. P. 46-59, 1973

HOLDAWAY, E. A.; NEWBE.XY, J. F.; HICKSON, D. J.; AND HERON, R. P. Dimensions of Organizations in Complex Societies: The Educational Sector. **Administrative Science Quarterly**, 20, 37-58, 1975.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Estatuto**. Florianópolis, 2009. Disponível em: http://linkdigital.ifsc.edu.br/files/ESTATUTO_IFSC.pdf

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Florianópolis, 2009a.
Disponível em: <https://pdi.ifsc.edu.br/>

JARZABKOWSKI, P..Strategy as Practice: Recursiveness, Adaptation, and Practices-in-Use. **Organization Studies** 25(4): 529–60, 2004

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

JOHNSON, G.; LANGLEY, A.; MELIN, L.; WHITTINGTON, R. **Strategy as Practice**. Research Directions and Resources. Cambridge University Press: Cambridge, 2007.

JOHNSON, G.; MELIN, L.; WHITTINGTON, R. Micro Strategy and Strategizing: Towards na Activity-Based View. **Journal of Management Studies** 40(1): 3–22, 2003.

KAST, F. E.; ROSENZWEIG, J. E.. General systems theory: applications for organization and management. **Academy of Management Journal**, 15(4), 447-465, 1972. doi: 10.2307/255141

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

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: EPU/EDUSP, 1980.

KERR, C. **Usos da universidade**. Fortaleza: UFC, 1982.

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

LEITÃO, S.P. Repensando a questão da decisão organizacional e seu paradigma. **Revista de Administração Pública**, v.29, n.2, p.110-125. 1995.

_____. A questão organizacional na universidade: as contribuições de Etzioni e Rice. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 19 (4)3:26, out./dez. 1985.

LUHMANN, N. **Zweckbegriff und Systemrationalität**. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1973.

MAANEN, J.V. Reclaiming Qualitative methods for organizational research : a preface, in **Administrative Science Quarterly**, v.24, n. 4, December. 1979.

MCDANIEL, R. R.. Management strategies for complex adaptive systems: sensemaking, learning, and improvisation. **Performance Improvement Quarterly**, 20(2), 21-41, 2007. doi: 10.1111/j.1937- 8327.2007.tb00438.x

MACINTOSH, R.; MACLEAN, D. Conditioned emergence: a dissipative structures approach to transformation. **Strategic Management Journal**, v. 20, n. 4, p. 297-316, 1999.

MARCH, J.G. . Footnotes to organizational change. **Administrative Science Quarterly**. 23: 563-577, 1981.

MARCH, J. G., AND OLSEN, J. P., **Ambiguity and Choice in Organizations**, Bergen, Norway: Universitetsforlaget, 1976.

MARIOTTI, H., **Complexidade e sustentabilidade: o que se pode e o que não se pode fazer**, Editora Atlas (SP), 2013.

_____. **Revista Portuguesa de Clínica Geral** (Rev Port Clin Geral) 23: 727-731, 2007.

_____. Prefácio. In: MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2003.

MARIOTTO, F.L. Mobilizando estratégias emergentes. **RAE**. v. 43, n. 2, p. 78 -93, 2003.

MASINI, E.F.S. **O enfoque fenomenológico de pesquisa na educação**. In: FAZENDA, Ivani(org) Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo:Cortez, 1982.

MATTAR, J.. **Metodologia científica na era da informática**. 3 ed. rev. e atual. São Paulo (SP): Saraiva, 2008

MEIRA, A. E. C. P. ; MEYER JR., V. ; PASCUCCHI, L. . Teaching how to fish: strategic practices in an en-trepreneurial non-profit organization. REBRAE. **Revista Brasileira de Estratégia** (Impresso), v. 7, p. 137, 2014.

MERRIAM, S. **Case study research in education**: A qualitative approach. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1988.

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

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

_____. Planejamento Universitário: ato racional, político ou simbólico. Um estudo de universidades brasileiras. **Revista Alcance**, no12, v. 3, 2005.

_____. Novo contexto e as habilidades do administrador universitário In: MEYER JR., V.; MURPHY, J. P. **Dinossauros, gazelas e tigres**: novas abordagens da administração universitária. Florianópolis: Insular, 2003, p.173-192.

