



Maria Isabel Peixoto Guimarães

O aprender nas rotinas organizacionais: o *design thinking* e a criação de rotinas guiadas por uma lógica de aprendizagem

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da PUC-Rio como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Administração.

Orientadora: Profa. Sandra Regina da Rocha-Pinto

Rio de Janeiro

Abril de 2018



Maria Isabel Peixoto Guimarães

**O aprender nas rotinas organizacionais: o
design thinking e a criação de rotinas guiadas por
uma lógica de aprendizagem**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Administração de Empresas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Sandra Regina da Rocha Pinto

Orientador

Departamento de Administração – PUC-Rio

Prof. Ana Heloísa da Costa Lemos

Departamento de Administração – PUC-Rio

Prof. Marcos do Couto Bezerra Cavalcanti

UFRJ

Prof. Roberto Lima Ruas

UNINOVE

Prof. Marcio Pascoal Cassandre

UEM

Prof. Augusto Cesar Pinheiro da Silva

Coordenador Setorial do Centro de Ciências Sociais –
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 25 de abril de 2018

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Maria Isabel Peixoto Guimarães

Graduação em Pedagogia pela PUC-Rio e mestrado em Engenharia de Produção pela Coppe-UFRJ.

Ficha Catalográfica

Guimarães, Maria Isabel Peixoto

O aprender nas rotinas organizacionais: o design thinking e a criação de rotinas guiadas por uma lógica de aprendizagem / Maria Isabel Peixoto Guimarães; orientadora: Sandra Regina da Rocha-Pinto. – 2018.
204 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Administração, 2018.

Inclui bibliografia

1. Administração – Teses. 2. Aprendizagem organizacional. 3. Rotinas organizacionais. 4. Design thinking. 5. Fenomenografia. I. Rocha-Pinto, Sandra Regina da. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Administração. III. Título.

CDD: 658

Para Sofia e Julia, com todo o meu amor e empenho para que se construam adultas empáticas, colaborativas, inquiridoras, livres, responsáveis, criativas e transformadoras.

Para Maria Silvia Sharp, com todas as maravilhosas lembranças dos mais de 40 anos de amizade.

Agradecimentos

Comecei os agradecimentos da minha Dissertação de Mestrado falando que havia tido três grandes professores na vida: Jorge Visca, Eduardo Chaves e Marcos Cavalcanti. Agradeço a eles, mais uma vez, mas devo aumentar esse número para quatro. Sandra, obrigada por entrar para o time dos grandes professores que tive na vida. Obrigada pela orientação, pela confiança, pelo incentivo, pela abertura e, principalmente, pelas reviradas de olhos. Acho que a parceria deu certo.

Agradeço à minha turma e a todos os professores que fizeram parte dessa minha jornada de aprendizagem do doutorado. Cada um teve a sua importância singular e contribuiu para que tudo tenha acabado bem.

Agradeço ao grupo de pesquisa em rotinas e fenomenografia: Samantha Broman, Carlos Trevia e Leandro Jardim. Somos a prova viva de que a aprendizagem

acontece pela interação, colaboração, debates acalorados e muita solidariedade. Sou muito grata a vocês por fazerem parte dessa experiência de aprendizagem de forma tão presente. Aproveito para agradecer, também, a Juliana Binhote e Renata Quelha, que, apesar de serem de outro grupo de pesquisa, tornaram minhas idas ao aquário muito mais agradáveis.

Agradeço a André Bello, Beatriz Russo, Camila Lima, Carla Cristina e Isabel Adler pela enorme generosidade em me indicar os entrevistados. Sem essa generosidade, essa Tese não existiria. Generosidade que agradeço, também, aos meus 21 entrevistados, que se disponibilizaram a compartilhar suas experiências comigo e tiveram participação fundamental na construção desse trabalho. Devo grande parte do meu processo de aprendizagem a vocês. Obrigada.

Agradeço ao Douglas Martins e à Rebeca Waltenberg, pelas transcrições de horas e horas de gravação das entrevistas; ao Felipe Lipkin pelas imagens que eu nunca conseguiria fazer; e à Sofia Chibante pelas revisões de texto. Obrigada aos quatro, por me darem esse apoio mais do que necessário para que tudo pudesse fluir bem.

Agradeço ao Francis Berenger, por me mostrar que o *mindset* do *Design* pode conviver com o da Engenharia, pelos debates acalorados, pelos momentos de concordância e, principalmente, por tentar me mostrar que sempre é possível dormir um pouco menos. Obrigada!

Agradeço a Jeane Lucena, Dr. Marcelo Silva e Rafael Cuba por terem entrado na minha vida, para não saírem mais. Vocês são o presente que o doutorado me deu. Amo mais do que a sensação de ter terminado a Tese.

