

**Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Mestrado Profissional em Administração**

Thaís Vasconcelos de Souza

**Aprendizagem de estrategistas no contexto da
elaboração e da implementação do Planejamento
Estratégico Institucional da UFPE**

Recife, 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

CLASSIFICAÇÃO DE ACESSO A TESES E DISSERTAÇÕES

Considerando a natureza das informações e compromissos assumidos com suas fontes, o acesso a monografias do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco é definido em três graus:

- “Grau 1”: livre (sem prejuízo das referências ordinárias em citações diretas e indiretas);
- “Grau 2”: com vedação a cópias, no todo ou em parte, sendo, em consequência, restrita a consulta em ambientes de biblioteca com saída controlada;
- “Grau 3”: apenas com autorização expressa do autor, por escrito, devendo, por isso, o texto, se confiada a bibliotecas que assegurem a restrição, ser mantido em local sob chave ou custódia.

A classificação desta dissertação se encontra, abaixo, definida por seu autor.

Solicita-se aos depositários e usuários sua fiel observância, a fim de que se preservem as condições éticas e operacionais da pesquisa científica na área da administração.

Título da Dissertação: Aprendizagem de estrategistas no contexto da elaboração e da implementação do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE.

Nome do Autora: Thaís Vasconcelos de Souza

Data da aprovação: 31/10/2016

Classificação, conforme especificação acima:

Grau 1

Grau 2

Grau 3

Recife, 31 de Outubro de 2016.

Assinatura do autor

Thaís Vasconcelos de Souza

**Aprendizagem de estrategistas no contexto da
elaboração e da implementação do Planejamento
Estratégico Institucional da UFPE**

Orientador: Dr. Eduardo de Aquino Lucena.

Dissertação apresentada como requisito complementar para obtenção do grau de Mestre em Administração, área de Comportamento Organizacional e Gestão Estratégica de Pessoas, do Mestrado Profissional em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.

Recife, 2016

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

S729a Souza, Thaís Vasconcelos de
Aprendizagem de estrategistas no contexto da elaboração e da
implementação do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE / Thaís
Vasconcelos de Souza. - 2016.
120 folhas: il. 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo de Aquino Lucena.
Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de
Pernambuco, CCSA, 2016.
Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Aprendizagem experimental. 2. Planejamento estratégico. 3.
Universidades e faculdades - Administração. I. Lucena, Eduardo de Aquino
(Orientador). II. Título.

658 CDD (22.ed.) UFPE (CSA 2017 –028)

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Mestrado Profissional em Administração

Aprendizagem de estrategistas no contexto da elaboração e da implementação do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE

Thaís Vasconcelos de Souza

Dissertação submetida ao corpo docente do Curso de Mestrado Profissional em Administração da Universidade Federal de Pernambuco e aprovada em 31 de outubro de 2016.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Eduardo de Aquino Lucena, UFPE (Orientador)

Prof. Dr. Walter Fernando Araújo de Moraes, UFPE (Examinador interno)

Prof. Dr. Claudemir Inacio dos Santos, UFPE (Examinador externo)

*“... Cantar e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz...”.*

(O que é, o que é? - Gonzaguinha)

Agradecimentos

Aos meus pais, Geovanni Lemos de Vasconcelos e Jaciel José de Souza, e irmão, Vinícius Vasconcelos de Souza, pelos conselhos nas horas certas, apoio e confiança. Por sempre me incentivarem a buscar o melhor.

Ao meu esposo, Rossiny Adriano Vasconcelos Pontes, pelo apoio, paciência e companheirismo.

Ao professor Eduardo Lucena, pelas orientações, paciência e dedicação à minha pesquisa.

Aos professores examinadores, Claudemir Santos e Walter Moraes, pelas contribuições e incentivos desde a minha graduação. Reencontrá-los na pós-graduação foi gratificante.

Aos professores desta turma de mestrado: Luiz Mariz, Walter Moraes, Marcos Feitosa, Bruno Campello, Lilian Outtes, Carla Pasa, Jaqueline de Andrade, Guilherme Lima, Ricardo Mendonça, Josete Florêncio e Débora Dourado, por me apresentarem novos horizontes.

Aos meus entrevistados, por aceitarem participar da pesquisa. Suas contribuições foram determinantes para o bom desempenho deste estudo.

Aos meus amigos de turma: Ana Maria, André, Carla, Clélia, Conceição, Danúbia, Iris, Jorge, Kaline, Lenita, Leidijane, Liliana, Nara, Orlando, Patrícia, Regina, Roberta, Rodrigo, Tâmara, Thayza, Vanessa, Wilza, Zuleide. Certeza que deixamos nossa marca no MPA.

Mariana, secretária do Mestrado Profissional, pela atenção e presteza ao nos atender.

Aos amigos de trabalho do Centro Acadêmico de Vitória, em especial aos da Setorial de Pesquisa e Extensão do Centro, prof. Juliana Oliveira, prof. Mariana Fernandes, Kelly Lopes, Sérgio Alexandre, Mirana Carla, pelo apoio e colaboração.

Aos amigos, pela atenção, paciência e palavras de incentivo. Em especial a Suiane Brandão e Edmilson Júnior pelos auxílios e compartilhamento das angústias e inseguranças no decorrer da pesquisa.

Aos companheiros de orientação, Alberto Brandão e Luísa Camacho, pelas contribuições e sugestões.

Todos vocês são coautores desta dissertação; sem o apoio e contribuições de todos vocês ela não existiria. Minha gratidão a todos.

A Deus, pelo amparo nos momentos mais difíceis.

RESUMO

Este trabalho buscou compreender aspectos da aprendizagem de estrategistas no contexto da elaboração e da implementação do Planejamento Estratégico Institucional (PEI), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com vigência para o período 2013-2017. Baseou-se, principalmente, em estudos pertinentes às abordagens da aprendizagem pela experiência e da estratégica como prática. A pesquisa teve natureza descritiva, com abordagem qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso único. Três perguntas nortearam esta pesquisa: (a) como ocorreu o processo de elaboração do PEI da UFPE?; (b) como os estrategistas aprenderam durante a elaboração do PEI da UFPE?; (c) como os estrategistas têm enfrentado as dificuldades na implementação do PEI? Sete estrategistas atuantes na elaboração do PEI foram selecionados para responder às perguntas norteadoras (a) e (b); e oito estrategistas ocupantes de função no alto escalão organizacional para responder à pergunta (c) por entender que essas posições organizacionais são relevantes para implementação do PEI. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas e documentos e sua análise compreendeu a descrição e interpretação dos dados, bem como a formação de categorias que responderam às perguntas. Concluiu-se que a aprendizagem dos estrategistas durante a elaboração do PEI ocorreu quando eles aprenderam a aplicar a ferramenta Matriz de SWOT, interagiram com outras pessoas e refletiram. Em relação às dificuldades na implementação do PEI, os estrategistas buscaram solucioná-las por meio de reuniões de monitoramento do referido Planejamento, mudanças no arcabouço de normas institucionais e gestão transparente. Este estudo contribuiu para enriquecer o debate sobre aprendizagem de estrategistas, notadamente de instituições públicas federais de ensino superior.

Palavras-chave: Aprendizagem pela experiência. Planejamento Estratégico. UFPE.

ABSTRACT

This study aimed to understand strategists' learning aspects in elaboration and implementation context of the Institutional Strategic Planning (IEP) from Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), effective for the 2013-2017 period. It was mainly based on studies pertinent to the approaches of the learning by the experience and the strategy as practice. The research was descriptive from a qualitative approach, carried out by a single case study. Three questions guided this research: (a) How was the process of the UFPE's Institutional Strategic Planning elaboration?; (b) How strategists learned during the UFPE's Strategic Planning Institutional preparation?; and (c) How strategists have faced difficulties in implementing the Institutional Strategic Planning? Seven strategists that worked in the IEP preparation were selected to answer the guiding questions (a) and (b) and eight strategists who were at the top organizational level to answer the question (c) because we understand that these organizational positions are relevant to the implementation of IEP. Data collection was done through interviews and documents and analysis comprised data description and interpretation, as well as the categories' formation that answered the questions. It was concluded that strategists' learning process during the preparation of IEP occurred when they learned how to use SWOT Matrix, interacting with other people and reflecting about it. Regarding the difficulties in implementing the IEP, strategists seek to resolve them through the planning's monitoring meetings, changes in institutional rules framework and transparent management. This study contributed to enrich the debate on strategists' learning, notably related to higher education federal public institutions.

Keywords: Learning by experience. Strategic Planning. UFPE.

Lista de Figuras

Figura 1 (2) – Modelo de ação e pensamento reflexivo de Dewey	39
Figura 2 (4) – Fluxograma das atividades do processo de elaboração do PEI	66
Figura 3 (4) – Mapa Estratégico da UFPE com os respectivos objetivos estratégicos	72

Lista de Quadros

Quadro 1 (3) – Eixos Temáticos do PEI 2016	51
Quadro 2 (3) – Eixos Temáticos do PAI 2016	51
Quadro 3 (3) – Informações gerais sobre os respondentes	53
Quadro 4 (3) – Resumo dos procedimentos metodológicos para os objetivos específicos	60
Quadro 5 (4) – Matriz SWOT da UFPE	70

Lista de Abreviaturas e Siglas

CA – Conselho de Administração

CAA – Centro Acadêmico do Agreste

CAV – Centro Acadêmico de Vitória

CC – Conselho de Curadores

CCEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CU – Conselho Universitário

DAP – Diretoria de Avaliação Institucional e Planejamento

FAGA – Faculdade de Ciências da Administração de Garanhuns

GAPE – Grupo de Apoio ao Planejamento Estratégico

IBPEX – Instituto Brasileiro de Pós-graduação e Extensão

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

PAI – Plano de Ação Institucional

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEI – Planejamento Estratégico Institucional

PROACAD – Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos

PROAES – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PROCIT – Pró-Reitoria de Comunicação, Informação e Tecnologia da Informação

PROEXC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

PROGEPE – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida

PROGEST – Pró-Reitoria de Gestão Administrativa

PROPESQ – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UPE – Universidade de Pernambuco

UR – Universidade do Recife

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Contextualização do tema	17
1.2 Problema de pesquisa	21
1.3 Objetivos	22
1.3.1 Objetivo geral	22
1.3.2 Objetivos específicos	22
1.4 Justificativa	23
2 REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 Aprendizagem nas organizações	26
2.2 A perspectiva da aprendizagem pela experiência	33
2.2.1 Conceito de experiência	33
2.2.2 Conceito de pensamento reflexivo	37
2.3 A vertente da estratégia como prática	41
2.3.1 Estratégia como prática: conceitos centrais	41
2.3.2 Planejamento estratégico em Instituições de Ensino Superior (IES)	43
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
3.1 Questões de pesquisa	47
3.2 Caracterização da pesquisa	47
3.3 Locus e definição dos participantes da pesquisa	49
3.3.1 Seleção dos Participantes	52
3.4 Coleta e análise de dados	57
3.5 Validação e confiabilidade	60
3.6 Limitações	62
4 RESULTADOS	64
4.1 Processo de elaboração do PEI da UFPE	64
4.2 Como os estrategistas aprenderam durante a elaboração do PEI da UFPE	73
4.2.1 Aprendendo a aplicar a ferramenta Matriz de SWOT	73
4.2.2 Interagindo com outras pessoas	75
4.2.3 Refletindo	77
4.3 Como os estrategistas têm enfrentado dificuldades na implementação do PEI da UFPE	81
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	88
5.1 Processo de elaboração do PEI da UFPE	88
5.2 Aprendizagem de estrategistas na elaboração do PEI da UFPE	90
5.3 Enfrentando dificuldades na implementação do PEI da UFPE	95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	106

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO AO REITOR	114
APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS ENTREVISTADOS	115
APÊNDICE C – FORMULÁRIO DE INFORMAÇÕES BÁSICAS DOS PARTICIPANTES	116
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	117
ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA O TEXTO DE REFERÊNCIA PARA A VISÃO DE FUTURO DA UFPE NO PERÍODO 2013-2027	118
ANEXO B – AGENDA DA OFICINA DE <i>SWOT</i>	119
ANEXO C – INSUMOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PEI DA UFPE (2013-2027)	120

1 INTRODUÇÃO

Frente às questões inerentes ao contemporâneo mundo das organizações, as quais estão associadas à estratégia empresarial ou ao nível operacional, os gestores demandam cada vez mais novas maneiras de aprender. A fim de resolver de forma rápida e eficiente os problemas organizacionais, exige-se deles constante aperfeiçoamento de suas habilidades, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento profissional, bem como para a manutenção da excelência das organizações em que trabalham.

Esse contexto de rápidas mudanças e intensificação da globalização tem requisitado dos gestores capacidade de adaptação e presteza para responder às demandas e desafios deste cenário, ou seja, as organizações precisam desenvolver estratégias, a fim de que a missão e visão possam ser alcançadas com êxito. E para desenvolver essas estratégias é demandada dos membros das organizações uma aprendizagem constante. Diante disso, o ambiente de trabalho tem se demonstrado um importante lócus de aprendizagem e as modernas organizações, percebendo tal fato, empenham-se para usufruir das situações de aprendizagem.

O tema aprendizagem tem sido objeto de investigação (EASTERBY-SMITH, LYLES; 2011), desde a década de 1960, com os estudos de Cyert e March, a partir da obra “*A Behavioral Theory of the Firm*” (1963), considerada um marco no desenvolvimento dos estudos de aprendizagem. Porém, foi na década de 1990 que houve uma intensa ampliação da literatura, não somente no volume de publicações, mas também apresentando a Aprendizagem Organizacional (AO), a partir de diferentes perspectivas, tais como a psicológica (na visão da construção social) e sociológica (na visão da interação social pelas relações e práticas sociais) (ANTONELLO; GODOY, 2011).

A partir das diferentes teorias de aprendizagem, que buscam contribuir por meio de modelos distintos para o entendimento do fenômeno, percebe-se o desprendimento da ideia de aprendizagem como algo isolado e individual ocorrido em um ambiente distinto do trabalho. Dessa forma, outros caminhos estão sendo apresentados pelos estudiosos do tema com o intuito de aprimorar o entendimento do fenômeno, como por exemplo, a pesquisa feita por Elkjaer (2004). Sendo assim, percebe que muito do que é aprendido é resultado dos procedimentos realizados no local de trabalho e da interação com os colegas (BROWN; DUGUID, 1991), das descontinuidades (BERENDS; LAMMERS, 2010) e das continuidades no processo de aprendizagem, ocorridos em organizações (HERNES; IRGENS, 2013), das experiências vividas em situações costumeiras e adversas, das relações pessoais realizadas nos

contextos internos e externos da organização (SILVA; LUCENA, 2015) e das relações com a sociedade em geral.

Adota-se nesse estudo a perspectiva da aprendizagem pela experiência, pois esta enfatiza o papel central que a experiência representa no processo de aprendizagem. Kolb (1980) sugere esta perspectiva por meio de uma “abordagem holística integrada sobre a aprendizagem que combina experiência, percepção, cognição e comportamento”. Como explicam Brandi e Elkjaer (2011, p. 28), aprendizagem “é uma prática [...], e é uma questão de desenvolvimento de identidade e socialização”, ou seja, tanto a questão do conhecimento como a questão do ser e tornar-se parte do mundo são enfatizadas por esta perspectiva. Aponta-se, dessa forma, a conexão existente entre o desenvolvimento individual e organizacional e a indissociabilidade da aprendizagem e socialização.

Assim, com a finalidade de contribuir para o fortalecimento de conhecimentos do campo da aprendizagem, esta pesquisa tem a intenção precípua de compreender aspectos da aprendizagem de estrategistas no contexto da elaboração e da implementação do Planejamento Estratégico Institucional (PEI) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O tema deste estudo foi escolhido a partir da área de formação e de atuação profissional da pesquisadora e visando a contribuir para o seu próprio aprimoramento pessoal e profissional, bem como dos demais gestores da UFPE. A pesquisadora é graduada em Administração pela Instituição e servidora do seu quadro técnico-administrativo, lotada, desde o ano 2012, no Centro Acadêmico de Vitória (CAV).

1.1 Contextualização do tema

Diante das inúmeras mudanças no contexto histórico, novas exigências impostas pelo crescimento e desenvolvimento da sociedade acabam reorientando as organizações quanto à reformulação das suas atividades, gerando mudanças no tipo de conhecimentos e habilidades que serão exigidos dos seus membros. O próprio estudo de Administração, por meio das Teorias das Organizações, tem evoluído, a fim de melhor entender o funcionamento das organizações, bem como os fenômenos que aí ocorrem.

Ao longo dessa evolução dos estudos organizacionais, a organização deixou de ser vista como uma “máquina” e os seus empregados não são mais considerados como engrenagens, conforme expõe a Teoria Clássica. Os empregados, que antes executavam apenas procedimentos ditados pelos planejadores das atividades, hoje dispõem de mais

oportunidades de participação no contexto organizacional e possuem um maior envolvimento com as estruturas de trabalho (BOXAL; MACKY, 2009).

Esse cenário, por sua vez, enaltece o tema aprendizagem, pois, para atender à crescente demanda do mercado globalizado, faz-se necessário que os gestores dos três níveis hierárquicos da organização aprendam continuamente. Percebe-se, dessa forma, que a capacidade de aprender é o fator distintivo do profissional bem-sucedido nos dias atuais. Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007) afirmam que quanto mais as pessoas se veem como aprendizes ativos, mais elas podem ser capazes de enfrentar os desafios da vida.

Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007) ainda destacam a complexidade do tema pelo fato de tantos pesquisadores, das mais diversas áreas, terem estudado e escrito sobre o fenômeno da aprendizagem, principalmente a ocorrida no âmbito das organizações. Apesar dessa variedade, a noção de mudança de comportamento e experiência fundamenta a maioria das abordagens sobre aprendizagem. As autoras também apresentam cinco correntes teóricas acerca de aprendizagem, dentre as quais está a orientação construtivista adotada neste estudo. Essa orientação afirma que “[...] a aprendizagem é um processo de construção de significado; é como as pessoas dão sentido às suas experiências” (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007, p.291).

Percebe-se, dessa forma, que as disciplinas de gestão estão se aproximando cada vez mais do que as pessoas realmente fazem na prática, além de considerar que as particularidades das atividades humanas são ligadas e podem ser reforçadas em um fenômeno social mais amplo, que se encontra além do domínio organizacional (WHITTINGTON, 2006). E essa aproximação também tem ocorrido no estudo da aprendizagem quando este passa a ser realizado sob um enfoque social.

Diante disso, os modelos de aprendizagem baseados na transferência de conhecimento e informação – os quais valorizam o conhecimento abstrato e o separa da prática – têm sido foco de crescentes discussões nos últimos anos. Estudiosos que defendem outra perspectiva (BROWN; DUGUID, 1991; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; LAVE; WENGER, 1991; BRANDI; ELKJAER, 2011; GHERARDI, 2011) têm sugerido que a aprendizagem ocorre por meio da participação em comunidades de práticas, cujo ponto de partida está em práticas organizacionais concretas, ou seja, as pessoas aprendem ao interagir com outras pessoas em contextos sociais.

Brown e Duguid (1991), por exemplo, ao pesquisarem acerca de práticas de trabalho, demonstram que o modo pelo qual as pessoas trabalham normalmente é diferente do modo como as organizações formulam as suas descrições convencionais de trabalho. Estas,

portanto, mascaram tanto as formas de trabalho dos indivíduos, como a aprendizagem significativa e a inovação gerada nas comunidades de práticas informais nas quais trabalham. Ao destacarem a importância da prática para compreender o trabalho e a aprendizagem, entendem que essa ocorre em dado contexto, o qual inclui circunstâncias sociais e físicas do ambiente, bem como as relações sociais entre os atores.

Nesse cenário, Elkajer (2004) apresenta a terceira via aos estudos da aprendizagem organizacional. Segundo a autora, a terceira via é definida como “o desenvolvimento de experiências e conhecimentos pela investigação (ou pensamento reflexivo) em mundos sociais mantidos juntos por um compromisso” (ELKJAER, 2004, p.419). Esta terceira maneira associa as duas metáforas para a aprendizagem que, de acordo com a autora, tinham sido, até então, estudadas distintamente: metáfora da aquisição e metáfora da participação.

A metáfora da aquisição entende a aprendizagem como a aquisição individual de conhecimentos e habilidades. Este entendimento é predominante na literatura, pois reflete uma compreensão da aprendizagem pela educação formal. Segundo Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007, p. 29), “aprendizagem formal é aquela altamente burocratizada e institucionalizada, formalmente reconhecida com graus e diplomas”, ou seja, é a aprendizagem realizada em uma sala de aula, com um instrutor e os alunos sentados, adquirindo conhecimentos externos a eles.

Já a segunda metáfora, aprendizagem pela participação, retira a aprendizagem da mente individual e dos contextos educativos formais e coloca-a no cotidiano da vida organizacional e no trabalho, conforme o entendimento de Brown e Duguid (1991). Dessa forma, a aprendizagem é algo que ocorre nos processos de participação e interação social. Significa dizer que, nessa perspectiva, as ações organizacionais voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem organizacional são focadas no contexto organizacional, nos seus padrões de participação e interação (ELKJAER, 2004; BRANDI; ELKJAER, 2011).

De acordo com Elkjaer (2004), a terceira via é uma tentativa de fazer uma síntese da segunda via de aprendizagem organizacional – com sua compreensão de aprendizagem como a participação em comunidades de práticas –, incluindo elementos da primeira via – aprendendo com a aquisição de conhecimentos. Sendo assim, para entender a organização como um sistema de aprendizagem é necessário compreender as relações entre indivíduos e organização.

Visando vincular conceitualmente as duas metáforas da aprendizagem, são usados os conceitos de experiência e pensamento reflexivo, do pragmatista norte-americano John Dewey (1859-1952). O pensamento reflexivo proporcionará um método em que o pensamento

é considerado como um instrumento para a definição de problemas (BRANDI; ELKJAER, 2011). Já o conceito de experiência proposto por Dewey (2010, 2011) contribuirá para a definição do que acontece na participação do indivíduo no contexto organizacional (ELKJAER, 2004).

O estudo da aprendizagem organizacional explora contextos específicos de atividades e práticas sociais nos quais a aprendizagem pode ocorrer. Brandi e Elkjaer (2011) afirmam que somente através da compreensão das situações e do modo pelo qual indivíduos constroem a situação é que pode ser feita uma investigação válida de uma atividade de aprendizagem. Isto é, para a terceira via de aprendizagem proposta por Elkjaer (2004), a unidade de análise deixa de ser indivíduos e organizações para ser eventos ou situações. Casey e Goldman (2010) ainda afirmam que nem todas as experiências de trabalho geram aprendizagem, uma vez que vários fatores são necessários para que a aprendizagem ocorra.

Tendo em vista que os ambientes nos quais as organizações públicas realizam suas atividades estão cada vez mais incertos e complexos, em virtude da velocidade com que as mudanças ocorrem e da interligação desses ambientes, é exigido dos atores organizacionais respostas rápidas e eficientes, ou seja, pensar, agir e aprender estrategicamente, de forma a atender às demandas emergentes. Para isso, esses atores dos três níveis hierárquicos precisam desenvolver meios que contribuam para a adoção e a implementação das estratégias organizacionais. E é justamente nesse contexto que as experiências podem ajudar os estrategistas a pensar, agir e aprender estrategicamente. Sob esse prisma, o foco desta pesquisa estará na aprendizagem que ocorre dentro do contexto organizacional; nomeadamente a aprendizagem de atores participantes, por meio de suas experiências, no planejamento estratégico de uma Instituição Ensino Superior (IES) pública federal do estado de Pernambuco, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Neste trabalho, a visão sobre o fazer estratégias apoia-se na vertente da estratégia como prática, uma vez que o estudo será realizado a partir das atividades diárias dos atores organizacionais, buscando compreender aspectos da sua aprendizagem no contexto do planejamento estratégico. O foco dessa vertente está na estratégia como uma prática social, ou seja, na forma como os praticantes da estratégia interagem, ao invés da estratégia como propriedade das organizações (JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007). Segundo os estudiosos dessa vertente, a estratégia é algo que as pessoas fazem (WHITTINGTON, 1996, 2006; JOHNSON et al., 2007; JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007).

A partir dessa perspectiva, a estratégia é definida como uma atividade situada e socialmente realizada, enquanto que o fazer estratégico, o “*strategizing*”, abrange as ações,

interações e negociações entre os diversos atores e as práticas situadas nas quais eles se apoiam para realizar essa atividade. O foco está nas atividades que as pessoas fazem dentro de um contexto organizacional (JOHNSON et al., 2007; JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007). Atividades são consideradas estratégicas, conforme passam a ser consequências para os resultados almejados, a sobrevivência organizacional, bem como para a sua excelência. Este conceito deve ser aplicado, ainda que tais consequências não estejam oficialmente associadas às estratégias deliberadas (JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007). Diante dos conceitos ora citados, três elementos são considerados essenciais para entender como a estratégia é feita: prática, práxis e praticantes (WHITTINGTON, 2006).

Johnson et al. (2007, p. 26) definem prática como “aquilo com que as pessoas se engajam com”, a fim de exercer sua atividade estratégica e a práxis como “aquilo que as pessoas fazem efetivamente”, ou seja, a ação em si (p. 27). Os praticantes, por seu turno, são aqueles que fazem, modelam e executam a estratégia (WHITTINGTON, 2006).

A partir disso, esta pesquisa seguirá uma orientação construtivista (GUBA, LINCOLN, 1994) e contemplará a aprendizagem, no contexto organizacional, como um fenômeno social, pois entende-se que o ponto de partida para a aprendizagem é a experiência vivida no cotidiano. E para compreender aspectos da aprendizagem dos estrategistas é necessário aprofundar os estudos sobre: (a) o fenômeno de aprendizagem, nomeadamente ocorrida em organizações; e (b) a perspectiva da aprendizagem pela experiência, a partir dos conceitos experiência e pensamento reflexivo do filósofo John Dewey (1959, 2010, 2011).

1.2 Problema de pesquisa

O desenvolvimento da aprendizagem durante o *strategizing* está relacionado a fatores como a qualidade das experiências e as práticas aí ocorridas, as quais auxiliam os estrategistas a definir as estratégias mais apropriadas para a organização. Dessa forma, entender a aprendizagem de maneira contextual dentro de ambientes organizacionais é essencial para se identificar o porquê de parcela considerável do planejamento estratégico ter difícil implementação ou simplesmente não ser executado, destoando, muitas vezes, do contexto para o qual foi elaborado.

Em ambientes institucionais, a aprendizagem dos atores muitas vezes não ocorre como poderia ou deveria acontecer, ou seja, grande parte da aprendizagem pretendida é incompleta ou distorcida (ILLERIS, 2013). Diante disso, para entender melhor a aprendizagem durante o

fazer estratégico demanda-se uma observação mais próxima dos estrategistas, considerados atores poderosos nas atividades administrativas organizacionais e para a tomada de decisão.

A partir desse panorama, emerge o seguinte problema de pesquisa: **Como os estrategistas aprenderam no contexto da elaboração e da implementação do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE?**

Cabe, portanto, a análise do processo de elaboração do planejamento estratégico da referida Instituição, de modo a auxiliar na compreensão de como os estrategistas que atuaram na sua elaboração aprenderam. Além disso, o entendimento acerca de como os estrategistas têm enfrentado dificuldades na implementação do referido Planejamento irá auxiliar para que este problema de pesquisa venha a ser solucionado.

1.3 Objetivos

Para responder a pergunta de pesquisa anteriormente apresentada foram estabelecidos os seguintes objetivos de pesquisa geral e específicos:

1.3.1 Objetivo geral

Pretendendo responder ao problema de pesquisa, foi estabelecido como objetivo geral deste estudo: compreender aspectos da aprendizagem de estrategistas no contexto da elaboração e da implementação do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE.

1.3.2 Objetivos específicos

Com o propósito de cumprir o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever o processo de elaboração do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE;
- b) Compreender como os estrategistas aprenderam durante a elaboração do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE;
- c) Compreender como os estrategistas têm enfrentado dificuldades na implementação do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE.

1.4 Justificativa

O fato de tantas pessoas de diferentes áreas do conhecimento estudarem o tema aprendizagem indica a sua complexidade. Contudo, faz-se necessária a compreensão de processos de trabalho, antes que esses venham a ser programados formalmente. Isto tem se perdido bastante na literatura de planejamento estratégico, considerando o fato de que não se percebem facilmente evidências de que algum pesquisador tenha se preocupado em entender como os estrategistas fazem estratégias e, conseqüentemente, como aprendem durante o seu *strategizing* (MINZTBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2010).

Diante disso, percebe-se uma diversidade de teorias que almejam explicar a aprendizagem humana e cada uma possui modelos e estruturas que tentam captar algum aspecto do fenômeno. Dentre essa diversidade, escolheu-se a teoria proposta por Elkjaer (2004), por entender que os indivíduos constroem, por meio de suas experiências, os significados que nortearão suas futuras interpretações de novas situações de aprendizagem. Sua teoria sugere como conceitos chave de experiência e pensamento reflexivo de Dewey (1959, 2010, 2011) para a compreensão da aprendizagem. Além disso, a teoria de John Dewey é considerada uma teoria orientada para o futuro (ELKJAER, 2013), entendendo que o futuro não será igual ao passado, pleiteando-se dos gestores a capacidade de pensar de forma antecipatória e de maneira rápida e criativa diante das diferentes situações de incerteza.

Apesar da crescente importância atribuída à reflexão (REIS, 2011), o que se vê na Academia de Administração e nas práticas organizacionais é uma valorização da ação em detrimento da reflexão. Dessa forma, julga-se que o entendimento dos conceitos de experiência e pensamento reflexivo, pela interpretação do pragmatista John Dewey (1959), no âmbito das organizações, contribuirá para o entendimento de que a interação entre as pessoas e seu ambiente de trabalho é primordial para expandir a compreensão da aprendizagem em novas direções.

Sendo assim, a proposta que será desenvolvida no presente estudo pretende contribuir para debates acadêmicos voltados ao desenvolvimento do conhecimento científico acerca da aprendizagem de estrategistas no âmbito do planejamento estratégico, notadamente em instituições públicas. A teoria da aprendizagem proposta por Dewey (1959, 2010, 2011) pode proporcionar aos estrategistas envolvidos ações menos impulsivas e rotineiras, uma vez que seu modelo está relacionado à geração de hipóteses de trabalho, a partir da imaginação antecipatória dos efeitos. Tais conseqüências podem ser experimentadas durante as ações (ELKJAER, 2013).

Assim, esse modelo está voltado para o estímulo da criação e orientação para o futuro. Outrossim, Elkjaer (2013, p. 92-93) sugere que uma “olhada mais próxima à noção *deweyana* de experiência pode ter utilidade para a criação de uma teoria de aprendizagem que responda ao apelo por criatividade e inovação”. Tal argumento reforça a relevância do desenvolvimento de estudos neste âmbito, cuja intenção é contribuir para a excelência nos resultados institucionais norteados pelo Planejamento Estratégico.

