

# Egitania

s c i e n c i a

6



número 6

2 0 1 0

## ÍNDICE

- [7] A ESTÉTICA MUSICAL NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA:  
PERCEÇÃO E COMUNICAÇÃO FACE À MÚSICA ERUDITA  
CONTEMPORÂNEA  
**Susana Maria Maia Porto**
- [25] DO SENTIDO NA COMUNICAÇÃO  
AO SENTIDO DO CONSUMO  
**Regina Gouveia**
- [39] THE HISTORY OF TOURISM IN AZERBAIJAN: THE PAST AND THE  
FUTURE  
**Bahadur Bilalov**
- [61] THE EMPLOYEE'S SATISFACTION AND THEIR PERCEPTION OF  
THE ORGANIZATION PERFORMANCE IN A TOURISM  
DESTINATION  
**Graciana Vieira, Júlio Mendes, M. Manuela Guerreiro e Patrícia  
Valle José**
- [77] AS COOPERATIVAS COMO AGENTES DE  
EMPREENDEDORISMO SOCIAL NA ERA DA ECONOMIA DO  
CONHECIMENTO  
**Pedro Oliveira e Manuela Natário**
- [111] DIMENSÃO DESCRITIVA DO PLANEAMENTO ESTRATÉGICO  
**António Fernandes e Maria Isabel Ribeiro**
- [135] DIFERENÇAS DE PERCEÇÃO NO ASSÉDIO SEXUAL  
**Olgierd Swiatkiewicz**
- [157] VITAMINA C NA PREVENÇÃO DO ENVELHECIMENTO  
CUTÂNEO  
**Cintia Meneses Barros e Patrícia Martins Bock**
- [167] CARACTERIZAÇÃO QUÍMICA E ANTIOXIDANTE DO TOMATE  
PORTUGUÊS DE CULTURA BIOLÓGICA E CONVENCIONAL:  
IMPORTÂNCIA DOS SISTEMAS AGRÍCOLAS NO SEU VALOR  
NUTRICIONAL ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS: PASSADO,  
PRESENTE E FUTURO  
**Ana F. Vinha, Filipe Coutinho, Marta Soares, António Santos e  
António Almeida Dias**
- [183] HÁBITOS E COMPORTAMENTOS TABÁGICOS DOS  
PROFESSORES DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA  
**Tânia Pires, Maria Ribeiro e António Fernandes**

# DIMENSÃO DESCRITIVA DO PLANEAMENTO ESTRATÉGICO

DESCRIPTIVE DIMENSION OF STRATEGIC PLANNING

DIMENSION DESCRIPTIVO DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

**António Gonçalves Fernandes \*** ([toze@ipb.pt](mailto:toze@ipb.pt))

**Maria Isabel Ribeiro \*\*** ([xilote@ipb.pt](mailto:xilote@ipb.pt))

## RESUMO

É, fundamentalmente, a mesma óptica prescritiva que se encontra nas principais abordagens do fenómeno estratégico nas décadas de 50 e 80 do século passado. A partir de meados da década de 80 surgiram as escolas descritivas e com elas prevaleceram conceitos como a intenção estratégica, as competências centrais e o enfoque no mercado. A passagem das estratégias de desenhos, dos planos e/ou das posições precisas, tão características da dimensão prescritiva para visões vagas e perspectivas alargadas da dimensão descritiva surgiu com alguma naturalidade. Apesar disso, na actualidade, as visões que se pretendem estritamente descritivas são ainda prescritivas ou confundem as duas perspectivas.

Palavras Chave: Planeamento Estratégico, Dimensão Descritiva, Escolas.

## ABSTRACT

Fundamentally, it's the same prescriptive optical that appears in the main approaches of the strategic phenomenon in the 50's and 80's of the last century. In the middles 80's, the descriptive schools appeared with concepts like strategic intention, central competences and market focus. The passage from drawings, plans and/or precise positions strategies, that are characteristics of the prescriptive dimension, to vague visions and enlarged perspectives of the descriptive dimension appeared naturally. In spite of that, presently, the visions that are intended, strictly, descriptive are still prescriptive or, in some cases, there's a mix of the two perspectives.

Keywords: Strategic planning, Descriptive dimension, Schools.

## RESUMÉN

Fundamentalmente, esto es el mismo óptico preceptivo que parece por lo general acercamientos del fenómeno estratégico en los años 50 y años 80 del siglo pasado. A medios de los años 80, las escuelas descriptivas aparecieron con conceptos como intención estratégica, competencia central y foco de mercado. El paso de dibujos, proyectos y/o estrategias de posiciones precisas, que son características de la dimensión preceptiva, a visiones vagas y perspectivas ampliadas de la dimensión descriptiva apareció naturalmente. A pesar de esto, actualmente, las visiones que son queridas, estrictamente, descriptivo son todavía preceptivas o, en algunos casos, hay una mezcla de las dos perspectivas.

Palabras clave: planificación estratégica, dimensión Descriptiva, Escuelas.

- \* Professor Adjunto Equiparado do Instituto Politécnico de Bragança. Doutor em Gestão pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Membro Efectivo do Centro de Investigação de Montanha.
- \*\* Professora Adjunta Equiparada do Instituto Politécnico de Bragança. Doutora em Economia pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Membro Efectivo do Centro de Investigação de Montanha.

## 1. INTRODUÇÃO

Segundo Goulliart (1995), entre as décadas de 50 e 80 do século passado, as escolas prescritivas dominaram o panorama do planeamento estratégico das organizações. Segundo este investigador, o modelo de análise SWOT dominou o planeamento estratégico da década de 50. A década de 60 trouxe consigo os modelos qualitativos e quantitativos da estratégia. Para Mintzberg (1973), os anos 70 contribuíram com alguns modos alternativos de concepção da estratégia, designadamente, o modo empreendedor (intuitivo) e o modo adaptativo (aprendizagem). Segundo Goulliart (1995), durante o início da década de 80, o planeamento estratégico tornou-se padronizado devido ao uso em massa do modelo de Porter (1986). Para Goulliart (1985) e Calori (1998), foi a partir de meados da década de 80 que surgiram as escolas descritivas e com elas prevaleceram conceitos como a intenção estratégica, as competências centrais e o enfoque no mercado. Segundo Goulliart (1995), na década de 90, a transformação organizacional ganhou centralidade pelo que os modelos das escolas descritivas passaram a colocar ênfase na adaptabilidade, flexibilidade, importância do pensamento estratégico e aprendizagem organizacional. Neste contexto, segundo o mesmo investigador, a agilidade estratégica tornou-se mais importante que a própria estratégia uma vez que a agilidade permite que a organização mude a sua estratégia à medida que as mudanças ambientais ocorrem. Assim, pode dizer-se que a migração registada das estratégias de desenhos, dos planos e/ou das posições precisas, tão características da dimensão prescritiva, para visões vagas e perspectivas alargadas da dimensão descritiva surgiu com alguma naturalidade. Na dimensão descritiva, Mintzberg *et al.* (2005) e Mintzberg e Lampel (1999) incluem sete escolas de formulação da estratégia, nomeadamente, Escola do Empreendedor, Escola Cognitiva, Escola da Aprendizagem, Escola do Poder, Escola Cultural, a Escola Ambiental e a Escola da Configuração. No entanto, a Escola da Configuração destaca-se das escolas descritivas por, segundo Fernandes (2007), integrar no seu seio todas as outras escolas e por, na óptica de Fernandes e Ribeiro (2008), possuir uma perspectiva unificadora e um carácter eclético. Desta forma, os contributos, as perspectivas e as reivindicações, quer das escolas prescritivas quer das escolas descritivas, são tidas

em conta para uma visão da estratégia mais abrangente. Assim, por não se tratar de uma escola, verdadeiramente, descritiva optou-se pela sua exclusão da revisão da literatura sobre estratégia e planeamento estratégico levada a cabo neste artigo. Pelo exposto, o artigo estrutura-se em torno das diversas escolas descritivas com excepção da Escola da Configuração.

