

**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

Aluna: Thaís Vasconcelos de Souza
Orientador: Eduardo de Aquino Lucena

Relatório executivo apresentado como requisito complementar para obtenção do grau de Mestre em Administração, pelo Curso de Mestrado Profissional em Administração (MPA), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Recife, 2016

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.

Sumário

1. Apresentação	4
2. Objetivos da Pesquisa	4
2.1 Objetivo geral	4
2.2 Objetivos específicos	4
3. Bases Teóricas	5
3.1 Aprendizagem nas Organizações	5
3.2 A Perspectiva da Aprendizagem pela Experiência	6
3.2.1 Conceito de Experiência	6
3.2.2 Conceito de Pensamento Reflexivo	7
3.3 A Vertente da Estratégia como Prática	9
3.3.1 Estratégia como Prática: conceitos centrais	9
3.3.2 Planejamento Estratégico em Instituições de Ensino Superior (IES)	10
4. Resultados	10
5. Recomendações Gerenciais	12
6. Referências	13

1. Apresentação

Este relatório é resultado da pesquisa científica do curso de Mestrado Profissional em Administração, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), intitulada “Aprendizagem de estrategistas no contexto da elaboração e da implementação do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE”, defendida e aprovada no dia 31 de outubro de 2016. 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 (PEI) da UFPE.

Apresentam-se, neste documento, os resultados da pesquisa realizada de maneira resumida e objetiva, cujo propósito é auxiliar a UFPE nos seus processos de gestão. O presente documento é composto pelos objetivos da pesquisa, as bases teóricas utilizadas na pesquisa, os principais resultados e as recomendações gerenciais.

2. Objetivos da Pesquisa

2.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo foi compreender aspectos da aprendizagem de estrategistas no contexto da elaboração e da implementação do Planejamento Estratégico Institucional da UFPE.

2.2 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.

3. Bases Teóricas

O quadro teórico adotado nesta pesquisa serviu como ponto de partida para o desenvolvido deste estudo. Este quadro funcionou como uma lente a partir da qual a pesquisadora estudou o fenômeno (MERRIAM, 2009). Dessa forma, nesta seção serão apresentados os principais conceitos que compõem a fundamentação teórica para o desenvolvimento do estudo: aprendizagem e estratégia. A fim de alcançar o objetivo proposto, optou-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.

3.1 Aprendizagem nas organizações

Ao realizar uma revisão de literatura nacional e internacional, verificou-se que o tema Aprendizagem Organizacional (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) e Berends e Antonacopoulou (2014).

Quadro 1 - Modelos ou Práticas de Gestão de Pessoas

Autor	Estudo	Fonte
Fiol e Lyles (1985)	AO significa o processo de melhorar as ações por meio de um melhor conhecimento e compreensão. Fatores que afetam as chances das organizações aprenderem: cultura, estratégia, estrutura e ambiente.	Academy of Management Review
Antonacopoulou (2006)	Revela as dimensões psicossociais da aprendizagem como um processo que transcende em vários níveis e unidades de análise. Aprendizagem individual como reflexo da aprendizagem organizacional.	Management Learning
Berends e Lammers (2010)	Identificaram discontinuidades nas quais os processos de AO são interrompidos ou não	Organization Studies

	avançam de um nível para o outro.	
Argote (2011)	AO é o processo por meio do qual o passado afeta o presente e o futuro, formada por três subprocessos: a criação, a retenção e a transferência do conhecimento.	Management Learning
Hernes e Irgens (2013)	Aprendizagem sob continuidade é o engajamento consciente em oportunidades ao mesmo tempo em que as coisas acontecem.	Management Learning
Berends e Antonacopoulou (2014)	Abordam três conjuntos de mecanismos sobre o tempo e a aprendizagem relacionando o tempo à duração, ao momento e à função do presente, passado e futuro na AO.	International Journal of Management

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

3.2 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).

3.2.1 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).

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). 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).

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. 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. 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.