Situações acerca do planejamento estratégico envolvem uma série de processos sociais, cognitivos e psicológicos, que muitas vezes são subconscientes. Contudo, há o reconhecimento de que a aprendizagem baseada nesse contexto e a constatação de padrões inesperados exercem papel crucial para o desenvolvimento de estratégias. Este processo, portanto, requer criatividade e poder de síntese, valores que vão de encontro ao nível de formalização do planejamento instituído pelas organizações (MINZTBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2010).

Frente ao intenso dinamismo e alta velocidade de mudanças no ambiente de Instituições Públicas de Ensino Superior, a UFPE tem percebido a necessidade de acompanhar e de se antecipar a esses desafios característicos da sociedade contemporânea. Diante disso, esta pesquisa se justifica pela necessidade que há de ampliar e aprofundar os estudos acerca da aprendizagem dos estrategistas, a partir das suas experiências nas atividades profissionais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo serão apresentados os principais conceitos que compõem a fundamentação teórica para o desenvolvimento desta pesquisa. Uma vez que o objetivo central deste trabalho é compreender aspectos da aprendizagem de estrategistas no contexto da elaboração e da implementação do Planejamento Estratégico Institucional (PEI) da UFPE, entende-se significativo apresentar algumas discussões importantes e atuais na área de aprendizagem e estratégia. A fim de alcançar o objetivo proposto, opta-se por explorar a perspectiva da aprendizagem pela experiência, por meio das contribuições dos conceitos de experiência e pensamento reflexivo para o processo de aprendizagem, bem como a vertente da estratégia como prática.

O quadro teórico adotado nesta pesquisa servirá como ponto de partida para o desenvolvido deste estudo. Este quadro funciona como uma lente a partir da qual a pesquisadora enxerga o mundo e estuda o fenômeno (MERRIAM, 2009). A revisão de literatura, dessa forma, proporcionará identificar quais estudos já foram e estão sendo realizados acerca do tema, como os principais termos do tema têm sido definidos e as formas mediante as quais o fenômeno tem sido tratado. Sendo assim, crê-se que os termos e conteúdos abordados no quadro teórico desta pesquisa serão valorosos para a compreensão da aprendizagem.

A perspectiva da aprendizagem pela experiência apresenta um conjunto de características que entende a aprendizagem como um processo transformador e contínuo, e não como um resultado (KOLB, 1984). As ideias são formadas e reformadas a partir da experiência e, dessa forma, mudam a maneira de ver o mundo, ou seja, “toda aprendizagem é reaprendizagem” como dito por Kolb (1984, p.28). Além disso, a aprendizagem é o maior processo de adaptação humana ao ambiente físico e social e, dessarte, envolve transações entre a pessoa e o ambiente (KOLB, 1984; LEITE, 2011). É a partir do resultado da transação entre experiências objetivas e subjetivas que a aprendizagem ocorre e gera conhecimento.

A vertente da estratégia como prática, por sua vez, apresenta um caminho que almeja unir acadêmicos e profissionais. O foco dessa abordagem está na estratégia como uma prática social, ou seja, a preocupação deixa de ser a competência central da organização para ser a competência prática do ator estrategista (WHITTINGTON, 1996). O ponto fundamental está na forma como os estrategistas “*strategizing*”, isto é, realizam o fazer estratégico.

A partir disso, este capítulo visa à apresentação de estudos na área de aprendizagem organizacional pelo aprofundamento de conhecimentos na perspectiva da aprendizagem pela experiência. Em seguida, tratar-se-á do planejamento estratégico no âmbito de Instituições de Ensino Superior (IES), e, por fim, estudos desenvolvidos acerca da vertente da estratégia como prática e sua proposta serão abordados.

2.1 Aprendizagem nas organizações

De acordo com Easterby-Smith e Lyles (2011), as primeiras alusões ao tema Aprendizagem Organizacional (AO) apareceram em 1963 pelos autores Cyert e March na obra *A Behavioral Theory of the Firm*, considerada um marco nos estudos acerca da aprendizagem. Segundo a teoria destes autores, a aprendizagem organizacional é parte de um modelo de tomada de decisão dentro de uma organização e enfatiza o papel das regras, procedimentos e rotinas, em respostas aos choques externos. Portanto, a organização pode aprender e o conhecimento pode ser armazenado ao longo do tempo, por meio dos procedimentos e estruturas formais.

Ao realizar uma revisão de literatura nacional e internacional, verificou-se que o tema AO tem sido abordado por diferentes perspectivas. Apesar dessa diversidade, os estudos objetivam contribuir para o melhor entendimento dos diferentes aspectos do fenômeno. Nesta pesquisa, destacam-se, por exemplo, estudos empíricos internacionais como Fiol e Lyles (1985), Antonacopoulou (2006), Berends e Lammers (2010), Argote (2011), Hernes e Irgens (2013), Kaplan e Orlikowski (2013) e Berends e Antonacopoulou (2014).

Do ponto de vista de Fiol e Lyles (1985), autores considerados clássicos por Easterby-Smith e Lyles (2011) em função das contribuições feitas ao tema, a aprendizagem organizacional significa o processo de melhorar as ações por meio de um melhor conhecimento e compreensão. A fim de crescer e sobreviver a longo prazo, as organizações se adaptam ao seu ambiente para se manterem competitivas e inovadoras. Os autores elencam quatro fatores que afetam as chances das organizações aprenderem, a saber: cultura, se esta é propícia ou não à aprendizagem; a estratégia, se esta permite ou não a criação de um *momentum* para a aprendizagem; a estrutura, permitindo ou não processos de inovação e novas ideias; e o ambiente, se este é muito complexo e dinâmico ou muito estável.

Por sua vez, para Argote (2011), a aprendizagem organizacional é o processo através do qual o passado afeta o presente e o futuro. Para ela, o conteúdo da aprendizagem é o conhecimento. A autora concebe a aprendizagem como tendo três sub-processos: a criação,

retenção e transferência do conhecimento. O conhecimento, por sua vez, pode se manifestar de diversas maneiras, incluindo mudanças na cognição, rotinas e comportamentos.

Partindo do *framework* desenvolvido por Crossan, Lane e White (1999), Berends e Lammers (2010) abordam o processo de aprendizagem organizacional ocorrido na implementação da gestão do conhecimento em um banco internacional. Esses autores identificam descontinuidades, nas quais processos de aprendizagem organizacional são interrompidos ou não avançam de um nível para outro. Berends e Lammers elucidam que essas descontinuidades são explicadas pela dinâmica e tensões nas estruturas social e temporal, estabelecidas nos processos de aprendizagem. Neste estudo, o tempo aparece com uma dimensão fundamental tanto no processo como na política de aprendizagem organizacional.

Porém, tanto a descontinuidade quanto a continuidade são importantes para o estudo da aprendizagem organizacional. Hernes e Irgens (2013) demonstram que a aprendizagem sob continuidade requer um investimento de esforço, atenção e preparação para a mudança, mesmo se não ocorrer nenhuma mudança perceptível. Eles definem aprendizagem sob continuidade como o engajamento consciente em oportunidades, ao mesmo tempo em que as coisas acontecem. A continuidade, portanto, deve ser vista como um resultado de aprendizagem e não deve, automaticamente, ser associada à cegueira ou inércia.

Além dos aspectos ora citados acerca da aprendizagem organizacional, a relação entre aprendizagem individual e organizacional também tem sido abordada por meio de estudos, como, por exemplo, Antonacopoulou (2006). A referida autora trata da relação entre aprendizagem individual e organizacional dos gerentes do setor bancário. A discussão desse estudo revela as dimensões psicossociais da aprendizagem como um processo que transcende em vários níveis e unidades de análise. A análise da relação entre a aprendizagem individual e organizacional destaca os contextos múltiplos e interligados que definem o conteúdo e processo de aprendizagem nas organizações, a política de aprendizagem no trabalho e a identidade institucional da aprendizagem individual, como um reflexo da aprendizagem organizacional.

Ao desejar suprir a fundamentação conceitual referente à dimensão do tempo da aprendizagem organizacional, Berends e Antonacopoulou (2014) prepararam um ensaio no qual abordam três conjuntos de mecanismos sobre o tempo e a aprendizagem, relacionando o tempo à duração (*duration*), ao momento (*timing*) da aprendizagem organizacional e à função do presente, passado e futuro na aprendizagem organizacional. Os autores sugerem que as pesquisas devem não só analisar como o processo de aprendizagem evolui ao longo do tempo,

a partir de sequências de eventos, mas também rastrear como os atores dão sentido ao passado, vislumbram o futuro e criam narrativas que conectam passado, presente e futuro em práticas cotidianas.

Kaplan e Orlikowski (2013), ao estudarem sobre a formação de estratégia em uma organização diante de um cenário de crise industrial, identificam que o processo decisório de uma situação particular requer que a escolha estratégica seja coerente, plausível e aceitável, o que pode provocar rupturas nas interpretações e entendimentos dos envolvidos. Ao desenvolver e aplicar o modelo *Temporal Work*, constatam que a estratégia não pode ser entendida como um produto de um planejamento mais ou menos preciso do *status quo*. Assim, deve-se considerar para o processo de planejamento, além das interpretações das questões presentes, as trajetórias históricas. Nesta perspectiva, o *Temporal Work* é um mecanismo de formação estratégica que permite o entendimento de como as práticas e circunstâncias podem produzir a inércia e a mudança organizacional.

No que tange aos estudos empíricos nacionais, Silva e Lucena (2015) examinam a aprendizagem de gestores atuantes em uma empresa pernambucana, fornecedora da cadeia produtiva de petróleo e gás e da indústria naval acerca das rotinas referentes à gestão da qualidade. Os autores concluem que os atores aprendem por meio das experiências vividas em situações costumeiras e adversas, da busca por informações dentro e fora da empresa na qual trabalham, das relações pessoais realizadas nos contextos interno e externo da organização e por meio da reflexão.

Em adição, com a finalidade de compreender como ocorre a aprendizagem dos gestores por meio de suas experiências, Barboza (2015) realizou seu estudo em uma construtora de casas populares que atua no mercado pernambucano. A autora constatou que os atores da organização estudada aprendem ao vivenciar os problemas, bem como ao desenvolverem reflexões, destacando o papel das emoções nesses processos.

Dessa forma, percebe-se que o entendimento da maneira pela qual a aprendizagem nas organizações ocorre pode variar de acordo com o contexto e com a visão adotada. Conforme o campo evolui, as ideias existentes são aplicadas a novos problemas, e pesquisadores de áreas afins começam a apresentar interesse em aprofundar os conceitos de aprendizagem para suas próprias áreas.

Todavia, há alguns debates recorrentes realizados dentro e entre as perspectivas. Citam-se aqui dois, a saber: a aprendizagem nas organizações é melhor compreendida a partir das construções individual-cognitivas, e como processo sociocultural. Como exemplo da primeira perspectiva, citam-se Easterby-Smith, Crossan, Nicolini (2000, p.787), com a

afirmativa de que “os aprendizes eram vistos como atores individuais que processavam informações ou modificavam suas estruturas mentais”. Isso torna a mente o lócus da aprendizagem, e, como consequência, uma separação do corpo e mente, indivíduo e contexto. Nesta perspectiva, a aprendizagem organizacional é vista como a soma da aprendizagem dos seus atores. Já na segunda perspectiva, a sociocultural, os atores são seres sociais que constroem sua compreensão e aprendem a partir da interação social dentro de determinado contexto sociocultural e material (BROWN; DUGUID, 1991; LAVE; WENGER, 1991; GHERARDI, 2011).

Ressalta-se que a perspectiva social se encontra sob uma visão construtivista, apropriada para compreender construções locais e fenômenos sociais da realidade. De acordo com Guba e Lincoln (1994, p. 110), no paradigma construtivista, “as realidades são captadas na forma de construções mentais [...] baseadas socialmente e experimentalmente na natureza local e específica”. A partir dessa definição, esta pesquisa adota a lente construtivista para averiguar a aprendizagem que ocorre dentro das organizações.

Para a orientação construtivista adotada nesta pesquisa, a aprendizagem organizacional (AO) é “um processo de construção de significado; é como as pessoas dão sentido às suas experiências” (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007, p. 291), ou seja, é uma atividade cognitiva interna. Esta perspectiva discute como essa construção de significado se traduz na educação de adultos, pois a “aprendizagem social é uma realização criativa, que envolve um grau de investimento pessoal; ela só pode ser alcançada por meio da participação ativa” (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998, p. 276). Logo, a AO deixa de ser concebida como a aquisição de conhecimento e passa a ser entendida como o desenvolvimento de uma identidade, baseada na participação de práticas situadas, ou seja, a aprendizagem é uma maneira de tornar-se parte do mundo social.

Nesse cenário, Elkajer (2004) apresenta a terceira via aos estudos da aprendizagem organizacional. Segundo a autora, a terceira via é definida como “o desenvolvimento de experiências e conhecimentos por meio da investigação (ou pensamento reflexivo) em mundos sociais mantidos juntos por um compromisso” (ELKJAER, 2004, p. 419). Esta terceira maneira engloba duas metáforas para a aprendizagem: aquisição e participação.

Pela metáfora da aquisição, a mente é vista como um recipiente; o conhecimento como uma substância; a aprendizagem é a transferência e adição dessa substância à mente. Depreende-se dessa metáfora, a separação entre mente e corpo, aprendiz e contexto. O foco está na forma como as pessoas tornam-se conhecedoras no sentido puramente cognitivo,

desconsiderando o ambiente no qual elas estão inseridas e as mútuas relações que ocorrem nessa interação (ELKJAER, 2004; BRANDI; ELKJAER, 2011).

A mente do aprendiz é vista como um recipiente à espera da transferência do conhecimento por pessoas que o detém, como um professor, no exemplo da sala de aula. A aprendizagem, neste caso, ocorre por meio do avanço da escolaridade, instrução e formação. A formação é, assim, considerada uma forma de instrução específica e orientada para objetivos que fornece aos recém-chegados o conhecimento que necessitam para desempenhar o seu papel de forma adequada em alguma organização (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA; 1998). Freire (2014) corrobora o entendimento desta metáfora ao afirmar que o detentor do conhecimento é tido como um agente indiscutível, cuja tarefa é “encher” de conteúdo a mente daqueles que nada sabem. Assim, a aprendizagem se torna um ato de transferência de conteúdos de uma mente para outra.

Ressalta-se que esta perspectiva da aprendizagem separa conceitualmente o indivíduo da organização e gera a dificuldade de transferência do resultado da aprendizagem individual para organizacional. Ademais, as ações organizacionais voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem organizacional concentram-se exclusivamente em mudar as formas de pensar das pessoas (BRANDI; ELKJAER, 2011).

Porém, essa metáfora sofreu várias críticas. Uma delas, afirma Elkjaer (2004), diz respeito à transferência do resultado da aprendizagem individual para a organização. Outra crítica, segundo Gherardi, Nicolini e Odella (1998), diz respeito ao fato de que a aprendizagem é restrito a ocasiões específicas, tais como, assistir aulas. De acordo com as autoras, estudo e formação são importantes, mas a aprendizagem também está profundamente enraizada em outras atividades diárias e nas experiências.

Percebe-se que esta metáfora desconsidera a existência de relações entre o indivíduo e o contexto no qual ele está inserido, bem como as relações sociais aí existentes. Além disso, a rigidez de posição daqueles que sabem e daqueles que não sabem nega o conhecimento como processo de busca, caracterizando, dessa forma, uma relação narradora. Este tipo de relação implica um sujeito narrador, cuja função é “encher” a mente do segundo sujeito – o ouvinte – de conteúdos, que, por sua vez, são fragmentos da realidade desconectados da totalidade (FREIRE, 2014).

Contrariando o pressuposto de que o ato de aprender é individual e que o conhecimento é uma substância a ser depositada na mente dos indivíduos, a aprendizagem organizacional é conceituada pela metáfora da participação como uma participação em comunidades. Nessa visão, a aprendizagem é tida como uma prática, ao invés de um processo

cognitivo, e não pode ser separada da criação de identidade do profissional (ELKJAER, 2004). Nesta perspectiva de participação, o contexto passa a ser considerado nos estudos, como afirmam Brown e Duguid (1991). Para esses autores, a AO é vista como uma construção social e o conhecimento está inserido em um contexto no qual possui determinado significado. O foco desta metáfora não está sobre os indivíduos, mas nos processos coletivos, ou seja, a aprendizagem se torna uma atividade social ocorrendo por meio de conversas e interações entre as pessoas (EASTERBY-SMITH; CROSSAN; NICOLIN, 2000; ELKJAER, 2004).

Assim como a metáfora da aquisição, a metáfora da participação também sofreu críticas ao ser questionada sobre a forma como a aprendizagem ocorre e o que é aprendido por meio da participação. É justamente nessa lacuna que Elkjaer (2004) propõe a terceira via da aprendizagem baseada nos conceitos de investigação (pensamento reflexivo) e experiência do pragmatista norte-americano John Dewey, a fim de responder como ocorre a aprendizagem e o que é aprendido.

A ideia básica da terceira via da aprendizagem organizacional é reconhecer que “o pensamento é fundamental na aprendizagem como participação e que a aprendizagem ocorre como um processo social” (ELKJAER, 2004, p.420). Essa via propõe que a AO ocorre a partir do desenvolvimento de habilidades individuais, por meio da participação social e pela aquisição de conhecimento. Nessa via, a unidade de análise deixa de ser indivíduos e organizações e passa a ser eventos ou situações. Entender a organização como ambiente de aprendizagem, de acordo com a terceira via, significa que os indivíduos e a organização estão relacionados de forma transacional, um influenciando e formando o outro de maneira mútua e contínua, mantidos juntos pelo compromisso com a vida organizacional e com o trabalho.

Nessa perspectiva, pode-se associar a ideia de transação apresentada pela terceira via (ELKJAER, 2004) com a definição de agência humana, abarcada por Emirbayer e Mische (1998). Assim, agência humana é entendida como o envolvimento de atores de ambientes estruturais diferentes. Tal envolvimento ocorre por meio da interação de hábito, imaginação e julgamento, capaz de produzir e transformar tais estruturas, em resposta interativa para os problemas colocados pelo avanço da conjuntura histórica.

Esta definição decompõe o conceito de agência em três elementos: iterativo, projetivo e avaliativo-prático. O primeiro elemento, o iterativo, refere-se à “reativação seletiva, pelos atores, de padrões passados de pensamento e ação, como rotineiramente incorporados na atividade prática, dando assim a estabilidade e ordem para o universo social e ajudando a

sustentar identidades, interações e instituições ao longo do tempo” (EMIRBAYER; MISCHÉ, 1998, p. 971).

O elemento projetivo, por sua vez, consiste na “geração imaginativa de possíveis trajetórias de ação futuras, em que estruturas de pensamento e ação podem ser criativamente reconfiguradas em relação às esperanças, medos e desejos do ator acerca do futuro” (EMIRBAYER; MISCHÉ, 1998, p. 971). Tal reconfiguração, por sua vez, exige a capacidade dos estrategistas em “realizar julgamentos normativos e práticos entre as possíveis trajetórias de ação em resposta às demandas emergentes”, conforme o elemento avaliativo-prático da agência (EMIRBAYER; MISCHÉ, 1998, p. 971).

Tais elementos da ação humana podem ser encontrados em graus variados em quaisquer ações empíricas concretas. Assim, é possível analisar formas de ação que são mais orientadas para passado, futuro e presente, já que toda agência está imersa no fluxo do tempo. Nessa perspectiva, para cada aspecto analítico há uma orientação temporal dominante. Do ponto de vista interno (ao ator), a agência diz respeito às formas que ele experiencia o mundo. A partir de visão externa, pode-se afirmar que a agência diz respeito a interações concretas com o contexto, de forma dialógica (EMIRBAYER; MISCHÉ, 1998).

Com a finalidade de melhor depreender o modo como ocorre a ação e a interação no contexto social, podem ser analisados os conceitos de “trajetória” e “matriz condicional” (STRAUSS, 1993). Trajetória, portanto, pode ser aplicado à identificação de fenômenos no tempo, de modo que se permita compreendê-los como cursos de eventos históricos (curso de eventos ao longo do tempo). Além disso, o conceito de trajetória está associado também à interação de múltiplos atores e eventualidades, que podem não ser completamente controláveis, e que contribuem para sua evolução. A matriz condicional, por seu turno, tenta explicar as condições para a interação dos atores e dos resultados e envolve a conceituação, a descoberta e a manutenção do controle das condições que sustentam qualquer fenômeno, bem como, suas interações no determinado contexto.

Diante do exposto, o conteúdo do processo de aprendizagem é a transformação do indivíduo em um praticante hábil para experienciar em determinado contexto, que inclui mais do que tornar-se um conhecedor. E o método de aprendizagem, por conseguinte, é o pensamento reflexivo (ELKJAER, 2004).

Assim como não há um modelo único para explicar a aprendizagem humana, há uma pluralidade de perspectivas na literatura que abordam o fenômeno aprendizagem organizacional. Sendo assim, este estudo tem como arcabouço teórico a perspectiva da

aprendizagem pela experiência e os conceitos de experiência e pensamento reflexivo, segundo John Dewey (1959, 2010, 2011).

A partir desse entendimento, a presente pesquisa adota a terceira via sobre aprendizagem nas organizações, proposta por Elkjaer (2004), tendo em vista que tal via é uma tentativa de captar a aprendizagem organizacional, como o desenvolvimento individual e organizacional, ao mesmo tempo (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007). Os conceitos experiências e pensamento reflexivo, adotados como norteadores nesta pesquisa, serão explorados na próxima seção.

2.2 A perspectiva da aprendizagem pela experiência

Estudar a aprendizagem de estrategistas pela perspectiva da aprendizagem pela experiência significa analisar tal fenômeno a partir das experiências vividas por esses atores no seu ambiente de trabalho. Isso envolve a vivência de determinada situação, bem como a reflexão, pois é por meio desses processos de experienciar e de refletir que os indivíduos atribuem significado e compreendem suas vivências (DEWEY, 1959). O significado, por sua vez, depende dos conhecimentos prévios e atuais do indivíduo.

No entanto, um indivíduo não pode criar significado sozinho, pois “quase todos os significados refletem a sociedade em que nascemos” (JARVIS, 2013, p.37). Dessa forma, a aprendizagem é socialmente construída e fundamentada nas situações em que as pessoas interagem e participam.

Diante disso, ao escolher a perspectiva da aprendizagem pela experiência, crê-se essencial o esclarecimento dos dois conceitos que, segundo Miettinen (2000), caracterizam tal perspectiva, a saber: experiência e reflexão.

2.2.1 Conceito de experiência

Esta pesquisa é desenvolvida baseada na perspectiva da aprendizagem pela experiência, a partir da noção de experiência proposta pelo filósofo norte-americano John Dewey. A razão pela adoção desta perspectiva é o papel central atribuído às experiências no processo de aprendizagem (KOLB, 1984).

John Dewey (1859-1952) é conhecido pela academia como o filósofo norte-americano mais importante do início do século XX, segundo Westbrook e Teixeira (2010). Sua contribuição está voltada ao desenvolvimento de uma fundamentação filosófica direcionada à

junção de teoria e prática. Tal demonstração é baseada no princípio de que “democracia é liberdade”, o qual esteve presente em toda sua carreira profissional, cujo compromisso seria contribuir para a reforma da educação, a partir de uma nova orientação com base na experiência (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010). Nessa perspectiva, a experiência ocorre de forma continuada, pois a interação entre o indivíduo e aquilo que no momento constitui seu ambiente é inerente ao próprio processo de viver. Assim, estudos direcionados para a compreensão da interação entre as pessoas e seu ambiente de trabalho poderão ajudar a conceber novas maneiras de apoiar e promover processos de aprendizagem.

Experiência é o próprio processo de vida e o resultado desse processo. Dessa forma, a análise do comportamento humano deve ser feita levando em consideração a existência do contexto no qual o indivíduo está inserido (DEWEY, 2010, 2011). Em seu livro intitulado “Experiência e Educação” (2011), Dewey afirma que o caráter da experiência proporcionada pela educação tradicional, na qual está embasada a metáfora da aquisição proposta por Elkjaer (2004), é errado – “falho e defeituoso do ponto de vista da conexão com experiências futuras” (DEWEY, 2011, p. 28). A ideia central da educação tradicional é transmitir às novas gerações um conjunto de informações e habilidades desenvolvidas no passado por pessoas mais experientes, reforçando, desta forma, a ideia da metáfora da aquisição (FREIRE, 2014). Depreende-se dessa metáfora que os indivíduos das novas gerações, os menos experientes, são dóceis, receptivos e obedientes e que o futuro será exatamente como o passado (DEWEY, 2011).

Porém, a filosofia deweyana vai de encontro a essa ideia de aquisição ao rejeitar a ideia proposta pela educação tradicional. A questão passa a ser, segundo Dewey, descobrir a conexão orgânica entre educação e experiência, pois a “questão central da educação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências presentes que continuem a viver frutífera e criativamente nas experiências subsequentes” (DEWEY, 2011, p. 29). Ou seja, o futuro não será exatamente como o passado e isso exigirá das pessoas a capacidade de traduzi-lo em uma ferramenta poderosa para lidar com o futuro.

Elkjaer (2004) defende que, para Dewey, a experiência é uma série de coordenações orgânicas conectadas; são transações ou a relação, formação contínua de indivíduos e meio ambiente. Nas palavras do filósofo, experiência é:

É uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente. Se esse ambiente consiste em pessoas com as quais esteja conversando sobre algum tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também faz parte da

situação; ou os brinquedos com os quais esteja brincando; o livro que esteja lendo [...]; ou o material de um experimento que estiver testando (DEWEY, 2011, p. 45).

Porém, nem tudo que é vivenciado é uma experiência singular (DEWEY, 2010). Uma experiência só é considerada singular quando o “material vivenciado faz o percurso até sua consecução” (DEWEY, 2010, p. 109). Ou seja, é a partir da sua realização que uma experiência passa a integrar e a demarcar o fluxo geral das experiências, destacando-se de forma duradoura na memória. Conclui-se uma experiência de tal modo que sua finalização implica uma realização e não uma interrupção.

Ademais, nem toda experiência é verdadeiramente ou igualmente educativa (DEWEY, 2011). Isso chama a atenção para a qualidade da experiência. Dewey (2011) defende que a qualidade da experiência possui dois aspectos: o aspecto imediato de ser agradável ou não; e o segundo aspecto diz respeito à sua influência sobre as experiências posteriores. Uma experiência pode produzir indiferença, insensibilidade e incapacidade de reação, limitando, dessa forma, as chances de experiências mais ricas no futuro. Dessa forma, como o próprio autor afirma, tudo passa pela qualidade da experiência.

Diante disso, Elkjaer (2013) sugere que o pragmatismo desenvolvido por Dewey é a chave para compreender a aprendizagem para o futuro, tendo em vista a demanda por profissionais com capacidade de responder de maneira criativa à diferença e à singularidade nas sociedades do conhecimento. Para corroborar essa ideia, a autora afirma que a “consequência da orientação para o futuro é que o conhecimento é provisório, transitório e sujeito a mudanças, pois a experiência futura pode atuar como um corretivo para o conhecimento existente” (ELKJAER, 2013, p. 92).

Tendo em vista que a qualidade das experiências presentes influencia aquelas que estão por vir, a teoria da experiência de Dewey (2010, 2011) possui dois princípios: o princípio da continuidade e o princípio da interação. O princípio da continuidade busca distinguir as experiências de valor educativo das que não possuem tal valor. Para o autor, esse princípio significa que “toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica, de algum modo, a qualidade das experiências que virão” (DEWEY, 2011, p. 36). Por esse princípio, a experiência ocorre quando as pessoas usam suas habilidades para relacionar suas experiências passadas, presentes e futuras; “quando cada parte da experiência flui livremente, sem interrupções e sem vazios não preenchidos, para o que vem a seguir” (DEWEY, 2010, p. 111). Além disso, as experiências que proporcionam aprendizagem não

são eventos isolados no tempo e, em algum grau, uma experiência influencia as condições objetivas sob as quais experiências futuras irão ocorrer (DEWEY, 2011).

O segundo princípio, o da interação, concede direitos iguais aos dois fatores, considerados inseparáveis, da experiência – as condições internas (subjetivas) e as externas (objetivas). As condições internas são as características do aprendiz que influenciarão as possibilidades de aprendizagem. Já as condições externas são os aspectos externos ao aprendiz, como por exemplo, o local de aprendizagem, os equipamentos e materiais utilizados. Isso implica dizer que a experiência “não ocorre exclusivamente dentro do corpo e da mente do indivíduo, mas que há elementos fora do indivíduo que dão origem às experiências” (DEWEY, 2011, p. 40), ou seja, a experiência não ocorre no vácuo.

É na interação dessas condições que surgem as disjunções, as dificuldades. Jarvis (2013, p. 32) afirma que “toda aprendizagem começa com uma disjunção”, ou seja, quando o conhecimento prévio não atende a uma nova situação, quando as ações habituais são perturbadas. E é por meio da experiência que essas disjunções são resolvidas pela investigação ou pensamento reflexivo. Essas condições consideradas em conjunto, ou em interação, formam o que Dewey chamou de situação. Ao afirmar que indivíduos vivem em um mundo significa que eles vivem em uma série de situações, ou seja, a todo momento ocorre uma interação entre um indivíduo, objetos e outros indivíduos (DEWEY, 2010).

De acordo com Dewey (2011, p. 45) “uma experiência é o que é por causa da transação entre um indivíduo e aquilo, que no momento da interação, constitui seu ambiente”. O autor entende ambiente como “quaisquer condições de interação com as necessidades pessoais, os desejos, os propósitos e as capacidades de criar a experiência que se está passando” (DEWEY, 2011, p. 45).

Em consonância com o conceito de ambiente proposto por Dewey (2011), Elkjaer (2004) propõe que a terceira via da aprendizagem organizacional deve ter como unidade de análise eventos ou situações, pois são nestes que os indivíduos interagem entre si e com o ambiente de forma contínua. Além disso, tal situação ou evento pode ser explorado no tempo e no espaço. Nesta pesquisa, toma-se como ambiente o contexto de uma IES e as situações são as experiências vivenciadas pelos estrategistas referentes ao Planejamento Estratégico Institucional da UFPE.

Em síntese, ressaltam-se quatro aspectos da terceira via – abordagem adotada nesta pesquisa. Primeiro, a unidade de análise deixa de ser o indivíduo ou organizações e passa a ser situações ou eventos. Isso se deve ao fato de os indivíduos e organizações constituírem-se um ao outro em um processo contínuo. Segundo, a aprendizagem é vista como uma

combinação de habilidades e aquisição de conhecimento (produto) e participação em uma comunidade (processo), ou seja, é uma síntese da primeira e segunda via. Dessa forma, o conteúdo de aprendizagem passa a ser a transformação para um indivíduo capaz de ter experiências. Terceiro, a organização é entendida como mundos sociais mantidos juntos pelo compromisso de experienciar eventos ou situações organizacionais. Quarto, o método de aprendizagem passa a ser a investigação individual ou conjunta, isto é, o pensamento reflexivo (ELKJAER, 2004). Este método será explorado na próxima subseção.