## 2. ESCOLA DO EMPREENDEDOR

O contributo da Escola do Empreendedor, no que diz respeito à formação da estratégia, gravita em torno de um actor principal que, como a designação da escola indica, é o empreendedor. Na teoria de Schumpeter (1947), este actor é o responsável pela introdução da mudança no sistema económico. Mudança essa que, para Drucker (1992) e Weimer (2001), é promovida pela inovação. Segundo estes investigadores, a tese *schumpeteriana* aponta no sentido da destruição criativa ou transformação radical como o motor da mudança organizacional. Portanto, para estes investigadores e McFarling, (2000), a inovação não é um ajustamento automático mas uma ruptura com o passado. Neste contexto, a principal preocupação de Schumpeter (1947) residia na obsolescência tecnológica porque esta, segundo Weimer (2001), representava uma séria ameaça para a vantagem competitiva<sup>1</sup> das organizações.

Mintzberg e Lampel (1999) consideram que a Escola do Empreendedor surgiu como uma abordagem completamente diferente no que diz respeito à formação da estratégia. Apesar disso, à semelhança da Escola do Desenho, esta escola centra o processo de formação da estratégia na gestão do topo e, em completa oposição à Escola do Planeamento, centra-o na intuição e na criatividade. Nesta linha, Calingo (1989) e Boyd *et al.* (2001) consideram que o sonho ou a visualização subjacente a este tipo de abordagem da estratégia é um acto criativo, impróprio para a formalização. Por essa razão, Mintzberg (1993) defende que esta abordagem visionária da estratégia é uma forma mais flexível para

<sup>1</sup> Segundo Calori (1998), o conceito de vantagem competitiva foi introduzido por Schumpeter na literatura sobre gestão.

fazer face a um mundo incerto. Razão pela qual, Fulmer e Perret (1993) e Hamel e Prahalad (1994) alegam que o futuro deve ser inventado e não previsto. Por seu lado, Wesley e Mintzberg (1989) comparam as visões ou as metas visionárias ao desenvolvimento de peças de teatro. Efectivamente, para estes investigadores, uma ideia despoleta o desenvolvimento de uma visão ou, dito de outra forma, dá origem a uma representação mais completa da ideia. Desta forma, a visão toma-se cada vez mais elaborada, tal como o texto do guionista se vai desenvolvendo, cada vez mais, à medida que os pormenores do enredo surgem da imaginação do escritor.

Como foi já referido, o actor principal desta peça é o empreendedor. Por isso, não é de surpreendente que, no âmbito desta escola, Mintzberg (1993 e 1994) defina estratégia como um processo visionário na dependência de um líder forte e criativo. Efectivamente, segundo este investigador e Mintzberg *et al.* (2005), o processo de criação estratégica está centralizado no líder e incentiva alguns processos mentais como a intuição, a sabedoria, a experiência e a visão futura. Para além disso, para Mintzberg (1973), este processo de formação da estratégia é dominado pela procura de oportunidades e está centralizado nas mãos do presidente executivo. Em síntese, segundo Mintzberg *et al.* (2005), na mente do líder, a estratégia existe como uma orientação de longo prazo; a formação da estratégia assenta na experiência e na intuição; o líder promove a visão e controla a sua implementação; e, por fim, a estrutura organizacional simples permite que a organização seja, suficientemente, flexível de forma a responder de forma eficaz às directivas do líder.

A visão empresarial, quando colocada em termos concretos é, para Hinterhuber e Popp (1992), a base da filosofia das organizações ou o credo ideológico, quer do empreendedor, quer dos gestores de topo. Segundo os mesmos investigadores, esta filosofia é como que um bom grito de guerra que, para Shaw citado por Hinterhuber e Popp (1992), representa meia batalha ganha. Nas palavras de Kouzes e Posner (1987), uma visão é uma imagem idealizada da própria organização e da sua singularidade que, simultaneamente, permite à organização olhar em frente. Por seu lado, para Mourdoukoutas e Papadimitriou (1998), a visão do negócio é importante pois fornece a racionalização ideológica para o trabalho de equipa. Nesta linha, segundo Kouzes e Posner (1987), a visão proporciona aos membros da organização um claro sentido

de direcção, uma mobilização de energia, uma visão do futuro que pode ser partilhada e, a sensação de se estar envolvido em algo importante. Na mesma linha, Mintzberg (1993) considera que a visão define, em sentido lato, as linhas de orientação para a formação da estratégia e, por isso, os detalhes devem ser trabalhados mais tarde. Outros investigadores, como Tregoe *et al.* (1989), reuniram um grupo de gestores dos mais diversos sectores de actividade económica com o intuito de analisarem as motivações que poderiam estar na base do desenvolvimento de uma visão para as suas organizações. Tregoe *et al.* (1989) identificaram sete motivações, nomeadamente, a necessidade perceptível de uma visão comum e sentido de trabalho em equipa; o desejo experimentado de controlar o destino da organização; a vontade de obter mais recursos para a operação; a certeza de que o sucesso operacional actual da organização não é a garantia para o futuro; a necessidade de evitar problemas; a ocasião de explorar uma nova oportunidade ou de lidar com uma nova ameaça; e, finalmente, a necessidade de passar o testemunho e de o transportar.