Agradeço ao Sergio, meu marido, e às minhas filhas, Sofia e Julia, pela presença e pelo amor. E peço desculpas pela ausência.

Agradeço à minha mãe, por tudo.

Por fim, agradeço aos professores Ana Heloisa, Marcio Cassandre, Marcos Cavalcanti e Roberto Ruas, pela disponibilidade em fazer parte da banca de avaliação desse trabalho e pelas contribuições para a construção da versão final dessa Tese.

Resumo

Guimarães, Maria Isabel Peixoto; Rocha-Pinto, Sandra Regina da. **O aprender nas rotinas organizacionais: o *design thinking* e a criação de rotinas guiadas por uma lógica de aprendizagem** Rio de Janeiro, 2018. 204p. Tese de Doutorado – Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Em um mundo caracterizado por volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade (McCHRYSTAL, 2015), onde situações de desordem e indeterminação predominam (SCHÖN, 1983), o sucesso das organizações depende da aprendizagem (ARGYRIS, 1991). Nesse cenário, as empresas estão se apoiando na ideia de que o *Design Thinking* poderá ser uma forte ferramenta para levá-las a um patamar desejável de inovação. Com atenção a esse contexto, algumas pesquisas vêm apresentando como rotinas organizacionais dinâmicas, flexíveis e colaborativas, guiadas por uma lógica de aprendizagem, podem ajudar a estruturar a inovação em projetos complexos (EDMONDSON e ZUZUL, 2016). É nesse cenário que essa Tese está inserida. Trata-se de um estudo no campo da aprendizagem organizacional, na perspectiva da prática, que parte da premissa de que a abordagem do *Design Thinking* (DT) pode trazer a lógica da aprendizagem para as rotinas organizacionais, uma vez que pode-se dizer que o DT está alinhado aos fundamentos do Pragmatismo de Dewey (DALSGAARD, 2014), e da aprendizagem pragmática (BRANDI e ELKJAER, 2011). Pelas lentes da fenomenografia, abordagem teórico-metodológica, buscou-se entender e descrever a variação na forma de se experienciar e conceber a aprendizagem em práticas (rotinas) guiadas pela abordagem do DT, como base para a construção de um *framework* teórico original. Foram realizadas 21 entrevistas, com profissionais de diferentes empresas, formações e ocupações, o que possibilitou uma coleta de dados distribuídos, garantindo a variedade exigida pelo método. Como resultado, três categorias descritivas emergiram da interação entre os dados do campo e a pesquisadora: *learning-based practice*; *learning-based thinking*; e *learning-based*

culture. Essas categorias representam três diferentes concepções acerca da aprendizagem situada nas rotinas organizacionais guiadas pela abordagem do *Design Thinking*. E, em conjunto, representam uma forma holística de se experienciar esse fenômeno. A variação entre as três concepções está evidenciada por meio de sete dimensões que a explicam. As dimensões explicativas representam um detalhamento de “o quê” e “como” se aprende, na percepção dos entrevistados e na situação delimitada no estudo. No âmbito do “o quê” se aprende, observaram-se cinco dimensões explicativas: (1) a propriedade da aprendizagem; (2) o objeto da aprendizagem; (3) o valor gerado pela aprendizagem; (4) o resultado da aprendizagem; e (5) o impacto da aprendizagem nas rotinas organizacionais. No âmbito do “como” se aprende, observaram-se duas dimensões explicativas: (6) a dinâmica e os recursos utilizados para aprender; e (7) o papel do DT na aprendizagem. A organização hierárquica das três categorias compôs o Espaço de Resultado, que serviu de fundamento para a elaboração de um *framework* teórico com proposições que apresentam caminhos para a construção de rotinas organizacionais guiadas por uma lógica de aprendizagem, ao invés de padrões, *scripts* e *blueprints* (EDMONDSON e ZUZUL, 2016), com o objetivo de contribuir para os processos de inovação nas organizações e para o avanço da teoria e da prática no campo da aprendizagem organizacional.

Palavras-chave

Aprendizagem organizacional; rotinas organizacionais; *design thinking*; fenomenografia.