2.2.2 Conceito de pensamento reflexivo

Em sua obra intitulada “Como Pensamos” (1959), Dewey afirma que não se pode dizer a alguém, de maneira exata, como pensar, tendo em vista que há várias maneiras de fazê-lo, mas podem ser sugeridos aspectos gerais para tal. Algumas formas de pensar são melhores do que outras por motivos inexplicáveis, segundo o autor. Aquele que for capaz de compreender quais são as melhores maneiras de pensar e o porquê de serem “mudará, se quiser, as suas próprias maneiras até que se tornem mais eficientes” (DEWEY, 1959, p. 13). Dentre as várias formas de pensar, o autor sugere o pensamento reflexivo.

Antes de descrever o pensamento reflexivo, julga-se importante apresentar brevemente três sentidos para o termo ‘pensamento’ que não devem ser confundidos com a proposta do autor. O primeiro trata do “curso desordenado de ideias que passam pela cabeça, automática e desregradamente” (DEWEY, 1959, p. 14). Nesse tipo de pensamento a sucessão de ideias pensadas é irregular. Em contraponto, no pensamento reflexivo há uma ordem consecutiva de tal modo que uma ideia produz a seguinte e, ao mesmo tempo, fundamenta-se na antecessora, reforçando o princípio da continuidade.

No segundo, o simples “ato de pensar aplica-se a coisas não sentidas ou diretamente percebidas pelos sentidos (coisas que não foram sentidas, cheiradas, vistas)” (DEWEY, 1959, p. 15). O pensamento reflexivo, além da prazerosa sucessão de ideias e representações mentais, carrega um propósito específico a ser atingido que determina uma sequência de ideias. E o terceiro sentido do pensamento “abrange todas as matérias de que não temos conhecimento seguro, mas em que confiamos o bastante para nelas basear nossa ação” (DEWEY, 1959, p. 16). O pensamento reflexivo estimula a investigação e não a crença.

Além disso, Dewey (1959) elenca três valores que o ato de pensar reflexivo possibilita, os quais são: a) a ação de finalidade consciente, evitando, dessa forma, a ação unicamente impulsiva e rotineira; b) a previsão e antecipação de situações futuras; e c) dar

significação às coisas, pois objetos e fenômenos possuem um valor diferente para aqueles que refletem.

A partir do sentido pelo qual o pensamento reflexivo deve ser entendido e dos valores deste tipo de pensamento, são apresentadas a definição de pensamento reflexivo que fundamenta esta pesquisa, bem como suas fases. De acordo com Dewey (1959, p.13), pensamento reflexivo é “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”, ou seja, não se trata de uma sequência, mas de uma consequência na qual uma ideia incentiva outra.

O pensamento reflexivo envolve o exame cognitivo, de forma individual, de uma experiência não rotineira, que é aquela cujas ações habituais são contrariadas (ELKJAER, 2004). Essa perspectiva individualizada é usada em relação ao profissional reflexivo e à solução de problemas, pois é o indivíduo que reflete em um contexto social (HOYRUP; ELKJAER, 2006).

Para Dewey (1959, p. 21), a reflexão começa “quando começamos a investigar a idoneidade, o valor de qualquer índice particular; quando verificamos sua validade e a garantia de que os dados existentes realmente indicam a ideia sugerida”. Sendo assim, a reflexão começa com a sensação de que algo está errado e com a sua aceitação, e, ao contrariar as ações habituais, cria-se a base para aquisição de novas experiências e novos conhecimentos. O hábito não solicita reflexão (HOYRUP; ELKJAER, 2006). Destarte, o pensamento reflexivo de Dewey tem sido intimamente relacionado à aprendizagem pela experiência (KOLB, 1984; MIETTINEN, 2000; ELKJAER, 2004; MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007; BRANDI; ELKJAER, 2011; BARBOZA, 2015).

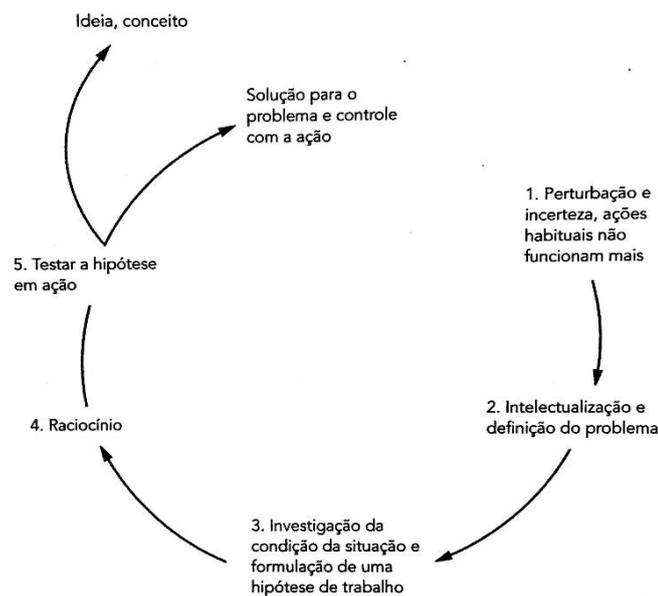
Ainda assim, é possível não pensar reflexivamente mesmo diante de uma dúvida. Isso pode acontecer quando não se tem crítica suficiente das ideias que ocorrem, quando se faz uma conclusão precipitada, ou mesmo quando se renuncia à investigação ou esta é reduzida indevidamente, ou por impaciência de se chegar ao fim (DEWEY, 1959). Por conseguinte, só se está preparado para pensar reflexivamente quando houver disposição para suportar a interrupção das ações habituais e para superar o esforço da investigação. Para isso, é necessário conservar e estender o estado de dúvida, ou seja, nenhuma ideia é aceita até que os dados sugeridos sejam validados e garantidos de modo que justifiquem sua aceitação.

Nesse sentido, há alguns recursos inatos que todo indivíduo possui e pode usar para desenvolver o bom hábito de pensar. São eles: curiosidade, sugestão e ordem. A curiosidade, mais ostensiva na infância, é considerada o elemento essencial para a ampliação da experiência. O segundo recurso, a sugestão, corresponde às ideias que surgem

espontaneamente, em função das experiências passadas. Por sua vez, o terceiro recurso, a ordem, é a conversão das sugestões em ato de pensar reflexivo, ou seja, quando as sugestões são controladas de uma forma consecutiva, com um propósito, rumo a uma conclusão (DEWEY, 1959).

Dewey (1959) organizou o pensamento reflexivo em cinco fases, conforme apresentado na figura 1. Contudo, o próprio autor afirma que a sequência dessas fases não é fixa e que representam apenas um esboço dos traços indispensáveis do pensamento reflexivo.

Figura 1 (2): Modelo de ação e pensamento reflexivo de Dewey



Fonte: Miettinen (2000, p. 65)

O ponto de partida do pensamento reflexivo é uma dúvida, um obstáculo no curso normal da ação, uma sensação de que algo está errado, uma situação indeterminada, duvidosa. Quando se age de forma rotineira não há reflexão (HOYRUP; ELKJAER, 2006). É esse estado de perturbação que estimula a reflexão. Diante disso, a primeira fase é considerada como a situação indeterminada, quando ações habituais não funcionam mais. Dewey (1959, p. 112) defende que “um certo grau de inibição e demora é necessário ao ato de pensar”. Assim, o pensamento reflexivo começa com o exame dos seus propósitos, condições, recursos, dificuldades, obstáculos (MIETTINEN, 2000).

A segunda fase é considerada como a definição do que está errado na situação. Dewey (1959, p. 113) reforça essa afirmativa ao dizer que “não deve existir uma situação e um problema, tão pouco um problema e nenhuma situação; mas uma situação perturbadora”. De

acordo com Miettinen (2000), a formulação do problema pressupõe estudar as condições da situação e a transformação da própria situação perturbadora. Dessa forma, a natureza do problema a resolver, consoante Dewey (1959), determina o objetivo do pensamento e este orienta o processo do ato de pensar.

A partir disso, a fase seguinte busca investigar as condições da situação e formular uma hipótese de trabalho. As condições da situação incluem aquelas internas ao sujeito reflexivo e as condições externas são aquelas oriundas do ambiente, a partir das quais o problema será resolvido. As primeiras sugestões de hipótese de trabalho irão emergir espontaneamente. O propósito que é dado a elas e a forma como serão usadas depois de manifestadas proporcionarão o elemento intelectual. O indivíduo reflexivo observará com cuidado a situação e empregará métodos e técnicas já conhecidos e consagrados como úteis com o objetivo de esclarecer o problema existente. Assim, a terceira fase é caracterizada por uma atitude de investigação para encontrar algo que solucione a dúvida e esclareça a perturbação (DEWEY, 1959). A solução nessa fase é tida como provisória, como uma hipótese de trabalho, funcionando como uma ideia norteadora (MIETTINEN, 2000).

A quarta fase proposta por Dewey (1959) é o raciocínio. Nela são atribuídos significados às ideias construídas na fase anterior, por meio das hipóteses e realizadas conexões entre as ideias recém-desenvolvidas e os conhecimentos já existentes de experiências anteriores. Mediante essas conexões, concebe-se uma proposição de solução e, caso seja adotada, resultarão em certas consequências. O caráter sustentável da hipótese pode ser avaliado e testado à luz do conhecimento e recursos disponíveis ao indivíduo (MIETTINEN, 2000). Ressalta-se que o conhecimento depende do estado cultural e científico da época e do lugar (DEWEY, 1959). Nessa fase, a reflexão torna-se um esforço consciente e voluntário para estabelecer confiança sobre uma base sólida de evidências e racionalidade (HORYUP, 2004).

Na quinta fase ocorre a verificação da hipótese pela ação. Essa fase é considerada um tipo de prova, na qual a solução adotada será testada ao tentar realizá-la na prática, a fim de ver se as consequências indicadas teoricamente pelas ideias ocorrem (DEWEY, 1959). Caso a solução ocorra conforme indicada pelas ideias, tem-se a solução e a situação é controlada, ou seja, a situação é reconstruída de modo que o problema inicial se torna resolvido. E ainda, o conhecimento gerado por essa situação outrora indeterminada pode ser usado como um recurso em futuras situações problemáticas (MIETTINEN, 2000).

Tendo em vista que a hipótese da solução da situação indeterminada funciona como uma antecipação das experiências futuras, Elkjaer (2013) afirma que o pragmatismo é uma

teoria da aprendizagem para o futuro. Em um contexto de rápidas mudanças e mercado globalizado, o processo de aquisição de conhecimento de determinados atores torna-se um fator singular e isso inclui a capacidade de agir imaginativamente diante das situações de incertezas. Esse meio cada vez mais dinâmico e competitivo requer gestores ágeis e capazes de se adaptar e mudar por meio do desenvolvimento da própria identidade e da socialização.

Nesse sentido, defende-se que a abordagem da aprendizagem social aqui adotada colabora para o alcance dos objetivos da pesquisa. Utilizando-se dos conceitos apresentados, esta pesquisa realiza um estudo empírico para compreender aspectos da aprendizagem de estrategistas no contexto do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE.

2.3 A vertente da estratégia como prática

Esta seção apresentará os conceitos centrais da vertente da estratégia como prática, bem como o planejamento estratégico no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES).

2.3.1 Estratégia como prática: conceitos centrais

Percebe-se na literatura de estratégia uma tendência de considerá-la como uma propriedade da organização e sendo decidida por meio de estruturas e sistemas formais. Nessa perspectiva, as relações interpessoais e os processos políticos aí envolvidos são desconsiderados. Porém, desde os anos 1960, o tema estratégia vem sendo estudado por meio de diversas perspectivas e definida de várias formas. Whittington (1996) apresenta quatro perspectivas básicas sobre estratégia, a partir das quais os estudos buscam responder onde, como e em quais níveis a estratégia ocorre. São elas: planejamento, política, processo e prática.

A primeira perspectiva, planejamento, emerge na década de 1960, concentrando-se nas ferramentas e técnicas que ajudam os gestores a tomarem decisão sobre a direção do negócio. Aqui a estratégia é um plano, um curso de ações previamente elaborado e destinado de forma consciente ao futuro organizacional (MINZTBERG, 1987; MINZTBERG et al. 2009; WHITTINGTON, 1996). Por essa perspectiva, o sucesso organizacional está associado à qualidade do seu planejamento. A partir da década de 1970, a estratégia passou a ser abordada sob o foco político. Os resultados organizacionais eram analisados, a fim de buscar diferentes direções estratégicas (WHITTINGTON, 1996). Já nos anos 1980, a perspectiva muda e a estratégia passa a ser explorada como um processo. Os estudos realizados a partir dessa

perspectiva abordam “como as organizações reconheciam a necessidade de mudança estratégica e em seguida efetivamente as alcançam” (WHITTINGTON, 1996, p. 732).

Até então, o fazer estratégia denotava fazer planos racionais e deliberados. Os líderes organizacionais agarraram-se ao planejamento como o melhor caminho para conceber e implementar estratégias. Porém, esse melhor caminho separa o pensar do fazer. O desafio dessas perspectivas estava em transformar a visão do especialista em planejamento em uma linguagem adequada que expressasse mecanismos, como o pensar e o agir estrategicamente, e identidades reais para os profissionais e gestores da organização de maneira que estes não agissem de forma errada (MINZTBERG, 1994; WILSON; JARZABKOWSKI, 2004).

Diante das falácias do planejamento de que a previsão é possível, o pensamento e ação podem ser separados e que o processo de elaboração de estratégia pode ser formalizado (MINZTBERG, 1994), outra perspectiva passou a ser desenvolvida, a estratégia como prática. De acordo com Johnson et al. (2007, p. 5-6), os interessados em estratégia como prática reconhecem “a complexidade dos processos que dão origem a uma estratégia e a potencial influência de muitos membros da organização ao fazê-la, não só através de processos organizacionais formais, mas também em suas atividades mais cotidianas”. O foco dessa perspectiva está em saber como os estrategistas realmente fazem a estratégia (*strategizing*) por meio de suas interações sociais com os demais atores e com as práticas enraizadas em seus contextos organizacionais (MINZTBERG, 1994; JARZABKOWSKI, 2004; JOHNSON et al., 2007; WHITTINGTON, 1996).

A fim de compreender a forma pela qual a estratégia é realizada, a partir da perspectiva da estratégia como prática, destacam-se três conceitos centrais: práticas, práxis e praticantes. Segundo Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007), esses conceitos estão interligados, de modo que não é possível estudar um sem recorrer aos aspectos dos demais. Dessa forma, o fazer estratégico (*strategizing*) ocorre na conexão dos três conceitos chave.

As práticas referem-se às rotinas comuns de comportamento, incluindo tradições, normas e procedimentos, por meio dos quais os atores são capazes de interagir socialmente, a fim de realizar uma atividade coletiva, ou seja, são os artefatos socioculturais por meio dos quais o processo de estratégia ocorre (WHITTINGTON, 2006; JARZABKOWSKI, 2004; JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007). Johnson et al. (2007) entendem as práticas como aquilo que as pessoas se engajam com o propósito de exercer sua atividade estratégica. Elas são específicas da organização, estando unificadas nas rotinas, manuais de procedimentos operacionais e cultura, por exemplo.

Por sua vez, a práxis é definida como a ação humana em si, ou seja, são as diversas atividades envolvidas na prática da formulação e implementação da estratégia deliberada (WHITTINGTON, 2006; JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007, JOHNSON et al., 2007). A práxis envolve atividades rotineiras e não rotineiras, formais e não formais, ou seja, permite comportamentos não rotineiros e a síntese dos novos e antigos comportamentos (JOHNSON et al., 2007; WHITTINGTON, 2006).

O praticante ou estrategista é aquele indivíduo que faz, modela e executa estratégias (WHITTINGTON, 2006). Eles moldam a atividade estratégica por meio de quem eles são, de como agem e de que práticas eles utilizam nessa ação. Ser estrategista não se limita apenas ao alto escalão organizacional. Gerentes dos demais níveis organizacionais e atores externos à organização também são tidos como praticantes da estratégia (JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007).

Diante das contribuições da perspectiva da aprendizagem pela experiência (o caráter relacional entre o indivíduo e o ambiente) e da vertente da estratégia como prática (o valor dado às atividades desenvolvidas pelos estrategistas ao *strategizing* em dado contexto), entende-se que ambas são realizadas por meio de práticas sociais. Sendo assim, as práticas de estratégias são compartilhadas dentro de determinado contexto e a aprendizagem decorrente desse compartilhamento possui um caráter subjetivo (WHITTINGTON, 2001).

2.3.2 Planejamento estratégico em Instituições de Ensino Superior (IES)

De acordo com o art. 72, da Lei n. 9.394, de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. Nesse sentido, as universidades públicas são organizações autônomas, complexas e, como tal, articulam-se com uma grande variedade de atores, a partir de alianças ou parcerias, o que as induz a enxergar além dos muros que as delimitam fisicamente (BRASIL, 1996; MORITZ et al., 2012).

De acordo com o Censo da Educação Superior 2014, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), em dezembro de 2015, o país possui 2.368 Instituições de Ensino Superior (IES), que oferecem quase 33 mil cursos de graduação em todas as regiões. Desse número, 107 são instituições federais (MEC, 2015).

Nessa perspectiva, enquanto organizações complexas passam a assumir função de coordenação, que orienta, por seu turno, a descentralização e a padronização de habilidades e

conhecimento; tal caráter assumido por universidades orienta a configuração da estrutura básica deste tipo de organização para a Burocracia Profissional, a qual está fundamentada na “coordenação da padronização das habilidades e em seus parâmetros de *design* associados, o treinamento e a doutrinação” (MINZTBERG, 2011, p. 213).

Contudo, apesar da idiossincrasia inerente ao contexto universitário de articulação com atores externos, os gestores de tais instituições tendem a sentir dificuldades no tocante ao desenvolvimento de atitudes de mudança e inovação, nos três níveis organizacionais (MINZTBERG, 2011; MORITZ et al., 2012). Assim, o maior desafio das universidades tem sido a adequação à rapidez com que as mudanças acontecem no contexto que as circunda.

Nesse sentido, para esse tipo de organização, a estratégia formulada passa a assumir uma forma peculiar, considerando que suas metas são acordadas com certo nível de resistência e dificuldade entre as partes envolvidas e, conseqüentemente, saídas e resultados são mais difíceis de serem mensurados. Isto explica o fato de a estratégia - entendida como padronização própria e integrada de decisões voltadas às práticas universais organizacionais - perder bastante de seu sentido quando se trata de Burocracia Profissional (MINZTBERG, 2011).

As estratégias praticadas nesse tipo de burocracia são as dos indivíduos que desempenham determinadas funções nas organizações, sobretudo, oriundos do nível operacional, assim como de colaborações profissionais externas. Nesse sentido, elas são caracterizadas pelo efeito cumulativo de propostas ou atitudes programadas, cujos atores envolvidos possuem capacidade de gerar esforços para sua execução (MINZTBERG, 2011).

Diante disso, as organizações fundamentadas pela burocracia profissional caminham em discordância com o que apresenta a teoria convencional acerca do processo de formulação das estruturas de trabalho para a implementação das estratégias, as quais, por sua vez, passam a ter novo sentido, voltado à prospecção padronizada de problemas precisamente delimitados. Isso conduz os acadêmicos e estudiosos da área de gestão a pensar em duas problemáticas: a) ou estas instituições concebem a ‘estratégia’ de forma desconexa; ou b) os estrategistas não possuem conhecimento acerca do funcionamento da Burocracia Profissional e, conseqüentemente, das organizações fundamentadas por este modelo organizacional (MINZTBERG, 2009). Isso pode ser refletido a partir da forma pelas quais os estrategistas fundamentam a formulação de suas estratégias, ou seja, na maioria das vezes, a partir de realidades outras que não a sua (organizações empresariais, por exemplo), posto que muitas vezes não são consideradas as peculiaridades e complexidades inerentes às instituições acadêmicas (MEYER JR.; LOPES, 2015).

Apesar de existir um leque vasto de escolas de planejamento estratégico, tal argumentação acima implica dizer que a Burocracia Profissional induz os estrategistas a formularem suas estratégias a partir de um processo formal. Nessa perspectiva, a Escola de Planejamento pode melhor contribuir para o entendimento de tais atividades. Assim, o planejamento estratégico é caracterizado, segundo proponentes da referida Escola, por extensos procedimentos formais que sejam capazes de clarificar e mensurar as metas institucionais (MINZTBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2010).

No âmbito da Escola de Planejamento, é necessário que, ao se formular estratégias, os atores envolvidos nessa atividade considerem cenários satisfatórios para que as contingências relevantes e possíveis sejam suportadas, cujo quantitativo seja o bastante para garantir seu gerenciamento (MINZTBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2010). O objetivo da construção de cenário não é desenvolver o planejamento em si, mas desenvolver planejadores. Depreende-se, dessa forma, que a intenção não é formalizar a criação de estratégias, mas melhorar a maneira como os estrategistas a fazem. Esse entendimento corrobora a proposta da terceira via da aprendizagem defendida por Elkjaer (2004), no que diz respeito à transformação do indivíduo em um praticante hábil para experienciar.

Nessa perspectiva, em uma burocracia profissional o planejamento estratégico formal desempenha quatro papéis: (1) o de relações públicas, ao posicionar publicamente a organização em relação às demais organizações externas; (2) o de informação, ao proporcionar à organização o conhecimento dela mesma em determinado período, de forma que esse conhecimento sirva de subsídios na definição de suas visões estratégicas; (3) o de terapia em grupo, ao fomentar o consenso institucional, comunicação e legitimação de visões estratégicas por pessoas dos três níveis organizacionais; e (4) o de direção e controle, ao conferir mais controle sobre as decisões estratégicas (LANGLEY, 1988).

Contudo, para a atuação de determinados estrategistas, como no caso de burocracias profissionais, por exemplo, é mais relevante o aspecto de consciência voltada à importância da dinâmica social e não os papéis analíticos formais do planejamento, mesmo que sua contribuição para aspectos inerentes a tal dinâmica seja mais limitada e menos impactante. Apesar disso, tais papéis não devem ser desconsiderados quando da elaboração, execução e análise do contexto do planejamento estratégico (LANGLEY, 1988).

Por fim, o insucesso do planejamento estratégico é caracterizado pelo excesso de formalização que, por sua vez, diz respeito ao fracasso na previsão das discontinuidades, à institucionalização com vistas às inovações, ao apanhado de dados exclusivamente quantitativos, desconsiderando informações qualitativas, a estreitas programações e, portanto,

difíceis em exequibilidade, para reagir no tocante aos elementos dinâmicos inerentes ao contexto (MINZTBERG, 1994; MINZTBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2010).

Dessa forma, este capítulo almeja contribuir, por meio das conexões teóricas entre os campos da aprendizagem e da estratégia, para o melhor delineamento do problema deste estudo. Destaca-se que os procedimentos metodológicos, apresentados no próximo capítulo, foram desenvolvidos apoiados nas bases teóricas aqui construídas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos usados pela pesquisadora na presente investigação para a consecução dos objetivos deste estudo. Para tal, o capítulo se encontra dividido nas seguintes seções: questões de pesquisa, caracterização, locus e definição dos participantes da pesquisa, coleta e análise dos dados, validação e confiabilidade dos dados e limitações.

3.1 Questões de pesquisa

Esta pesquisa aborda aspectos da aprendizagem de estrategistas, considerada pela literatura adotada neste estudo como um fenômeno de natureza social. Tendo como propósito cumprir o objetivo geral, compreender aspectos da aprendizagem dos estrategistas no contexto da elaboração e da implementação do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE, foram formuladas as seguintes perguntas norteadoras:

- a) Como ocorreu o processo de elaboração do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE?
- b) Como os estrategistas aprenderam durante a elaboração do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE?
- c) Como os estrategistas têm enfrentado dificuldades na implementação do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE?

Por entender que os procedimentos metodológicos devem estar em consonância ou mesmo emergir do problema de pesquisa (MERRIAM, 2009), optou-se pela abordagem qualitativa pelo fato de esta proporcionar profundidade e detalhes acerca das questões estudadas (PATTON, 2002).

3.2 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa possui um caráter descritivo, a partir da abordagem qualitativa (GEPHART, 2004; CRESWELL, 2007; FARIAS FILHO; ARRUDA FILHO, 2013), e teve como principal objetivo compreender o fenômeno da aprendizagem de estrategistas no

contexto do seu planejamento institucional em uma Instituição Pública de Ensino Superior. Isso significa que a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma realidade socialmente construída, considerando-se, obviamente, as limitações situacionais, a fim de que tais aspectos da aprendizagem fossem melhor compreendidos (DENZIN; LINCOLN, 2006; STAKE, 2011).

A fim de entender as interações humanas, a maneira pela qual as pessoas constroem seus mundos, qual sentido atribuem a suas experiências e quais significados e processos constituem o contexto da vida real, a pesquisa qualitativa se apresenta como o método mais adequado para tal intento (GEPHART, 2004; MERRIAM, 2009). Uma vez que este estudo almejou compreender aspectos da aprendizagem de estrategistas dentro de uma realidade social específica e em determinado período de tempo, julgou-se coerente a escolha pela pesquisa qualitativa.

Nesse tipo de abordagem, o pesquisador é tido como o principal instrumento de coleta e análise de dados. Assim, é capaz de ser imediatamente ágil e adaptável, de expandir sua compreensão não verbal, bem como sua comunicação verbal. Além disso, deve ser capaz também de processar informações imediatamente, a fim de esclarecer e resumir um material, verificar com os entrevistados a exatidão da interpretação e explorar respostas incomuns ou imprevistas (CRESWELL, 2007; MERRIAM, 2009).

Na intenção de alcançar o objetivo proposto, buscou-se traçar uma estratégia metodológica que fosse capaz de captar as nuances do fenômeno estudado. Assim, a intenção foi compreender aspectos da aprendizagem de estrategistas, por meio de plano de pesquisa pertinente à abordagem qualitativa, sob a orientação do paradigma construtivista. Este último supõe que existem realidades múltiplas construídas no local escolhido. O pesquisador e o objeto de pesquisa trabalham juntos na criação dos entendimentos para que os resultados sejam construídos, e não descobertos, à medida que a pesquisa ocorre (GUBA, LINCOLN, 1994; DENZIN; LINCOLN, 2006; MERRIAM, 2009).

Dessa forma, a realidade construída local e especificamente pelos atores, sobre a qual esta pesquisa foi realizada, refere-se à elaboração do Planejamento Estratégico Institucional (PEI) da UFPE e sua implementação. Para isso optou-se pela estratégia de pesquisa estudo de caso, tendo em vista que essa favoreceu uma rica e profunda descrição, bem como uma análise de aspectos da aprendizagem dos estrategistas (MERRIAM, 2009; YIN, 2015).

Estudo de caso é conceituado como investigação empírica, cujo intento é explorar determinado fenômeno contemporâneo com profundidade e, a partir de um contexto real, sobretudo, quando as fronteiras existentes entre fenômeno e contexto não forem facilmente

evidenciadas (YIN, 2015). A partir dessa definição, destaca-se a importância que esse método atribui ao contexto no qual o fenômeno ocorre, corroborando a perspectiva social da aprendizagem adotada nesse estudo.

Estudos de caso explicam situações específicas a partir da prática e são utilizados para responder questões como “por que” e “como” as coisas acontecem. É indicado, portanto, para pesquisas que envolvem coleta e entendimentos voltados à dinâmica organizacional, tanto no que diz respeito às atividades e ações formais quanto informais (GODOY, 2010). Esta estratégia de pesquisa é caracterizada pela unidade de análise e não pelo tema de investigação (MERRIAM, 2009; GODOY, 2010). O lócus e sujeitos da pesquisa, para fins de delimitação do caso desta pesquisa, serão definidos na próxima subseção.

3.3 Lócus e definição dos participantes da pesquisa

A organização estudada neste trabalho integra o ramo da educação proporcionada pelo setor público federal. A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foi criada em 11 de agosto de 1946, com a fundação da Universidade do Recife (UR), por meio do Decreto-Lei da Presidência da República nº 9.388, de 20 de junho de 1946. A UR reunia a Faculdade de Direito do Recife (fundada em 1827), a Escola de Engenharia de Pernambuco (1895), a Faculdade de Medicina do Recife (1927) com as escolas anexas de Odontologia e Farmácia, a Escola de Belas Artes de Pernambuco e a Faculdade de Filosofia de Recife (BRASIL, 2016).

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) é uma instituição pública federal de ensino superior cuja atual missão é “promover a formação de pessoas e a construção de conhecimentos e competências científicas e técnicas de referência mundial, segundo princípios éticos, socioambientais e culturais” (UFPE, 2013).

Atualmente a UFPE possui três *campi*. O *Campus* Joaquim Amazonas - o maior, o mais antigo e o principal *campus*, localizado na capital pernambucana. O primeiro *campus* da UFPE no interior do Estado é o Centro Acadêmico do Agreste (CAA), localizado na cidade de Caruaru. Já o segundo, o Centro Acadêmico de Vitória (CAV), está instalado na Zona da Mata pernambucana no município de Vitória de Santo Antão. Com base em dados do primeiro semestre de 2016 (UFPE, 2016), juntos os três *campi* possuem 12 Centros Acadêmicos, 2.834 professores, 4.184 técnico-administrativos, 30.678 alunos matriculados nos cursos de graduação e 12.697 alunos de pós-graduação (mestrado, doutorado e especialização).

A administração central da UFPE está localizada na Reitoria. Esta é formada pelo Reitor e Vice-Reitor e por oito Pró-Reitorias especializadas em assuntos diversos. A Reitoria é o órgão que coordena, planeja e supervisiona as atividades da Instituição. A gestão da Universidade, por seu turno, é realizada em parceria entre a Reitoria e o Conselho Universitário. Como órgãos deliberativos superiores, a UFPE conta com quatro conselhos: o Conselho de Administração (CA) e o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CCEPE), que juntos formam o Conselho Universitário (CU); e o Conselho de Curadores (CC). Estes conselhos são instâncias decisórias máximas da UFPE, situadas acima da posição do Reitor na estrutura organizacional, com representação dos três segmentos (corpo docente, corpo discente e técnicos-administrativos).

Ainda compondo a alta gestão institucional, a UFPE tem oito Pró-Reitorias: para Assuntos Acadêmicos (PROACAD); para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ); de Extensão e Cultura (PROEXC); de Planejamento, Orçamento e Finanças (PROPLAN); de Gestão Administrativa (PROGEST); para Assuntos Estudantis (PROAES); de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (PROGEPE) e de Comunicação, Informação e Tecnologia da Informação (PROCIT).

No ano de 1996 foi criado o Fórum dos Diretores, composto por Diretores e Vice-Diretores dos 12 Centros Acadêmicos. Tal colegiado informal, já que não faz parte da estrutura formal da UFPE, proporciona maior aproximação e interação entre os Diretores e o Reitor. Seu objetivo é buscar soluções para problemas comuns, debater a gestão dos Centros e outros assuntos a serem discutidos com o Reitor. Esse Fórum tornou a coletividade de diretores e vice-diretores um grupo sólido, pois, com assento nos Conselhos (CA, CCEPE e CU), passaram a deliberar sobre a pauta da Universidade. Diante desse cenário, o Planejamento Estratégico Institucional (PEI) e os demais planos da Universidade passaram a ser discutidos e formulados com esse grupo, antes de serem submetidos ao respectivo Conselho Superior. Essa iniciativa contribui para facilitar o processo decisório nos órgãos deliberativos superiores.