### 3. ESCOLA COGNITIVA

Segundo Calori (1998), até à década de 70 do século XX, os estrategas obedeciam à tradição racionalista das escolas prescritivas. Por essa razão, não é de estranhar que os investigadores da gestão da cognição estivessem, segundo Simon citado por Calori (1998), tão interessados na investigação das fronteiras racionais. Efectivamente, para March e Simon (1958), a maioria das decisões humanas, quer individuais quer organizacionais, dizem respeito à descoberta e selecção de alternativas satisfatórias. Apenas em casos excepcionais, dizem respeito à descoberta e selecção de alternativas óptimas. Segundo estes investigadores, trata-se da racionalidade limitada, por oposição à racionalidade completa. Esta situação acontece porque os indivíduos que fazem parte da organização possuem limitações cognitivas e afectivas. Tais limitações obrigam à substituição de uma realidade complexa por modelos simplificados de tomada de decisão que se caracterizam pela substituição dos objectivos gerais por objectivos parcelares. Precisamente, para Mintzberg *et al.* (2005) e Mintzberg (1994), a Escola Cognitiva surge com o intuito

de tentar compreender a forma como as estratégias evoluem na mente do estratega. Por isso, para esta escola, o processo de formulação estratégica é, essencialmente, mental porquanto leva em linha de conta o que acontece na cabeça do gestor quando lida com a estratégia. Neste contexto, segundo Mintzberg e Lampel (1999), a origem das estratégias gerou, especialmente, na frente académica, um interesse considerável. No entanto, como se disse, o interesse residia, não nas estratégias em si, mas nos processos mentais que levam à formulação da estratégia. Mais, segundo estes investigadores, interessava estudar os quadros, modelos, mapas, conceitos ou esquemas que estariam na base da formação da estratégia. Segundo Mintzberg e Lampel (1999), durante toda a década de 80 do século passado, este tipo de investigação desenvolveu-se e cresceu, até à actualidade, no que diz respeito aos aspectos cognitivos da criação da estratégia e da cognição como processamento de informação e mapeamento da estrutura do conhecimento. Ainda segundo os mesmos investigadores, outro ramo mais recente desta escola adoptou uma visão mais subjectiva, interpretativa ou construtivista do processo de formação da estratégia, nomeadamente, que a cognição é usada para construir estratégias enquanto interpretações criativas, em vez de ser um simples mapa da realidade, de uma forma mais ou menos objectiva, ainda que distorcida.

#### 4. ESCOLA DA APRENDIZAGEM

Para Mintzberg e Lampel (1999), o domínio das escolas prescritivas apenas foi beliscado pela escola da aprendizagem. Efectivamente, segundo estes investigadores, esta foi a única escola que se transformou numa verdadeira onda. A este facto poderá não ser alheia a visão emergente que esta escola tem do processo de formação da estratégia. Efectivamente, segundo Mintzberg (1994), a estratégia emerge num processo de aprendizagem colectiva. Ou seja, esta abordagem depende, segundo Mintzberg (1993), de vários factores susceptíveis de experimentação e integração. No entanto, segundo Mintzberg (1996), na linha de Mintzberg e Waters (1985), tal não significa que deixe de se pensar e agir racionalmente pois, segundo Mintzberg

(1996), ao planeamento deliberado, apanágio das escolas prescritivas, deve aliar-se a aprendizagem emergente. Efectivamente, Mintzberg e Waters (1985) e Mintzberg (1990) perceberam que a estratégia é o resultado não só das acções deliberadas mas também das acções emergentes cujo significado só pode ser compreendido à *posteriori*. Esta postura é, segundo Gould (1992), reconciliadora na medida em que pode ser considerada uma síntese das posições antagónicas defendidas por Mintzberg (1990) e Ansoff (1991) acerca da Escola do Desenho. Efectivamente, para Mintzberg (1990), a concepção de uma nova estratégia é, em primeiro lugar, um processo criativo (síntese) para o qual não existem técnicas formais (análise). Segundo este investigador, a programação de estratégias só se justifica em organizações complexas nas quais a análise formal se torna imprescindível. Por outras palavras, a estratégia deve ser concebida informalmente para, posteriormente, ser programada formalmente.

Ansoff (1991) é, especialmente, crítico relativamente à formação da estratégia baseada na tentativa e processo experimental da Escola da Aprendizagem. Efectivamente, para este investigador, o resultado deste processo é uma estratégia observável que obedece a um padrão lógico subjacente a uma sequência histórica de tentativas felizes. Apesar de observável, a estratégia não deve ser tomada explícita porque, segundo Mintzberg (1990), conduz à cegueira. Para este investigador, esta cegueira é causada pelo bloqueio da visão periférica que acontece sempre que se põe em evidência a direcção. Ansoff (1991) critica ainda o facto da estratégia emergente não poder ser formulada em ambientes imprevisíveis. Para além disso, segundo o mesmo investigador, também não é possível formular uma estratégia viável em ambientes previsíveis nem prever o futuro com completa confiança pois, para Mintzberg (1990), os gestores não devem actuar antes de terem a certeza das coisas. Por essa razão, Ansoff (1991) considera que, no âmbito da Escola da Aprendizagem, os gestores não devem fazer declarações acerca do futuro se não estiverem, totalmente, seguros do que estão a dizer; e, não devem avaliar os pontos fortes e fracos da organização enquanto os mesmos não se tornarem evidentes a partir da experiência de tentativa e erro. Desta forma, segundo Ansoff (1991), torna-se impossível planear e coordenar o processo de formulação da estratégia em organizações complexas. Apesar destas críticas, Mintzberg (1990) conclui que a abordagem da Escola da Aprendizagem através da estratégia emergente deveria

ser aplicada a todas as situações excepto no período inicial de concepção da estratégia em novas organizações; no período de transição entre uma fase de mudança e uma fase de estabilidade operativa; e, como foi referido, em organizações complexas. Nestas situações, segundo o mesmo investigador, aplica-se melhor a abordagem das escolas prescritivas.

Afinal, o que é a estratégia emergente? Como surge? Segundo Peters (1993), a estratégia emergente surge como um esforço bem-intencionado de corrigir aquilo que se identificou como um desvio face ao previsto. Por isso, a aprendizagem é definida por Argyris (1995) como a detecção e correcção do erro. Segundo Argyris (1995), a aprendizagem acontece aquando do primeiro encontro entre as intenções e as suas consequências. Por isso, para Mintzberg e Waters (1985), estratégia emergente pode ser definida como um padrão que emerge a partir de um fluxo de acções ou como um processo de aprendizagem levado a cabo a partir da experiência. Por seu lado, Cunningham (1999) considera que a aprendizagem através da experiência é uma abordagem altamente sofisticada ao desenho significativo das experiências de aprendizagem levadas a cabo por um colectivo. Apesar de remontar o conceito a 1945, Keys (1994) considera que a aprendizagem através da acção, nos anos 90 do século passado, representava, para as organizações americanas, um novo e revolucionário tipo de aprendizagem organizacional que procurava ensinar e aprender com os seus gestores. Revans (1972) considera que, do círculo da aprendizagem, fazem parte as seguintes componentes: aprendizagem a partir da experiência; reflexão; partilha da experiência com outros; crítica e aconselhamento por parte dos colegas, aceitação dessas críticas e conselhos, consideração e sua implementação; e, por fim, reflexão e partilha das lições aprendidas. Ainda segundo o mesmo investigador, o processo de aprendizagem através da acção baseia-se na interacção entre dois tipos de aprendizagem. O primeiro está, intimamente, relacionado com o conhecimento e com as capacidades e o segundo diz respeito ao processo de exploração desse conhecimento, em termos práticos. Nesta linha, Mumford (1995 e 2000) considera que a aprendizagem é um processo social no qual cada indivíduo aprende com os outros. Por isso, segundo este investigador, para os gestores e para os profissionais da aprendizagem, aprender significa tornar efectiva a acção. Por essa razão, as necessidades de aprendizagem devem

ser expressas através das acções nos problemas reais do trabalho, as quais devem envolver quer a implementação quer a análise e a recomendação. Pedler e Boutall citados por Vince e Martin (1993), vêem a aprendizagem através da acção como um conjunto de quatro elementos que se inter-relacionam, designadamente, a pessoa, o problema, o grupo, e a acção sobre o problema na organização. Por isso, por um lado, para Steiner (1998), a aprendizagem organizacional diz respeito às competências dos indivíduos em comunicar e resolver, com sucesso, dilemas e problemas quer no curto quer no longo prazo. Por outro, para Moilanen (2001), embora a aprendizagem, em si mesma, seja um processo muito pessoal, ela deve ser vista como sendo uma parte vital de todas as estruturas e processos organizacionais.