_____. Novo contexto e as habilidades do administrador universitário. In: MEYER, Víctor; MURPHY, J. P. **Dinossauros, gazelas e tigres**. Florianópolis: Insular, 2000.

_____. Planejamento estratégico: uma renovação na gestão das instituições universitárias. In: **Temas de administração universitária**. Florianópolis: NUPEAU, OEA/UFSC, 1991, p.53-69.

_____. Considerações sobre o Planejamento Estratégico na Universidade. In: Finger, Almeri Paulo. **Universidade: Organização, Planejamento e Gestão**. Florianópolis: UFSC/CPGA/NUPEAU, 1988.

MEYER JR., V.; LOPES, M.C.B. Administrando o imensurável: uma crítica às organizações acadêmicas. **Cad.EBAPE.BR**, v. 13, nº 1, artigo 3, Rio de Janeiro, Jan./Mar, p.40-51, 2015.

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

_____. Planeamiento universitario: mito y realidad. **Boletín de Investigación Educativa**, Santiago de Chile, v. 21, n. 1, p. 283-292, 2006.

MEYER JR, V.; MURPHY, P. **Liderança e Gestão da Educação Superior Católica nas Américas**. Curitiba: Champagnat, 2007.

_____ (orgs.). **Dinossauros, Gazelas & Tigres: Novas Abordagens da Administração Universitária**. Um diálogo entre Brasil e Estados Unidos. 2a ed. Florianópolis: Insular, 2003.

MEYER JR, V.; PASCUCCI, L.; MANGOLIM, L. Gestão estratégica: um exame em universidades privadas. **Revista de Administração Pública**, v. 46, n. 1, p. 49-70, 2012.

MEYER JR., V. ; PASCUCCI, L. ; MURPHY, J. P. . Implementing Strategies in Complex Systems: Lessons from Brazilian Hospitals. BAR. **Brazilian Administration Review**, v. 09, p. 19-37, 2012.

MEYER JR, V.; WALTER, S. A. Estratégias Acadêmicas: análises de uma escola de administração. In: SILVEIRA, A.; DOMINGUES, M. J. C. S. (coords.). **Reflexões sobre Administração Universitária e Ensino Superior**. Curitiba: Juruá, 2010.

MILES. R. E.; SNOW, C. C. **Organizational strategy, structure, and process**. New York: McGraw-Hill, 1978.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC. **INSTITUTOS FEDERAIS: uma conquista de todos os brasileiros**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC. **Expansão da Rede Federal**. Disponível em : <http://rededefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

MINTZBERG, H. **Managing: desvendando o dia a dia da gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

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

_____. A guide to strategic positioning, in H. Mintzberg and B. Quinn.(eds.) **Readings in the Strategic Process**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1998, p. 93–104.

_____. **The rise and fall of strategic planning**. New York: Freeman, 1994.

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

_____. Crafting strategy. **Harvard Business Review**, p. 109-118, July-Aug. 1987.

_____. Trabalho do executivo: o folclore e o fato. São Paulo: Nova Cultural. **Coleção Harvard de Administração**, n.3, p. 5-57, 1986.

_____. **Power in and around organizations**. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1983.

_____. **The Structuring of Organizations**, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1979.

_____.Patterns in strategy formation. **Management Science**, v. 29, n. 9, p. 934-48, 1978.

_____.The myths of MIS. **California Management Review**. v. 15, n. 1, p. 92- 97, 1972.

MINTZBERG, H.; LAMPEL, J. QUINN, J.B.; GHOSHAL S. **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MINTZBERG, H.; QUIN, J. B..**The strategy process**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1991.

MINTZBERG, H.; ROSE, A. Strategic management upside down: McGill University, 1829-1980. In: MINTZBERG, H. **Tracking strategies**. New York: Oxford University Press, 2007. p. 283-317.

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

MORGAN, G. **Imagens da Organização**. São Paulo : Atlas, 1996.

MUNRO, R. Unmanaging/disorganisation. **Ephemera**, v. 1, p. 395-403, 2001.

MUSSELIN, C., **Systeme de gouvernement a cohesion universitaire**, Paris: These IEP, 1987.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: Características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p.1-5, 1996. 2º Semestre. Disponível em: <http://www.regeusp.com.br/arquivos/C03-art06.pdf> Acesso em: 23 jul 2014.