Todo o planejamento da UFPE está alicerçado em três planos divididos por sua vez, nos níveis estratégico (PEI), tático – Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – e operacional – Plano de Ação Institucional (PAI). O Planejamento Estratégico da UFPE vigente estabelece missão, visão e valores para o período de 15 anos (2013-2027), bem como elenca 17 objetivos estratégicos, distribuídos em seis eixos temáticos, conforme o Quadro 1, os quais devem ser observados pelos gestores durante sua vigência.

Quadro 1 (3) – Eixos temáticos do PEI 2016

Eixos Temáticos do PEI 2013-2017
01. Formação Acadêmica
02. Pesquisa, Inovação, Extensão e Cultura
03. Gestão
04. Pessoas
05. Infraestrutura
06. Informação

Fonte: Planejamento Estratégico Institucional 2013-2027.

No ano de 2013, a UFPE elaborou seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o quinquênio 2014/2018. Esse plano, exigido pelo Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, reafirma a missão da UFPE, definida no PEI, bem como associa as metas e indicadores de gestão aos objetivos a serem alcançados pelas diversas áreas. Nos preparativos para a elaboração do atual PDI, os membros da Coordenação Geral perceberam a necessidade de atualizar o PEI vigente à época, pois, segundo um dos membros da referida Coordenação, esse plano estratégico “era um documento de ‘gaveta’ que ninguém nunca usou. Então, a equipe percebeu que precisava fazer um documento ‘vivo’ antes de fazer o PDI”.

Na UFPE, o plano de curto prazo está materializado no Plano de Ação Institucional (PAI). Esse plano elenca as demandas e ações, alinhadas com o PEI e o PDI, para o período de um ano, e está organizado em nove eixos temáticos, conforme o Quadro 2. As ações estratégicas de cada unidade de gestão são cadastradas dentro dos eixos temáticos e possuem um gestor responsável pela sua execução e monitoramento. Cada unidade de planejamento possui um coordenador, e esse, por sua vez, atribui no sistema um gestor para cada ação.

Quadro 2 (3): Eixos temáticos do PAI 2016

Eixos Temáticos do PAI 2016
01. Formação Acadêmica
02. Internacionalização
03. Pesquisa, Inovação, Extensão e Cultura
04. Meio Ambiente, Sustentabilidade e Acessibilidade
05. Gestão
06. Pessoas, Saúde e Qualidade de Vida
07. Vida Estudantil

08. Infraestrutura e Segurança

09. Informação e Comunicação

Fonte: Manual de Elaboração do PAI 2016

Para a elaboração do PEI foi constituída em maio de 2013 a Equipe Gestora do PEI. Essa equipe era formada pelo Pró-Reitor de Planejamento, Orçamento e Finanças (PROPLAN), Diretora de Avaliação Institucional e Planejamento (DAP), vinculada à PROPLAN, Secretário de Gestão Estratégica (SEGE), vinculado ao gabinete do Reitor, e por uma servidora técnica administrativa. Os membros dessa equipe, por sua vez, integraram o Grupo de Apoio ao Planejamento Estratégico (GAPE) juntamente com os 14 docentes representantes dos Centros Acadêmicos. Tanto a Equipe Gestora quanto o GAPE foram equipes de trabalho de atuação temporária.

Na subseção seguinte, serão apresentados os perfis de cada um dos respondentes. As informações para sua construção foram obtidas por meio do formulário preenchido pelos participantes antes de cada entrevista (ver Apêndice C).

3.3.1 Seleção dos Participantes

Com o intuito de colher diferentes pontos de vista acerca do tema abordado nesta pesquisa, para a seleção dos sujeitos foi adotada a amostragem não probabilística sugerida por Merriam (2009). Este tipo de amostragem é adotado na maioria das pesquisas qualitativas tendo em vista que o pesquisador, por meio dela, deseja entender e obter o máximo de conhecimento acerca do objeto de pesquisa. Os participantes e documentos desta pesquisa foram propositalmente selecionados com a intenção de ajudar a entender a questão de pesquisa (CRESWELL, 2007).

De imediato, para atingir os primeiro e segundo objetivos específicos da pesquisa considerou-se como participantes chaves todos os quatro membros da Equipe Gestora do PEI, tendo em vista que foram eles os responsáveis pela condução e acompanhamento dos trabalhos realizados pelos membros do GAPE. Porém, só foi possível realizar entrevistas com dois deles. Já para a seleção dos cinco membros do GAPE levou-se em consideração seu grau de assiduidade nas atividades de elaboração do PEI, pois certos membros não chegaram a participar de nenhuma das atividades e ainda houve casos de membros do referido Grupo que não aceitaram participar da pesquisa. Atualmente, alguns dos participantes desta pesquisa

ocupam cargos eletivos e participam dos órgãos deliberativos superiores da UFPE, além de gerir atividades acadêmicas e administrativas na Instituição.

Já para atingir o terceiro objetivo específico da pesquisa foram entrevistados os estrategistas ocupantes das funções de Vice-Reitor, Chefe de Gabinete, Pró-Reitores de Planejamento, Orçamento e Finanças; de Extensão e Cultura; para Assuntos Estudantis; para Assuntos de Pesquisa e Pós-graduação; de Comunicação, Informação e Tecnologia da Informação; Diretor de Desenvolvimento de Pessoal e Diretor de Avaliação e Planejamento, por entender que as posições organizacionais que ocupam no momento de realização deste estudo são relevantes para a implementação do PEI.

3.3.1.1 Perfil dos Participantes

Os atores que compõem a amostra desta pesquisa foram selecionados, conforme o critério apresentado na seção anterior. Com a ajuda da Coordenadora do GAPE foram identificados sete membros do referido Grupo, cinco do GAPE e dois da Equipe Gestora, que atendiam ao requisito estabelecido. Os sete participantes atualmente ocupam o cargo de docente na Instituição; porém, três deles não exerciam função administrativa na UFPE, na época de elaboração do PEI.

Além deles, também são participantes desta pesquisa os ocupantes das funções de Vice-Reitor, Chefe de Gabinete, Pró-Reitores de Planejamento, Orçamento e Finanças; de Extensão e Cultura; para Assuntos Estudantis; para Assuntos de Pesquisa e Pós-graduação; de Comunicação, Informação e Tecnologia da Informação; Diretor de Desenvolvimento de Pessoal e Diretora de Avaliação e Planejamento.

As informações básicas dos participantes são apresentadas no Quadro 3, segundo a ordem de realização das entrevistas. Optou-se por usar na coluna de identificação pseudônimos para cada um dos entrevistados de forma a preservar seu anonimato.

Quadro 3 (3): Informações gerais sobre os respondentes

Identificação	Sexo	Idade	Tempo na Instituição (em anos)
Manuela	F	65	42
João	M	57	20
Carlos	M	45	8,5
Lúcia	F	66	38

Pedro	M	60	20
Joana	F	58	27
Fátima	F	58	13
Catarina	F	61	37
Daniel	M	33	08
Marcela	F	50	22
Lucas	M	64	28
Suéllen	F	61	16
Gabriela	F	66	36
André	M	57	32
Paulo	M	44	10

Fonte: Elaboração própria (2016)

Manuela cursou sua graduação (1973), mestrado (1985) e doutorado (2000) na UFPE. Já exerceu a função de coordenadora administrativa e trabalha há 42 anos na instituição. Durante a entrevista, a pesquisadora percebeu que a figura de líder e de grande detentora de conhecimentos do PEI é muito presente em Manuela. Ela entende que cada gestor de ação institucional é parte do processo maior e que todos contribuem significativamente para o atingimento dos objetivos estratégicos.

João é graduado (1982) e mestre (1989) pela UFPE, PhD (1993) pela University of Glasgow no Reino Unido, pós-doutor (2011) pela University of Maryland em College Park, nos Estados Unidos. Trabalha na UFPE há 20 anos, exercendo, nesse período, as funções de Pró-Reitor, vice-diretor de centro e chefe de departamento. Na época da elaboração do PEI, demonstrou preocupação com a formalização do processo de planejamento estratégico, pois “uma das saídas é o plano, a outra é o processo de planejamento estratégico”, palavras do estrategista.

Carlos é graduado (1994) e mestre (1997) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, doutor (2002) pela Universidade de São Paulo e pós-doutor pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003) e pela Universidade de Estadual de Londrina (2007). É o docente mais novato do grupo, trabalhando na UFPE há 8 anos e meio. Já exerceu funções como vice-coordenador de programa de pós-graduação e vice-diretor de centro. Durante a entrevista, demonstrou-se interessado em contribuir para a internacionalização da UFPE ao ofertar disciplinas em língua inglesa nos cursos oferecidos no Centro Acadêmico no qual está lotado, por exemplo. Além disso, manifestou por várias vezes sentimentos de entusiasmo ao relatar suas experiências no GAPE.

Lúcia estudou na UFPE desde a sua infância como aluna do Colégio de Aplicação da instituição. Realizou sua graduação (1973) e seu mestrado (1982) também na UFPE. Afastou-se da UFPE para cursar seu doutorado (1991), na Universidade Federal de São Paulo. Hoje é professora titular, já exerceu a função de coordenadora de programa de pós-graduação e trabalha na UFPE há 38 anos. Sua participação no PEI contribuiu para seu melhor entendimento acerca das questões, das dificuldades e da complexidade da instituição.

Pedro é graduado (1980) pela Universidade de Pernambuco (UPE), mestre (1985) pela UFPE e doutor (1994) pela University of Birmingham, Inglaterra. Trabalha na UFPE há 20 anos como docente e já exerceu funções como coordenador de programa de pós-graduação, chefe de departamento. O professor possuía experiências anteriores em planejamento o que contribuiu nos aspectos metodológicos da elaboração do PEI da UFPE e na contratação de membros externos à UFPE para atuarem com moderadores neutros nos trabalhos.

Joana graduou-se em 1980 pela UFPE e concluiu seu doutorado em 1989, pela Université de Nantes, França. Trabalha na UFPE há 27 anos como docente e exerceu funções de chefe de departamento, coordenadora de programa de pós-graduação, coordenadora de curso. Durante a elaboração do PEI da UFPE, exercia a função de diretora de Centro Acadêmico. Afirmou possuir um jeito para gestão, em função do sentimento de compromisso que tem com Universidade e compreende que o Centro Acadêmico sob sua direção pode colaborar para aquilo que a Universidade deseja ser em 2027. Ela demonstrou ter um olhar para as pessoas, uma vez que, em suas palavras, “gestão não existe somente para gerenciar prédio”.

Fátima é graduada (1981) pela UFPE, mestre (1989) pela Universidade Estadual de Campinas e doutora (1996) pela University of Sussex, Inglaterra. Trabalha na UFPE há 13 anos e exerceu funções de vice-coordenadora e coordenadora de programa de pós-graduação, diretora de Inovação e Empreendedorismo (órgão vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPESQ). Ela relatou que durante sua coordenação do programa de pós-graduação foi feito e acompanhado um planejamento estratégico para esse programa. Destacou que, apesar de alguns Centros Acadêmicos da UFPE possuírem um plano estratégico, muitos não consideram o PEI na elaboração de tais planos, pois não há uma estrutura de implementação, nem no nível da Reitoria nem nos Centros Acadêmicos, que capilarize o PEI.

Catarina possui graduação (1978), mestrado (1983) e doutorado (1999) pela UFPE. Trabalha na instituição há 37 anos como docente. Já desempenhou funções de coordenadora

de curso, chefe de departamento, diretora de centro. Para ela, as pessoas não devem ser obrigadas a exercer cargos de gestão, mas também não devem se ausentar do cotidiano administrativo da universidade. Devem procurar saber o que está acontecendo na UFPE e contribuir dentro das suas possibilidades.

Daniela graduou-se em 2006 pela UFPE e especializou-se em 2007 pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX). Titulou-se mestre em 2013 pela UFPE. É servidora técnico-administrativo há 08 anos, desempenhando, nesse período, funções de diretora e coordenadora na UFPE. Para ela, a UFPE não pode continuar fazendo as coisas da mesma maneira, é preciso inovar.

Marcela cursou sua graduação em 1989 na Faculdade de Ciências da Administração de Garanhuns (FAGA), titulou-se especialista em 1999 e mestra em 2016, pela UFPE. É servidora na instituição como técnico-administrativa há 22 anos. Nesse período, desempenhou funções de chefe de seção, diretora administrativa e Pró-Reitora. Ela destaca que nenhuma ação individual promove bons resultados, visto que a integração é o mais importante, pois todos fazem parte da solução dos problemas enfrentados pela Universidade.

Lucas possui graduação (1975), mestrado (1981) pela UFPE e doutorado (1987) pela Université Pierre et Marie Curie, França. Trabalha na UFPE há 28 anos como docente e nesse período já exerceu funções de chefe de departamento e diretor de órgão suplementar. Para ele, vida acadêmica “é a vida de qualidade de vida dentro do campus, é você sentir que a UFPE é sua. Você só sente isso quando há o sentimento de contribuição, que você é útil e está contribuindo para a instituição”.

Suéllen realizou sua graduação (1978), especialização (2007) e mestrado (2013) na UFPE. É servidora técnico-administrativa da UFPE há 16 anos e nesse período já desempenhou funções de coordenadora e diretora de unidade de gestão. Para ela, a unidade de gestão na qual está lotado não trabalha sozinha, mas é interdependente de todas as demais unidades de gestão; e que o PEI só será uma realidade se todas as unidades de gestão caminharem na mesma direção.

Gabriela possui graduação (1971) e especialização (1972) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestrado (1979) pela UFPE e doutorado (1988) pela Universidade de São Paulo (USP). Trabalha na UFPE há 36 anos, na qual já exerceu as funções de Pró-Reitora, presidente de comissão, diretora de centro, chefe e vice-chefe de departamento. Para ela, a UFPE está passando por um período de mudança na cultura, pois o planejamento estratégico institucional, cuja adoção por esse tipo de planejamento teve início em 1996/1997, vem ganhando solidez.

André graduou-se (1993) e especializou-se (2011) pela UFPE. É servidor técnico-administrativo da UFPE há 32 anos, exercendo, nesse período, funções como chefe de seção, diretor de divisão, assessor e diretor de unidade de gestão. Para ele, a UFPE só irá atingir seus objetivos estratégicos se mudar, pois suas regras e normas da década de 80 não dão conta das atuais demandas da instituição. “Tem que mudar e convencer as pessoas a mudarem. É difícil, mas não pode pensar que não vai acontecer. A UFPE tem que fazer a proposta de mudança e trabalhar para realizá-la”.

Paulo realizou sua graduação (1997) na UFPE, mestrado (2000) na UFPE e doutorado (2005) na USP. É docente da UFPE há 10 anos, exercendo nesse período as funções de coordenador de curso de graduação e de programa de pós-graduação e diretor de unidade de gestão. Para ele, a principal dificuldade na implementação do PEI da UFPE, do ponto de vista da atual conjuntura, tem sido o corte nos recursos, “nós fizemos um planejamento, metas para serem atingidas, mas boa parte desse planejamento terminou sendo completamente reestruturado no seu modo mínimo para atender às restrições orçamentárias”.

Por meio da breve descrição dos estrategistas, foi identificado que a maior parte deles foi aluno da UFPE em algum momento, seja na graduação ou na pós-graduação. Além disso, antes de ocuparem suas atuais funções, todos eles já exerceram funções de chefia nos diferentes níveis da instituição. Isto significa que eles não chegaram a tais funções desprovidos de experiências em gestão.

Nesta subseção, foi apresentado o perfil profissional de cada um dos respondentes da pesquisa. Na seção seguinte, serão apresentados os procedimentos para a coleta e análise de dados.

3.4 Coleta e análise de dados

A pesquisa qualitativa tem em seu conceito uma série de métodos de como realizar um estudo e sua finalidade é auxiliar o pesquisador a entender e compreender o fenômeno social, a ação dos agentes envolvidos. Tal atividade só é possível quando os sujeitos são ouvidos a partir de sua lógica e expõem suas razões (GODOI; BALSINI, 2010). Assim, pretendendo obter uma rica descrição do caso que esta pesquisa se propôs a estudar, considerando que a pesquisa qualitativa é multimétodo e utiliza várias fontes de informações (GODOY, 2010), a coleta de dados foi feita por meio de entrevistas e análise de documentos.

Considerando o fato de ser realizada face a face, permitindo ao entrevistador aprofundar o tema durante sua realização, a entrevista semiestruturada foi utilizada como

principal método para coleta de dados com vistas ao melhor entendimento do fenômeno estudado. Além disso, sua credibilidade depende da sistematização feita com relação ao material coletado durante a realização (LIMA, 2004). Entrevistas semiestruturadas objetivam, sobretudo, a compreensão dos significados que os participantes atribuem às questões e situações relativas ao tema de interesse (GODOY, 2010). As questões nesse tipo de entrevista seguem um formato mais flexível e a dinâmica ocorre por conta do entrevistado, podendo ser redirecionada pelo entrevistador (FARIAS FILHO; ARRUDA FILHO, 2013). Ademais, esse tipo de entrevista permitiu a obtenção de respostas mais espontâneas e amplas por parte dos entrevistados, bem como proporcionou à pesquisadora aprofundar ou esclarecer respostas quando as julgou superficiais, não respondidas e, quando necessário, inverteu a ordem das perguntas, de forma a atender os objetivos da pesquisa.

Uma vez definido o lócus e os sujeitos da pesquisa, seguindo o procedimento formal, uma carta de apresentação (Apêndice A) foi encaminhada ao Gabinete do Reitor da UFPE. Tal ato permitiu a autorização para o desenvolvimento da pesquisa. A partir disso, as entrevistas, previamente agendadas, foram realizadas por meio do roteiro disponível no Apêndice D.

Com a finalidade de responder aos objetivos específicos (a) e (b), foi realizada uma entrevista com cada um dos sete membros selecionados do GAPE, todas no ambiente de trabalho dos estrategistas, cuja duração variou de 30 a 60 minutos, dependendo do próprio entrevistado. Já para responder o objetivo específico (c), foi realizada uma entrevista com os ocupantes das funções de Vice-Reitor, Chefe de Gabinete, Pró-Reitores e Diretor de unidade de gestão. Antes de realizar as entrevistas, foi enviado, por *e-mail*, um formulário de informações básicas para cada um dos estrategistas (Apêndice C). Esse formulário almejou identificar o perfil dos respondentes. Todos os participantes autorizaram a gravação da entrevista e sua transcrição foi realizada em um período inferior a cinco dias.

A segunda fonte de coleta de dados foi composta pelos documentos disponibilizados pelos entrevistados e pelos documentos oficiais: PEI, PDI e PAI. Esses documentos enriqueceram a coleta de dados e se confirmaram como fontes complementares aos relatos dos respondentes. No método de pesquisa de estudo de caso, o uso dos documentos tem a finalidade de corroborar e aumentar a evidência de outras fontes ao proporcionar detalhes específicos (YIN, 2015).

Neste estudo, a análise de dados compreendeu a descrição e compreensão de aspectos do fenômeno investigado e foi realizada concomitantemente à coleta de dados. O processo de análise de dados consiste em extrair sentido dos dados de textos e imagens (CRESWELL,

2007). Nesta pesquisa, este processo foi realizado, conforme as orientações de Charmaz (2009), por meio do método de comparação constante – que promove a coleta e análise de dados como um processo simultâneo. Este método foi adotado tendo em vista a construção de categorias, porém, não gerou uma teoria, como no modelo original da *grounded theory*. Com o objetivo de desenvolver as categorias conceituais, fez-se uso da amostragem teórica, ou seja, o quê e a quem entrevistar foram selecionados de forma proposital (BANDEIRA-DE-MELLO, CUNHA, 2010). A análise e a interpretação dos dados foram assistidas por essas categorias, de forma a responder aos objetivos da pesquisa.

A partir disso, foram realizados os seguintes passos: a) registro dos dados brutos (transcrição das entrevistas); b) estudo das entrevistas transcritas, a fim de identificar os temas e enunciados para a construção das categorias preliminares (codificação); c) denominação de cada uma das linhas das entrevistas transcritas (codificação linha a linha); d) construção e nomeação das categorias, a partir do agrupamento dos temas e enunciados identificados na fase anterior (codificação focalizada); e e) demonstração de evidências acerca da repetição de padrões que indiquem a saturação das categorias.

O processo de construção de categorias é chamado de codificação. Para Charmaz (2009, p.69), codificar significa “[...] categorizar segmentos de dados com uma denominação concisa que, simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados”. A codificação é a primeira fase para o pesquisador passar dos enunciados reais presentes nos dados à elaboração das interpretações analíticas (CHARMAZ, 2009). Visando lograr êxito no processo de construção das categorias, buscou-se atender às recomendações de Merriam (2009). A autora declara que as categorias devem responder aos objetivos propostos pela pesquisa, serem capazes de sistematizar os dados considerados importantes, de modo que uma unidade particular de dados se encaixe em uma única categoria e apresente o mesmo nível de abstração.

Dentre os tipos de codificação apresentados por Charmaz (2009), esta pesquisa adotou a codificação linha a linha e a focalizada. A primeira codificação significa apresentar códigos para as linhas dos dados transcritos. A autora afirma que este tipo de codificação pode ser uma ferramenta muito vantajosa, pois, por meio dela, surgirão ideias que passaram despercebidas à atenção do pesquisador ao realizar a leitura dos dados. Além disso, a codificação linha a linha funciona bem com dados detalhados sobre os problemas ou processos empíricos.

Já a codificação focalizada, tida como a segunda fase da codificação dos dados, oferece códigos mais direcionados, seletivos e conceituais que os gerados pela codificação

linha a linha. Este tipo de codificação utiliza os códigos, gerados na fase anterior, mais significativos ou frequentes para analisar minuciosamente grandes volumes de dados. Além disso, exigiu a decisão de quais códigos iniciais permitem uma compreensão analítica melhor para categorizar os dados de forma incisiva e completa (CHARMAZ, 2009).

Para melhor entendimento, no Quadro 4, apresenta-se o resumo dos procedimentos metodológicos adotados para atender a cada um dos objetivos específicos da pesquisa.

Quadro 4 (3): Resumo dos procedimentos metodológicos para os objetivos específicos

Objetivos Específicos	Método de Coleta	Método de Análise
Descrever o processo de elaboração do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE.	Entrevista individual com os membros do GAPE e pesquisa documental.	Método de Comparação Constante (CHARMAZ, 2009).
Compreender como os estrategistas aprenderam durante a elaboração do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE.	Entrevista individual com os membros do GAPE e pesquisa documental.	Método de Comparação Constante (CHARMAZ, 2009).
Compreender como os estrategistas têm enfrentado dificuldades na implementação do Planejamento Estratégico Institucional.	Entrevista individual com os ocupantes das funções de Vice-Reitor, Chefe de Gabinete, Pró-Reitores, Diretores de Unidade de Gestão.	Método de Comparação Constante (CHARMAZ, 2009).

Fonte: Elaboração própria (2016)

3.5 Validação e confiabilidade

Tendo em vista o caráter interpretativo de uma pesquisa qualitativa, torna-se imprescindível verificar a precisão e credibilidade dos resultados. Principalmente diante do fato de o pesquisador, neste tipo de pesquisa, ser o principal meio de coleta e análise de dados. Dessa forma, é importante descrever os passos realizados no estudo para transformar os dados coletados em resultados e conclusões (CRESWELL, 2007; GEPHART, 2004). Para tal, Merriam (2009) afirma haver uma série de estratégias que o pesquisador qualitativo pode fazer uso para aumentar a correspondência entre o mundo real e a pesquisa.

Entende-se por validação a capacidade de utilizar métodos de forma a assegurar o cumprimento dos objetivos da pesquisa (PAIVA JUNIOR; LEÃO; MELLO, 2011). Creswell (2007) afirma ser a validade um ponto forte da pesquisa qualitativa, apesar de ser usada para verificar se os resultados são bem elaborados, do ponto de vista do pesquisador, do

participante e dos leitores. Diante disso, considerando que o estudo qualitativo não permite ao pesquisador captar a realidade ou verdade de forma objetiva, pois essa realidade é considerada holística, multidimensional e em constante mudança (MERRIAM, 2009), e a partir do paradigma adotado nesta pesquisa, o construtivismo, adotou-se a triangulação, verificação dos membros e exame dos pares como estratégias para garantir a validade do estudo.

Dentre os tipos de triangulação, optou-se pela triangulação por múltiplas fontes de dados, por meio de entrevistas e de documentos oficiais e disponibilizados pelos entrevistados. Essa técnica proporcionou a comparação e verificação da consistência das informações ditas pelos entrevistados e dos conteúdos encontrados nos documentos selecionados. Uma vez que esse tipo de triangulação proporcionou comparações e verificações acerca da consistência das informações oriundas de diferentes ocasiões e fontes, os achados obtidos se complementaram de tal forma que contribuiriam para o alcance dos objetivos, conforme sugerido por Silverman (2009) e Patton (2002).

A segunda técnica de validação adotada foi a verificação dos membros (CRESWELL, 2007; MERRIAM, 2009). Este processo consiste em apresentar os conteúdos, categorias e interpretações preliminares e finais aos participantes, no intuito de aprofundar as categorias teóricas e refinar as interpretações. De forma a evitar más interpretações acerca dos significados construídos pela pesquisadora e pelos respondentes, as descobertas da pesquisadora foram validadas pelos entrevistados após sua identificação.

Além disso, a pesquisadora realizou avaliação de pares na construção das categorias preliminares e finais em reuniões com o professor orientador desta pesquisa. Esse processo consiste em solicitar a uma pessoa que reveja e faça questionamentos acerca da pesquisa, de forma a avaliar se os resultados estavam aceitáveis com base nos dados e a aumentar a precisão (CRESWELL, 2007; MERRIAM, 2009).

Quanto à confiabilidade, Merriam (2009, p. 344) define como sendo “o grau em que os resultados da investigação podem ser replicados”, ou seja, garantir que os achados da pesquisa não sejam meras coincidências. Apesar da pesquisa qualitativa não permitir a captação da verdade de forma objetiva, existem diversas técnicas que o pesquisador pode fazer uso para dar credibilidade aos seus achados. Neste estudo, buscou-se realizar uma ampla descrição dos resultados, apresentando exemplos e enfatizando o contexto, uma vez que o estudo qualitativo deve promover ao leitor uma descrição detalhada o suficiente para mostrar que as suas conclusões fazem sentido (MERRIAM, 2009).

Por fim, apesar de proporcionar várias formas de validação para garantir a qualidade da pesquisa, os métodos não estão isentos de falhas. Assim, faz-se necessário apresentar algumas limitações deste estudo.

3.6 Limitações

Inicialmente, demandam-se dos pesquisadores qualitativos procedimentos metodológicos que sejam consistentes com os pressupostos e objetivos da visão teórica usada na investigação (GEPHART, 2004). Diante disso, a realização desta pesquisa exigiu da pesquisadora uma atitude prudente durante a coleta e análise dos dados, de forma a não prejudicar as interpretações dos resultados. Todavia, falhas podem ter ocorrido em virtude da falta de experiência nas atividades acadêmico-científicas.

Uma segunda limitação diz respeito aos participantes. Tendo em vista que o grupo escolhido para a coleta de dados é composto de estrategistas do alto escalão organizacional esses possuíam uma agenda de compromissos e, conseqüentemente, pouco tempo disponível. Isto resultou em alguns relatos pouco aprofundados durante a realização da entrevista. Ademais, a pesquisadora percebeu que alguns desses atores não se sentiram confortáveis para expor e aprofundar determinadas informações, e ainda houve casos de negação ao pedido de entrevista. Tal fato pode ter ocorrido em virtude da pesquisadora ser parte do quadro de servidores da Instituição na qual esta pesquisa foi realizada. Diante disso, a pesquisadora buscou ser a mais objetiva e clara possível aos entrevistados, no intuito de otimizar a coleta de dados.

Uma terceira limitação emergiu durante a coleta de dados para responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa. Trata-se do pouco detalhamento das informações acerca dos trabalhos de elaboração do PEI da UFPE, em virtude de terem ocorrido há três anos e os dados fornecidos pelos entrevistados dependerem de suas lembranças. Associado a esse aspecto, os documentos gerados durante as etapas de elaboração do PEI se apresentaram de forma não consolidada e desorganizada, exigindo da pesquisadora cuidado em seu uso. Esses dois aspectos reduziram a riqueza e o detalhamento de algumas etapas do trabalho.

A quarta limitação associou-se à falta de detalhamento acerca de uma das soluções identificadas nesta pesquisa para enfrentar as dificuldades na implementação do PEI, a qual se relacionava à ausência de avaliação do PEI. A primeira reunião entre o Reitor e sua equipe de Pró-Reitores, com vistas a discutir a questão ocorreu na terceira semana do mês de setembro

de 2016, momento em que a pesquisadora já tinha encerrado sua coleta de dados, em função do prazo de conclusão da pesquisa.

Apesar das limitações elencadas, buscou-se alcançar os objetivos da pesquisa e seus resultados serão apresentados no capítulo seguinte.

4 RESULTADOS

O objetivo geral desta pesquisa é compreender aspectos da aprendizagem dos estrategistas no contexto do Planejamento Estratégico Institucional (PEI) da UFPE. No intuito de alcançá-lo, buscou-se apresentar neste capítulo os três objetivos específicos da pesquisa: a) descrever o processo de elaboração do PEI da UFPE; b) compreender como os estrategistas aprenderam durante a elaboração do PEI da UFPE; c) compreender como os estrategistas têm enfrentado dificuldades na implementação do PEI da UFPE.

Com o propósito de responder aos objetivos mencionados, esta pesquisa foi dividida em duas fases. Na primeira, com a finalidade de delimitar o estudo, foram identificados os estrategistas mais assíduos nos trabalhos de elaboração do PEI da UFPE e os estrategistas que, no momento de realização da coleta de dados desta pesquisa, trabalhavam para implementar o referido Planejamento. O critério de identificação dos membros do GAPE participantes deste estudo foi orientado com o auxílio da pessoa que detinha a função de coordenação do GAPE. A partir dessa seleção, a aprendizagem desses atores tornou-se o foco do estudo, gerando a segunda fase, na qual a pergunta de pesquisa foi respondida.

Este capítulo reúne os achados deste estudo, decorrentes dos dados coletados por meio de entrevistas e de documentos disponibilizados pela organização e está disposto em três seções. Na **primeira**, é descrito o processo de elaboração do PEI da UFPE, que corresponde ao objetivo estratégico (a) Na **segunda** seção, o objetivo específico (b) é respondido por meio da descrição de como os estrategistas do GAPE aprenderam durante a elaboração do PEI da UFPE. Na **terceira**, por sua vez, será apresentado como os estrategistas do alto escalão da UFPE têm enfrentado dificuldades na implementação do PEI, respondendo ao objetivo específico (c).