Por seu lado, Zuber-Skerrit (2002) afirma que a acção através da aprendizagem consiste em aprender a aprender. Neste contexto, o indivíduo associa-se no sentido de trabalhar com problemas reais. O gestor individual beneficia através do trabalho com os colegas; da detecção dos problemas; da formulação de opções; dos acordos obtidos com o grupo acerca das acções a tomar; e, por fim, uma vez que a acção e aprendizagem necessitam uma da outra, da actuação dos indivíduos sobre o problema levantado. Por essa razão, a aprendizagem não pode, segundo Jonhston e Caldwell (2001), ser vista como um exercício ocasional mas como uma necessidade contínua. Para além disso, para Sinkula (2002), qualquer organização pode ser considerada uma organização aprendiz porque, segundo este investigador, toda a organização aprende, desde que mantenha a sua existência. Por oposição à Escola do Empreendedor, Jonhston e Caldwell (2001) defendem que a organização aprendiz não é conseguida através de uma mudança dramática ou por uma súbita conversão mas através do desenvolvimento gradual de cada uma das cinco disciplinas referidas por Senge (2006), nomeadamente, os sistemas de pensamento, a mestria pessoal, os modelos mentais, a visão partilhada e a aprendizagem em equipa. Pelas razões apontadas, segundo Jonhston e Caldwell (2001), trata-se de um processo de difícil revelação pelo que deve ser criado um clima organizacional favorável ao trabalho conjunto das cinco disciplinas.

Mourdoukoutas e Papadimitriou (1998) consideram que a intensificação competitiva ocorrida na década de 90 do século passado fez reviver o conceito de "vantagem competitiva sustentável", o mesmo é dizer, o desenvolvimento de estratégias

que não possam ser copiadas pela concorrência. Segundo estes investigadores, por norma, os estrategas identificavam três formas alternativas de competição baseadas, nomeadamente, no custo e na qualidade (eficácia operacional), no produto (desenvolvimento de produtos diferentes) e no mercado (enfoque no mercado). Na década turbulenta de 90 do século passado, na qual Mintzberg (1994) tece duras críticas ao planeamento estratégico, Prahalad e Hamel (1994) acreditam que o pensamento estratégico é mais necessário do que nunca. Mas, para Prahalad e Hamel (1990) e Hamel (1991), a vantagem competitiva deve ser construída com base nas competências centrais pelo facto destas serem mais difíceis de imitar que as estratégias tradicionais. De facto, segundo estes investigadores, as competências centrais são uma combinação das múltiplas tecnologias, da aprendizagem colectiva e da capacidade de partilha. Precisamente, a concepção de comportamento na organização defendida por Cyert e March (1963) baseia-se, principalmente, na adaptação e aprendizagem contínuas. Nesta linha, Prahalad e Hamel (1994) consideram que a chave do sucesso das organizações reside na aprendizagem. De facto, segundo estes investigadores e Unland e Kleiner (1996), é o processo de aprendizagem que torna as organizações mais adaptáveis face às rápidas mutações do meio ambiente. Por seu lado, segundo Mintzberg *et al.* (2005) e Mintzberg e Lampel (1999), no processo de criação estratégica é a natureza complexa do mercado que pressiona as organizações a seguirem o caminho da aprendizagem contínua. Neste contexto, o papel do líder consiste na gestão da aprendizagem, de onde poderão emergir novas estratégias. No entanto, as estratégias surgem como padrões inspirados no passado, só mais tarde, como planos para o futuro.

Segundo Prahalad e Hamel (1994), durante a década de 90 do século XX, a natureza do espaço competitivo era moldado pela competição global, emergência de novos blocos comerciais, descontinuidades tecnológicas e estruturais, fusões e aquisições, preocupações ambientais, excesso de capacidade, mudança das expectativas dos consumidores e, por fim, diminuição do proteccionismo. Face a este cenário, Prahalad (1998) considera que este milénio testemunhará grandes mudanças na paisagem competitiva. Segundo este investigador, podem identificar-se algumas descontinuidades na paisagem competitiva emergente que devem ser geridas em simultâneo, particularmente, a globalização, a

desregulação, a volatilidade, a convergência, a indeterminação das fronteiras da indústria, os padrões, a desintermediação e a eco-sensibilidade. Estas descontinuidades colocam novas exigências aos gestores que, por seu lado, terão de criar novas competências. Gerir estas competências, num ambiente multicultural, constitui uma tarefa complicada uma vez que os gestores devem absorver e integrar novas correntes de conhecimento, colaborar com outras culturas, "aprender a esquecer" e desdobrar as competências através das fronteiras das unidades de negócio. Ainda segundo Prahalad (1998), o domínio destas competências exigirá que as organizações globais reexaminem, de forma crítica, os seus perfis de competências.

## 5. ESCOLA DO PODER

Para Mintzberg *et al.* (2005), a Escola da Aprendizagem introduziu os conceitos de poder e política mas é com a Escola do Poder que a formação da estratégia passa a ser vista como um processo de exercício de influência, de enfoque na utilização do poder e da política para negociar as estratégias mais favoráveis. Neste contexto, Hardy (1996) refere que as acções cruciais, para que os objectivos estratégicos sejam conseguidos, não acontecem por acaso mas resultam do exercício do poder na medida em que este é o responsável pela orquestração das acções referidas. Precisamente, Lloyd (1996), considera que ao poder estão ligados três conceitos chave, nomeadamente, a liderança, a responsabilidade e a aprendizagem. De facto, segundo Mintzberg (1994), para esta escola, o processo de formação da estratégia assenta no poder e na exploração do mesmo para a resolução de conflitos. Por isso, para Mintzberg e Lampel (1999), trata-se de uma corrente estreita na qual a formação da estratégia situa as suas raízes no poder. Para estes investigadores, existem duas orientações distintas. A do micropoder que olha para o desenvolvimento de estratégias no interior da organização como, essencialmente, político, como um processo que envolve persuasão e confronto entre actores que partilham o poder. A do macropoder que considera a organização uma entidade que usa o seu poder sobre os outros e entre os seus parceiros em alianças, *joint-ventures* e outras relações de rede para negociar estratégias

colectivas no seu próprio interesse. Ou seja, segundo Mintzberg *et al.* (2005) e Doz e Prahalad (1991), a estratégia é concebida pelo poder e pela política dentro e fora da organização. Para estes investigadores, o micropoder considera a formação da estratégia uma acção conjunta que, através da persuasão e da negociação, assume o carácter de um jogo político. Com base no macropoder, a organização promove o seu próprio bem-estar. Segundo Pfeffer (1992), as organizações podem recorrer a três formas de levar a cabo a sua missão, designadamente, a autoridade hierárquica; a visão partilhada ou cultura organizacional; e, o poder ou influência. Ainda segundo este investigador, é possível exercer o poder e a influência sem, necessariamente, ter de recorrer ao uso da autoridade formal nem a uma cultura organizacional forte e à homogeneidade que ela implica porque com o poder e a influência a ênfase reside mais no método do que na estrutura. Para Pfeffer (1992), o processo de implementação através do poder também tem alguns problemas mas, segundo este investigador, o poder e a influência devem ser vistos, não como a única maneira de fazer cumprir a missão da organização, mas como mais uma possibilidade.