Abstract

Guimarães, Maria Isabel Peixoto; Rocha-Pinto, Sandra Regina da (Advisor). **Learning in organizational routines: design thinking and the creation of routines guided by a learning logic.** Rio de Janeiro, 2018. 204p. Tese de Doutorado – Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

In a world characterized by volatility, uncertainty, complexity and ambiguity (McChrystal, 2015), where situations of disorder and indeterminacy predominate (Schön, 1983), success in organizations depends on learning (Argyris, 1991). In this scenario, firms are betting on the idea that design thinking can be a strong tool for forging their way to a desirable level of innovation. Their attention focused on this context, some researchers have advanced the idea of how organizational routines—collaborative, flexible and dynamic—guided by a learning logic, can help to structure innovation in complex projects (Edmondson and Zuzul, 2016). It is in this scenario that this article is positioned. This is a study in the field of organizational learning from the practice perspective, which is based on the premise that the design thinking (DT) approach can bring the logic of learning to organizational routines, since we can say that DT is anchored in the fundamentals of Dewey's pragmatism (Dalsgaard, 2014) and of pragmatic learning (Brandt and Elkjaer, 2011). Through the lens of phenomenography, a theoretical-methodological approach, we sought to understand and describe the variation in the form of experiencing learning in practices (routines) based on the DT approach, in order to construct an original theoretical framework. Twenty-one interviews were conducted with professionals from different companies, professions and occupations, which enabled the collection of distributed data, guaranteeing the variety required by the method. As a result, three categories of description emerged from the interaction between the field data and the researcher: learning-based practice; learning-based thinking; and learning-based culture. These categories represent three different conceptions about learning in

organizational routines guided by the Design Thinking approach. And together, they represent a holistic way of experiencing this phenomenon. The variation between the three conceptions is evidenced by means of seven dimensions that explain it. The explanatory dimensions represent a detail of "what" and "how" one learns, in the perception of the interviewees and in the situation delimited in the study. Within the "what" is learned, five explanatory dimensions were observed: (1) the property of learning; (2) the object of learning; (3) the value generated by learning; (4) the learning outcome; and (5) the impact of learning on organizational routines. Within the "how" one learns, two explanatory dimensions were observed: (6) the dynamics and resources used to learn; and (7) the role of DT in learning. The hierarchical organization of the three categories composed the Outcome Space, which served as the basis for the elaboration of a theoretical framework with propositions that present paths for the construction of organizational routines guided by a learning logic, instead of patterns, scripts and blueprints (Edmondson and Zuzul, 2016) – which intends to make an important contribution to the processes of innovation in organizations and to the advancement of theory and practice in the field of organizational learning.

Keywords

Organizational learning; organizational routines; design thinking; phenomenography.

Sumário

1. Introdução.....	16
1.1. O contexto da situação-problema	17
1.2. O estudo anterior – como tudo começou	18
1.3. Objetivos.....	19
1.3.1. <i>Objetivo final</i>	19
1.3.2. <i>Objetivos intermediários</i>	19
1.3.3. <i>Objetivo metodológico (paralelo)</i>	21
1.4. Delimitação do estudo e conceitos-chave	21
1.5. Relevância da pesquisa	23
1.6. Estrutura da Tese	25
2. Referencial Teórico	27
2.1. Aprendizagem Organizacional na perspectiva da prática.....	30
2.1.1. <i>A primeira abordagem – a teoria da aprendizagem individual</i>	32
2.1.2. <i>A segunda abordagem – a teoria da aprendizagem social</i>	35
2.1.3. <i>A terceira abordagem – a aprendizagem pragmática</i>	38
2.2. Rotinas organizacionais na perspectiva da prática.....	43
2.2.1. <i>A dinâmica interna das rotinas organizacionais</i>	44
2.2.2. <i>Rotinas Organizacionais e Aprendizagem Organizacional</i>	52
2.3. <i>Design Thinking</i>	55
2.3.1. <i>O mindset do designer</i>	55
2.3.2. <i>O método do designer – o Design Thinking</i>	58
2.3.3. <i>Design Thinking e as organizações</i>	66
2.4. O estudo empírico anterior: gatilho para a união dos três campos – a Aprendizagem Organizacional, as Rotinas Organizacionais e o <i>Design Thinking</i>	67
3. Método de Pesquisa.....	71
3.1. A origem da fenomenografia.....	71
3.2. Fundamentos da fenomenografia	72
3.3. Caminho percorrido	74
3.3.1. <i>Identificação do problema e construção das questões de pesquisa</i>	74
3.3.2. <i>A escolha da abordagem fenomenográfica</i>	76
3.3.3. <i>Revisão de Literatura</i>	79
3.3.4. <i>Seleção dos sujeitos</i>	84
3.3.5. <i>Coleta de dados</i>	86
3.3.6. <i>O método utilizado para a análise dos dados e para a construção do Espaço de Resultado</i>	90
3.3.7. <i>Construção do framework teórico proposto</i>	99
3.4. Limitações do Método	100