4.1 Processo de elaboração do PEI da UFPE

O processo de elaboração do atual PEI da UFPE teve início oficialmente em maio de 2013, a partir da Portaria n. 02, de 28/05/2013, que instituiu o Grupo de Apoio ao Planejamento Estratégico (GAPE) da UFPE e foi encerrado com a entrega do documento à gestão da UFPE no mês de dezembro do mesmo ano. Esse Grupo era presidido pelo então Pró-Reitor de Planejamento, Orçamento e Finanças e constituído pela Diretora de Avaliação e

Planejamento, pelo Secretário de Gestão Estratégica e uma servidora técnica-administrativa. Juntos eles formavam a Equipe Gestora do GAPE.

Foram também convidados pela Equipe Gestora 14 docentes representantes dos Centros Acadêmicos da UFPE que demonstrassem em seu perfil de atuação profissional aspectos associados a planejamento estratégico. As funções do GAPE eram:

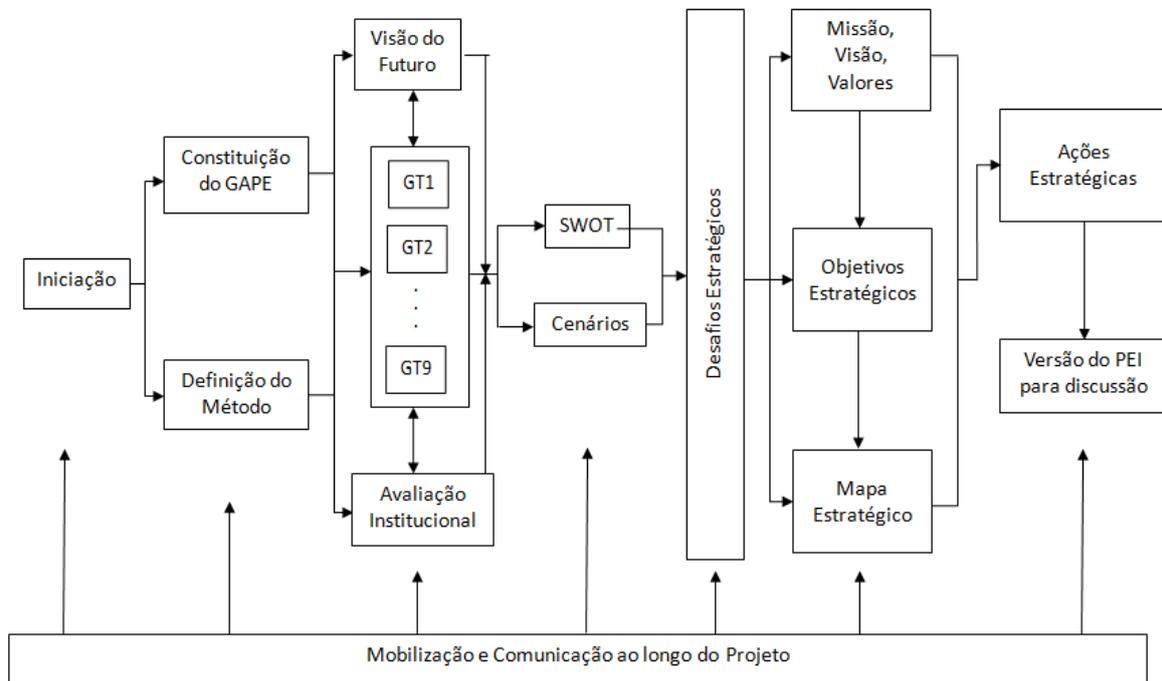
- (a) “coordenar e acompanhar as atividades desenvolvidas pelos grupos setoriais, realizando reuniões periódicas para esse fim”; (b) “elaborar documentos institucionais e formulários de consulta à comunidade universitária”; (c) “sistematizar as respostas às consultas e as sugestões encaminhadas pela comunidade universitária”; (d) “elaborar o Plano Estratégico Institucional, com base na sistematização das respostas e sugestões remetidas pela comunidade” (UFPE, 2013, p. 03).

Para a elaboração do PEI houve discussão com os segmentos da comunidade acadêmica (docentes, discentes e técnico-administrativos) e com a sociedade civil cuja finalidade era coletar propostas e sugestões para tal documento. Devido à importância atribuída ao documento, foram seguidos os seguintes princípios para sua elaboração: (a) “participativo (professores, alunos, técnico-administrativos e sociedade civil)”, (b) “forte interação como projeto do novo estatuto da UFPE” (na época ainda em fase de elaboração), (c) “interação com o processo de avaliação institucional”, (d) “uso de sistemas sociais em rede para aumentar a participação” (UFPE, 2013, p. 14).

Os trabalhos de elaboração, ilustrados na Figura 2, foram divididos em cinco fases no período de abril até dezembro de 2013: (1) preparação; (2) análise e avaliação institucional (diagnóstico), (3) análise de SWOT, (4) definição da visão, missão e valores, construção do Mapa Estratégico e definição dos objetivos e ações estratégicas, (5) síntese do Plano Estratégico Institucional para apresentação à comunidade universitária.

A primeira fase teve início com as discussões acerca de qual processo seria adotado para a elaboração do PEI, o qual foi definido conforme a Figura 2. A partir dessas discussões, foi instituído o GAPE e definidos nove grupos temáticos (GT): (GT1) Formação acadêmica de graduação e pós-graduação; (GT2) Pesquisa, Inovação e Extensão; (GT3) Desenvolvimento Estudantil; (GT4) Gestão; (GT5) Internacionalização; (GT6) Gestão de Pessoas; (GT7) Informação, Comunicação e TI; (GT8) Infraestrutura e Segurança; (GT9) Cultura. O GAPE realizava suas reuniões todas as quartas-feiras, no prédio da Biblioteca Central, na sala da Secretaria de Gestão da Informação e Comunicação (SEGIC), com a finalidade de refletir sobre a Universidade.

Figura 2 (4): Fluxograma das atividades do processo de elaboração do PEI



Fonte: Planejamento Estratégico Institucional 2013-2027

A segunda fase das atividades de elaboração do PEI foi constituída pela preparação para o texto de referência para a visão de futuro da UFPE, pelas discussões nos GTs e pela elaboração do diagnóstico institucional. Essa fase ocorreu nos meses de julho e agosto de 2013. Os GTs eram formados por representantes dos três segmentos da UFPE: discentes, docentes e técnico-administrativos; além dos membros do GAPE, que, por sua vez, se dividiram entre os GTs. Em cada grupo de trabalho havia, pelo menos, um membro representante do GAPE, o qual atuava como moderador das discussões nos GTs e era responsável por apresentar resumos das referidas reuniões para os demais membros do GAPE, para que todos se apropriassem do que estava sendo pensado e discutido. Nesse momento, o objetivo era fazer com que cada um pudesse se apropriar do que estava sendo discutido e pensado pelos colaboradores do PEI, de forma a se prepararem para elaborar um texto de referência para a visão de futuro da UFPE, para o período 2013-2027 e, em seguida, realizar o diagnóstico Institucional.

Também com a finalidade de preparação para a visão de futuro, o GAPE selecionou algumas pessoas para compor a Comissão Consultiva, de forma que seus membros fornecessem subsídios por meio de entrevistas, palestras, seminários e textos. Sua colaboração tinha por objetivo apontar demandas da sociedade projetadas para o longo prazo e voltadas

para a atuação da UFPE. Compuseram a referida comissão pessoas como: Secretário de Trabalho, Qualificação e Empreendedorismo do Estado de Pernambuco; ex-Reitores; o Reitor em exercício de mandato em 2013; professores da UFPE e professores visitantes; presidente da Associação dos Docentes da UFPE, em exercício na época; Diretor da Refinaria Abreu e Lima; Ministro da Ciência e Tecnologia da União, dentre outros. Foi pedido aos membros da Comissão Consultiva que indicassem pelo menos três fatores críticos internos e externos à UFPE, bem como, três pontos fortes e fracos da instituição, que considerassem relevantes para a construção da matriz de SWOT e de cenários futuros. Documentos como o Planejamento Estratégico da Universidade de Londrina (UEL) e da Universidade de São Paulo (USP) foram consultados, por exemplo. O Anexo A apresenta o roteiro de entrevista aplicado aos membros da Comissão Consultiva que foram entrevistados e o Anexo C expõe outros documentos consultados pelos membros do GAPE para a elaboração do PEI da UFPE.

Por sua vez, para a realização do diagnóstico institucional foram consultados documentos de avaliação da Universidade, como os relatórios de gestão para o Tribunal de Contas da União (TCU), o relatório de avaliação dos indicadores do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), relatórios anuais de avaliação da Comissão Própria de Avaliação (CPA), dentre outros. De posse do texto de referência de futuro e do diagnóstico institucional, os membros do GAPE elencaram um conjunto de pontos fortes e fracos e de oportunidades e ameaças que foi usado como ponto de partida para a posterior oficina de SWOT.

Na terceira fase, elaborou-se, por meio de uma oficina, a análise de SWOT para a construção de cenários. Para a construção da matriz de SWOT houve a colaboração de dois consultores externos, que atuaram como facilitadores. Suas funções foram explicar o modelo conceitual da referida matriz e a forma de fazê-la, e coordenar o processo, pois a maioria dos membros não possuía experiência metodológica em fazer um planejamento estratégico. Dessa fase participaram 45 pessoas, incluindo os membros do GAPE, o Reitor e o Vice-Reitor, Pró-Reitores, Diretores de Centro, professores, técnico-administrativos, gestores, representantes estudantis. O Anexo B apresenta a agenda da oficina de SWOT.

Nos dados coletados foram identificados alguns desafios e solicitações aos membros participantes da oficina de SWOT, feitas pelos consultores, no intuito de organizar as condições objetivas da aprendizagem. Apresentaram-se como desafios o grande número de participantes da oficina, o tempo reduzido para realizar as tarefas complexas, desafiadoras e estimulantes, pertinentes à construção da matriz de SWOT, e a riqueza e diversidade do material de apoio e o domínio deste por parte dos membros. Foi estimulada a conversação

entre os membros, mas de forma disciplinada quanto ao atendimento do tempo e à sequência de atividades propostas, paciência e autorregulação da participação, e entendimento e aceitação do papel da coordenação (exercido por um membro do GAPE) como serviço ao grupo. O GAPE elencou, além do texto de referência da visão de futuro, alguns textos que serviram de apoio para a construção da matriz de SWOT e os desafios estratégicos.

Os 45 membros presentes na oficina foram divididos em seis grupos, dos quais três ficaram responsáveis pela análise do ambiente interno da UFPE e três pela análise do ambiente externo à Instituição. A análise do ambiente interno consistiu em identificar as forças e fraquezas organizacionais que promoveriam ou não o bom funcionamento da Instituição. Já a análise do ambiente externo visou detectar suas oportunidades e ameaças. As oportunidades são condições que podem contribuir para o desenvolvimento da organização. As ameaças podem constituir obstáculos, problemas para a organização no ambiente externo.

A construção da matriz teve início com o trabalho individual, no qual cada participante recebeu cópias de textos acerca da matriz de SWOT e do diagnóstico interno e externo, previamente elaborado pelos membros do GAPE. Os seis grupos deveriam ler e propor ajustes de acordo com o tema do seu grupo específico (análise do ambiente interno ou ambiente externo).

Em seguida, os trabalhos foram realizados no nível de grupo a partir das contribuições individuais dos seus componentes de forma a produzir uma proposta de análise de acordo com o tema específico. O foco no primeiro momento do trabalho em grupo era analisar as contribuições individuais produzidas na fase anterior, bem como examinar a análise interna e externa realizada previamente pelos membros do GAPE. Nessa fase, o papel do coordenador do grupo (membro do GAPE) era apresentar aos demais membros do seu grupo os achados do GAPE, como também garantir o tempo e moderação da discussão. Buscou-se nessa fase identificar até oito questões para cada um dos fatores internos e externos.

No segundo momento do trabalho em grupo procurou-se consolidar os achados da fase antecedente. Para tal, foi indicado um coordenador para a consolidação desses achados, ou seja, um coordenador para os três grupos de análise interna e outro coordenador para os três grupos de análise externa. Os seis coordenadores dos grupos iniciais de análise apresentaram aos demais membros dos grupos correspondentes os itens da análise realizada pelo seu grupo. Os membros, por sua vez, analisaram os itens apresentados, buscando consolidá-los dentro do limite máximo de oito itens por elemento de análise (oportunidades, ameaças, pontos fortes e fracos).

No terceiro momento do trabalho em grupo, foi realizada a plenária, na qual os coordenadores dos grupos de consolidação de análise interna e externa apresentaram os resultados dos trabalhos dos respectivos grupos de consolidação. A referida plenária contribuiu também para o esclarecimento de dúvidas e de questionamentos que foram emergindo ao longo do trabalho de consolidação.

Após a consolidação das informações, como mostrado no Quadro 05, cada grupo recebeu uma matriz de SWOT contendo as oportunidades, ameaças, pontos fortes e fracos identificados nas atividades anteriores. Os consultores solicitaram a cada grupo que fizessem o relacionamento dos pontos fortes com as oportunidades e com as ameaças, e, em seguida, dos pontos fracos com as oportunidades e ameaças. Para cada ponto de relacionamento, avaliou-se a intensidade por meio dos seguintes pesos: peso 0, para relacionamento sem importância; peso 1, pouca importância; peso 3, importante; e, peso 6, muito importante (PEI, 2013).

Ao término do preenchimento das matrizes pelos grupos, os consultores realizaram a apuração final dos resultados. Diante da apuração dos resultados, o grupo concluiu que a posição estratégica da UFPE é a de crescimento, tendo em vista que a relação predominante é a de pontos fracos com oportunidades, ou seja, é preciso minimizar os efeitos dos pontos fracos da Instituição, aproveitando as oportunidades do ambiente externo.

O último momento da oficina foi reservado para a elaboração dos desafios estratégicos. Para tal, foram formados seis grupos temáticos correspondentes aos temas da visão de futuro 2027 com seus respectivos coordenadores (membros do GAPE). Os temas da visão de futuro foram elaborados em seis linhas de atuação institucional, a partir das reflexões das palestras, entrevistas e seminários com a comissão consultiva: (a) “de natureza geral, relacionada à posição da UFPE como instituição acadêmica”; (b) “relacionada à formação acadêmica na UFPE”; (c) “relacionada à pesquisa e inovação na UFPE”; (d) “a extensão e cultura na UFPE”; (e) “gestão”; e (f) “recursos humanos” (UFPE, 2013, p. 18-22).

Cada grupo temático, considerando as análises precedentes, identificou os principais desafios estratégicos para a UFPE alcançar a visão estabelecida, a partir da situação atual do tema de sua responsabilidade. Cada grupo identificou, no máximo, cinco desafios. Por fim, os coordenadores dos grupos temáticos apresentaram os resultados dos trabalhos do seu respectivo grupo, esclarecendo dúvidas e questionamentos emergentes. Os resultados obtidos foram trabalhados posteriormente pelo GAPE, na continuidade do processo de planejamento estratégico da UFPE.

Quadro 5 (4): Matriz SWOT da UFPE

Forças	Fraquezas
<ul style="list-style-type: none"> • Credibilidade e tradição institucional; • Abrangência e quantidade de oferta de cursos e vagas; • Capacidade de captação de recursos financeiros; • Quadro qualificado de docentes, discentes e técnicos administrativos; • Competência adequada do corpo funcional e capacidade instalada para interagir com riqueza cultural; • Qualidade e quantidade da produção acadêmica; • Política de apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação institucional; • Ausência de política de sustentabilidade (econômica, social, ambiental e institucional); • Falta de cultura de avaliação, aplicação de mecanismos de consequência e reconhecimento por mérito; • Baixa capacidade de execução; • Visão acadêmica fragmentada e <i>design</i> organizacional; • Qualidade e manutenção dos espaços físicos; • Redução na qualidade dos cursos (graduação e pós-graduação); • Política de Internacionalização insuficiente; • ensino a distância – EAD.
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demanda crescente por ensino e qualificação profissional; ▪ Desenvolvimento econômico e social no Brasil, NE e PE; ▪ Crescente protagonismo internacional do Brasil; ▪ Aplicação dos recursos para a educação, ciência, tecnologia e inovação; ▪ Valorização da sociedade do conhecimento e economia criativa; ▪ Valorização da dimensão cultural diferencial do Estado; ▪ Posicionamento geopolítico e cultural; fácil diálogo África, América Latina e outros; ▪ Novas tecnologias de ensino; ▪ Aumento das demandas da sociedade por pesquisa, inovação e conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Globalização e mercantilização com forte concorrência universitária; ▪ Deficiência do sistema educacional em todos os níveis; ▪ Desigualdade no fomento à pesquisa entre regiões brasileiras; ▪ Falta de autonomia (gestão de pessoal, administrativa, financeira e acesso ao ensino superior); ▪ Infraestrutura urbana (mobilidade, segurança, habitabilidade, energia, etc.); ▪ Afastamento dos centros de decisão que demandam conhecimento, tecnologia e pessoal qualificado.

Fonte: Planejamento Estratégico Institucional 2013-2027.

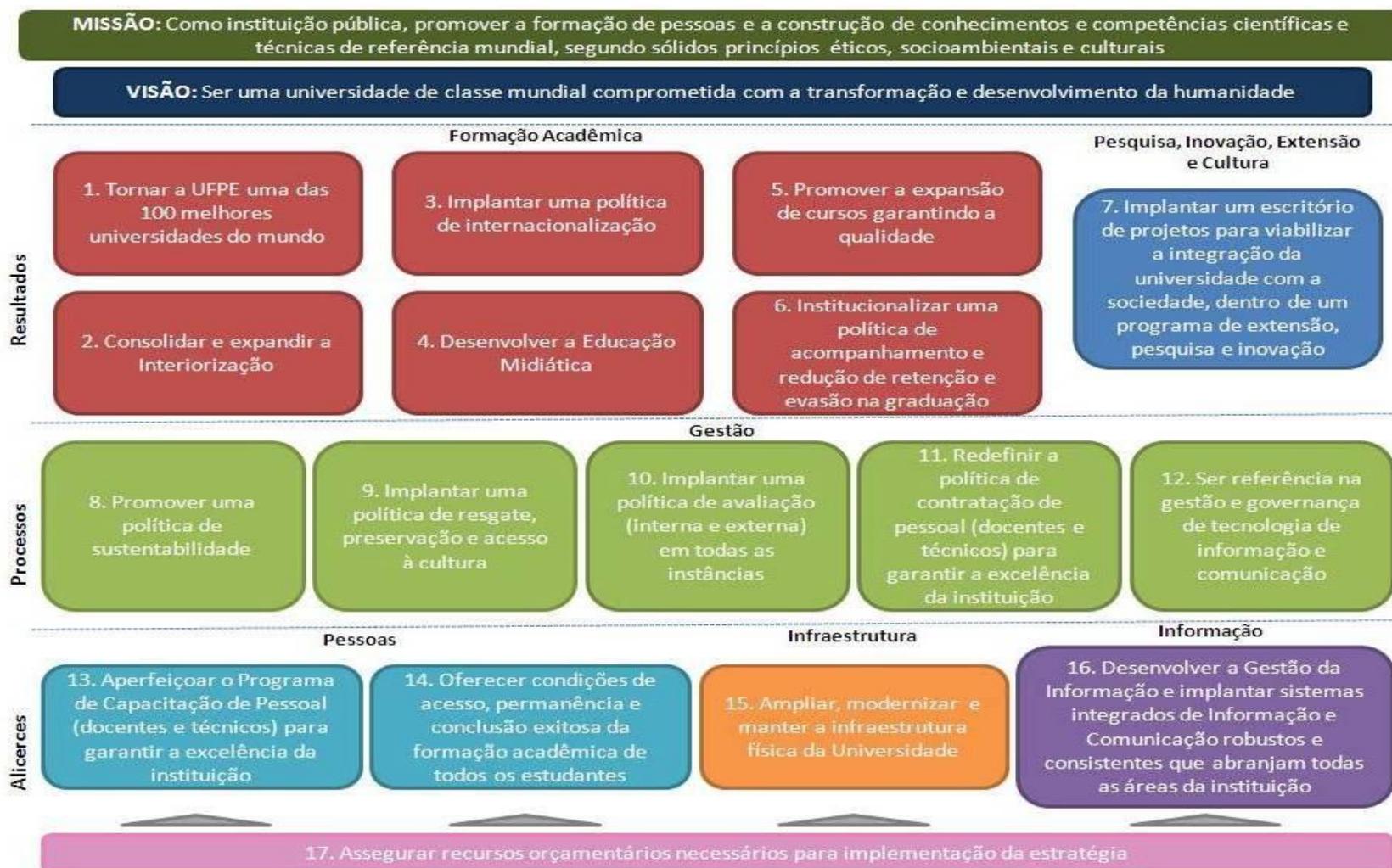
Após a realização da oficina de SWOT, o GAPE retomou as reuniões semanais na Biblioteca Central, para a realização da quarta fase das atividades de elaboração do PEI, ocorrida no mês de novembro de 2013. Essa fase foi constituída pela definição da visão, missão e valores, a construção do mapa estratégico (Figura 3) e a definição dos objetivos.

Esses objetivos estão dispostos em perspectivas (alicerces, processos e resultados) numa relação de causa e efeito, de forma que a consecução de um objetivo impacta o outro, e suas respectivas ações estratégicas estão traduzidas em projetos de nível operacional pelos gestores envolvidos no Plano de Ação Institucional (PAI).

A quinta e última fase, ocorrida no mês de dezembro, resumiu-se a apresentação do PEI ao Conselho Universitário. O referido documento foi encaminhado ao Conselho Universitário apenas para sua apreciação e, em seguida, foi apresentado para toda a comunidade interna e externa à UFPE. Em setembro de 2016 teve início o trabalho de diagnóstico do PEI, cuja finalidade é identificar os objetivos nele definidos que não foram alcançados após os três anos da sua elaboração e adequá-los. Para tal, alguns membros do GAPE e professores da Instituição foram convidados pelo Reitor para avaliar o quanto dos objetivos estratégicos foi alcançado ou desviado. Até o momento da realização desta pesquisa esse grupo ainda estava em fase de formação.

Diante do exposto, foi percebido que a UFPE elaborou seu PEI para o período 2013-2027, por meio de procedimentos formais controlados e conscientes, tomando como base a análise de SWOT. As atividades de elaboração foram decompostas em etapas claramente delineadas; cada uma delas articuladas com métodos, com vistas à coleta de subsídios por meio de fontes internas e externas à instituição. Na seção seguinte será apresentado como os estrategistas aprenderam durante as atividades de elaboração do PEI da UFPE.

Figura 3 (4): Mapa Estratégico da UFPE com os respectivos objetivos estratégicos



Fonte: Planejamento Estratégico Institucional 2013-2027.

4.2 Como os estrategistas aprenderam durante a elaboração do PEI da UFPE

A necessidade da elaboração do PEI (2013-2027) emergiu a partir do término da vigência do planejamento estratégico institucional anterior. O processo de elaboração do referido documento foi dividido em cinco fases: preparação, análise e avaliação institucional (diagnóstico), análise de SWOT, definição da visão, missão e valores, construção do mapa estratégico e definição dos objetivos e ações estratégicas e a síntese do Plano Estratégico Institucional (PEI) para apresentação à comunidade universitária, conforme descrito na seção anterior.

Esta seção, portanto, refere-se a como os estrategistas aprenderam durante o processo de elaboração do PEI da UFPE. Por meio da análise dos dados coletados nas entrevistas emergiram as seguintes categorias: 1) aprendendo a aplicar a ferramenta Matriz de SWOT; 2) interagindo com outras pessoas; e 3) refletindo. As categorias serão descritas nas subseções seguintes.

4.2.1 Aprendendo a aplicar a ferramenta Matriz de SWOT

Esta categoria trata da aprendizagem acerca da aplicação da ferramenta Matriz de SWOT utilizada na elaboração do PEI da UFPE. O PEI foi elaborado pelos membros do GAPE, sob orientação dos consultores externos, contratados especificamente para este fim. Essa etapa constituiu-se, portanto, de processo de aprendizagem, cujo conjunto de conhecimentos inerentes à ferramenta Matriz de SWOT foi trabalhado e discutido e cujas dúvidas foram sendo debatidas pelo grupo ao longo da oficina.

Essa importância à aprendizagem é devida ao fato de o planejamento estratégico não fazer parte das atividades cotidianas da maioria dos entrevistados. Tendo em vista que eles são docentes das mais diversas áreas e que, por sua vez, não tratam de assuntos relacionados à gestão e planejamento, parte deles teve suas primeiras experiências em planejamento estratégico ao compor o GAPE e ao participar das atividades da elaboração do PEI da UFPE, no ano 2013. Essa categoria abrange a aquisição de conhecimentos acerca da aplicação da Matriz de SWOT, ocorrida por meio da oficina realizada pela consultoria contratada, por meio do estudo de textos referentes ao tema e pela consulta ao planejamento estratégico de outras instituições.

Durante as entrevistas, parte dos entrevistados salientou a importância da aprendizagem acerca da aplicação da Matriz de SWOT durante seu *strategizing*. Essa aprendizagem ocorreu por meio da aquisição de conhecimentos acerca dos termos técnicos usados na elaboração do PEI e do método usado para fazer o levantamento do diagnóstico interno e externo da UFPE – a análise de SWOT. Manuela comentou: “A matriz SWOT, por exemplo, eu só conhecia na teoria. Nunca tinha feito na prática”. Carlos acrescentou: “Começamos a ver que não conseguiríamos tocar isso sozinhos; que precisaríamos de um apoio profissional. Então, foi contratada uma consultoria. Esses consultores davam as diretrizes, as orientações do que fazer”.

Além disso, durante os trabalhos, Joana relatou certa dificuldade quanto aos termos técnicos usados durante as atividades. Quando isso ocorreu ela procurou se informar por meio de textos veiculados pela Equipe Gestora e de questionamentos aos consultores. Isto fica explícito no relato que segue:

[...] eu procurava me informar. Textos, textos veiculados para o GAPE, muita coisa eu não entendia porque não são linguagens, as mesmas linguagens da minha vivência profissional; eu tirava dúvidas com as pessoas da área [os consultores]. Eu sempre perguntava “o que quer dizer isso?”

Pedro corrobora Joana: “os consultores ajudavam na questão das pessoas não terem experiência metodológica em fazer planejamento”. João, por sua vez, comentou que “o consultor chegou depois para ajudar, pois o grupo sentiu a necessidade de ser orientado por uma pessoa com experiência em planejamento, que trouxesse um olhar externo, que guiasse o processo em alguns momentos”.

Embora os estrategistas tenham destacado a importância dos consultores para sua aprendizagem, durante as atividades para elaboração do PEI, alguns deles afirmaram que o PEI seria construído independentemente da presença dos consultores. Segundo Carlos, os membros do GAPE eram “pessoas dispostas a construir um planejamento estratégico e que construiriam tal plano. [...] Geralmente quem se dispõe a trabalhar em um projeto desses é um ‘cara’ bem-intencionado, que quer pensar a Universidade daqui a 15 anos”.

A iniciativa e o sentimento de comprometimento dos estrategistas são atributos significativos e podem ter otimizado as oportunidades de aprendizagem nas atividades durante a elaboração do PEI. Joana aproveitou o momento da entrevista para destacar o papel que os Diretores de Centros possuem na gestão da Universidade, “pois são eles quem levam as peculiaridades à administração central, [...] por isso que é importante a nossa participação

nesse Grupo”. Carlos ainda enfatizou que, apesar de ter tido contato pela primeira vez com a matriz de SWOT durante os trabalhos do GAPE, foi muito enriquecedor ter participado das atividades. Ele comentou:

[...] Essas experiências que ocorreram em 2013 geraram mudanças, amadurecimento pessoal - no que diz respeito ao entendimento de Universidade como uma instituição. Foi muito enriquecedor para mim, como também nas práticas profissionais. Pra mim foi uma ‘baita’ experiência, fiquei muito feliz e honrado por ter trabalhado nesse projeto, eu tão recente na Universidade.

Merece destaque ainda que quatro dos estrategistas do GAPE não possuíam experiências prévias em planejamento estratégico. Esses deram mais ênfase, durante as entrevistas, à presença dos consultores do que aqueles que já possuíam experiências anteriores. Esses estrategistas, carentes de experiências prévias, colaboraram para a elaboração do PEI, principalmente por meio de suas experiências cotidianas, enquanto docentes, e a partir do compartilhamento de suas ideias acerca de o que a Universidade é e o que deveria ser.

4.2.2 Interagindo com outras pessoas

Em ambientes de trabalho a interação entre as pessoas é algo comum, ou seja, elas vivem em uma série de situações que fazem parte do cotidiano organizacional. Isso significa que a todo o momento as pessoas interagem entre si e com aquilo que, no momento da interação, constitui seu ambiente (DEWEY, 2011). Porém, algumas interações, em certos momentos e com determinadas pessoas, possuem um propósito mais relevante que outras, oportunizando aos atores envolvidos novos conhecimentos acerca do tema foco da interação. Essas pessoas podem ser os próprios colegas de trabalho, o chefe, pessoas externas à organização, como consultores e representantes da sociedade civil. São pessoas que, de alguma maneira, dividem suas experiências e contribuem para a aprendizagem de outras ao agregar conhecimentos e informações.

A segunda categoria identificada revela que os estrategistas aprenderam durante seu *strategizing* pela interação com os próprios colegas do GAPE e com os membros da Comissão Consultiva. Essas interações foram relevantes para sua aprendizagem, cujo foco era captar informações que permitissem os trabalhos de elaboração do PEI. Para os entrevistados, as interações com pessoas de diferentes áreas do conhecimento e de perspectivas do papel da

Universidade proporcionaram aprendizagem significativa, uma vez que essas pessoas foram consideradas referências e forneceram subsídios valiosos para a elaboração do PEI da UFPE.

A maioria dos estrategistas destacou que as reuniões que ocorreram às quartas-feiras, durante o ano 2013, no prédio da Biblioteca Central, eram ambientes de muita discussão. Carlos reforçou a consideração de João, ao afirmar que os membros do grupo, cada um com suas experiências, conversavam muito sobre o futuro da UFPE, sua posição nos *rankings* nacionais e internacionais, o cenário ideal em 2027. Lúcia ainda detalhou que nessas reuniões sempre havia um tema geral e quais aspectos precisariam ser trabalhados nas discussões. Nesse momento, os membros eram livres para falar, opinar, discutir. Ela ainda completou dizendo que sempre havia um computador no qual um dos membros tomava nota dos debates, uma vez que era um trabalho construído conjuntamente. Essas notas, por sua vez, eram projetadas em tela, de forma que todos pudessem acompanhar e, a partir disso, seguir conversando e discutindo acerca do tema escolhido. Sobre essas interações e contribuições, Lúcia comentou:

Naquelas reuniões você não podia analisar o trabalho de um indivíduo só, mas daquele coletivo que estava lá. E lá tinham pessoas de diferentes formações, de diferentes Centros, diferentes maneiras de pensar (pessoal da saúde, da engenharia, da informática). Então, eu via não as questões individuais, mas o diálogo. Como um membro em determinado ponto cobria a deficiência do outro, me chamava a atenção. [...] E a gente em determinado momento estava interagindo como pessoa, e percebendo cada um o perfil do outro. Acho que se completava.