## 6. ESCOLA CULTURAL

Para Mintzberg e Lampel (1999), colocando o poder num espelho, a sua imagem reflectida (invertida) será a cultura. Enquanto o poder se concentra no interesse próprio e na fragmentação, a cultura concentra-se no interesse comum e na integração. Por isso, para a Escola Cultural, a formação da estratégia é vista como um processo social enraizado na cultura. Segundo estes investigadores, trata-se de uma corrente que centra a sua atenção na influência da cultura no desencorajamento de mudanças estratégicas significativas. Efectivamente, para Mintzberg *et al.* (2005) e Pfeffer (1992), a cultura pode funcionar como um factor de resistência à mudança porque é muito difícil superar a sua inércia. Efectivamente, Normann (1971) considera que, quer o sistema de valores quer o sistema de poder, servem como mecanismos de filtragem na medida em que aceitam determinadas ideias e rejeitam outras. Nesta linha, Pascale (1999) defende a ideia de que os

valores são como os anticorpos e que, como tal, tudo o que é exterior à organização é rejeitado. No entanto, segundo Peters e Waterman (1982), as organizações de sucesso utilizam as vantagens competitivas assentes em valores como o serviço ao cliente ou a inovação para sustentar estratégias notáveis. Segundo estes investigadores e Deal e Kennedy (1982) gerir através de uma visão partilhada com uma cultura organizacional forte tem sido uma prescrição muito popular para as organizações. Para Pfeffer (1992 e 1995), a cultura organizacional e a capacidade, personificadas na força de trabalho, permanecem fontes de vantagem competitiva porque são difíceis de imitar e, para além disso, outras fontes de vantagem podem ser, facilmente, desgastadas pela competição. Apesar disso, sem negar a eficácia e a importância da visão e da cultura, Pfeffer (1992) considera importante reconhecer que as organizações que baseiam o cumprimento da sua missão através destas podem ter problemas. Em primeiro lugar, desenvolver uma concepção partilhada do mundo requer tempo e esforço. Segundo este investigador, existem momentos na vida da organização de crise ou confronto nos quais, simplesmente, não há tempo suficiente para gerar premissas partilhadas acerca de como responder. Em segundo lugar, uma cultura forte consiste num paradigma organizacional que prescreve como olhar para as coisas, que métodos e técnicas usar para a resolução de problemas.

Para Mintzberg *et al.* (2005), a formação da estratégia, no contexto da Escola Cultural, consiste num processo de interacção cultural baseado nas crenças partilhadas pelos membros da organização. As crenças são, segundo os mesmos investigadores, adquiridas através de um processo de aculturação que é tácito e não verbal. Por fim, estes investigadores consideram que a cultura e a ideologia encorajam a perpetuação da estratégia existente. Efectivamente, segundo Mintzberg (1994), apesar do processo ser colectivo e assumir uma dimensão corporativa, a formação da estratégia assenta, essencialmente, na ideologia. Por isso, para Mintzberg e Lampel (1999) e Wallace *et al.* (1999), a cultura tornou-se um problema central nas obras norte-americanas após a descoberta do impacto da gestão nipónica nos anos 80 do século passado. Mas, segundo Mintzberg e Lampel (1999), só mais tarde se veio a prestar alguma atenção às implicações da cultura na formação da estratégia. No entanto, segundo os mesmos investigadores, as primeiras investigações cujo tema central é a cultura remontam à década de 70 do século XX e são da

responsabilidade de Rhenman (1973), Normann (1977) e Hedberg e Jonsson (1977). Segundo Wallace *et al.* (1999), o interesse gerado pelo tema, durante o final na década de 70 e início da década de 80 do século passado, foi despertado pelo trabalho de Pettigrew (1979) segundo o qual a cultura organizacional se resume a um sistema cognitivo através do qual os indivíduos pensam, raciocinam e tomam decisões. Para além disso, este investigador defende a existência de diferentes níveis de cultura e considera que a cultura consiste num sistema complexo de valores, pressupostos e crenças que definem a forma como a organização conduz o seu negócio. Esta foi, segundo Wallace *et al.* (1999), a base de trabalho que investigadores como Pascale e Athos (1981), Peters e Waterman (1982) e Deal e Kennedy (1982) viriam a usar no estudo da vantagem competitiva das organizações assente em valores, profundamente, partilhados.

Para Deal e Kennedy (1982), a cultura é "a forma como se fazem as coisas aqui". Por seu lado, segundo Bate, citado por Maull *et al.* (2001), a cultura é um fenómeno estratégico e, simultaneamente, a estratégia é um fenómeno cultural, porque, em primeiro lugar, a formulação da estratégia é uma actividade cultural, isto é, o desenvolvimento da estratégia é desenvolvimento cultural; e, em segundo lugar, a mudança cultural é mudança estratégica.

Hofstede (1980 e 1994) e Hofstede *et al.* (1990) concebem a cultura como uma construção que se manifesta na própria organização influenciada pela sua localização numa determinada sociedade. Na mesma linha, Schein (1984 e 1990) defende que as organizações desenvolvem culturas de maneira semelhante à forma como as sociedades, em geral, desenvolvem as suas culturas. Schein (1984 e 1990) define cultura como um tecido de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um dado grupo à medida que aprende a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna que funcionou, suficientemente, bem para ser considerado válido e, por conseguinte, é ensinado aos novos membros como a forma correcta de apreender, pensar e sentir em relação a esses problemas. Para além disso, este investigador especifica que ao analisar a cultura de uma organização, existem três níveis nos quais a cultura se manifesta, designadamente, os artefactos observáveis incluindo o comportamento, os valores e os pressupostos básicos subjacentes. De entre estes factores, que estão no centro da

maioria das acções em sistemas sociais, apenas os artefactos são directamente observáveis. Tudo o resto, muito do qual é inconsciente, deve ser inferido dos que são observáveis, incluindo valores que podem ser determinados apenas indirectamente. Precisamente, segundo Peterson (1988) e DuFour (1998), as celebrações, as cerimónias e os rituais de uma organização podem ser considerados artefactos observáveis na medida em que revelam muito acerca da sua cultura.