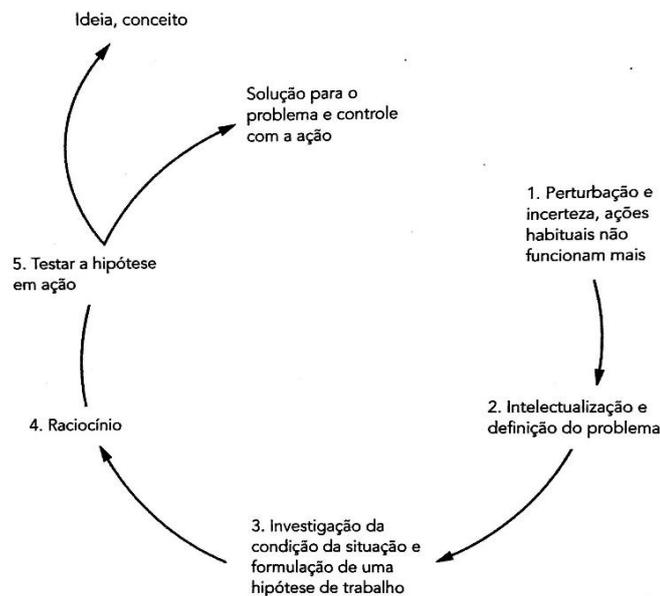
É na interação dessas condições que surgem as disjunções, as dificuldades. Jarvis (2013, p. 32) afirma que “toda aprendizagem começa com uma disjunção”, ou seja, quando o conhecimento prévio não atende a uma nova situação, quando as ações habituais são perturbadas. E é por meio da experiência que essas 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).

3.2.2 Conceito de pensamento reflexivo

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).

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: Modelo de ação e pensamento reflexivo de Dewey



Fonte: Miettinen (2000, p. 65)

A primeira fase do pensamento reflexivo é considerada como a situação indeterminada, quando ações habituais não funcionam mais, ou seja, quando se age de forma rotineira não há reflexão (HOYRUP; ELKJAER, 2006). Assim, o pensamento reflexivo começa com o exame dos propósitos, condições, recursos, dificuldades, obstáculos da situação indeterminada (MIETTINEN, 2000).

A segunda fase é considerada como a definição do que está errado na situação. 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 terceira busca investigar as condições da situação e formular uma hipótese de trabalho. 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. Essa fase é caracterizada por uma atitude de investigação para encontrar algo que solucione a dúvida e esclareça a perturbação (DEWEY, 1959).

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. O caráter sustentável da hipótese pode ser avaliado e testado à luz do conhecimento e recursos disponíveis ao indivíduo (MIETTINEN, 2000).

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 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).

3.3 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).

3.3.1 Estratégia como prática: conceitos centrais

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. 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). Por sua vez, a práxis é definida como a ação humana em si, 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).

3.3.2 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).

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. 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, seus 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).

Diante disso, 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).

4. Resultados

A pesquisa geradora deste relatório teve natureza descritiva, com abordagem qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso único (GEPHART, 2004; CRESWELL,

2007; FARIAS FILHO; ARRUDA FILHO, 2013). Este trabalho foi realizado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) nos anos 2015 e 2016. Os dados foram coletados a partir de entrevistas individuais com os membros do Grupo de Apoio ao Planejamento Estratégico (GAPE) e os ocupantes das funções de Vice-Reitor, Chefe de Gabinete, Pró-Reitores, Diretores de Unidade de Gestão e pesquisa documental. A análise foi realizada 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.

No tocante ao segundo objetivo, buscou-se compreender como os estrategistas aprenderam durante a elaboração do PEI da UFPE. Os atores aprenderam por meio da 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. 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.

Quanto à reflexão, 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 terceiro objetivo específico visou compreender como os estrategistas têm enfrentado as dificuldades na implementação do PEI da UFPE. Assim, os estrategistas têm buscado

enfrentar as dificuldades encontradas a partir das seguintes ações: 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.

5. Recomendações Gerenciais

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.

6. 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.
- ARGOTE, L. Organizational learning research: past, present and future. **Management Learning**, v. 42, n. 4, p. 439-446, 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.
- BRASIL. 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.
- CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- 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.
- 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.
- GEPHART, R. P. Qualitative Research and the Academy of Management Journal. From the Editors. **Academy of Management Journal**, 2004, Vol. 47, No. 4, 454-462.
- 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.

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.; LANGLEY, A.; MELIN, L.; WHITTINGTON, R. **Strategy as practice: Research Directions and Resources**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. Cap. 1, p. 26-27.

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

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

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

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

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.

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