NIETZSCHE, F.. Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral. In **Obras incompletas**. Seleção de textos de Gérard Lebrun. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PÁDUA, E. M. M.. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. 14. ed. Campinas: Papirus Editora, 2008.

PASCUCCI, L.; MEYER, V. Formação de estratégias em sistemas complexos: estudo comparativo de organizações hospitalares sob a Perspectiva Prática. In: **ENANPAD: Encontro da Associação Nacional da Pós Graduação e Pesquisa em Administração**, 2011

PENTEADO, S. T. **Identidade e poder na universidade**. São Paulo: Cortez; Santos, SP: Unissanta Editora, 1998.

PEREIRA, M. F.; MELO, P. A.; CUNHA, M. S. A História e a experiência da Universidade Federal de Santa Catarina com o Processo de Planejamento Estratégico. In: **Gestão de Ensino**

Superior: temas contemporâneos. DOMINGUES, M. J. C. S.; SILVEIRA, A. Blumenau: Edifurb, 2008. p.127-150.

PETTIGREW, A. M. Strategy formulation as a political process. **International Studies of Management & Organization**, v. 7, n. 2, p. 78-88, Summer, 1977.

PORTER, M. E. What is strategy? **Harvard Business Review**, v. 74, n. 6, p. 61-78, 1996.

POPE, C.; MAYS, N., Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service research. In: **British Medical Journal**, n. 311, 1995, p. 42-45.

RICHARDSON, K. A.. Complexity and management: a pluralistic view. In P. Allen, S. Maguire, & B. McKelvey (Eds.), **The SAGE handbook of complexity and management** (pp.366-382). London: Sage Publications Ltd, 2011.

Richardson, K. A.. **Managing Organizational Complexity: Philosophy, Theory, Application**. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing, 1999.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. S.. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 2a ed. São Paulo: Atlas, 1989.

RISTOFF, D.. A Universidade Brasileira Contemporânea: Tendências e Perspectivas. In: MOROSINI, Marília (org.). **A Universidade no Brasil: conceitos e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

RIZATTI, G.; RIZATTI JUNIOR, G.. Organização universitária: mudança na administração e nas funções administrativas. In: **Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária da América do Sul**, 4., 2004, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/coloquio04/completos/Gerson%20Rizzati%20-%20organiza%E7%E3o%20universit%E1ria.doc>. Acesso em: 23 jul. de 2014.

RODRIGUEZ, L. L. **Novos enfoques sobre administração universitária**. Salvador: Gráfica Universitária da UFBA, 1983.

ROULEAU, L. (2005). Micro-practices do strategic sensemaking and sensegiving: how middle managers interpret and sell change every day. **Journal of Management Studies**, 42(7), 1413-1441. doi: 10.1111/j.1467-6486.2005.00549.x

SANTOS, B. S.. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SIMON, H.A.. **The Job of a College President**. Reprinted from the Winter 1967 issue of The Educational Record, published by the American Council on Education, Washington, D.C.. Educational Record, Winter 1967, 48, 68-78

STACEY, R.. **Tools and techniques of leadership and management: meeting the challenge of complexity**. London: Routledge, 2012.

_____. Complex responsive process as a theory of organization improvisation. In: SHAW, P.; STACEY, R. D. . **The experience of risk, spontaneity and improvisation in organizational change: Working live**. London: Routledge, 2006.

_____. **Complexity and Creativity in Organizations**. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 1996

STACEY, R. D.; GRIFFIN, D.; SHAW, P. . **Complexity and management: fad or radical challenge to systems thinking?** New York: Routledge, 2000.

SZTOMPKA, P. **Society in Action: The Theory of Social Becoming**. Cambridge: Polity Press, 1991.

TAYLOR, F. **The Principles of Scientific Management**. New York: Norton, 1947.

_____. **Principles of scientific management**. New York: Harper, 1911

TRIGUEIRO, M. G. S. **Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo**. Brasília: UnB, 1999.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: 1.ed.** São Paulo: Atlas, 1987.

TOUSIGNANT, Jacques. Planejamento Estratégico na Universidade: O caso da Universidade de Quebec. **1º Seminário Internacional sobre Administração e desenvolvimento universitário**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil, 1990.