Para Schein (1984 e 1990), os indícios comportamentais sobre a cultura da organização abundam nas estruturas físicas e nos locais da organização, na forma como acolhe ou se defende de intrusos, nas histórias de campanhas acerca dos bons (ou maus) velhos tempos, nos que são considerados heróis ou vilões da organização, nos ritos ou rituais da organização, entre outros. Mas, para este investigador, tudo isto deve ser decodificado. No entanto, esta decodificação é difícil porque obriga à elaboração de inferências, frequentemente, controversas acerca do significado subjacente e do significado do comportamento. Por isso, torna-se uma das tarefas que, regularmente, precisa de ser iniciada e gerida pelo responsável do planeamento estratégico.

A cultura machista é, segundo Schein (1984 e 1990), uma cultura individualista na qual se correm grandes riscos mas o meio envolvente reage, rapidamente, em relação a essas acções, fornecendo o *feedback* acerca do seu acerto ou desacerto. Na cultura de muito trabalho/muito divertimento, os empregados correm poucos riscos, e mesmo os poucos que correm têm rápidos *feedbacks*. Para a organização ser bem sucedida, os empregados devem manter um alto nível de actividades de, relativamente, baixo risco. A cultura de arriscar a organização exige decisões de alto risco, passando-se anos até que o meio forneça um *feedback* claro sobre a decisão. Por fim, na cultura processual o *feedback* é nulo, ou quase nulo, e os empregados consideram difícil medir o que estão a fazer. Por isso, concentram-se na forma como o seu trabalho é feito. Este tipo de cultura é detectável em organizações altamente regulamentadas tais como as agências governamentais, instituições públicas, entre outras.

Por seu lado, Harrison e Stokes (1992) proporcionam outro modelo alternativo que envolve, igualmente, quatro tipos genéricos de culturas organizacionais. A cultura do poder baseia-se no pressuposto de que uma desigualdade de recursos é um fenómeno que ocorre naturalmente, isto é, a vida é um jogo de roleta com

vencedores e vencidos. Segundo estes investigadores, as culturas de poder são as que melhor servem as organizações empresariais em fase de iniciação em que os líderes são os que têm as visões e levam ao desenvolvimento da organização. Contudo, à medida que as organizações crescem e se tomam mais complexas, aos líderes exigem-se múltiplas decisões tornando a cultura de poder ineficaz. Segundo estes investigadores, a cultura de desempenho assenta no pressuposto básico de que o trabalho é melhor executado através da regra da lei. As culturas de desempenho que são bem geridas proporcionam estabilidade, justiça e eficácia porque as pessoas estão protegidas das decisões arbitrárias vindas do topo e podem, assim, empregar as suas energias nas tarefas em vez de tentarem proteger-se. Ocasionalmente, quando surgem novos problemas, são desenvolvidas soluções sistemáticas que são incorporadas nos procedimentos operacionais normalizados. Contudo, o ponto fraco da organização está na confiança depositada nestes procedimentos impessoais. De facto, segundo Harrison e Stokes (1992), estes procedimentos têm tendência a asfixiar a criatividade e a inovação e, para além disso, são bastante inflexíveis, o que é perigoso para a vitalidade organizacional em ambientes em que a evolução é rápida. Por seu turno, a cultura de realização assenta no pressuposto básico de que todas as pessoas querem dar contribuições significativas ao seu serviço e à sociedade e gostam de se inter-relacionar com os clientes e com os colegas. O papel da gestão em tais culturas é desenvolver situações de trabalho que façam com que as pessoas se empenhem. Os gestores deverão estar disponíveis para dar apoio e assistência técnica sempre que necessário. Existe uma comunicação aberta, isto é, acima, abaixo e em paralelo e, para além disso, nesta cultura as pessoas têm a oportunidade de aprender e crescer com o serviço. O poder na cultura de realização centra-se na criação da missão e no controlo da sua realização. O lado negativo da cultura de realização reside na dificuldade em manter a energia e o entusiasmo no desenvolvimento inicial da organização. Finalmente, a cultura de apoio baseia-se no pressuposto de que a confiança mútua e o apoio são os pilares do relacionamento entre o indivíduo e a organização. As pessoas são valorizadas como seres humanos e não apenas como contribuintes de trabalho ou ocupantes das diversas funções organizacionais. As pessoas trabalham em organizações de apoio porque se

preocupam verdadeiramente com quem trabalham. Devido a esta preocupação fazem amizade com os seus clientes e com os seus colegas. A comunicação entre as pessoas de tais organizações é, extremamente, aberta e o relacionamento muito próximo. Se, por um lado, o ponto fraco da organização de apoio está mais no compromisso interno com os seus próprios membros do que no compromisso de realização do trabalho externo, por outro, os pontos fortes residem na estimulação e desenvolvimento dos seus membros. A cultura de apoio vai, claramente, ao encontro de algumas necessidades importantes do ser humano que são muitas vezes ignoradas pelas organizações.

## 7. ESCOLA AMBIENTAL

Para Mintzberg e Lampel (1999), a Escola Ambiental merece também alguma atenção por lançar luz sobre as exigências do meio ambiente. No entanto, segundo estes investigadores, talvez não se trate de uma corrente da gestão estratégica no sentido estrito, quando se define gestão estratégica como a forma como as organizações usam diferentes graus de liberdade para actuarem nos seus ambientes. Por seu lado, Mintzberg (1994) considera que, para a Escola Ambiental, o processo de formação da estratégia não é mais do que uma resposta passiva face às forças externas. No entanto, para Mintzberg *et al.* (2005), esta escola tem o mérito de ter uma visão mais abrangente da formação da estratégia na medida em que posiciona o ambiente externo, até então desprezado pelas outras escolas, como uma das três forças do processo em conjunto com a liderança e a organização. Assim, a envolvente torna-se o actor principal no processo de formação da estratégia pelo que a organização deve estar preparada para responder, de forma eficaz, às forças externas. Para isso, a liderança deve ser o garante de que a estratégia está, devidamente, adaptada a essa mesma envolvente.

Segundo Mintzberg e Lampel (1999) e Doz e Prahalad (1991), na Escola Ambiental, podem incluir-se teorias acerca da adaptação ambiental, designadamente, a teoria da contingência, a teoria da ecologia das populações, a teoria institucional e a teoria da dependência dos recursos.