Fátima destacou que a mobilização de um grupo variado de professores, com suas diferentes visões e formações acadêmicas, proporcionou riqueza de ideias e experiências. Joana ainda ressaltou que participar do GAPE oportunizou interações bem proveitosas para sua aprendizagem e a ajudou a ampliar sua visão sobre a gestão da UFPE, pois “[...] quando você participa de um grupo desse, em que você vê pessoas de todas as áreas, você começa a entender melhor a parte de gestão de um órgão tão importante como é a Universidade”. Fátima ainda acentuou que “[...] embora a gente não se conhecesse, a gente nunca tinha interagido com tanta intensidade por um tempo tão longo. Nesse período, passamos a conhecer melhor uns aos outros”. Para ela, a aprendizagem ocorreu de forma muito natural, ou seja, trocando ideias, visões e entrando em um consenso ao final do trabalho. Em suas palavras:

[...] Então, a gente discutia, cada um trazia suas visões. A minha experiência nesse sentido me diz isso e isso. Você compartilha essa experiência, essa visão, esse conhecimento com os colegas e finalmente se faz a síntese do trabalho realizado ao longo daquele momento, daquela sessão.

Já no que diz respeito às interações, por meio de entrevistas com os membros da Comissão Consultiva, por exemplo, considerados pessoas importantes para o entendimento contextual do Planejamento Estratégico da UFPE, os estrategistas relataram sobre a importância de diálogos contínuos. Assim, para opinar sobre o futuro da instituição, item previsto no Planejamento Estratégico Institucional, Manuela afirmou ter sido uma situação importante de aprendizagem. Para ela, “[...] engrandeceu muito no conhecimento dessa visão política do futuro [...]. Para mim, isso foi um momento importante, que eu acho que foi para o grupo todo”. Essas interações proporcionaram diferentes perspectivas, conforme explicou Carlos:

[...] quando você escuta, por exemplo, o ‘cara’ que é Presidente da refinaria, e ele faz críticas à Universidade, isso faz você olhar de outro ângulo. . [...] Nesse sentido, essas experiências, essas conversas, essas discussões, foram essenciais. Sem elas o planejamento não teria saído. [...] Essas experiências que tive lá, em termos de convivência com as pessoas, com pesquisadores de alto nível, com pessoal de anos de Universidade, com pensamentos tão divergentes – o cara da Engenharia de Produção, o Diretor do Centro de Educação, que têm visões de Universidade e de mundo totalmente diferentes um do outro – foram, para mim, super enriquecedor.

Pelo exposto, é perceptível o fato de que os estrategistas aprenderam durante seu *strategizing*, ao interagir com os colegas no decorrer das reuniões e das entrevistas realizadas com os membros da Comissão Consultiva. Destaca-se que a pluralidade de formação e conhecimentos profissionais dos membros do GAPE e da Comissão Consultiva foram relevantes para a construção do PEI da UFPE, bem como para a aprendizagem dos próprios membros do GAPE. A seguir, será descrita a terceira e última categoria.

4.2.3 Refletindo

A última categoria identificada mostra que os estrategistas aprenderam durante seu *strategizing* refletindo acerca da dificuldade de adoção do planejamento estratégico pelos três níveis organizacionais da UFPE e do seu papel enquanto instituição. Dewey (1959) define o pensamento reflexivo como uma cadeia de ideias entre o reconhecimento individual de um problema e sua solução. Para o referido autor, o pensamento reflexivo exigirá disposição para

manter e prolongar o estado de dúvida, de modo que as primeiras ideias e crenças ocorridas não sejam tomadas como certas antes de possuir razões que fundamentem sua adoção. Esse pensamento pode conduzir a experiências de aprendizagem ao proporcionar novas formas de compreensão relativas ao ambiente do qual o aprendiz faz parte (DEWEY, 1959; HOYRUP; ELKJAER, 2006).

Refletir acerca da dificuldade da adoção do PEI pelos três níveis organizacionais da UFPE e o do seu papel enquanto instituição permitiu aos estrategistas se prepararem para, no decorrer de suas atividades cotidianas, contribuir para a implementação do PEI e para atenuar a dificuldade de adoção do plano pela Universidade. Isso foi percebido a partir da pergunta feita entre os membros do GAPE durante as reuniões na Biblioteca Central: “o que eu quero ser em 2027 como UFPE?”. Joana lembrou que a primeira resposta a essa pergunta foi “eu quero estar entre as 10 melhores do mundo”. Nesse momento ela se questionou sobre o que a UFPE precisaria para ser uma das 10 melhores do mundo. Carlos, por sua vez, complementou dizendo que não se pode esperar 15 anos, que o trabalho tem que começar desde já. Em suas palavras:

As coisas precisam ter o primeiro passo. E eu penso muito nisso. O que a gente quer da Universidade daqui a 15 anos eu tenho que começar a trabalhar agora. Não adianta esperar. E esse foi um dos grandes medos: será feito um documento, bonito, encadernado, que vai ser engavetado e nunca mais será lido. E eu como participei da concepção desse documento, eu acho que ele deve ser lido com frequência. Algumas coisas, é claro, como gestor, você não consegue pensar em tudo. Mas, em algumas coisas você consegue pensar. Isso é um dos maiores desafios do planejamento estratégico. É você colocá-lo em ação.

Ao refletirem sobre a adoção do PEI na UFPE, com vistas a sua implementação, os estrategistas demonstraram preocupação, pois para atingir o nível de excelência almejado pela Instituição e definido em seu planejamento estratégico será necessário compromisso dos servidores dos três níveis organizacionais. Nesse sentido, Joana destacou:

Toda essa ideia é uma ideia coletiva, que a gente tem que ter. São pessoas trabalhando em todos os setores para adquirirmos a excelência. É isso que a gente busca. A Universidade tem esse olhar estratégico e nós vamos juntos. Eu vejo que o PEI é um documento extremamente importante, mas que ainda não é valorizado como deveria ser. Eu não falo somente por nós diretores, mas de toda comunidade. [...] Hoje sem planejamento, a gente está perdido, porque você só administra o cotidiano.

O relato de Fátima chamou a atenção pelo fato de ela ter se posicionado de forma contundente acerca de dois aspectos. Ela mostrou entender o planejamento estratégico como uma ferramenta e, como tal, chamou a atenção, primeiramente, para a forma como ele é usado para elaborar o plano estratégico de uma universidade. E o segundo aspecto referiu-se ao grau de adoção do planejamento institucional pela comunidade universitária. A estrategista chamou a atenção para o fato de o planejamento estratégico da UFPE ter sido construído com base em modelos adotados por organizações empresariais, nas quais a estrutura hierárquica é bastante nítida. Ela ressaltou que:

[...] embora a gente tenha o Reitor, o Diretor de Centro, o Chefe de Departamento e tudo mais, cada professor não precisa da autorização de nenhum deles para escolher suas linhas de pesquisa, definirem o que irão estudar, escolher os alunos que irão orientar, nada. Então, você tem uma liberdade de atuação muito grande, o que torna, portanto, muito difícil para a gestão da Universidade estabelecer estratégias. Quais serão as prioridades estratégicas da administração de uma universidade pública no Brasil, se o seu conjunto de colaboradores não precisa seguir a sua determinação? Não estou dizendo que isso seja ruim ou bom, mas é uma característica que exigiria uma adequação do modelo. [...] Não é simplesmente você juntar uma porção de gente, levantar uma matriz SWOT, identificar prioridades... não, não é. Tem uma porção de outras condições e fatores que interferem que não são tratados efetivamente pelo processo de planejamento.

Apesar de saber da existência de planos estratégicos em outros Centros da UFPE, Fátima acredita que esses planos foram feitos sem levar em consideração o PEI e partiram da iniciativa dos professores do respectivo Centro. Ela ainda expressa que o PEI foi pouco difundido, apesar do esforço da Comissão Gestora do PEI para tal, pois

[...] não há uma estrutura de implementação, nem no nível da gestão da Reitoria, nem nas unidades de Centros. [...] Isso não é incorporado no nível dos Centros. Quando há um plano estratégico nos Centros é muito mais decorrente de uma necessidade, de uma iniciativa do próprio Centro, do que a necessidade de compatibilizar o desenvolvimento da atividade com o PEI.

De toda forma, “todos os membros do GAPE tinham ótimas ideias”, como afirmou Joana, mas havia questionamentos se seriam viáveis ou não. Ela ainda complementa dizendo que “não adianta fazer um planejamento para inglês ver, ele tem que ser seguido”. Nesse sentido, a estrategista tem pensado como o Centro do qual ele faz parte pode colaborar para o atingimento de alguns dos 17 objetivos estratégicos da UFPE. Embora possa haver objetivos que ela não consiga atingir enquanto diretora de centro, ela acredita que algum outro estrategista buscará atingi-lo, considerando as diferentes demandas inerentes a especificidades

distintas de algumas áreas ou setores, pois “o mais importante é que a UFPE atinja seus objetivos estratégicos” (Joana).

Da mesma forma, os membros demonstraram atenção acerca do papel da UFPE enquanto instituição. Ao analisar a UFPE e a sociedade na qual ela está inserida, Joana comparou a Universidade a uma ilha, destacando dois aspectos. O primeiro refere-se a pensar a Universidade como uma ilha de saber, na qual todo conhecimento está reunido em um só local. O segundo, como algo isolado. Ela afirmou que a UFPE até pode ser uma ilha, mas não uma bolha, pois “uma bolha fica até difícil você sair dela e ir pra sociedade e a sociedade entrar nela. E esse isolamento não causa crescimento. Participar do planejamento estratégico fez com que eu pensasse melhor sobre a minha universidade”. Nas palavras de Fátima:

[...] a Universidade precisava assumir um padrão bem mais ambicioso para poder, não só manter, mas ampliar a interação que é exigida hoje no mundo globalizado em termos de participar de redes de produção de conhecimento, de pesquisa, interação para atrair mais estudantes estrangeiros, internacionalizar a Universidade. Essa é uma tendência que exige que a gente tenha uma visão, que a Universidade tenha uma visão bem mais ambiciosa do que ela é hoje.

Da mesma forma, Carlos relatou que participar do GAPE, um grupo de pessoas que “aponta os defeitos da Universidade, não no sentido de criticar, mas no sentido de ‘olha, isso é uma fragilidade, a gente precisa melhorar’”, o fez pensar melhor, ou seja, seu pensamento a respeito do papel da UFPE buscou transformar uma situação inicialmente problemática em uma harmoniosa. Assim, Fátima explicou que a Universidade está

[...] preocupada com o seu lugar, com sua população, sua sociedade, com a repercussão sobre seus espaços, sobre os espaços onde ela exerce influência e ao mesmo tempo ‘atenada’ com a preocupação de acompanhar a produção do conhecimento na fronteira, de interagir com outras universidades e com a sociedade para o desenvolvimento de novos conhecimentos.

Essa última categoria identificada nos dados mostra que os estrategistas aprenderam no contexto do PEI por meio da reflexão. O ato de refletir proporcionou atitude investigativa para encontrar algo que viesse a esclarecer uma dúvida, de forma a solucioná-la e permitir, por sua vez, que o ator alcançasse os objetivos almejados pela organização, como também promovesse sua própria aprendizagem para atuação em futuras situações.

Diante dos achados nessa seção, observou-se que a forma como os estrategistas responsáveis pela elaboração do PEI da UFPE aprenderam durante seu *strategizing* ocorreu

por meio da aprendizagem acerca da aplicação da ferramenta Matriz de SWOT, interagindo com outras pessoas e refletindo acerca da dificuldade de adoção do planejamento estratégico pelos três níveis organizacionais da UFPE e do seu papel enquanto instituição. Argumenta-se que os resultados apresentados responderam ao segundo objetivo específico deste estudo. A seguir, será apresentado como os estrategistas têm enfrentado dificuldades na implementação do PEI da UFPE.

4.3 Como os estrategistas têm enfrentado dificuldades na implementação do PEI da UFPE

A UFPE é uma Instituição autônoma, complexa e articulada com uma variedade de atores internos e externos. Contudo, a necessidade de se elaborar e implantar planos estratégicos surgiu recentemente, ou seja, na última década, quando houve a elaboração do primeiro Planejamento Estratégico Institucional, o qual iniciou sua vigência em 2003 e encerrou em 2013. A partir de então, os esforços para o desenvolvimento de um segundo documento com a mesma finalidade orientaram o estabelecimento de objetivos estratégicos para o período 2013-2027, cuja motivação precípua para tal empenho associou-se ao marco histórico de aniversário de 200 anos de existência da Instituição, marcados da data em que foi criada sua Faculdade de Direito (BRASIL, 2013).

A elaboração desse plano contou com a participação dos três segmentos que a compõe, técnico-administrativos, docentes e discentes, bem como com a colaboração de representantes da sociedade civil. A UFPE construiu seu planejamento por meio de um processo formal de elaboração, de modo a definir sua visão, missão e objetivos estratégicos, conforme foram descritos na seção 4.1 “Processo de elaboração do PEI da UFPE”. Porém, os estrategistas se depararam com certas dificuldades para sua implementação. Segundo Barney e Hesterly (2011), a implementação consiste na adoção pela organização de políticas e práticas alinhadas às suas estratégias.

A fim de compreender como os estrategistas têm enfrentado as dificuldades na implementação do PEI da UFPE foram entrevistados os ocupantes dos cargos de Vice-Reitor, Pró-Reitores, Chefe de Gabinete e Diretores de unidades gestoras no período de gestão referente a 2015-2019. Durante a coleta de dados, a dificuldade mais enfatizada por esses estrategistas ora mencionados foi a falta de aspirações compartilhadas. Tal dificuldade diz respeito a como cada estrategista percebe os objetivos estabelecidos no PEI, de forma a atingir a visão de futuro, já que essa é atingida a partir do alcance conjunto dos objetivos

estabelecidos. Tal dificuldade abrange três aspectos: (1) desconhecimento do PEI pelos gestores de ação institucional; (2) falta de visão sistêmica; e (3) falta de alinhamento entre o arcabouço de normas institucionais e os objetivos estratégicos.

No que se refere ao primeiro aspecto, o desconhecimento do PEI pelos gestores de ação institucional, Manuela relatou que apesar dos dois planos institucionais PDI (nível tático) e PAI (nível operacional), conforme mencionados na seção 3.3, estarem alinhados ao PEI, os gestores de ação institucional ainda definem suas respectivas ações institucionais sem informar para qual objetivo estão direcionadas. A estrategista citou como exemplo ações para integrar graduação e pós-graduação: “quando se pergunta quais são as ações que estão no plano operacional que levam a essa integração e a gente não acha nenhuma é porque está na cabeça, mas não está na ação”. Catarina reforçou esse aspecto ao afirmar que as pessoas não entendem o papel do PEI, uma vez que “essa cultura de planejamento não existia na UFPE”.

Nessa mesma perspectiva, Marcela afirmou que a dificuldade de alinhar as ações cotidianas ao PEI requer a integração da equipe “não só a Reitoria, mas também todos os Centros Acadêmicos estejam com o mesmo foco nas ações cotidianas voltadas para o PEI”. Lucas chamou a atenção para a necessidade de os servidores da UFPE, sejam eles docentes ou técnico-administrativos, sentirem-se parte da Instituição e estimulados a participar de um processo de discussão, como as discussões estratégicas, por exemplo. Para ele, é preciso “ampliar a ideia de pertencimento para que as pessoas sintam confiança o suficiente para no momento da tomada de decisão fazer o que deve ser feito de forma alinhada ao PEI”.

Tomando a dificuldade mencionada até o momento, constatou-se que contribui para o segundo aspecto da principal dificuldade na implementação do PEI da UFPE: ausência de engajamento de segmentos da UFPE no alcance dos objetivos estratégicos organizacionais. Os estrategistas relataram que uma parcela dos gestores só se preocupa com o que lhes cabe individualmente, enquanto representantes de setores, os quais possuem suas especificidades, não levando em consideração a Instituição como um todo. Manuela afirmou que “[...] não adianta eu bem planejar o meu setor se eu não estou alinhando com os demais. E hoje, mesmo sabendo que é importante a integração ainda existe um isolamento das ações dos gestores”. Para ela, quanto maior o isolamento do planejamento, maior o distanciamento do que foi almejado na elaboração do PEI.

Para Marcela, por sua vez, há ações que não dependem só da administração central. Ela citou como exemplo o boicote ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) pelos alunos concluintes dos cursos de graduação. O conjunto de ações para conscientizar os alunos da importância desse exame “[...] vai de como o professor interage

com o aluno até ações mais estratégicas para que o estudante se sinta como parte da Universidade para quando ele for avaliado no ENADE, por exemplo. Se o aluno boicota o ENADE, a Universidade está sendo penalizada”. De acordo com ela, não adianta ter o melhor professor, a melhor infraestrutura, se o aluno não tiver esse sentimento de pertencimento.

O terceiro aspecto identificado refere-se à falta de alinhamento entre o arcabouço de normas institucionais e os objetivos estratégicos. O Estatuto atualmente vigente na UFPE e seu Regimento Geral - cuja finalidade é “disciplinar as atividades comuns às Unidades Universitárias, nos planos administrativo e didático, bem como fixar normas gerais para o funcionamento dos diversos órgãos da Universidade Federal de Pernambuco”, prevista em seu art. 1, foram elaborados e aprovados na década de 70. Até o presente momento, a UFPE toma suas decisões com base nessas normas institucionais máximas. André chamou a atenção para o fato de que “[...] aquilo que a gente praticava na década de 80 não se aplica mais, não funciona mais. A Universidade em seu planejamento definiu vários objetivos que ela almeja. [...] Para ela atingir esses objetivos ela vai ter que mudar”. O estrategista, ao mencionar a necessidade de mudanças, referiu-se a mudar as regras de funcionamento das unidades, o estatuto, a forma de relacionamento das pessoas, por exemplo. Ele destaca que ao participar das reuniões institucionais os atores presentes relatam a dificuldade de realizar mudanças na Instituição. Mas ele insiste na necessidade de mudança e que, para isso, tem que haver o primeiro passo, “[...] as pessoas não podem pensar que não vai dar certo. Tem que fazer a proposta e trabalhar para acontecer”. Suéllen afirma que sua colaboração para o atingimento dos objetivos estratégicos “depende de todo arcabouço jurídico daqui de dentro, por meio das resoluções, para que eles se tornem realidade”.

Apareceram ainda como dificuldades, com menor ênfase, o contingenciamento de recursos financeiros e a falta de monitoramento do PEI com a criação de indicadores e sistemáticas de trabalho. Uma parte dos respondentes informou que o contingenciamento de recursos financeiros sofrido pela UFPE, a partir do ano 2015, é uma dificuldade. Eles destacam que algumas metas e ações previstas para os anos 2015 e 2016 foram inviabilizadas, como a expansão do número de vagas para assistência estudantil, de forma a reduzir a evasão na graduação, por exemplo. Para Daniel, o PAI, plano que operacionaliza as ações em busca dos objetivos estratégicos institucionais, não pode ser tão focado em ações que envolvam recursos financeiros e sim em ações que mudem a qualidade de vida da comunidade acadêmica com o mínimo de recurso possível. Para ele, “[...] esse é o nosso desafio e será por um bom tempo”.

No que se refere à falta de monitoramento do PEI com a criação de indicadores e sistemáticas de trabalhos, Suéllen destacou que hoje o monitoramento realizado compreende apenas as ações do PAI. Apesar de as ações definidas no PAI, principalmente do PAI 2016, estarem alinhadas com os objetivos estratégicos institucionais, não há indicadores informando se essas ações estão de fato contribuindo para o atingimento dos seus respectivos objetivos estratégicos. André reforçou essa dificuldade ao mencionar a necessidade de atualização das normas de funcionamento, uma vez que já dão conta das demandas da UFPE.

Com a finalidade de mitigar as dificuldades, a busca por soluções é entendida como a adaptação do indivíduo a ambientes de mudanças contínuas e rápidas, e a aprendizagem decorrente é o resultado dos esforços individuais para resolver as dificuldades (HOYRUP, 2004). Partindo desse entendimento, os estrategistas da UFPE têm buscado solucionar as dificuldades identificadas na implementação do PEI por meio de reuniões de monitoramento, mudanças no arcabouço de normas institucionais e gestão transparente.

Realizadas a cada três meses, as reuniões de monitoramento, formadas pelo Reitor e sua equipe de Pró-Reitores, foram mencionadas pela maior parte dos respondentes, os quais as associaram a oportunidades de melhor acompanhamento das ações. O objetivo das referidas reuniões, portanto, era o de identificar as ações que avançaram ou não e quais são seus gargalos. Catarina relatou que antes o planejamento das ações era elaborado no início do ano, mas sua avaliação só era feita ao término, inviabilizando, dessa forma, possíveis ajustes diante de imprevistos. Ou seja, essas reuniões possibilitaram que os estrategistas organizassem e reorganizassem, se fosse o caso, suas próprias atividades e as da equipe com vistas a melhorá-las. Segundo Daniel, “[...] essas reuniões são momentos importantes, pois permitem estabelecer as prioridades”. Além disso, de acordo com o referido estrategista:

O diálogo faz com que a gente chegue a soluções muito mais baratas e eficientes. Quando a gente consegue entender a real necessidade das outras pessoas conseguimos ofertar o serviço de uma maneira mais eficiente. [...] Trabalhar, conversar, se reunir e tentar buscar soluções que sejam realmente soluções mais baratas, mas tão ou mais eficientes daquelas que foram postas no planejamento anterior.

Outro aspecto que as reuniões favoreceram diz respeito ao compartilhamento das ações operacionais descritas no PAI, pois, durante as discussões, cada estrategista tomou conhecimento das ações desenvolvidas pelos setores dos demais colegas. As reuniões demonstraram sua relevância, haja vista, terem contribuído para ampliar a visão dos estrategistas acerca da área do planejamento em que atuam, além de terem incentivado as

relações sociais no ambiente de trabalho. Para Marcela, “[...] nenhuma ação individual tem bom resultado, visto que uma ação sempre depende de outro setor, de outras pessoas”, ou seja, ações realizadas de forma integrada tenderam a satisfazer a todos os atores inseridos em grupos específicos. Segundo Catarina:

[...] tinha uma cultura muito característica da Universidade: o meu pedaço é esse aqui e esse é o seu. [...] Esse tipo de acompanhamento faz com que a gente saiba do outro, saiba o que o outro está fazendo. [...] Você tem uma visão do todo. Tendo uma visão do todo, até nas dificuldades, como agora, conseguimos sair relativamente bem.

A interação que ocorreu nas reuniões de monitoramento contribuiu para a aprendizagem dos estrategistas no que se refere à convivência com pessoas e seus diferentes pontos de vista e à importância de planejar. Nessa perspectiva, a interação proporcionou a Paulo aprender acerca de como as pessoas reagem a estímulos de forma diferente. Ele afirmou que o gestor que deseja ter sucesso na sua atuação precisa estar atento a este aspecto, pois “[...] vejo que faz realmente diferença”. Catarina destacou que a interação ocorrida durante as reuniões lhe permitiu conhecer melhor as pessoas e a avaliar sua própria capacidade de cumprir o que está definido no planejamento estratégico. Ela afirmou que o “maior aprendizado é o aprendizado conjunto. São as pessoas estarem interagindo mais, do que cada um no início do ano fazer o seu planejamento e no final do ano se reunir para ver os resultados”. Para Suéllen, sua aprendizagem no contexto do PEI é um

[...] processo de troca que se dá de uma forma cotidiana no meu trabalho, seja com meus colegas de gestão, seja com meus colegas de Pró-Reitoria. [...] Não existe aquele que planeja para o outro executar. [...] Hoje você já reconhece que a aprendizagem vem de todas as formas, de quem executa a operação do dia a dia, de quem faz o planejamento tático, o operacional e de quem faz o estratégico. Essas coisas se misturam, se integram. Só assim eu acho que temos um resultado positivo.

No que se refere à importância de planejar, os estrategistas demonstraram possuir consciência acerca da relevância de tal ação. Catarina, ao avaliar a forma como a UFPE tem lidado com as limitações decorrentes do corte de orçamento, afirmou que “[...] se você for analisar em termos de planejamento nesses momentos difíceis, nós estamos nos saindo melhores do que quando tínhamos mais dinheiro, na minha avaliação”. Gabriela corroborou Catarina ao afirmar que “[...] se você tem um planejamento real, as ações podem ser consolidadas facilitando aos gestores, dessa forma, enxergar a direção da universidade como

um todo”. Nesse sentido, ao reconhecerem a importância de planejar suas ações com vistas à implementação do PEI, os estrategistas demonstraram estar preparados para o desempenho das suas atividades e para os possíveis ajustes diante dos imprevistos, principalmente aqueles decorrentes do ambiente externo à UFPE.

Outrossim, Lucas destacou o fato de o gestor maior da UFPE, o Reitor, ter passado a valorizar e usar o PEI como um referencial. Para ele, sensibilizar a alta gestão da necessidade de um planejamento foi uma grande aprendizagem, “[...] foi fundamental. O Reitor tem sempre cobrado que todos os atores que compõem a Universidade leiam o PEI e associem a este as ações planejadas. [...] Trazer o planejamento na intenção de ele ser um elemento estratégico importante”. Porém, essa sensibilização ainda não chegou ao nível operacional da instituição, como Manuela afirmou: “[...] se eu não convencer os gestores de ação a usarem o PEI como instrumento de gestão não vai acontecer nada. Será mais um documento bonito na mesa do gestor. [...] Isso cada vez mais fica claro na minha cabeça”. A UFPE, portanto, poderá não atingir seus objetivos estratégicos.

Diante disso, muitos estrategistas relataram a necessidade de mudanças no comportamento dos servidores, principalmente daqueles que atuam operacionalizando as ações planejadas. Para tanto, a UFPE iniciou algumas modificações no seu arcabouço de normas institucionais de forma a orientar a mudança necessária no comportamento dos seus servidores e nas suas respectivas atividades. Uma delas foi a atualização do seu estatuto em 2015. Apesar de atualizado, esse Estatuto ainda não está em vigência, pois ainda precisará ser aprovado pelo Conselho Universitário.

Uma segunda mudança diz respeito à flexibilização da jornada de trabalho dos servidores técnico-administrativos. Essa flexibilização tem por objetivo, segundo a Resolução nº 02, de 18 de novembro de 2014, do Conselho de Administração da UFPE, “atender às necessidades da instituição de garantir a melhoria dos serviços prestados às comunidades externa e interna”.

As mudanças elencadas acima, por exemplo, visam ao atendimento das atuais demandas da UFPE, uma vez que, segundo André, “[...] se você não se adequa às diretrizes do seu tempo, você não consegue fazer nada”. Daniel reforça esse entendimento ao afirmar que “[...] não vamos fazer a mesma coisa, vamos tentar fazer uma coisa diferente, mas que tenha um melhor resultado, trabalhando prioridades. [...] A busca pela inovação tem sido isso, você definir o que é estratégico, o que é mais importante e possível”.

Outro enfoque reportado pelos entrevistados associou-se à gestão transparente, no sentido de promover comunicação da instituição com a comunidade interna. Este aspecto está representado na fala de Catarina, quando afirmou: “[...] uma coisa que mudou muito com o planejamento estratégico na universidade [...] é você saber detalhes, todo mundo saber o dinheiro que chegou, quanto chegou, quanto gastou e quem gastou, por que antigamente eu não podia ver o dinheiro do outro departamento”. Além disso, Gabriela complementou a ideia ao relatar que “o Pró-Reitor de planejamento permite que saibamos o que tem de recurso e para onde ele está sendo direcionado. Houve uma readequação. Tirando as prioridades das prioridades para que a gente pudesse fazer, e esteja fazendo o essencial”.

A viabilização da gestão com transparência está associada às informações pertinentes ao orçamento da UFPE apresentadas por meio de relatórios durante as reuniões entre o Reitor e sua equipe de Pró-Reitores. Desse modo, quando os canais de comunicação interna estão previstos e/ou implantados, em consonância com o PEI, sobretudo, no que diz respeito aos recursos disponíveis e sua alocação, pode-se afirmar que os objetivos estratégicos possuem maiores chances de serem alcançados.

Diante do exposto, julga-se que os achados apresentados neste capítulo terminam por responder aos objetivos específicos almejados por esta pesquisa. Contudo, considera-se fundamental uma análise e comparação teórica entre os resultados aqui encontrados e os conceitos apresentados pelos autores dos temas aprendizagem pela experiência e estratégia como prática. Assim, no capítulo a seguir, tal discussão será realizada.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em vista o objetivo de compreender aspectos da aprendizagem de estrategistas no contexto do planejamento de uma instituição pública federal de ensino superior, buscar-se-á evidenciar pontos importantes dos resultados procurando relacioná-los com o arcabouço teórico adotado neste estudo, que trata sobre a aprendizagem de estrategistas.

Nesse sentido, a intenção é expor como os resultados encontrados reforçam, divergem ou ampliam estudos já existentes a respeito das temáticas de “experiência” e de “reflexão” e visa contribuir para o debate acerca da aprendizagem de estrategistas. Para tal, a discussão dos resultados será dividida em três seções. A primeira diz respeito à elaboração do PEI da UFPE (2013-2027). A segunda relaciona-se à aprendizagem dos estrategistas na elaboração do referido plano. E a terceira, por seu turno, será referente a como os estrategistas têm enfrentado dificuldades na implementação do PEI.

5.1 Processo de elaboração do PEI da UFPE

O desenvolvimento de estratégias é um processo complexo, abarcando uma série de processos sociocognitivos. Isso envolve insumos associados à informação, muitas vezes restritas aos estrategistas. Não há roteiros prontos para a programação de estratégias e nem um caminho único a ser seguido. O aspecto mais relevante a ser considerado na construção de estratégias é a aprendizagem. Esta é baseada em eventos casuais, cujo reconhecimento de padrões inesperados pode desempenhar função crucial no desenvolvimento de novas estratégias (MINZTBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2010).

As estratégias devem surgir do processo de elaboração do planejamento estratégico organizacional e devem, portanto, ser explicitadas na intenção de que sua implementação ocorra considerando atenção minuciosa voltada a objetivos, orçamentos, programas e planos operacionais de vários tipos (MINZTBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2010). Assim, entender o processo de elaboração do PEI da UFPE contribuiu para a compreensão da base pela qual os estrategistas *strategizing*, como conduziram as atividades ao longo do tempo e no contexto no qual estavam inseridos e poderá auxiliar estrategistas na construção de futuras estratégias e seus planejamentos. Foi possível perceber, a partir da descrição do processo de elaboração do PEI, na seção 4.1, que esse planejamento foi resultante de processo controlado e consciente de planejamento formal pelo GAPE, subdividido por etapas, as quais foram

orientadas por *checklists* e sustentadas por técnicas específicas, conforme abordagem da Escola de Planejamento, discutida na seção 2.3.