4. Análise dos dados e Espaço de Resultado.....	102
4.1. As categorias descritivas	105
4.1.1. <i>Practice-based learning</i> – “Aprendizagem instrumental”.....	107
4.1.2. <i>Categoria 1 – Learning-based practice</i>	108
4.1.3. <i>Categoria 2 – Learning-based thinking</i>	119
4.1.4. <i>Categoria 3 – Learning-based culture</i>	132
4.2. A arquitetura do Espaço de Resultado.....	143
5. Discussão e proposições	147
5.1. A segunda questão	148
<i>Proposição 1</i>	149
<i>Proposição 2</i>	149
<i>Proposição 3</i>	150
<i>Proposição 4</i>	152
<i>Proposição 5</i>	153
5.2. A terceira questão.....	154
<i>Proposição 6</i>	154
<i>Proposição 7</i>	157
<i>Proposição 8</i>	158
<i>Proposição 9</i>	159
5.3. Aprendizagem Organizacional – Uma abordagem	161
5.4. A fenomenografia – Proposição metodológica	163
<i>Proposição 10</i>	163
6. Considerações finais	165
6.1. A Tese como experiência de aprendizagem	172
7. Referências Bibliográficas	175
8. Apêndice	185
Anexo – Ferramentas do <i>Design Thinking</i>.....	186
Mapa de Empatia.....	186
<i>Shadowing</i>	186
Mapa de <i>Stakeholders</i>	187
<i>Problem Framing</i>	187
Jornada do Usuário	188
Conjunto de ferramentas disponibilizado por The D.school – Institute of Design at Stanford	191

Lista de figuras

Figura 1: Mapa conceitual do referencial teórico – conceitos e suas relações	28
Figura 2a: Influência do aspecto ostensivo sobre o aspecto performativo das rotinas	48
Figura 2b: Influência do aspecto performativo sobre o aspecto ostensivo das rotinas	49
Figura 2c: Relação entre os artefatos e o aspecto ostensivo das rotinas	49
Figura 2d: Relação entre os artefatos e o aspecto performativo das rotinas	50
Figura 3: Modelo <i>Four questions, ten tools</i> do <i>Design Thinking</i>	59
Figura 4: Modelo <i>Double Diamond</i> do <i>Design Thinking</i>	60
Figura 5: Dinâmica da convergência e divergência	60
Figura 6: Processo de <i>inquiry</i> , segundo John Dewey	65
Figura 7: Ilustração da primeira etapa do processo de análise das entrevistas – primeiras observações	91
Figura 8: Ilustração da segunda etapa do processo de análise das entrevistas – painel de unidades de significado (temas)	92
Figura 9: Ilustração da quinta etapa do processo de análise das entrevistas – “base” para a primeira versão do espaço de resultado	93
Figura 10: Primeira versão do espaço de resultado (esboço inicial)	94
Figura 11: Arquitetura da primeira versão do espaço de resultado (esboço inicial)	96
Figura 12: Segunda versão do espaço de resultado (segundo esboço)	97
Figura 13: Arquitetura da segunda versão do espaço de resultado (segundo esboço)	98
Figura 14: Espaço de Resultado – Arquitetura das categorias descritivas	144
Figura 15: Movimento de trânsito entre as concepções	156
Figura 16: Abordagem de Aprendizagem Organizacional com foco nas rotinas guiadas por uma lógica de aprendizagem	162

Lista de quadros

Quadro 1: Três abordagens da Aprendizagem organizacional	31
Quadro 2: Papéis de rotinas e características	53
Quadro 3: Comparação entre racionalidades analítica e abordagem do <i>design thinking</i>	57
Quadro 4: <i>Framework</i> do <i>Design Thinking</i>	63
Quadro 5: Relação de Produções Acadêmicas Internacionais em Estudos Organizacionais com Aplicação do Método Fenomenográfico	78
Quadro 6: Relação de artigos nacionais em Estudos Organizacionais com aplicação do método fenomenográfico	78
Quadro 7: Listagem de periódicos internacionais incluídos e Utilizados na revisão de literatura	82
Quadro 8: Listagem de periódicos nacionais incluídos e utilizados na revisão de literatura	82
Quadro 9: Caracterização de sujeitos entrevistados	85
Quadro 10: Detalhamento dos dados de realização das entrevistas	87
Quadro 11: Roteiro para entrevista fenomenográfica semiestruturada	88
Quadro 12: Situações-problema	103
Quadro 13: Espaço de Resultado – Resumo	106
Quadro 14: Variação do nível de complexidade entre as categorias descritivas	146

The future is not given. Especially in this time of globalization and the network revolution, behavior at the individual level will be the key factor in shaping the evolution of the entire human species. Just as one particle can alter macroscopic organization in nature, so the role of individuals is more important now than ever in society.