Na óptica de Katz *et al.* (2003), a teoria da contingência analisa as respostas esperadas por parte das organizações quando confrontadas com certas condições ambientais. Ou seja, ocupa-se da adaptação estrutural das organizações face às contingências ambientais. Esta teoria foi desenvolvida, segundo Doz e Prahalad (1991), na década de 60 do século passado e teve como principais contribuintes Lawrence e Lorsch (1967), Thompson (1967) e Woodward (1965). Ainda segundo Doz e Prahalad (1991), a investigação empírica acerca da teoria da contingência tem sido, na sua maioria, estática e, por isso, raramente se debruça sobre o processo de mudança. Por seu lado, Hannan e Freeman (1977), na teoria da ecologia das populações, reivindicam limites severos às opções estratégicas. Segundo Doz e Prahalad (1991), esta teoria assume que os recursos ambientais estão desigualmente distribuídos por nichos existentes no meio ambiente e que, por isso, as organizações se devem inserir num dado nicho sob pena de falharem. A teoria institucional de Selznick (1948) ocupa-se das pressões institucionais enfrentadas pelas organizações e pode, por isso, segundo Mintzberg e Lampel (1999), ser considerada um híbrido das escolas do poder e cognitiva. Efectivamente, segundo Doz e Prahalad (1991), esta teoria permite considerar as interações, a consciência mútua, a informação, os padrões de competitividade e o comportamento das coligações entre organizações como determinantes da sua adaptação. Por fim, Pfeffer e Salancik (1978), na sua teoria da dependência dos recursos, especificam as estratégias que as organizações devem adoptar para fazer face à complexidade e incerteza do ambiente, nomeadamente, a acção política, as estratégias de crescimento, estratégias de diversificação, e ligações inter-organizacionais. Segundo Katz *et al.* (2003), estas estratégias permitem reduzir a dependência dos recursos, aumentar o poder negocial, e antecipar os objectivos organizacionais. De facto, para Prahalad e Hamel (1994), na perspectiva desta escola, o sucesso da organização reside na maior ou menor capacidade de adaptação face às mudanças do meio ambiente. Por isso, segundo Doz e Prahalad (1991), na linha de Miles e Snow (1986a e 1986b), as organizações muito verticalizadas, ou seja, organizações nas quais o fluxo comunicacional dimana de cima para baixo e o grau de dependência é muito elevado, são pouco adaptativas pois os jogos passíveis de serem jogados incluem um número muito reduzido de

estratégias que não podem ser mudadas facilmente. Pelo contrário, as organizações menos verticalizadas nas quais as ligações laterais e diagonais prevalecem são mais adaptativas pois a rede de ligações pode ser reconfigurada à medida que as contingências ambientais se vão tornando cada vez mais importantes.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito antiga a reflexão acerca da estratégia e do planeamento estratégico. No entanto, durante séculos, encontra-se presente na generalidade dos autores uma óptica, essencialmente, prescritiva.

Por vezes, surge mesmo a afirmação de que é isso que cabe ao planeamento estratégico. É, fundamentalmente, a mesma óptica que se encontra nas principais abordagens do fenómeno estratégico ao longo de séculos. É tardia a passagem à reflexão e investigação acerca da realidade estratégica tal como é, sem as subordinar à pretensão de aconselhar a melhor escolher de entre as estratégias de desenhos, dos planos e/ou das posições precisas. Aliás, durante muito tempo e, ainda hoje, as próprias visões que se pretendem, estritamente, descritivas são ainda prescritivas ou confundem as duas perspectivas. Tal significa que, aparentando ou até proclamando estar apenas a proceder a análises, na realidade estão ainda no campo das tentativas de apontar como se deve proceder ou que fins se deve visar no campo estratégico.

## BIBLIOGRAFIA

- Ansoff, Igor (1991); Critique of Henry Mintzberg's design school: reconsidering the basic premises of strategic management; *Strategic Management Journal*, 12; 1; 449-461.
- Argyris, Chris (1995); Action science and organizational learning; *Journal of Managerial Psychology*, 10; 6; 20-26.
- Boyd, Lynn *et al.* (2001); A New Approach To Strategy Formulation: Opening The Black Box, *Journal of Education for Business*, 76; 6; 338-344.
- Calingo, Luis (1989); Environmental determinants of generic competitive strategies: preliminary evidence from structured content analysis of fortune and Business Week articles (1983-1984); *Human Relations*, 42; 4; 353-369.

- Calori, Roland (1998); Philosophizing on strategic management models; *Organization Studies*, 19; 2; 281-306.
- Cunningham, Anthony (1999); Commentary confessions of a reflective practitioner: meeting the challenges of marketing's destruction; *European Journal of Marketing*, 33; 7/8; 685-697.
- Cyert, Richard e March, James (1963); *A behavioral theory of the firm*; Prentice-Hall; Englewood Cliffs.
- Deal, Terence e Kennedy, Allan (1982); *Corporate cultures*; Addison-Wesley; Reading.
- Doz, Yves e Prahalad, Coimbatore (1991); Managing DMNC's: a search for a new paradigm; *Strategic Management Journal*, 12; 4; 145-164.
- Drucker, Peter (1992); The new society of organizations; *Harvard Business Review*, 70; 5; 95-104.
- DuFour, Rick (1998); Why celebrate? It sends a vivid message about what is valued; *Journal of Staff Development*, 19; 4; 58-59.
- Fernandes, António (2007); Dimensão Integrativa do Planeamento Estratégico; *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*; 6; 2; 14-19.
- Fernandes, António e Ribeiro, Maria (2008); Problemática e Dimensões do Planeamento Estratégico; *Revista Egitania Scientia*; 3; 2; 135-149.
- Fulmer, Robert e Perret, Solange (1993); The Merlin exercise: future by forecast or future by invention?; *The Journal of Management Development*, 12; 6; 44-52.
- Goold, Michael (1992); Research notes and communications design, learning and planning: a further observation on the design school debate; *Strategic Management Journal*, 13; 2; 169-170.
- Goullart, Francis (1995); The day the music died; *Journal of Business Strategy*, 16; 3; 14-19.
- Hamel, Gary (1991); Competition for competence and inter-partner learning within international strategic alliances; *Strategic Management Journal*, 12; nº. especial; 83-103.
- Hamel, Gary. e Prahalad, Coimbatore (1994); *Competing for the future*; Harvard Business School Press; Boston.
- Hannan, Michael e Freeman, John (1977); The population ecology of organizations; *American Journal of Sociology*, 82; 5; 929-964.
- Hardy, Cynthia (1996); Understanding power: bringing about strategic change; *British Journal of Management*, 7; nº. especial; S3-S16.
- Harrison, Roger e Stokes, Herb (1992); *Diagnosing organizational culture instrument*; Jossey-Bass/Pfeiffer; San Francisco.
- Hedberg, Bo e Jonsson, Sten (1977); Strategy formulation as a discontinuous process; *International Studies of Management and Organization*, 7; 2; 89-109.
- Hinterhuber, Hans e Popp, Wolfgang (1992); Are you a strategist or just a manager?; *Harvard Business Review*; 70; 1; 105-113.
- Hofstede, Geert (1980); *Culture's consequences*; Sage Publications; Thousand Oaks.
- Hofstede, Geert (1994); Business cultures; *UNESCO Courier*, 47; 4; 12-16.
- Hofstede, Geert et al. (1990); Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across 20 cases; *Administrative Science Quarterly*, 35; 2; 286-316.
- Jonhston, Carol e Caldwell, Brian (2001); Leadership and organisational learning in the quest for world class schools; *The International Journal of Educational Management*, 15; 2; 94-102.
- Katz, Harry et al. (2003); The revitalization of the CWA: integrating collective bargaining, political action, and organizing; *Industrial & Labor Relations Review*, 56; 4; 573-589.
- Keys, Louise (1994); Action learning: executive development of choice for the 1990's; *Journal of Management Development*, 13; 8; 50-56.