Contudo, o planejamento estratégico deve assumir funções outras que não apenas a de desenvolver estratégia de forma estruturada e formalizada (MINZTBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000). Assim, ele deve ser visto também como instrumento para comunicar as ações institucionais, com vistas ao alcance dos objetivos nele definidos. Além disso, pode servir de base para a obtenção de apoio de instituições externas influentes. Estas são vistas como potenciais coadjuvantes no alcance de recursos necessários para que os objetivos estratégicos sejam atingidos (LANGLEY, 1988; MINZTBERG, 1994).

Nessa perspectiva, percebeu-se que o formato da construção do PEI da UFPE corroborou a discussão teórica supracitada, a partir do momento em que foram identificados princípios norteadores, fases de elaboração e grupos de trabalho temáticos, ou seja, a sistematização e formalização de trabalho na elaboração do planejamento estratégico foram perceptíveis. Além disso, houve preocupação em manter comunicação com segmentos internos e externos à Universidade, com vistas à coleta de propostas e sugestões, o que contribuiu para a manutenção do aspecto voltado às relações públicas da instituição, conforme ressaltou Langley (1988).

Compreender o processo de elaboração do PEI da UFPE envolveu também investigar as ações e o convívio entre os atores no contexto do referido planejamento, melhor explicados a partir dos conceitos de “trajetória” e “matriz condicional” (STRAUSS, 1993). A trajetória percorrida pelos estrategistas ao elaborarem o PEI foi apresentada a partir de fases, baseado em um claro delineamento de curso. Caracterizou-se também pela interação de múltiplos atores internos e externos à UFPE e em graus distintos de envolvimento, conforme descrição nas seções 3.3 e 4.1. Além disso, o processo foi também caracterizado pela presença de contingências, como, por exemplo, diferentes formações acadêmicas dos membros atuantes na referida elaboração e, conseqüentemente, diferentes percepções conceituais acerca de planejamento estratégico. Esse fato reforça a característica da vertente da Estratégia como Prática referente à necessidade de pluralidade no tocante aos atores envolvidos (JOHNSON et al., 2007).

Esta descrição fortalece a discussão teórica voltada à trajetória (STRAUSS, 1993), a qual orienta estrategistas para que ponderem a gestão da evolução do conjunto de problemas inerentes ao curso de ação. Muitas vezes este é formado por questões tão incalculadas, morosas e até “fatídicas”, que o controle do curso de ação acaba ameaçado e, muitas vezes, inexecutável. Cabe aos estrategistas, portanto, considerarem as idiossincrasias inerentes à

instituição. Outros fatores que podem prejudicar o curso de ação são a falta de comprometimento pelos três níveis organizacionais, tanto na elaboração do planejamento estratégico quanto na sua implementação, bem como a resistência a mudanças na instituição (MINZTBERG, 1994).

Para se chegar mais próximo da conclusão do curso de ação (trajetória), faz-se necessário compreender as condições para a interação dos atores e os resultados provenientes da matriz condicional (STRAUSS, 1993). Assim, tais condições estão associadas a fatores contextuais que se manifestam no fenômeno estudado e engloba as potenciais consequências resultantes da interação analisada (STRAUSS, 1993). A partir deste entendimento, depreende-se que as condições causais que motivaram a interação dos atores para a elaboração do PEI da UFPE foi o término da vigência do planejamento estratégico anterior, caracterizado neste estudo como o ponto de partida para o pensamento reflexivo proposto por Dewey (1959), e a necessidade por abranger novas demandas da Universidade, no sentido de reorientar as ações institucionais para o alcance da nova visão de futuro. O documento finalizado e apresentado ao Reitor e ao Conselho Universitário configurou-se como a solução para a motivação que deu início aos trabalhos de elaboração do atual PEI.

Diante dessa discussão, essa seção buscou discutir o processo de elaboração do PEI da UFPE à luz da Teoria de Planejamento Estratégico no âmbito de instituições de ensino superior e de conceitos de trajetória e matriz condicional, propostos por Strauss (1993). Essa discussão dos resultados buscou responder ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa. A próxima seção, por conseguinte, tratou de discorrer sobre os resultados alcançados voltados à aprendizagem dos estrategistas que atuaram na elaboração do referido planejamento.

5.2 Aprendizagem de estrategistas na elaboração do PEI da UFPE

Os resultados obtidos neste estudo mostraram que os membros do GAPE aprenderam durante seu *strategizing* a partir de três categorias: 1) Aprendendo a aplicar a ferramenta Matriz de SWOT; 2) Interagindo com outras pessoas; e 3) Refletindo. O fato de participar das atividades de elaboração do PEI UFPE (2013-2027) permitiu aos estrategistas aprenderem acerca do que é e como fazer a matriz de SWOT (base metodológica da elaboração do PEI), do quanto a UFPE é plural, a partir dos pontos de vista dos membros do Grupo de diferentes formações acadêmicas, da dificuldade de colocar o PEI em ação e do papel da UFPE enquanto Instituição.

Percebeu-se, dessa forma, a importância atribuída, pelos entrevistados, às experiências proporcionadas pelas situações vivenciadas, conforme sugere a perspectiva da aprendizagem pela experiência adotada nesta pesquisa. Cabe ressaltar que, de acordo com Dewey (2010), a todo momento ocorre interação entre um indivíduo, objetos e outros indivíduos, ou seja, as experiências que promovem aprendizagem não são eventos isolados. Johnson et al. (2007) contribuíram para esse entendimento ao reconhecerem quão complexas são as experiências durante o *strategizing* e as ações que os membros organizacionais exercem ao realizá-lo, não somente por meios formais como também mediante suas atividades cotidianas.

Evidenciou-se no relato dos estrategistas que eles aprenderam durante seu *strategizing* por meio da apropriação de temas voltados a planejamento estratégico nas oficinas e palestras, nas discussões que ocorriam durante as reuniões do GAPE, nas entrevistas, nas visitas aos Centros Acadêmicos. Porém, os estrategistas não relataram como fonte de aprendizagem suas experiências cotidianas durante o exercício de suas respectivas funções, entendendo os dois processos, portanto, como decorrentes de práticas distintas e dissociáveis. Esse aspecto pode ser decorrente do fato de a maioria dos membros do GAPE não possuir formação em gestão e, dessa forma, não terem conseguido associar e atribuir significado às suas atividades cotidianas, de forma a contribuir de modo mais eficaz para a elaboração e implementação do PEI.

A aprendizagem foi socialmente construída e fundamentada em situações nas quais os estrategistas participaram e adquiriram conhecimentos, como defende Elkjaer (2004), por meio da terceira via. É possível perceber a metáfora da aquisição nos relatos de alguns membros do GAPE, principalmente nos daqueles que não possuíam conhecimentos prévios em planejamento estratégico, como relatou Manuela: “[...] nós fomos treinados a fazer. Estudamos, aprendemos e aplicamos”. Aqui a aprendizagem ocorreu pela aquisição individual de conhecimentos, conforme Elkjaer (2004). Para Dewey (2011), o propósito desse tipo de aprendizagem é preparar o aprendiz para futuras responsabilidades, por meio de um conjunto organizado de informações e de habilidades preestabelecidas.

Apesar de Elkjaer (2004) afirmar que a metáfora da aquisição desconsidera o ambiente no qual os aprendizes estão inseridos, depreendeu-se das entrevistas que os estrategistas envolvidos na elaboração do PEI tiveram o cuidado de buscar auxílio nos trabalhos por pessoas que, além do conhecimento técnico em planejamento estratégico, tivessem experiência em planejamento estratégico em organizações públicas. Assim, a preocupação em considerar esse contexto pelos estrategistas ficou nítida em várias passagens, corroborando a terceira via da aprendizagem (ELKJAER, 2004). Isso foi ratificado pelas palavras de João, ao

ter afirmado que “[...] o consultor chegou depois para ajudar, pois o grupo sentiu a necessidade de ser orientado por uma pessoa com experiência em planejamento estratégico em instituição pública”. Diante disso, para os membros do GAPE, não fazia sentido o conhecimento técnico em planejamento por si só. Era necessário, portanto, que esse conhecimento fosse contextualizado de forma a atender às peculiaridades da UFPE, enquanto organização autônoma, complexa e articulada, com atores internos e externos.

A partir dos relatos citados na seção 4.2, foi possível comparar o papel do educador proposto por Dewey (2011) à figura dos consultores tidos como os agentes responsáveis pela transmissão de conhecimentos e habilidades. Para o referido autor, a experiência possui dois fatores: as condições internas do aprendiz e as externas a ele. Tendo em vista que há elementos externos ao aprendiz que dão origem às experiências, o educador só consegue modificar as condições externas. Essa capacidade de alterar as condições objetivas da experiência, relatadas na seção 4.1 destinada ao processo de elaboração do PEI da UFPE, influenciará a qualidade das experiências futuras.

Para Dewey (2011), o desejo de continuar aprendendo é o que torna o aprendiz capaz de enfrentar os problemas no curso da vida, de tal forma que a qualidade das experiências presentes influenciará as futuras, a partir do princípio da continuidade. Já no tocante ao princípio da interação, Dewey alega que as condições internas (subjetivas) e externas (objetivas) ao indivíduo constroem as situações. É a partir da interação entre o indivíduo e as condições objetivas que a experiência pode ser vivenciada por ele, cujo educador, neste caso, o consultor, apenas influencia nas condições objetivas. Considerando o fato de que o indivíduo é o que é em determinado momento, o consultor só é capaz de modificar as condições objetivas, de forma a influenciar a qualidade de experiências vindouras (DEWEY, 1959).

Para a realização da oficina de SWOT, os consultores identificaram alguns desafios, já descritos na seção 4.1, e, diante deles, orientaram os membros presentes na oficina a como se comportarem de forma a otimizar os trabalhos. No caso estudado, as condições objetivas podem ser representadas pelo próprio ambiente organizacional, pelos recursos e tecnologias disponíveis para a elaboração do PEI e também pelas relações sociais estabelecidas entre os estrategistas.

Segundo Whittington (2006), a perspectiva da estratégia como prática vai além da estratégia como uma propriedade da organização. A estratégia passa a ser entendida como aquilo que as pessoas fazem, não apenas a partir dos insumos internos da organização, como

também daquilo que vem do seu ambiente externo, tal como o conhecimento e as informações oriundas dos consultores externos à UFPE, neste caso.

Diante dos relatos, percebeu-se que a apropriação de temas acerca de planejamento dos estrategistas durante o *strategizing*, proporcionou aprendizagem por meio da aquisição de conhecimentos. A aprendizagem aí ocorrida, segundo o princípio da continuidade de Dewey (2011), funcionou e continuará funcionando como um instrumento para compreender e lidar com situações futuras.

Segundo Dewey (2011, p. 46), “a união entre os princípios da continuidade e da interação proporciona a medida da importância e o valor educativo de uma experiência”. Além de terem aprendido por meio da apropriação de temas acerca de planejamento estratégico, os entrevistados também afirmaram que é possível aprender por meio da interação com outras pessoas.

Além da aquisição de conhecimento acerca de planejamento estratégico e da matriz SWOT, a aprendizagem dos estrategistas da UFPE também ocorreu por meio de outras atividades e a partir de suas próprias experiências, corroborando, dessa forma, a crítica feita por Gherardi, Nicolini e Odella (1998) à metáfora da aquisição. Atividades como reuniões na Biblioteca Central da Instituição, realização de entrevistas com membros da sociedade civil, participação em palestras e oficinas e visitas aos Centros Acadêmicos proporcionaram aprendizagem por meio das relações sociais entre os próprios membros do GAPE e desses membros com as pessoas externas ao Grupo. Consequentemente, essas atividades reforçaram o conhecimento enquanto um processo de busca por parte dos estrategistas, descaracterizando dessa forma, a mente do aprendiz como um recipiente à espera da transferência de conteúdos por aqueles considerados detentores do conhecimento.

Depreendeu-se, ainda, que a aprendizagem dos estrategistas também foi realizada por meio da participação e interação social no cotidiano organizacional e no trabalho, seja durante as discussões nas reuniões, do GAPE e dos grupos temáticos, das entrevistas aos membros da comissão consultiva, da própria oficina de construção da matriz SWOT, ao levantarem as informações para a elaboração do PEI, bem como, a partir do levantamento e solução de dúvidas que foram surgindo ao longo do evento.

Tais processos interativos contribuíram para a criação da identidade profissional, como afirmou (ELKJAER, 2004), o que pôde ser percebido nas palavras de João, quando afirmou que “[...] essas experiências que ocorreram em 2013 geraram mudanças, amadurecimento pessoal, como também nas práticas profissionais. [...] Não vou saber pontuar agora, mas com certeza tinham coisas que eu fazia de um jeito e agora faço de outro”. A

aprendizagem deixou de ser unicamente o depósito de conhecimentos na mente do aprendiz e passou a ser considerada, também, como uma atividade social ocorrida por meio de discussões e interações entre as pessoas.

Realizando a junção dos resultados analisados a partir das metáforas da aquisição e participação, é possível perceber a ideia básica trazida pela terceira via da aprendizagem de que “[...] o pensamento é fundamental na aprendizagem como participação e que a aprendizagem ocorre como um processo social” (ELKJAER, 2004, p. 420). Ou seja, os estrategistas aprenderam a partir das experiências vivenciadas nas etapas de trabalho voltadas à elaboração do PEI, bem como por meio das reflexões que essas experiências proporcionaram.

Refletir exige do indivíduo a habilidade de avaliar a situação e analisar as necessidades e possibilidades, de modo a formular uma hipótese de trabalho que proporcione coerência a uma situação inicialmente conflituosa (CLARA, 2015, DEWEY, 1959). No que se refere às reflexões, cujo foco esteve associado aos aspectos de dificuldade de adoção do PEI pelos três níveis organizacionais da Universidade e do papel desta enquanto Instituição, foi percebido na fala dos entrevistados um desencontro das percepções voltadas a expectativas do grupo com relação à realidade por eles vivenciada, como o que foi dito por Fátima na seção 4.2, ao mencionar que “[...] em alguns momentos, pelo menos a mim, me ocorria essa sensação de perda de tempo [...] para construir esse plano suspeitando que ele não seria implementado efetivamente”. Tal desencontro pode ser oriundo de diferentes vivências de conhecimento ou de lacunas de competências, em que informações ambíguas podem ser encontradas, assim como diferenças entre compreensões individuais acerca de determinados aspectos do PEI, podendo, ainda, sobretudo em estágios iniciais, ser caracterizado por ausência de consciência, cujo indivíduo tem apenas a sensação de que algo está errado (KNIPFER et al., 2014).

Contudo, de maneira distinta da encontrada na análise dos resultados obtidos, a reflexão precisa ser enxergada de maneira mais abrangente e como um processo coletivo, considerando que as equipes nas organizações são construídas com a intenção de alcançar bons resultados em resposta às rápidas mudanças e desafios impostos pelo ambiente externo (KNIPFER et al., 2014). Nesse cenário, o pensamento reflexivo pode funcionar como um poderoso instrumento, uma vez que possibilita a ação de finalidade consciente, a previsão e antecipação de situações futuras, e a significação dos objetos e fenômenos, transformando uma situação marcada por dúvida, conflitos e experiência obscura em uma situação

caracterizada por clareza, harmonia, coerência e constância (DEWEY, 1959; ELKJAER, 2013).

Nesta seção, os resultados encontrados foram confrontados com os temas concernentes ao campo de estudo de aprendizagem pela experiência. Pode-se afirmar que a apropriação de temas pertinentes a planejamento estratégico, a interação com outras pessoas e a reflexão proporcionaram aos estrategistas o desenvolvimento de habilidades individuais por meio da aquisição de conhecimentos e da participação social. A seguir, serão discutidos os resultados acerca da aprendizagem dos estrategistas na solução das dificuldades identificadas na implementação do PEI da UFPE.

5.3 Enfrentando dificuldades na implementação do PEI da UFPE

Nesta seção, será discutida a maneira pela qual estrategistas da UFPE têm enfrentado dificuldades no contexto de implementação do PEI. Os estrategistas que participaram desta etapa da pesquisa foram Vice-Reitor e equipe de Pró-Reitores, Chefe de Gabinete e Diretores de unidades de gestão, inerentes ao período de gestão de 2015-2019. As dificuldades que foram relatadas durante o levantamento de dados foram: a) falta de aspirações compartilhadas; b) contingenciamento de recursos financeiros; e c) falta de monitoramento do PEI com a criação de indicadores e sistemáticas de trabalho.

Os estrategistas têm buscado enfrentar as dificuldades encontradas a partir de: a) reuniões de monitoramento; b) mudanças no arcabouço de normas institucionais; e c) gestão transparente. Tais caminhos foram pensados e praticados considerando as especificidades e o contexto no qual os estrategistas estavam inseridos, o que não significa que se aplicam a qualquer situação de forma generalizada e também não atendem a todas as dificuldades encontradas. Foram, portanto, ações apontadas de forma mais recorrente e comum em relação ao contexto em que cada um deles atua. Percebeu-se, então, que nem todas as dificuldades geraram ações específicas por parte dos estrategistas e, do mesmo modo, nem todas as ações contemplaram as dificuldades apontadas. Isto pode ter ocorrido em virtude de cada estrategista trabalhar em setores distintos e levar consigo visão fragmentada do PEI da UFPE.

No tocante à falta de aspirações compartilhadas, o desconhecimento do PEI foi apontado nos resultados como sendo um dos aspectos para a falta de alinhamento das ações voltadas ao planejamento, conforme relatou a estrategista Manuela. Nesse sentido, Mintzberg (1987) chamou a atenção para a conexão que deve haver entre o pensamento e a ação. O autor associou o trabalho de elaboração da estratégia ao trabalho de um artesão, no qual as mãos e a

mente devem funcionar em sincronia. Ou seja, os processos de formulação e implementação devem ser tidos como um processo contínuo de aprendizagem.

Porém, o que ocorre em grandes organizações, como é o caso da UFPE, é o desmembramento entre o trabalho da mente e o das mãos, isto é, a estratégia é formulada por pessoas que geralmente estão distantes dos detalhes e percalços cotidianos. Isso explica a dificuldade de alinhar as ações dos três níveis organizacionais, apesar de todo esforço ao solicitar que os gestores, ao definirem suas ações, consultem os planos de nível tácito (PDI) e estratégico (PEI). De forma associada a este desmembramento, foram percebidos certos descréditos acerca da função de um planejamento estratégico para a UFPE e da integração das pessoas.

As organizações não podem ser analisadas a partir das suas partes de forma separada e exclusiva. Devem, sim, ser compreendidas como um todo unificado a partir das relações de interdependência e interação (MOTTA, 1971). Ou seja, enquanto organização configurada como burocracia profissional, em que as iniciativas partem do núcleo operacional e as decisões são tomadas de forma autônoma por profissionais altamente treinados (MINZTBERG, 2011), a coesão institucional proporciona a base racional para a tomada de decisão, bem como a direção almejada para o futuro da UFPE. É possível perceber que isso não está sendo realizado com facilidade na UFPE, conforme relatos nas entrevistas apontados na seção de resultados, sobretudo, a partir das falas dos estrategistas Manuela, Marcela e Lucas.

Conforme apontaram Ghoshal e Bartlett (1994), há que se considerar o desenvolvimento de dois elementos inerentes ao contexto organizacional, o *stretch* e a disciplina. É por meio do *stretch* que os estrategistas são capazes de influenciar níveis de aspiração de servidores envolvidos em todos os tipos e níveis de atividades. Isto pode contribuir para o desenvolvimento de uma identidade coletiva, auferindo capacidade dos indivíduos darem significado pessoal às suas contribuições voltadas ao objetivo master da instituição. Por sua vez, a disciplina induz os estrategistas a se esforçarem para atingir as expectativas, explícitas e implícitas, pertinentes às suas atividades. A disciplina está associada ao desenvolvimento de padrões claros de desempenho e comportamento, feedback aberto e de ciclo rápido e consistência na aplicação de sanções. Elementos como o *stretch* e a confiança influenciam a iniciativa, a cooperação e a aprendizagem no comportamento diário dos membros organizacionais (GHOSHAL; BARTLETT, 1994).

O planejamento estratégico tem a função de informar o diagnóstico institucional e traçar objetivos com vistas a alcançar a visão de futuro. A maioria dos servidores, inerentes

aos níveis organizacionais abaixo dos estrategistas participantes deste estudo, não têm conhecimento acerca da existência do PEI, bem como do teor nele contido, segundo falas dos próprios estrategistas. Assim, percebeu-se que os papéis de terapia em grupo e o de direção e controle ainda não funcionam de forma satisfatória na UFPE. Segundo Langley (1988), o papel da terapia de grupo é uma maneira de gerar a participação dos atores organizacionais nas orientações estratégicas de forma a comunicar e legitimá-las, ou seja, seu propósito é gerar coesão institucional.

A partir das soluções apontadas pelos estrategistas no momento das entrevistas, conseguiu-se identificar as formas de aprendizagem, por meio da experiência e reflexão. A experiência associou-se ao processo de transação entre os indivíduos e o contexto no qual eles estavam inseridos. Nesse caso, os estrategistas referiam-se à alta gestão da UFPE e o contexto correspondeu à implementação do PEI. Assim, fez parte do escopo deste estudo identificar como esses atores aprenderam a partir da experiência e reflexão.

A aprendizagem é a formação da essência humana ocorrida pela interação com o mundo ao longo da vida. Para que isso ocorra é preciso ter experiências, que, por sua vez, funcionem como estímulos para a aprendizagem. Para compreenderem as experiências resultantes dessa interação social, os atores utilizam seus conhecimentos prévios e refletem acerca delas, ou seja, a compreensão da experiência é construída socialmente mesmo que cada indivíduo atribua um significado único para a mesma experiência. Apesar disso, a aprendizagem do indivíduo está enquadrada em um contexto delimitado de significados, ou seja, um indivíduo não pode criar significado sozinho, pois “quase todos os significados refletem a sociedade em que nascemos” (JARVIS, 2013, p. 37).

Nessa perspectiva, foi por meio da vivência de situações em determinado contexto social com outros indivíduos e pela reflexão que os atores atribuíram significado e compreenderam suas experiências. Dessa forma, os achados desta pesquisa foram construídos com base na realidade local e específica das experiências e reflexões inseridas no contexto social das vivências dos estrategistas, contribuindo para reforçar os estudos acerca da teoria da aprendizagem, a partir do paradigma construtivista.

Durante seu trabalho cotidiano, os estrategistas demonstraram insatisfação com a maneira pela qual o planejamento estratégico anterior era monitorado e, por isso, decidiram mudar. Isso é expresso nas seguintes palavras de Daniel: “não vamos fazer a mesma coisa, vamos tentar fazer uma coisa diferente, mas que tenha um melhor resultado, trabalhando prioridades”. Daniel desenvolveu uma avaliação em relação à maneira pela qual as coisas vinham sendo planejadas e executadas e reorientou suas expectativas, no sentido de melhorar

os resultados das suas atividades profissionais. Isso confirma o princípio da continuidade proposto por Dewey (2011), no qual as pessoas usam suas habilidades para relacionar suas experiências passadas, presentes e futuras.

As reuniões de monitoramento foram apontadas pelos estrategistas como momentos importantes para a aprendizagem, pois proporcionaram interações com outras pessoas que, por sua vez, criaram oportunidades para melhorar as habilidades enquanto gestores. Tais reuniões contribuíram também para que eles pudessem lidar melhor com as dificuldades atuais que a UFPE tem enfrentado, em virtude do corte orçamentário. Esses achados ratificam o princípio da interação proposto por Dewey (2011), no qual a experiência só pode acontecer se o aprendiz estiver inserido em um contexto de interação social, ou seja, com outros indivíduos e com os objetos que constituem o ambiente (ELKJAER, 2013). Portanto, os estrategistas aprenderam com as experiências do passado não apenas pelos vínculos que elas possuem com as do presente, mas também por que eles estavam dentro de um contexto social que os permitiu interagir com os demais estrategistas. Este resultado corrobora também os elementos da agência definidos por Emirbayer e Mische (1998).

A qualidade das experiências do passado influencia as do presente, segundo o princípio da continuidade de Dewey (2011). Nesta perspectiva, é possível identificar o elemento iterativo da agência (EMIRBAYER; MISCHÉ, 1998), quando os estrategistas, ao avaliarem a qualidade das suas experiências passadas, decidiram transformar o padrão de monitoramento do planejamento estratégico e iniciar a atualização do arcabouço de normas institucionais incorporados nas atividades e ações do passado, de forma a atender às demandas da atualidade.

Foi justamente na interação com as pessoas do seu ambiente de trabalho e do grupo de monitoramento do PEI que os estrategistas se depararam com as dificuldades e identificaram a necessidade de mudar. Jarvis (2013, p. 32) afirmou que “[...] toda aprendizagem começa com uma disjunção”, ou seja, quando o conhecimento prévio já não mais atende às demandas atuais e sem essas disjunções não há novas experiências para refletir. Quando o indivíduo não consegue responder de pronto a uma experiência ele dá início ao processo de reflexão, de forma a definir o problema e solucioná-lo. Dessa forma, a reflexão proporciona a construção de novos significados, por meio da elaboração de possíveis soluções, e a aprendizagem a partir da nova experiência.

Mais uma vez, os resultados desta pesquisa reforçaram o arcabouço teórico adotado, pois a problematização da experiência para responder as situações inicialmente tidas como incertas exigiu um trabalho reflexivo e interpretativo dos estrategistas. Nas palavras do

estrategista Daniel, foi possível notar uma percepção de incerteza oriunda do cenário externo à UFPE como uma perturbação desencadeadora da reflexão:

[...] o cenário muda de forma muito brusca. Uma hora você tem um percentual de recursos, [...] e de uma hora pra outra você tem um contingenciamento. [...] Então é isso que a gente vem o tempo todo refletindo, à medida que o cenário vai mudando a gente senta e replaneja e trabalha novamente.

Outra situação que se demonstrou como fonte de aprendizagem a partir da reflexão foram os momentos preparatórios para as reuniões de monitoramento. Para a estrategista Marcela, os momentos que antecederam as reuniões de monitoramento nos quais eles se preparavam funcionavam como momentos de reflexão, pois “na medida em que planejamos a reunião nós refletimos”. Porém, na maioria das vezes, aquilo que foi refletido nos instantes antecedentes à reunião como possíveis soluções para as questões pertencentes à pauta do dia, perdendo sua funcionalidade diante dos diferentes pontos de vista que emergiam durante a discussão. O estrategista Paulo relatou:

[...] às vezes você tem um problema, sabe que ele existe e você imagina uma solução. Mas quando você vai pra reunião, é o que a gente chama de assimetria de informação, quem tá na ponta tem mais informação dos processos, da dinâmica, de como ela ocorre, de quem está mais acima no processo de delegação. Ai nas reuniões essas informações vem à tona e você percebe que aquela saída que você imaginou não irá funcionar. Ai você aprende. Tem que ouvir, tem que adaptar à realidade da conjuntura. Muitas vezes a saída está até prevista legalmente, mas se você for aplicar será um desastre para gestão. Então são várias questões que você vai descobrindo e aprendendo na hora que você está fazendo essas reuniões de gestão.

Percebe-se, então, que o resultado da reflexão é a aprendizagem, ou seja, a reflexão transforma a experiência em conhecimento, com a finalidade de enfrentar com êxito os desafios do trabalho diário (KNIPFER et al., 2014). Para isso, os estrategistas fazem uso da imaginação ao prever possíveis soluções para os problemas. Essa previsão de possíveis soluções se aproximou do elemento projetivo da agência, ou seja, à medida que os estrategistas interagiam com os demais colegas foram percebendo que suas soluções não iriam resolver as dificuldades previamente identificadas, mas que precisariam ser reconfiguradas.

Por sua vez, o elemento avaliativo-prático pôde ser identificado nas palavras da estrategista Marcela, quando afirmou que “[...] e aí a gente tenta aperfeiçoar, atualizar aquela ação proposta ou solução a partir do que ouvimos”. O estrategista Daniel, por sua vez, reforçou esse elemento da agência ao declarar que “não dá pra pensar em um planejamento

sem que a gente tenha conversado bastante com os setores e visto o que é possível e como eles irão conseguir trabalhar [...] para ofertar aquele serviço. O planejamento não pode estar dissociado da realidade”. Percebeu-se, portanto, que os estrategistas teceram julgamentos práticos e normativos orientados para trajetórias alternativas exequíveis, oriundas de demandas e dilemas emergentes, de situações em processo de mudanças (EMIRBAYER; MISCHÉ, 1998), como, por exemplo, no caso da UFPE, a contingência de orçamento. Nesse sentido, os estrategistas, a partir do elemento avaliativo-prático como resposta a situações problemáticas (EMIRBAYER; MISCHÉ, 1998), vão sendo orientados para modificação das *práxis* e práticas (JOHNSON et al., 2007) voltadas ao alcance da solução de tais situações.

Tal observação corrobora também a perspectiva sociocultural da aprendizagem, uma vez que os atores desta pesquisa construíram sua compreensão e aprenderam a partir da interação social dentro do contexto sociocultural e material do trabalho (LAVE; WENGER, 1991; GHERARDI, 2011). Grande parte do que se aprendeu resultou de procedimentos efetuados no local de trabalho, bem como a partir da interação entre os colegas (BROWN; DUGUID, 1991). Nessa perspectiva, percebeu-se a UFPE como ambiente de aprendizagem, no qual estrategistas e instituição relacionaram-se de forma transacional, a partir da qual um influenciou e formou o outro mútua e continuamente (ELKJAER, 2004).

Diante do exposto, este capítulo procurou apresentar como os resultados desta pesquisa colaboraram para a ampliação dos conhecimentos acerca dos temas desta pesquisa. Foi percebido que a maior parte dos resultados convergiu com as teorias dissertadas, fortalecendo-as e confirmando que as características da perspectiva da aprendizagem pela experiência, por meio dos conceitos de experiência e reflexão, e da estratégia como prática também ocorrem em organizações públicas, configuradas notadamente como burocracia profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve a intenção de colaborar para o desenvolvimento do campo do conhecimento voltado a aprendizagem organizacional em instituições públicas de ensino superior, cuja finalidade precípua foi a de compreender aspectos da aprendizagem de estrategistas no contexto do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE. A pesquisa pautou-se na abordagem construtivista da aprendizagem e da estratégia como prática e realizou estudo de caso qualitativo na UFPE, instituição pública federal de ensino superior. Nessa perspectiva, os objetivos específicos foram atingidos e o propósito central da pesquisa foi alcançado.

O arcabouço teórico que amparou esta investigação foi baseado nos estudos voltados a Aprendizagem Organizacional, a partir da perspectiva da aprendizagem pela experiência (KOLB, 1980), modelo holístico e integrado que harmoniza experiência, percepção, cognição e comportamento. A partir desta ótica, a Aprendizagem Organizacional analisada neste estudo está associada a experiências, desenvolvimento identitário, pensamento reflexivo e socialização, a partir da qual aprendizes ativos, engajados por alguma causa específica, se tornam capazes de enfrentar as intempéries da vida (BRANDI; ELKJAER, 2011; DEWEY, 1959; DEWEY, 2011). Eis, portanto, de onde parte a orientação perseguida por este estudo, ou seja, o construtivismo, cuja aprendizagem é entendida como o processo no qual os significados das experiências dos indivíduos são construídos (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007).