VAN CAUWENBERGH A.; COOL K.. Strategic management in a new framework. **Strategic Management Journal** 3(3): 245–264. 1982.

VEYNE, P.. Foucault Revolutionizes History. In: A. I. Davidson (ed.) **Foucault and His Interlocutors**, pp. 146–82. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1997.

WEICK, K. E. **The social psychology of organizing**. Reading, MA: Addison Wesley, 1979.

_____. Educational organization as loosely coupled systems. **Administrative Science Quarterly**, v. 21, p.1-19, 1976.

WHITTINGTON, R. **Strategy as Practice**. Long Range Planning 29(5): 731–5, 1996.

WOOD JR., T. **Mudança organizacional e transformação da função de recursos humanos**. São Paulo: Atlas, p. 221-242, 1995.

WOOD JR., T.; CALDAS, M. Antropofagia organizacional e a difícil digestão de tecnologia gerencial importada. [Organizational Anthropophagy and the difficult digestion of imported managerial technology] In: CUNHA, Miguel P.; RODRIGUES, S. B. **Manual de estudos organizacionais**, Lisboa, RH Ed., v. 1, p. 75-86, 2002.

YIN, R. J. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

_____. **Case study research: Design and methods**. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.

_____. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia da Pesquisa**. Florianópolis: SeaD/UFSC, 2006

ANEXOS

ANEXO A - ESTRUTURA DA ENTREVISTA:

Buscando compreender quem são e como atuam os estrategistas na gestão acadêmica, elencamos algumas questões para a entrevista semiestruturada:

Perguntas de pesquisa	<p>Roteiro entrevista</p> <p>Como gestor você pratica administração. Em praticando pode ter atividades rotineiras e estratégicas e que impactam o resultado futuro.</p> <p>Muitas previstas no planejamento estratégico e outras que aparecem de fatores inesperados...</p>
Quem são os gestores acadêmicos? PERFIL	Identificação dos entrevistados, cargo e função, gênero, formação, experiência em administração (pública, privada)
Os gestores acadêmicos são estrategistas? PERCEPÇÃO DO ENTREVISTADO E POSTERIORMENTE CONCLUSÕES DAS ENTREVISTAS!	<p>O que caracteriza seu trabalho?</p> <p>O que é rotineiro e o que é estratégico?</p> <p>Exemplos</p> <p>Estrategicamente como ocorre, como faz?</p> <p>Em grupo, individualmente?</p> <p>Evidenciar resultados</p> <p>Quão estratégicos são na fala e na prática / Impacto dessas estratégias.</p> <p>Nesse sentido quem recomendaria para conversar?</p> <p>PRÁTICA :</p> <p>Você percebe sua função como estratégica, ou seja, as ações / decisões tomadas influenciam na gestão dos cursos ou projetos de pesquisa? Elas são colegiadas? Há decisões individuais na função?</p> <p>Existe uma resolução dando autorização ao CEPE para criação, alteração, suspensão de cursos? Por que ainda é encaminhado ao CONSUP?</p>
O que fazem quando dizem que praticam estratégia?	<p>Como descreveria suas atividades?</p> <p>Como são tomadas as decisões e, tão importante quanto, como não são tomadas as decisões relativas à criação</p>

	ou alterações nos cursos ofertados e de projetos de pesquisa? Por exemplo, por que não é ofertado PROEJA no Campus?
Como fazem?	<p>Existe diferença na dinâmica de criação ou alteração dos cursos técnicos, cursos de graduação e pós? Como é essa dinâmica?</p> <p>Quem é(são) o(s) responsável (is)? Quem elabora o projeto do curso?</p> <p>Como é definida a oferta de cursos (criação, periodicidade, público alvo)?</p> <p>E os projetos de pesquisa? Qual é a dinâmica?</p>
<p>Quais estratégias elaboradas pelos gestores acadêmicos?</p> <p>LISTA AS AÇÕES RELACIONADAS A GESTÃO ACADÊMICA QUE IMPACTAM NESSA GESTÃO, IDENTIFICA TAMBÉM O QUE E QUEM FAZ.</p>	<p>Existe acompanhamento de demanda por curso? Quem é o responsável e qual o tratamento dado a essa informação?</p> <p>Como é definido o número de vagas ofertadas?</p> <p>Respeitado o Catálogo do MEC, tanto para cursos técnicos como para graduação, como é definido o currículo? Há unificação dos currículos dos cursos ofertados no IFSC? Se não, por que? Quem aprova? Como fica o aluno no caso de uma transferência?</p> <p>Na oferta dos cursos de graduação (Tecnólogo e Engenharia), como é analisada a demanda e o perfil do aluno? Há acompanhamento dos egressos e do mercado? Se há, quem é o responsável e como é tratada essa informação?</p> <p>A estrutura física dos cursos técnicos e de graduação, laboratórios e salas de aula, são as mesmas? Quem define essa estrutura?</p> <p>Uma vez definido o currículo, como é definido o perfil do professor? O perfil é específico ou generalista? Quem define?</p> <p>Quando da extinção de um curso, os professores que atuavam nesse curso, como ficam?</p> <p>Para os cursos de graduação há avaliações periódicas realizadas pelo MEC/INEP. Existe análise interna dessas avaliações? São sugeridas mudanças nos</p>