- Kouzes, James, e Posner, Barry (1987); *The leadership challenge: how to get extraordinary things done in organizations*, Jossey-Bass; San Francisco.
- Lawrence, Paul e Lorsch, Jay (1967); *Organization and environment*, Harvard University Press; Cambridge.
- Lloyd, Bruce (1996); The paradox of power and learning; *Management Development Review*, 9; 3; 5-7.
- March, James e Simon, Herbert (1958); *Organizations*, Wiley; New York.
- Mauil, Roger *et al.* (2001); Organisational culture and quality improvement, *International Journal of Operations & Production Management*, 21; 3; 302-326.
- McFarling, Bruce (2000); Schumpeter's entrepreneurs and commons sovereign authority; *Journal of Economic Issues*, 34; 3; 707-721.
- Miles, Raimund e Snow, Charles (1986a); Network organizations: new concepts for new forms, *The McKinsey Quarterly*, 4; 53-66.
- Miles, Raimund e Snow, Charles (1986b); Organizations: new concepts for new forms, *California Management Review*, 28; 3; 62-73.
- Mintzberg, Henry (1973); Strategy making in three modes; *California Management Review*, 16; 2; 44-54.
- Mintzberg, Henry (1990); The design school: reconsidering the basic premises of strategic management; *Strategic Management Journal*, 11; 3; 171-195.
- Mintzberg, Henry (1993); The pitfalls of strategic planning; *California Management Review*, 36; 1; 32-47.
- Mintzberg, Henry (1994); *The rise and fall of strategic planning: reconceiving the roles for planning, plans, planners*, The Free Press; New York.
- Mintzberg, Henry (1996); Reply to Michael Goold; *California Management Review*, 38; 4; 96-99.
- Mintzberg, Henry e Lampel, Joseph (1999); Reflecting on the strategy process, *Sloan Management Review*, 40; 3; 21-30.
- Mintzberg, Henry e Waters, James (1985); Of strategies, deliberate and emergent; *Strategic Management Journal*, 6; 3; 257-272.
- Mintzberg, Henry *et al.* (2005); *Strategy safari: a guided tour through the wilds of strategic management*, Free Press; New York.
- Moilanen, Railii (2001); Diagnostic tools for learning organizations; *The Learning Organization*, 8; 1; 6-20.
- Mourdoukoutas, Panos e Papadimitriou, Stratos (1998); Do Japanese companies have a competitive strategy?; *European Business Review*, 98; 4; 227 -234.
- Mumford, Alan (1995); Learning in action; *Industrial and Commercial Training*, 27; 8; 36-40.
- Mumford, Alan (2000); A learning approach to strategy; *Journal of Workplace Learning*, 12; 7; 265 - 271.
- Normann, Richard (1971); Organizational innovativeness: product variation and reorientation; *Administrative Science Quarterly*, 16; 2; 203-215.
- Normann, Richard (1977); *Management For Growth*, Wiley; New York.
- Pascale, Richard (1999); Surfing the edge of chaos, *Sloan Management Review*, 40; 3; 83-94.
- Pascale, Richard e Athos, Anthony (1981); *The art of Japanese management*, Warner Books; New York.
- Peters, John (1993); On growth, *Management Decision*, 31; 6; 18-20.
- Peters, Tom e Waterman, Robert (1982); *In search of excellence*, Harper & Row; New York.
- Peterson, Kent (1988); Mechanisms of culture building and principal's work, *Education and Urban Society*, 20; 3; 250-261.
- Pettigrew, Andrew (1979); On studying organizational cultures; *Administrative Science Quarterly*, 24; 4; 570-581.

- Pfeffer, Jeffrey (1992); Understanding power in organizations, *California Management Review*, 34, 2; 29-50.
- Pfeffer, Jeffrey (1995); People, capability and competitive success; *Management Development Review*, 8; 5; 6-10.
- Pfeffer, Jeffrey e Salancik, Gerald (1978); *The external control of organizations: a resource dependence perspective*, Harper & Row, New York.
- Porter, Michael (1986); *Estratégia Competitiva*, Editora Campus; Rio de Janeiro.
- Prahalad, Coimbatore (1998); Managing discontinuities: the emerging challenges, *Research Technology Management*, 41; 3; 14-22.
- Prahalad, Coimbatore e Hamel, Gary (1990); The core competencies of the corporation, *Harvard Business Review*, 68; 3; 79-91.
- Prahalad, Coimbatore e Hamel, Gary (1994); Strategy as a field of study: why search for a new paradigm?, *Strategic Management Journal*, 15; especial; 5-16.
- Revens, Reginald (1972); Action learning: a management development programme; *Personnel Review*, 1; 4; 36-44.
- Rhenman, Eric (1973); *Organization theory for long range planning*, Wiley; London.
- Schein, Edgar (1984); Coming to a new awareness of organizational culture; *Sloan Management Review*, 25; 2; 3-16.
- Schein, Edgar (1990); Organizational culture; *American Psychologist*, 45; 2; 109-119.
- Schumpeter, Joseph (1947); The creative response in economic history; *Journal of Economic History*, 7; 2; 149-159.
- Selznick, Phillip (1948), Foundations of the theory of organization; *American Sociological Review*, 13; 1; 25-35.
- Senge, Peter (2006); *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*, Currency Doubleday; New York.
- Sinkula, James (2002); Market-based success, organizational routines, and unlearning; *Journal of Business & Industrial Marketing*, 17; 4; 253-269.
- Steiner, Lars (1998); Organizational dilemmas as barriers to learning, *The Learning Organization*, 5; 4; 193-201.
- Thompson, James (1967), *Organizations in action: social science bases of administrative theory*, McGraw-Hill; New York.
- Tregoe, Benjamin *et al.* (1989), *Vision in action: putting a winning strategy to work*, Simon & Schuster; New York.
- Unland, Mark e Kleiner, Brian (1996), New developments in organizing around core competences wide variety of tapes, adhesives, and fasteners, *Work Study*, 45, 2; 5-9.
- Vince, Russ e Martin, Linda (1993); Inside action learning: an exploration of the psychology and politics of the action learning model management, *Management Education and Development*, 24; 3, 205-215.
- Wallace Joseph *et al.* (1999); The relationship between organisational culture, organisational climate and managerial values; *The International Journal of Public Sector Management*, 12; 7; 548-564.
- Weimer, George (2001); Bravo, creative destruction; *Material Handling Management*, 56; 2; 28-29.
- Wesley, Frances e Mintzberg, Henry (1989); Visionary leadership and strategic management, *Strategic Management Journal*, 10; especial; 17-32.
- Woodward, Joan (1965); *Industrial organization: theory and practice*, Oxford University Press, London.
- Zuber-Skerrit, Ortun (2002); The concept of action learning; *The Learning Organization*, 9; 3; 125-131.