Ilya Prigogine

1 Introdução

Em um mundo caracterizado por volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade (McCHRYSTAL, 2015; SUHAYL e MANOJ, 2015), onde situações de desordem e indeterminação predominam (SCHÖN, 1983), o sucesso das organizações depende da aprendizagem (ARGYRIS, 1991), uma vez que, a cada dia, mais e novos problemas complexos precisam ser solucionados, ou gerenciados, de forma inovadora. Conseqüentemente, as organizações entendem que precisam desenvolver a capacidade de inovar se quiserem ter impacto de larga escala e de longo prazo, assim como estão se apoiando na ideia de que o *design thinking* poderá ser uma forte ferramenta para levá-las a um patamar desejável de inovação (BROWN, 2009).

Com atenção a esse contexto, algumas pesquisas vêm apresentando como rotinas organizacionais dinâmicas, flexíveis e colaborativas, guiadas por uma lógica de aprendizagem, podem ajudar a estruturar a inovação em projetos complexos (EDMONDSON, 2016). Partindo do entendimento de que trabalho, aprendizagem e inovação são elementos indissociáveis e interdependentes (GHERARDI, 2011), essa pesquisa se insere nesse cenário, com o foco na aprendizagem.

Trata-se de um estudo fenomenográfico no campo da Aprendizagem Organizacional (AO), na perspectiva da prática, que parte da tese de que a abordagem do *design thinking* (DT) pode trazer a lógica da aprendizagem para as rotinas organizacionais, uma vez que é possível enxergar o DT como uma abordagem alinhada aos fundamentos do Pragmatismo de John Dewey (DALSGAARD, 2014), e da aprendizagem pragmática (BRANDI e ELKJAER, 2011) – mesmo que não intencionalmente. A pesquisa aborda a aprendizagem no nível individual, sem deixar de levar em consideração sua característica social, por entender que a aprendizagem individual é o micro-fundamento da aprendizagem organizacional.

1.1. O contexto da situação-problema

Durante anos, as empresas mantiveram seu foco na eficiência, o que pode representar uma estratégia adequada em um ambiente previsível (McCHRYSTAL, 2015). Com a transformação digital, o mundo virou uma rede complexa de interconexões sociais, políticas, econômicas, e deixou de ser previsível. Passou a ser um ambiente “inconstante e volátil, apresentando uma ampla gama de consequências possíveis, onde o tipo e o grande número de interações nos impedem de fazer previsões precisas” (McCHRYSTAL, 2015, p. 67). Nesse contexto, o mesmo autor alerta para a necessidade de se mudar o foco da eficiência para a eficácia, na busca de adaptabilidade (McCHRYSTAL, 2015), entendendo que eficiência é fazer as coisas da maneira correta, e eficácia é fazer a coisa certa, aquilo que deve ser feito (DRUCKER, 2002).

Esse cenário de transformação e incerteza tem impacto direto nas práticas de aprendizagem. Engeström (2009) pondera:

Pessoas e organizações estão o tempo todo aprendendo algo que não é estável, nem mesmo definido ou entendido antecipadamente. Em importantes transformações de nossa vida pessoal e prática organizacional, precisamos aprender novas formas de ação que ainda não existem. Elas são literalmente aprendidas enquanto são criadas. Não há professor competente (que saiba o que é preciso ser aprendido). Teorias de aprendizagem tradicionais têm pouco a oferecer a quem quiser entender esses processos (p. 58. Tradução livre).

As palavras de Engeström remetem aos conceitos de aprendizagem adaptativa e aprendizagem generativa (SENIGE, 2009; CHIVA, GRANDÍO e ALEGRE, 2010; MCGILL, SLOCUM, Jr. e LEI, 1992). A aprendizagem adaptativa está relacionada a aprender o que outras pessoas já sabem, a buscar respostas que já existem e são conhecidas, geralmente, caracterizando-se por uma aprendizagem reativa. É uma aprendizagem necessária, mas não suficiente para lidar em um mundo incerto e volátil, onde os problemas, muitas vezes, são únicos e complexos. A aprendizagem generativa está relacionada “à ampliação da nossa capacidade de criar, de fazer parte do processo generativo da vida” (SENIGE, 2009, p.41), à busca de novas respostas para novos problemas. É esse tipo de aprendizagem que suporta a resolução (ou gestão) de problemas complexos, que podem ser caracterizados pela falta de melhores práticas que sirvam de modelo, uma vez que são únicos, por terem causa e efeito interdependentes, porém

separados no tempo e no espaço, e por contarem com diferentes atores e diferentes interesses envolvidos (KAHANE, 2010).

O Fórum Econômico Mundial, de 2016, apontou como as três principais competências para 2020¹, (1) a resolução de problemas complexos, (2) o pensamento crítico, e (3) a criatividade – nessa ordem de importância, o que indica a necessidade de se estudar maneiras de se resolver problemas complexos, de forma crítica e criativa.