	<p> cursos? Quem sugere? Para a pós a CAPES faz as avaliações. Como são tratadas as informações? São realizadas mudanças nos cursos? Quem sugere as mudanças? E quanto aos cursos técnicos, que não há avaliação externa. Como são avaliados? Como é tratada internamente essa informação na Coordenação, no Departamento, na Diretoria de Ensino? São sugeridas alterações/melhorias? Quem pode sugerir?</p>
--	--

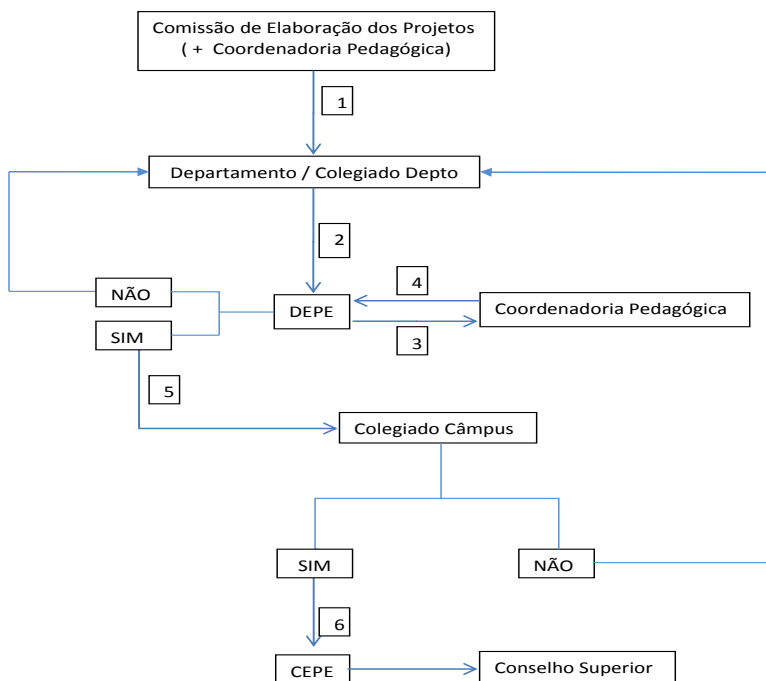
Será esclarecido ao entrevistado que todas as ações entendidas como estratégias deverão ser evidenciadas, ou seja, o entrevistado deverá dar exemplos.

ANEXO B - FLUXO FORMAL DE APROVAÇÃO DE PROJETOS, CURSOS NOVOS, ALTERAÇÃO, SUSPENSÃO OU EXTINÇÃO DE OFERTA DE VAGAS, ALTERAÇÃO DE PPC E AUTORIZAÇÃO DE OFERTA DE VAGAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA
DIREÇÃO DE ENSINO - CAMPUS FLORIANÓPOLIS

Fluxo de Aprovação de Projetos - Cursos Novos / Alteração, Suspensão ou Extinção de Oferta de Vagas / Alteração de PPC / Autorização de Oferta de Vagas



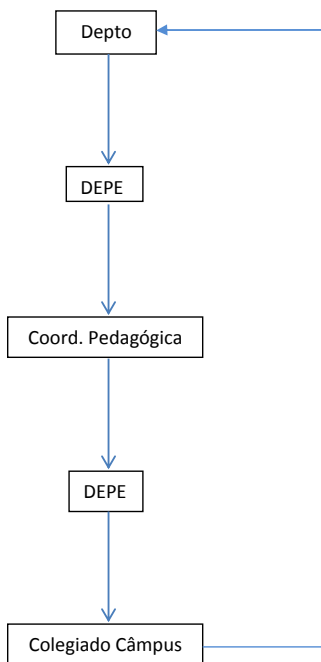
Observações importantes: Cursos FIC ou Suspensão de Cursos (até 01 ano) não precisam passar pelo Conselho Superior .