Nessa perspectiva, este estudo teve caráter descritivo, cuja abordagem adotada para o desenvolvimento metodológico teve natureza qualitativa, considerando que esta tem melhor adequação no que diz respeito ao propósito da pesquisa, já que este envolve a observação de interações humanas, o modo pelo qual os indivíduos dão significado aos seus mundos. Dessa forma, a seleção da abordagem qualitativa para conduzir metodologicamente a pesquisa contribuiu para o melhor entendimento do fenômeno analisado. Os dados foram coletados a partir de entrevistas individuais e pesquisa documental e analisados por meio do método de comparação constante, proposto por Charmaz (2009).

Com relação ao primeiro objetivo específico, a elaboração do PEI da UFPE caracterizou-se por um processo formal, controlado e consciente, subdividido por etapas, orientadas por *checklists* e sustentadas por técnicas específicas. No caso estudado, a técnica mais comentada durante as entrevistas foi a Matriz de SWOT. Tal processo de elaboração do referido planejamento contribuiu para o entendimento da base pela qual os estrategistas

desenvolveram *strategizing*, como tais atividades foram conduzidas ao longo do tempo e no contexto do qual faziam parte. Além disso, compreender o processo de elaboração do PEI da UFPE poderá orientar os estrategistas na condução de desenvolvimento de futuras estratégias e planejamentos, com base na análise da trajetória por eles percorrida até a finalização do documento institucional e sua implantação.

No tocante ao segundo objetivo, buscou-se compreender como os estrategistas aprenderam durante a elaboração do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE. A partir do levantamento de entrevistas, emergiram as categorias de aprendizagem voltada à aplicação da ferramenta Matriz de SWOT, interação social e reflexão. A aprendizagem da aplicação da referida ferramenta ocorreu por meio de oficinas, palestras, discussões ocorridas em reuniões do GAPE e visitas a centros acadêmicos, a partir de debates temáticos específicos associados, sobretudo, aos pontos fortes e fracos, bem como oportunidades e ameaças da Universidade.

A interação social e a participação, por seu turno, foram estimuladas nos encontros para a elaboração do PEI da UFPE e caracterizaram-se pela troca de informações nos momentos em que os estrategistas se reuniam para tanto. A interação social ocorreu entre os membros do GAPE e entre eles e outros membros externos à Universidade, componentes da Comissão Consultiva. Estes, por sua vez, trouxeram um olhar distinto para as questões inerentes à Universidade, durante as entrevistas e palestras por eles oferecidas. Esses processos interativos contribuíram para a criação da identidade profissional, cuja aprendizagem, nesse processo, passou a ser entendida como atividade social, não funcionando apenas como depósito de conhecimento na mente do aprendiz.

Da categoria ‘refletindo’, emergiram dois aspectos: a) a dificuldade de adoção do PEI pelos três níveis organizacionais da UFPE; e b) o papel da UFPE, enquanto instituição. Esses aspectos estavam associados a distintas expectativas dos entrevistados com relação à realidade vivenciada. Diferentes vivências de conhecimento ou lacunas de competências, gerando ambiguidade informacional, podem justificar tais aspectos. O desafio lançado para o ajuste desses aspectos pode estar associado, por exemplo, ao aprofundamento do processo investigativo de suas condições, de modo a identificar ações exequíveis que solucionem os aspectos ora citados. Outro desafio é fazer com que estrategistas busquem constantemente transformar reflexão em hábito, a fim de que seus *strategizing* sejam aperfeiçoados, alinhados e também condizentes com a realidade dos três níveis.

O terceiro objetivo específico visou compreender como os estrategistas têm enfrentado as dificuldades na implementação do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE. Assim, os estrategistas têm buscado enfrentar as dificuldades encontradas a partir de ações

apontadas de forma mais recorrente e comum ao contexto dos estrategistas respondentes da entrevista. As ações foram: a) reuniões de monitoramento; b) mudanças no arcabouço de normas institucionais; e c) gestão transparente. O fato de cada estrategista trabalhar em setores estratégicos distintos e específicos pode tê-los influenciado a levar consigo uma visão fragmentada do PEI da UFPE.

Diante do exposto, considerou-se este estudo relevante, em virtude de ter contribuído para agendas de pesquisas voltadas às abordagens teóricas que o fundamentam, bem como no tocante ao aspecto prático, voltado à contribuição social. A aprendizagem pela experiência foi pesquisada a partir deste estudo de caso e pode auxiliar a compreender a aprendizagem para o futuro, considerando a demanda por profissionais que sejam capazes de responder criativamente às questões emergentes nas organizações. Assim, estrategistas envolvidos com o contexto de planejamento de instituições públicas federais de ensino superior poderão se basear nestes achados e orientar suas atividades a partir do entendimento acerca da formação de novas experiências e de novos conhecimentos com base na exploração do passado e orientada à aprendizagem para o futuro.

O conhecimento construído ao longo deste estudo deve ser continuado, a fim de que os constructos teóricos que fundamentam o *strategizing* de estrategistas, sobretudo de instituições federais de ensino superior, venham a ser mais aprofundados. Além disso, espera-se que estudos futuros baseados nos achados desta pesquisa venham a gerar mais contribuições teórico-empíricas para os campos do conhecimento, voltados à aprendizagem e à estratégia organizacional.

Alguns aspectos podem ser investigados futuramente, a fim de que melhor se compreendam nuances inerentes ao processo de aprendizagem no contexto abordado. Um desses aspectos diz respeito ao nível de preparação dos membros do GAPE para a organização dos trabalhos de elaboração do PEI da UFPE, no intuito de identificar quais são as habilidades das pessoas envolvidas na elaboração e implementação no que se refere à compreensão de questões estratégicas da Instituição. Um questionamento pertinente que emanou no decorrer das análises dos resultados diz respeito ao porquê da continuidade referente à implementação e ao monitoramento do Planejamento não ter ocorrido pelo mesmo grupo responsável pela elaboração do documento institucional. Isso evitaria, por exemplo, certas lacunas e falhas na sua implementação, bem como poderia prevenir partes das dificuldades apontadas pelos entrevistados. Além disso, tal continuidade possibilitaria uma visão holística aos atores, uma vez que eles poderiam utilizar habilidades para relacionar

experiências passadas, presentes e futuras de forma a contribuir para qualidade das experiências, conforme sugere o modelo de pensamento reflexivo de Dewey (1959).

Outrossim, cabe a ponderação acerca do papel dos consultores contratados para o acompanhamento dos trabalhos durante a elaboração do PEI. Apesar da importância que deve ser atribuída aos consultores, enquanto contribuintes do processo educacional do grupo, tais consultores foram contratados em momento posterior ao início da elaboração, o que põe em evidência mais uma fragilidade no desenvolvimento da atividade: carência de conhecimento técnico em planejamento estratégico e suas respectivas ferramentas de elaboração. Além disso, tais consultores precisaram dar suporte a um quantitativo relativamente grande de membros (45 pessoas) em um curto espaço de tempo (8 horas) para a realização da oficina e abordar aspectos técnicos essenciais para o entendimento e andamento do PEI. Diante disso, identificar o quanto os estrategistas tinham domínio das ferramentas utilizadas e de quais conteúdos deveriam ser tratados em caráter estratégico por eles ajudará a compreender como isso afetou o desenvolvimento do documento.

Percebe-se, portanto, que, apesar da pluralidade de membros participantes do GAPE e da oficina de SWOT, estes não tinham conhecimento técnico avançado sobre planejamento estratégico de forma a poder atuar mais adequadamente nas tarefas relacionadas ao PEI. Dessa forma, sugere-se que os consultores deveriam ter participado do processo de elaboração do referido Planejamento desde a fase inicial das atividades, no intuito de preparar as pessoas para o trabalho a ser desenvolvido, ou seja, educar as capacidades e necessidades particulares, organizando as condições objetivas da aprendizagem, a fim de que fossem proporcionadas experiências que contribuíssem, de forma mais efetiva, para o alcance do objetivo proposto.

Outra questão crítica que foi visualizada durante a coleta de dados diz respeito à falta de aspirações compartilhadas e de engajamento nas tarefas de elaboração e implementação. Tendo em vista que é por meio dos processos de experienciar e de refletir que as pessoas atribuem significado às suas experiências, as ausências de aspirações compartilhadas e de engajamento podem estar relacionados à ausência de atribuição de significado ao PEI, enquanto instrumento de gestão, limitando, portanto, seu poder de legitimação.

Além do desconhecimento do PEI, os gestores responsáveis pela implementação do PEI durante a realização desta pesquisa não participaram do processo de elaboração do referido documento, não havendo, dessa forma, atribuição de significado ao referido Planejamento. Não havendo atribuição de significado, percebeu-se que eles não conseguem relacionar experiências passadas, presentes e futuras com vistas a contribuir para a sua implementação. Assim sendo, só é possível ter consciência de possíveis consequências

quando se tem passado por experiências prévias associadas a determinados fenômenos ou contextos, como visto na literatura estudada. Dessa forma, planejamento estratégico, oficinas de estratégia ou práticas de consultoria, enquanto eventos institucionais, precisam ser entendidos de forma contextual uma vez que influenciam aquilo que os atores organizacionais fazem e como as estratégias são desenvolvidas na organização. Eis, portanto, o possível cerne da problemática apontada por este estudo, cuja solução, em médio e longo prazos, poderá ser viabilizada a partir da revisão dos processos futuros associados à revisão e atualização do documento.

No tocante às recomendações gerenciais voltadas a este estudo, sugere-se: a) formação de gestores da UFPE; b) revisão do PEI (2013-2027); c) institucionalização do PEI; e d) institucionalização sistemática de monitoramento e controle do PEI. Primeiramente, percebeu-se, a partir do levantamento de dados deste estudo, a necessidade de implantar programas de formação de gestores dos três níveis organizacionais da UFPE. Esta formação poderia ocorrer a partir de cursos de capacitação periódicos, com vistas ao aprimoramento das atividades gerenciais, da cultura organizacional, sobretudo voltada ao alinhamento dos objetivos institucionais nos três níveis, bem como ao desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à gestão de pessoas.

Sugere-se que o PEI da UFPE (2013-2027) deva ser reavaliado periodicamente, considerando que nem todos os estrategistas envolvidos na sua elaboração participam das atividades de monitoramento e controle e considerando também o longo período de sua vigência. Por mais que os estrategistas construam cenários, não é possível identificar todos os aspectos inerentes aos cenários construídos, fator que justifica a necessidade de reavaliações periódicas do PEI, a fim de que os objetivos e ações sejam alinhadas e exequíveis.

Outra recomendação gerencial inerente a este campo temático diz respeito à institucionalização do PEI, com vistas à legitimação do referido documento, considerando sua relevância para o desenvolvimento e fortalecimento da UFPE, enquanto instituição. Por fim, sugere-se institucionalizar sistematicamente o monitoramento e controle do PEI. Esta recomendação está relacionada ao desenvolvimento de sistemáticas de trabalho com vistas à criação de indicadores voltados a níveis estratégicos, e não somente a níveis táticos e operacionais. Tais indicadores, portanto, poderão facilitar o processo de avaliação institucional nas diversas áreas e níveis de gestão, podendo contribuir para projeções futuras de novos objetivos estratégicos.

REFERÊNCIAS

ANTONACOPOULOU, E. P.. The relationship between individual and organizational learning: new evidence from managerial learning practices, **Management Learning**, Londres, v. 37, n.4, 2006, p. 455-473.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

ARGOTE, L. Organizational learning research: past, present and future. **Management Learning**, v. 42, n. 4, p. 439-446, 2011.

BANDEIRA-DE-MELLO, R.; CUNHA, C. J. C. A. de. Grounded theory. In: SILVA, A. B. da; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos**. 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

BARBOZA, A. E.M. **A aprendizagem de gestores por meio de suas experiências em uma construtora pernambucana de médio porte: um estudo de caso na Viana & Moura Construções S/A**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco – MPA, Administração. 2015.

BARNEY, J. B.; HESTERLY, W. S. **Administração estratégica e vantagem competitiva: conceitos e casos**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

BERENDS, H.; ANTONACOPOULOU, E. P.. Time and organizational learning: a review and agenda for future research. **International Journal of Management Reviews**, v. 16, p. 437–453, 2014.

BERENDS, H.; LAMMERS, I. Explaining discontinuity in organizational learning: A Process Analysis. **Organization Studies**, v.31, n.08, p. 1045-1068, 2010.

BOXALL, P.; MACKY, K. Research and theory on high-performance work systems: Progressing the high-involvement stream. **Human Resource Management Journal**, v. 19, n.1, p. 3-23, 2009.

BRANDI, U.; ELKJAER, B. Organizational learning viewed from a social learning perspective. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. _____. **Handbook of organizational learning and knowledge management**. 2. ed. Chichester: John Wiley and Sons, 2011. Cap. 02, p. 23-41.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior e sua Articulação com a Escola Média**. Brasília, DF, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 01 mar 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 mar 2016.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, v. 2, n. 1, February, p. 40-57, 1991.

CASEY, A. J.; GOLDMAN, E.F. Enhancing the ability to think strategically: a learning model. *Management Learning*, v. 41, n. 2, p. 167-185, 2010.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CLARA, M. What Is Reflection?: Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, Washington, v. 66, n. 3, p.261-271, maio 2015.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROSSAN, M.; LANE, H.; WHITE, R. An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *Academy of Management Review*, v.24, n.3, p.522-537, 1999.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. Ter uma experiência. In: DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins, 2010. Cap. 3. p. 109-141.

_____. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3.ed. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1959.

_____. **Experiência e educação**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

EASTERBY-SMITH, M.; CROSSAN, M.; NICOLINI, D. Organizational learning: debates past, present and future. *Journal of Management Studies*, v. 37. n. 6, p. 783-796, 2000.

EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. The evolving field of organizational learning and knowledge management. In: _____. *Handbook of organizational learning and knowledge management*. 2. ed. Chichester: John Wiley and Sons, 2011. Cap. 01, p. 1-20.

EASTERBY-SMITH, M.; SNELL, R.; GHERARDI, S. Organizational learning: diverging communities of practice. *Management Learning*, v. 29, n. 3, p. 259-272, 1998.

ELKJAER, B. Organizational learning: the third way. *Management Learning*, Londres, v. 35, n. 4, p. 419-434, 2004.

_____. Pragmatismo: uma teoria da aprendizagem para o futuro. In: ILLERIS, K. **Teorias contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

EMIRBAYER, M.; MISCHKE, A. What is agency? *American Journal of Sociology*, v. 103, n. 4, p. 962-1023, 1998.

FARIAS FILHO, M. C.; ARRUDA FILHO, E. J. M.. **Planejamento da Pesquisa Científica**. São Paulo: Atlas, 2013.

FIOL, M.; LYLES, M. Organizational learning. *Academy of Management Review*, University of Illinois, Champaign, v. 10, n. 4, p. 803-813, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GEPHART Jr., R. P. Qualitative Research and the Academy of Management Journal. From the Editors. *Academy of Management Journal*, 2004, Vol. 47, No. 4, 454-462.

GHERARDI, S. Organizational learning: the sociology of practice. In: _____. **Handbook of organizational learning and knowledge management**. 2. ed. Chichester: John Wiley and Sons, 2011. Cap. 03, p. 23-41.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. *Management Learning*, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: SILVA, A. B. da; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos**. 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: SILVA, A. B. da; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos**. 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S.. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1994. Cap. 6, p. 105-117.

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

HERNES, T; IRGENS, E. Keeping things mindfully on track: organizational learning under continuity. **Management Learning**, v.44, n.3, p.253-266, 2013.

HOYRUP, S.; ELKJAER, B. Reflection: taking it beyond the individual. In: BOUD, D.; CRESSEY, P.; DOCHERTY, P. **Productive reflection at work: learning for changing organizations**. Abingdon & New York: Routledge, 2006.

HOYRUP, S. Reflection as a core process in organizational learning. **Journal of Workplace Learning**, v. 7-8, n. 16, p. 442-454, 2004.

ILLERIS, K. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, K. **Teorias contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

JARVIS, P. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu. In: ILLERIS, K. **Teorias contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

JARZABKOWSKI, P. Strategy as practice: recursiveness, adaptation, and practices-in-use. **Organization Studies**, v. 25, n. 4, 2004.

JARZABKOWSKI, P.; BALOGUN, J.; SEIDL, D. Strategizing: The challenges of a practice perspective. **Human Relations**, London, Los Angeles, New Delhi, Singapore, v. 60, n. 1, p. 5-27, 2007.

JOHNSON, G.; et al. **Strategy as practice: Research Directions and Resources**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. Cap. 1, p. 26-27.

JORDI, R. Reframing the concept of reflection: consciousness, experiential learning, and reflecting learning practices. **Adult Education Quarterly**, v. 61, n. 2, p. 181-197, 2010.

KAPLAN, S.; ORLIKOWSKI, W. Temporal work in strategy making. **Organization Science**, v. 24, n. 4, p. 965-995, 2013.

KOLB, D. **Experiential learning**. New Jersey: Prentice Hall, p. 20-38, 1984.

LANGLEY, A. **The Roles of Formal Strategic Planning**. Long Range Planning. v. 21, n. 3, p. 40 –50, 1988.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

LEITE, I.C.B.V. O aprendizado da função gerencial por meio da experiência. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

LIMA, M. C. Tipos de pesquisa e técnicas de coleta de materiais – a pesquisa de campo: observação direta intensiva – realização de entrevistas. In: _____. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. São Paulo: Saraiva, 2004.

MEC. **Censo da Educação Superior 2014**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://stat.correioweb.com.br/euestudante/Apresentacao_CENSO_SUPERIOR_2014-Imprensa04_12_2015.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2016.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R.; BAUMGARTNER, L. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. San Francisco: Jossey-Bass. 3. ed. 2007.

MEYER JR. V.; LOPES, M. C. B. Administrando o imensurável: uma crítica às organizações acadêmicas. **Cadernos Ebape. BR**, v. 13, n.1, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2015.

MIETTINEN, R. The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. **International Journal of Lifelong Education**, v. 19, n. 1, p. 54-72, 2000.

MINZTBERG, H.. The strategy concept 1: five Os for strategy. **California Management Review**, June, v. 30, n. 1, 1987.

_____. **Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

_____. The fall and rise of strategic planning. **Harvard Business Review**, Jan-Feb, p. 107-114, 1994.

MINZTBERG, H.; et al. **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

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

MORITZ, M. O. et al. A implantação do planejamento estratégico em organizações complexas: o caso da Universidade do estado de Santa Catarina. **GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p.228-249, abr. 2012. Quadrimestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n1p228>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

MOTTA, F. C. P. A teoria geral dos sistemas na teoria das organizações. **Revista de Administração de Empresa**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 17-33, Mar. 1971. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901971000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 set. 2016.

PAIVA JUNIOR, F. G. de, LEÃO, A. L. M. S., MELLO, S. C. B. de. Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em Administração. **Revista de Ciências da Administração**, v.13, n.31, p.190-209, 2011.

PATTON, M. Q. **Qualitative Research & Evaluation Methods**. 3. ed. California: Sage Publications, 2002.

RAELIN, J. A. Public Reflection as the Basis of Learning. **Management Learning**. v.32, n. 1, p. 11-30. mar. 2001.

RAELIN, J. A. I don't have time to think! versus the Art of Reflective Practice, Reflections – **The SoL Journal on Knowledge, Learning and Change**, v. 4, n.1, p.66-79, 2002.

REIS, D. G. O papel da reflexão na aprendizagem gerencial. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

SILVA, S. S. dos S.; LUCENA, E. de A. Como os gestores têm aprendido sobre a rotina de gerenciamento do processo produtivo dos pedidos dos clientes?. **Gest. Prod.**, São Carlos , v. 22, n. 2, p. 356-369, jun. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2015000200356&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 fev. 2016.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

STRAUSS, A. **Continual Permutations of Actions**. New York:Aldine de Gruyter, 1993.

UFPE. **História**. Recife, 2016. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ufpenova/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=176>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. **Manual de Elaboração do PAI 2016**. Recife. 2016. Disponível em: <https://www.ufpe.br/proplan/images/pdf/m_elabor_pai_16.pdf>. Acesso em: 13 abr 2016.

_____. **Plano Estratégico Institucional (2013-2027)**. Recife. 2013. Disponível em: <https://www.ufpe.br/proplan/images/pdf/pei13_27_.pdf>. Acesso em: 27 jan 2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)**. Recife. 2014. Disponível em: <https://www.ufpe.br/proplan/images/pdf/pdi_14_18_of.pdf>. Acesso em: 27 jan 2016.

_____. **Portaria Normativa nº. 02.** Institui o Grupo de Apoio ao Planejamento Estratégico da Universidade Federal de Pernambuco e dá outras providências: aprovada em 28 de maio de 2013. Boletim Oficial nº. 51. 29 de maio de 2013. Disponível em: <https://ufpe.br/progepe/imagens/BO_novo/bo2013/bo51.pdf>. Acesso em maio/2016.

_____. **UFPE em números.** Recife, 2016 Disponível em: <https://www.ufpe.br/ufpenova/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=191>. Acesso em: 25 mai. 2016.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

WESTBROOK, R; TEIXEIRA, A. **John Dewey.** Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

WHITTINGTON, R. Completing the practice turn in strategy research. **Organization Studies**, v. 27, n. 5, p. 613-634, 2006.

_____. Learning to strategise: problems of practice. **SKOPE.** Research Paper n. 20, University of Oxford, 2001.

_____. Strategy as practice. **Long Range Planning**, v. 29, n. 5, 731-735, 1996.

WILSON, D. C.; JARZABKOWSKI, P. Pensando e agindo estrategicamente: novos desafios para a análise estratégica. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n.4, p. 11-20, 2004.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO AO



REITOR

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO

Recife, ___ de _____ de 2016.

Magnífico Reitor Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado
Reitor da Universidade Federal de Pernambuco.

Thaís Vasconcelos de Souza, servidora desta Instituição de Ensino Superior, lotada no Centro Acadêmico de Vitória, minha orientanda do curso de Mestrado Profissional em Administração (MPA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), está realizando uma pesquisa sobre a aprendizagem de estrategistas que atuam em Instituições de Ensino Superior. O título do projeto de dissertação, defendido em 20/04/2016, é o seguinte: “Aprendizagem de Estrategistas no contexto do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE”.

Na fase atual, o objetivo geral do estudo é compreender a aprendizagem dos estrategistas no contexto do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE. Trata-se de um estudo qualitativo de caso único, onde a aprendizagem dos estrategistas que compõem o Grupo de Apoio ao Planejamento Estratégico (GAPE) desta Instituição constituirá o caso. Na atual fase de coleta de dados, pretende-se realizar entrevistas com os integrantes do Grupo de Apoio ao Planejamento Estratégico (GAPE) e, eventualmente, com outros atores sugeridos pelos membros do referido grupo. Além disso, visualiza-se a possibilidade de se realizar observações *in loco* e coleta de documentos não confidenciais que sejam relevantes para o estudo.

Durante o período de análise de dados, destaco a possibilidade de Thaís precisar esclarecer ou aprofundar alguns pontos das entrevistas concedidas. Além das entrevistas, será solicitado que cada participante preencha um pequeno formulário com o objetivo de traçar seu perfil profissional. Vale salientar que nenhuma informação obtida será divulgada sem prévia autorização. Por fim, os resultados do estudo serão submetidos à apreciação dos respondentes.

Dessa forma, com o fim de viabilizar a pesquisa, solicito a autorização para que o segmento empírico da referida pesquisa seja realizado na UFPE.

Agradecendo antecipadamente a atenção de Vossa Magnificência, despeço-me,

Atenciosamente,

Eduardo de Aquino Lucena, Dr.
Professor do Departamento de Ciências Administrativas

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS ENTREVISTADOS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO

Recife, ___ de _____ de 2016.

Prezado Senhor(a),

Thaís Vasconcelos de Souza, minha orientanda do curso de Mestrado Profissional do Programa em Administração (MPA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), está realizando uma pesquisa sobre a aprendizagem de estrategistas que atuam em Instituições de Ensino Superior. O título do projeto de dissertação, defendido em 20/04/2016, é o seguinte: “Aprendizagem de Estrategistas no contexto do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE”.

Na fase atual, o objetivo geral do estudo é compreender a aprendizagem dos estrategistas no contexto do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE. Trata-se de um estudo qualitativo de caso único, onde a aprendizagem dos estrategistas que compõem o Grupo de Apoio ao Planejamento Estratégico (GAPE) desta Instituição constituirá o caso. Na atual fase de coleta de dados, pretende-se realizar entrevistas com os integrantes do Grupo de Apoio ao Planejamento Estratégico (GAPE) e, eventualmente, com outros atores sugeridos pelos membros do referido grupo. Além disso, visualiza-se a possibilidade de se realizar observações *in loco* e coleta de documentos não confidenciais que sejam relevantes para o estudo.

Durante o período de análise de dados, destaco a possibilidade de Thaís precisar esclarecer ou aprofundar alguns pontos das entrevistas concedidas. Além das entrevistas, será solicitado que cada participante preencha um pequeno formulário com o objetivo de traçar seu perfil profissional. Vale salientar que nenhuma informação obtida será divulgada sem prévia autorização. Por fim, os resultados do estudo serão submetidos à apreciação dos respondentes.

Agradecendo antecipadamente a atenção de V. Sa., despeço-me,

Atenciosamente,

Eduardo de Aquino Lucena, Dr.
Professor do Departamento de Ciências Administrativas

APÊNDICE C – FORMULÁRIO DE INFORMAÇÕES BÁSICAS DOS PARTICIPANTES

Nome: _____

Nome pelo qual gostaria de ser identificado no texto da pesquisa: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Formação: _____

Lotação: _____

Tempo na Instituição: _____

Função atual: _____

Tempo na função atual: _____

Funções anteriores: _____

Função durante a realização do PEI: _____

E-mail: _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Membros do GAPE

1. Por favor, descreva a metodologia usada para elaboração do PEI (2013-2027).
2. De que forma as situações vivenciadas por meio das entrevistas, seminários, oficinas, reuniões do GAPE na BC, discussão entre os membros do GAPE, nos GT's) contribuíram para a elaboração do PEI?
3. De que forma suas experiências profissionais e pessoais contribuíram para a elaboração do PEI? Cite exemplos.
4. Como foi que o grupo aprendeu por meio dessas situações? Cite exemplos.
5. Como você procurou solucionar dúvidas que emergiam durante as atividades de elaboração do PEI?

Vice-Reitora, Chefe de gabinete e Pró-Reitores

1. Quais as principais dificuldades na implementação do PEI da UFPE?
2. Como a UFPE tem buscado solucionar essas dificuldades identificadas?
3. O que você tem aprendido diante dessas dificuldades? Cite exemplos.
4. Você se percebe refletindo durante suas atividades no contexto do PEI da UFPE?
5. Você tem aprendido por meio dessas reflexões? Cite exemplos.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA O TEXTO DE REFERÊNCIA PARA A VISÃO DE FUTURO DA UFPE NO PERÍODO 2013-2027

Roteiro de Entrevista para o Texto de Referência para a Visão de Futuro
1. Que tipo de competências um professor deverá ter no futuro?
2. Como você imagina que serão as relações pedagógicas na formação superior entre professores e alunos?
3. Como as universidades se ajustarão à crescente modernização das técnicas de ensino?
4. Como introduzir mecanismos de avaliação que premiem ou penalizem professores em função de seu compromisso e qualidade das atividades acadêmicas?
5. Pesquisador deveria ser uma carreira universitária diferente da carreira docente?
6. Como promover a valorização do servidor em prol de uma gestão moderna e mais eficiente?
7. Como identificar a necessidade de abertura de novos cursos em relação ao tipo e local de oferta?
8. Em que medida a sociedade e a tecnologia avançam e continuarão avançando mais do que a Instituição Universitária?
9. Você visualiza algum avanço na gestão da UFPE (acadêmica, financeira, de compras, etc) ?
10. O ensino à distância deve crescer mais do que o presencial? Quais os benefícios e malefícios?
11. Como será classificada a excelência acadêmica e como a UFPE poderá crescer dentro deste contexto?
12. Quais os ganhos e perdas da expansão das cotas sociais no acesso ao ensino superior público? (Vale a pena ressaltar que pela Lei, a expansão das cotas deve chegar a 50% do total de vagas em até três anos nas IFEs, pois um ano do prazo previsto já se foi)
13. Como as universidades enfrentarão os desafios do financiamento tendo em vista o aumento do número de vagas?

Fonte: Slides utilizados pelo GAPE (fonte não identificada)

ANEXO B – AGENDA DA OFICINA DE SWOT

Horários	Atividades
08:30 – 09:00	Welcome Coffee
09:00 – 09:30	Abertura, Apresentação e Instruções para a Oficina
09:30 – 10:30	Trabalho Individual – Leitura e ajustes dos Textos de Propostas sobre as oportunidades, ameaças, pontos fortes e fracos
10:30– 11:30	Trabalho em Grupos de Análise Externa e Interna
11:30 – 12:30	Trabalho em Grupos de Consolidação das Análises
12:30 – 13:00	Plenária – Apresentação das Análises Externas e Internas
13:00 – 14:00	Almoço
14:00 - 14:10	Instruções para Análise SWOT
14:10 – 15:00	Trabalho em Grupos – Matriz de Análise SWOT
15:00 – 15:15	Alimentação da Planilha SWOT
15:15 – 15:45	Plenária de Consolidação da Análise SWOT
15:45 – 16:00	Cafezinho
16:00 – 17:00	Trabalho em Grupos Temáticos - Desafios Estratégicos
17:00 – 17:45	Plenária – Desafios Estratégicos
17:45 – 18:00	Encerramento da Oficina

Fonte: Slides usados pelo GAPE (fonte não identificada)

ANEXO C – INSUMOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PEI DA UFPE (2013-2027)

Insumos para a construção do PEI UFPE (2013-2027)
Plano Estratégico Institucional UFPE 2003-2013
Plano de Desenvolvimento de Tecnologia da Informação da UFPE – PDTI
PNE 2011/2020 – Plano Nacional de Educação – Projeto de Lei n. 8.035/2010 (na Câmara) e Projeto de Lei da Câmara n. 103/2012 (no Senado), aprovado pelo Senado dia 17/12/2013
Auto Avaliação Institucional anual elaborada sob a coordenação da Comissão Própria de Avaliação
Conferência Mundial da Educação Superior realizada pela UNESCO em julho de 2009, em Paris
Kentucky 2009-2014 Strategic Plan Preamble
Cornell University at its Sesquicentennial – A Strategic Plan 2010-2015
Universidade de Coimbra – Plano Estratégico 2011-2015
65ª Reunião Anual da SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – na UFPE
XXVI ForGrad – Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de graduação – realizado no Recife
UNB – Bases do Planejamento Estratégico 2011 a 2015
USP 2031 – Planejando o Futuro
Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015 da UFPA

Fonte: PEI (2013-2027)