Nesse ambiente de incremento de complexidade dos problemas que surgem no dia a dia, a aprendizagem generativa assume papel importante nas organizações que desejam atuar de forma eficaz e inovadora.

Partindo do entendimento dessa situação-problema, percebeu-se a importância de contribuir para os estudos sobre aprendizagem generativa nas organizações e, a partir de estudo anterior realizado pela pesquisadora e coautoras, surgiu o objeto dessa Tese.

1.2.

O estudo anterior – como tudo começou

Em pesquisa fenomenográfica anterior – *Boundary and Ignorance as a Learning Opportunity: An Exploratory Study on Job Rotation* (GUIMARÃES, LUCENA e ROCHA-PINTO, 2016) – estudou-se a experiência de aprendizagem de indivíduos em situação de *job rotation*. O objetivo era entender, a partir da percepção dos indivíduos que a haviam experienciado, como essa aprendizagem acontecia, considerando esse momento de mudança de posto de trabalho um momento intensivo em aprendizagem (WENGER, 2009).

Como proposto em uma fenomenografia (MARTON e BOOTH, 1997), construiu-se um espaço de resultado onde três categorias apresentaram as três concepções de aprendizagem vivenciadas pelos entrevistados.

A terceira concepção, a mais complexa, apontou para uma aprendizagem generativa (SENGE, 2009; CHIVA, GRANDÍO e ALEGRE, 2010; MCGILL, SLOCUM, Jr. e LEI, 1992) como processo de geração de novas soluções – uma nova prática, um novo produto ou um novo serviço –, com o olhar voltado para o cliente (interno ou externo) como foco de interesse e grande motivador para os processos de aprendizagem e inovação.

¹ Fonte: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>. Acessado em 26/03/2018.

As duas outras concepções, menos complexas, apontaram para uma aprendizagem que gera mudança individual e uma aprendizagem que gera mudança na prática coletiva (na rotina).

Como proposição, sugeriu-se o trânsito entre as concepções, das menos à mais complexa. Entretanto, estabeleceu-se a necessidade de se aprofundar o estudo acerca da terceira concepção, como forma de facilitar a busca de estratégias facilitadoras desse movimento.

No decorrer do processo dessa pesquisa, parece que a serendipidade atuou, e a pesquisadora entrou em contato, de forma mais aprofundada, com a abordagem do *design thinking*, construindo o entendimento de que se tratava de um processo para resolução de problemas complexos, fundamentado em um *mindset* de aprendizagem generativa. Suspeitou-se, de pronto, que o *design thinking* poderia ser considerado uma prática baseada em aprendizagem e que, talvez, poderia emprestar sua lógica de aprendizagem para rotinas organizacionais, tornando a aprendizagem mais fluida nas organizações.

Nesse momento, de forma embrionária, formou-se o tripé que deu sustentação teórica ao presente estudo – aprendizagem, rotinas organizacionais e *design thinking*.

Iniciou-se, então, uma pesquisa-ação com o objetivo de se realizar um estudo intervencionista em uma agência reguladora à qual a pesquisadora já havia prestado serviços de consultoria. Após alguns meses, por motivos institucionais, a pesquisa-ação foi interrompida – o que causou grande frustração.

Frustração que se transformou em um projeto de pesquisa fenomenográfica, na mesma área substantiva, com o mesmo objetivo final, apenas percorrendo um percurso guiado por objetivos intermediários diferentes – e que resultou na presente Tese.

1.3. Objetivos

Pelas lentes da fenomenografia, buscou-se entender e descrever a variação na forma de se experienciar a aprendizagem em práticas (rotinas) guiadas pela abordagem do *design thinking*, com o objetivo de construir um referencial teórico que permita avançar nos estudos do campo, além de trazer à luz proposições

relevantes às empresas que pretendem trilhar um caminho para o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem generativa e de inovação.

1.3.1. Objetivo final

O objetivo final que impulsionou essa Tese foi gerar um esquema teórico que desse suporte à construção de uma cultura de aprendizagem generativa nas organizações. Esse esquema teórico foi construído com base em proposições teórico-práticas propostas a partir das concepções de aprendizagem que compõem o espaço de resultado dessa fenomenografia.

Dessa forma, pretende-se avançar nos estudos do campo da Aprendizagem Organizacional.