No caso de oferta imediata de curso, é obrigatória a apresentação do PIDC.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA
DIREÇÃO DE ENSINO - CAMPUS FLORIANÓPOLIS

Autorização da Oferta



Documentos a serem encaminhados:

CURSOS NOVOS Departamento envia à DEPE:	CURSOS NOVOS DEPE envia ao Colegiado do Campus:
<ol style="list-style-type: none"> 1. PPC (no caso de oferta imediata, é obrigatório o envio também do PIDC) 2. Ata do Colegiado do Departamento 	<ol style="list-style-type: none"> 1. PPC (PIDC) 2. Ata do Colegiado do Departamento 3. Parecer da Coordenadoria Pedagógica

Documentos a serem encaminhados:

ALTERAÇÃO, SUSPENSÃO OU EXTINÇÃO DE OFERTA DE VAGAS; ALTERAÇÃO DE PPC; AUTORIZAÇÃO DE OFERTA DE VAGAS
Departamento envia à DEPE: <ol style="list-style-type: none"> 1. PPC 2. Ata do Colegiado do Departamento
DEPE envia ao Colegiado do Campus: <ol style="list-style-type: none"> 1. PPC 2. Ata do Colegiado do Departamento 3. Parecer da Coordenadoria Pedagógica

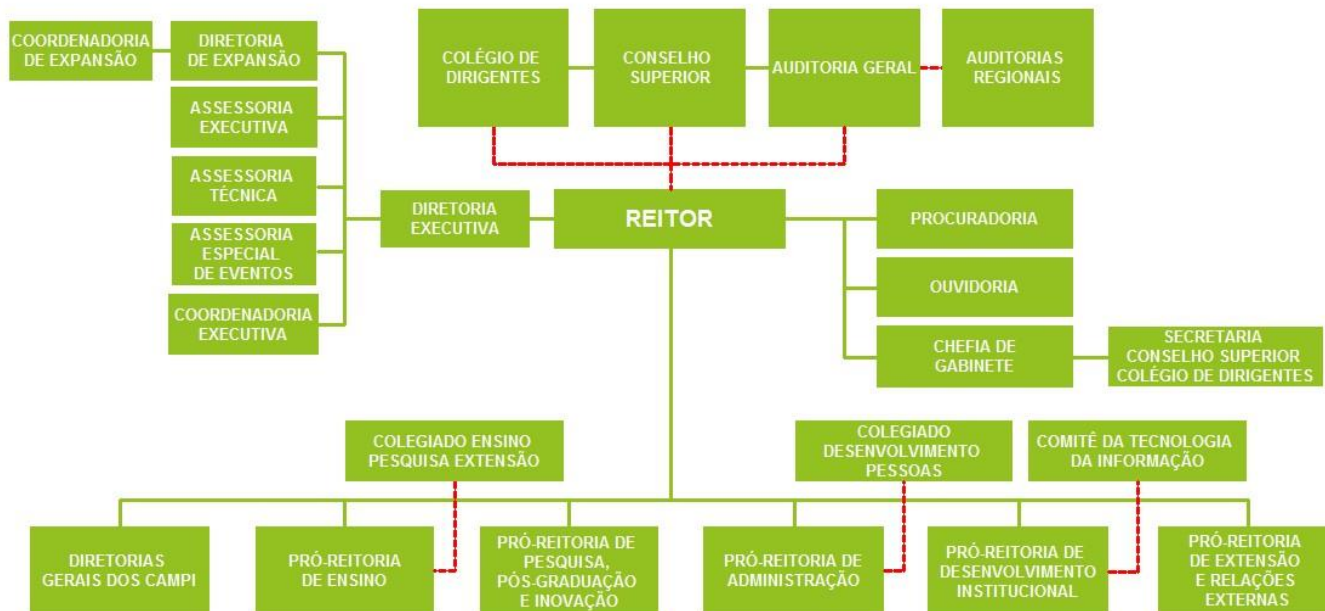
Prazos

CURSOS NOVOS; ALTERAÇÃO, SUSPENSÃO OU EXTINÇÃO DE OFERTA DE VAGAS; ALTERAÇÃO DE PPC; AUTORIZAÇÃO DE OFERTA DE VAGAS
DEPE = até 03 dias úteis Coordenadoria Pedagógica = até 15 dias úteis Colegiado = 15 dias antes da reunião Prazo para alterações no Departamento = até 15 dias úteis

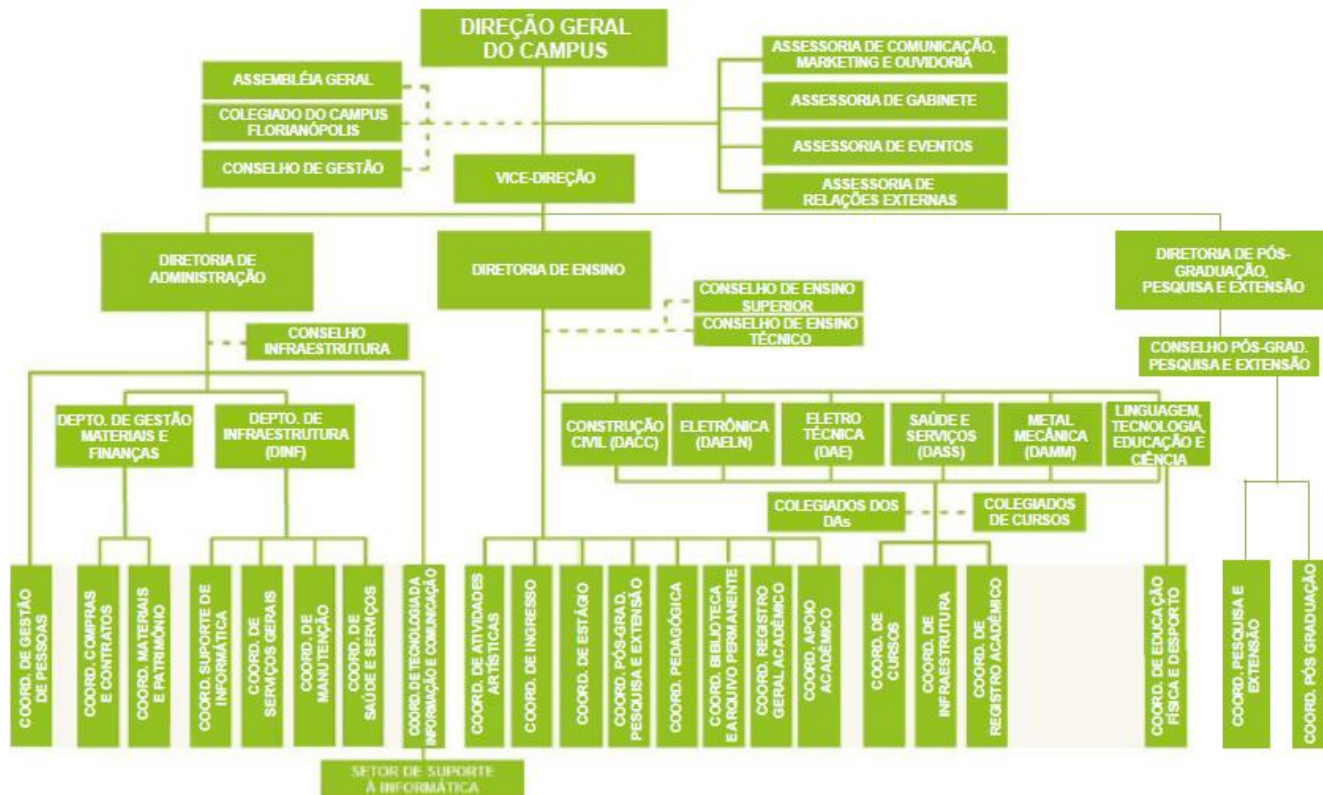
Fonte: Diretoria de Ensino Campus Florianópolis – fluxo formal

ANEXO C - ORGANOGRAMAS

GABINETE IFSC



ESTRUTURA ORGANIZACIONAL



ANEXO D - TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Eu, abaixo assinado, pesquisador do programa de mestrado da UFSC/PPGADM, envolvido no projeto de título **“ESTRATÉGIA E SUAS PRÁTICAS: Um estudo de caso em uma Organização Acadêmica”**, me comprometo a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos do IFSC – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e a Res. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Informo que os dados a serem coletados dizem respeito a gestão acadêmica e dados que possam corroborar com a pesquisa, ocorridos entre as datas de: janeiro de 2009 a julho de 2014.

Florianópolis, 29 de agosto de 2014.

Envolvidos na manipulação e coleta dos dados:

Nome completo	CPF	Assinatura
KARIN BECK	822.062.109-59	

ANEXO E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

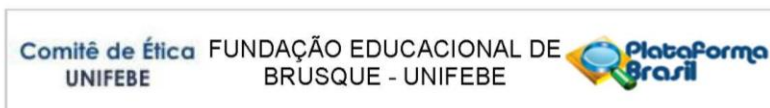
Eu _____,
CPF _____, RG _____,
depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador KARIN BECK do projeto de pesquisa intitulado **“ESTRATÉGIA E SUAS PRÁTICAS: um estudo de caso em uma Organização Acadêmica”** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificado, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Florianópolis – SC, ____ de _____ de 20__

Participante da pesquisa Pesquisador responsável pelo projeto

ANEXO F - TERMO DE APROVAÇÃO DA CEPE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATEGIA E SUA PRÁTICAS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ORGANIZAÇÃO ACADEMICA

Pesquisador: Hans Michael van Bellen

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40985914.7.0000.5636

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 965.966

Data da Relatoria: 26/02/2015

Apresentação do Projeto:

A pesquisa em questão pretende examinar na gestão acadêmica as práticas estratégicas. Para tanto, o estudo será realizado no IFSC com os gestores acadêmicos, tendo como amostra os gestores do campus Florianópolis e reitoria. A análise das entrevistas será feita por meio de gravações que deverão ser autorizadas pelos entrevistados e também de anotações. Para o tratamento dos dados coletados nas entrevistas serão utilizados elementos da análise de conteúdo. Serão entrevistados 40 gestores. A instituição campo da pesquisa autorizou a realização da mesma por meio de documento assinado. Constam os Termos de Consentimento livre e esclarecimentos.

A coleta de dados será feita por meio de entrevistas, documentos da instituição e análise bibliográfica.

Objetivo da Pesquisa:

Examinar na gestão acadêmica as práticas estratégicas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos mínimos, uma vez que os entrevistados não serão identificados, e a pesquisa demonstra

Endereço: Rua Dorval Luz, 123

Bairro: SANTA TEREZINHA

UF: SC **Município:** BRUSQUE

Telefone: (47)3211-7221

CEP: 88.352-400

E-mail: etica@unifeb.edu.br

Continuação do Parecer: 965.966

que não será feito julgamento de valor. Por outro lado a pesquisa almeja identificar se na gestão acadêmica pode-se identificar estrategistas, como agem, identificando suas ações estratégicas, desejando contribuir para esclarecer como de fato os estrategistas atuam em uma organização, podendo contribuir com esse entendimento para uma gestão mais eficaz.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta-se bem escrita, com objetivos claros e coerentes, sendo o tema instigante e necessário no contexto atual de uma IES.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão escritos de forma objetiva, coerente e esclarecedora.

Recomendações:

Que a pesquisa seja de fato divulgada, socializada junto a instituição (campo de pesquisa) e contribua de maneira eficaz na busca da qualidade na gestão acadêmica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa está aprovada e não há pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado acompanha o parecer da relatoria.

BRUSQUE, 26 de Fevereiro de 2015

Assinado por:
Everaldo da Silva
(Coordenador)

Endereço: Rua Dorval Luz, 123**Bairro:** SANTA TEREZINHA**UF:** SC**Município:** BRUSQUE**CEP:** 88.352-400**Telefone:** (47)3211-7221**E-mail:** etica@unifebe.edu.br