1.3.2. Objetivos intermediários

Para se chegar ao objetivo final proposto, foram traçados os seguintes objetivos intermediários:

- aprender sobre a variação das formas pelas quais os indivíduos percebem e experienciam a aprendizagem situada nas rotinas organizacionais apoiadas pela abordagem *design thinking*;
- analisar se é possível conceituar essas rotinas como práticas guiadas por uma lógica de aprendizagem; e
- aprender quais são as implicações dessa percepção e dessa experiência para a criação de um ambiente favorável à estruturação de rotinas guiadas por uma lógica de aprendizagem.

Esses objetivos deram origem às questões que orientaram a pesquisa:

1. Como os indivíduos percebem e experienciam a aprendizagem situada nas rotinas organizacionais apoiadas pela abordagem *design thinking*?
2. É possível conceituar essas rotinas como práticas guiadas por uma lógica de aprendizagem? De que forma? Que propriedades permitem estabelecer esse conceito?

3. Quais são as implicações dessa percepção e dessa experiência para a criação de um ambiente favorável à estruturação de rotinas guiadas por uma lógica de aprendizagem?

1.3.3. Objetivo metodológico (paralelo)

Paralelamente aos objetivos relacionados à área substantiva da pesquisa, pretendeu-se, também, contribuir para o processo de consolidação e de disseminação do uso da fenomenografia como abordagem teórico-metodológica em estudos organizacionais.

Dessa forma, tem-se a intenção de colaborar para a construção de teorias organizacionais que tenham mais fundamentação e aplicação nas práticas organizacionais.

1.4. Delimitação do estudo e conceitos-chave

De forma ampla, esse estudo é sobre aprendizagem, situada nas rotinas organizacionais guiadas pela abordagem do *design thinking*.

É uma pesquisa orientada pela perspectiva da prática, o que a insere no campo dos *Practice-Based Studies* (GHERARDI, 2011). Essa orientação tem como consequência a utilização de um referencial teórico também inserido na perspectiva da prática – tanto sobre aprendizagem, quanto sobre rotinas organizacionais.

O foco do estudo está na aprendizagem que acontece no dia a dia das práticas (rotinas) organizacionais, principalmente, em como as coisas são realizadas.

Gherardi (2011) apresenta uma polissemia do termo prática: (1) prática como método de aprendizagem – é o praticar, repetidamente, para aprender a fazer bem; (2) prática como ocupação ou campo de atividade – nesse caso, a prática representa o campo de atuação e o corpo de conhecimento relativo a essa prática, como, por exemplo, a prática médica; e (3) prática como a maneira pela qual alguma coisa é feita – onde

“prática é um conceito processual capaz de representar a ‘lógica da situação’ de um contexto. O estudo da prática, ou melhor do ‘praticar’ (practicing), produz insights importantes a respeito de como os praticantes reconhecem, produzem e formulam as cenas e regulam os negócios do dia a dia” (p. 48. Tradução livre).

O presente estudo adota esse terceiro significado de prática, ressaltando o caráter processual e relacional da prática, o que está em consonância com o Pragmatismo de John Dewey e as ideias de Schatzki (BUCH e ELKJAER, 2015).

O Pragmatismo de John Dewey delimita a corrente teórica que respalda o estudo sobre aprendizagem nessa pesquisa. Além de integrar as teorias da aprendizagem individual e da aprendizagem social (BRANDI e ELKJAER, 2011), o Pragmatismo também está alinhado à abordagem do *design thinking* (DALSGAARD, 2014).

A corrente teórica que respalda o estudo das rotinas organizacionais é a que estuda as rotinas na perspectiva da prática. Em especial, os estudos que abordam as dinâmicas das rotinas, mostrando como as variações e as mudanças são inexoráveis (FELDMAN e PENTLAND, 2003; FELDMAN, 2000; HOWARD-GRENVILLE, 2005; D’ADDERIO, 2008; DITTRICH, GUERARD e SEIDL, 2016; AGGERHOLM e ASMUB, 2016; LEBARON et al, 2016; PENTLAND, HAEREM e HILLISON, 2011; RERUP e FELDMAN, 2011; PENTLAND et al, 2012), apesar de as rotinas serem conceituadas como “um padrão de ações interdependentes, repetitivo, reconhecível, envolvendo múltiplos atores” (FELDMAN e PENTLAND, 2003, p. 95). Esses estudos sobre rotinas organizacionais, que adotam uma perspectiva da prática, se interessam em estudar como as rotinas são praticadas por seus agentes, e como ocorrem suas dinâmicas internas.

A abordagem do *design thinking* é entendida, nesse estudo, como constituída por um *mindset* (uma mentalidade, um modelo mental) de aprendizagem – o *mindset* do *designer* –, e por um processo que sugere ações e ferramentas – artefatos – que levam à resolução de problemas complexos de diferentes naturezas.

Dessa forma, tem-se como objeto de estudo a aprendizagem – a prática do aprender – situada nas rotinas organizacionais que são guiadas pela abordagem do *design thinking*.

Temporalmente, o estudo de campo foi realizado no segundo semestre de 2016 e primeiro semestre de 2017. Geograficamente, envolveu pessoas no Rio de Janeiro, São Paulo, Fortaleza e Angola, com entrevistas realizadas via Skype com os entrevistados de fora do Rio de Janeiro.

1.5. Relevância da pesquisa

Aprendizagem Organizacional (AO) é um amplo campo de estudos e abarca diferentes abordagens em relação ao tema. Há abordagens focadas em conhecimento, que se baseiam na Visão Baseada em Recursos (BARNEY, 2001), na qual o conhecimento é visto como recurso organizacional, e estão relacionadas à perspectiva das capacidades dinâmicas; e outras focadas em aprendizagem, que buscam a relação entre aprendizagem e mudança de comportamento e cognição, e estão relacionadas à perspectiva da prática (PETTIT, CROSSAN e VERA, 2017).

Apesar da vasta literatura na área, as mesmas autoras indicam que “há poucos trabalhos revelando como os fatores individuais afetam o processo global de Aprendizagem Organizacional multi-nível” (PETTIT, CROSSAN e VERA, 2017, p.448). Entender o indivíduo como micro-fundamento da AO e buscar conhecer como ele percebe e concebe suas experiências de aprendizagem, como realizado na presente pesquisa, pode contribuir para o estudo da relação entre os fatores individuais e o processo global de AO. O foco no nível da aprendizagem individual, sem deixar de considerar que a aprendizagem é um processo social, estabelecido em uma relação sociomaterial (ORLIKOWSKY e SCOTT, 2008), pode configurar uma contribuição desse estudo para a literatura em AO. Há, ainda, um chamado para o desenvolvimento de estudos sobre aprendizagem organizacional na perspectiva da prática (NOGUEIRA e ODELIUS, 2015), “olhando para os microprocessos que estão por trás das práticas contínuas dos atores em um sistema social” (ANTONELLO e GODOY, 2010, pp. 326-327), recorte no qual essa Tese se insere.

Parte dos estudos em AO, na perspectiva da prática, se baseia na ideia de que a aprendizagem é *practice-based (PBL)* (BROWN e DUGUID, 1991; NICOLINI e MEZNAR, 1995) – e que aprende-se fazendo – *learning by doing* (HUBER, 1991). Essas abordagens, apesar de inserirem a aprendizagem no contexto da prática, focam a aprendizagem como algo distinto da prática. Esse

estudo busca um novo olhar, posicionando a aprendizagem como a lógica subjacente à prática (rotinas) e entrelaçando as duas – aprendizagem e prática. Esse novo olhar, complementar ao anterior, representa uma contribuição para os estudos dos campos da AO e das Rotinas Organizacionais (RO), uma vez que apresenta o entendimento acerca de como uma lógica de aprendizagem, ao invés de padrões, *scripts* e *blueprints* (EDMONDSON e ZUZUL, 2016), pode guiar as rotinas, fomentando os processos de inovação nas organizações.

A percepção de que existem rotinas guiadas por uma lógica de aprendizagem surgiu do contato da pesquisadora com o conceito do *design thinking* e o *mindset* do *designer* – profissional que vem ampliando seu campo de atuação para situações de gestão organizacional (BROWN, 2009; CROSS, 2011). Essa construção interdisciplinar com o *Design* também pode trazer relevância ao presente estudo, uma vez que apresenta um contraponto ao *mindset* da Engenharia presente nas práticas de gestão tradicionais.

Howard-Grenville e Rerup (2017) apontam uma oportunidade de estudo no campo das rotinas organizacionais que está relacionada com o objeto desse estudo. Os autores sugerem a seguinte questão de pesquisa: “qual é a relação entre rotinas como padrões reconhecíveis de ações interdependentes e os impulsionadores, as experiências e os resultados da criatividade?” (p. 335. Tradução livre). Apesar de não ser uma das questões dessa pesquisa, acredita-se que o presente estudo abarca, mesmo que tangencialmente, o tema.

Os mesmos autores ressaltam a importância de se buscar métodos para o estudo das rotinas organizacionais, que capturem dados distribuídos e individuais que contribuam para o entendimento de como os indivíduos experienciam as rotinas (HOWARD-GRENVILLE e RERUP, 2017). A fenomenografia permite a captura de dados distribuídos, o que configura uma nova abordagem metodológica para os estudos em RO.

O espaço de resultado e as proposições construídos nessa pesquisa, bem como a abordagem de AO proposta, além de contribuírem para a construção do corpo teórico do campo da AO, representam um *framework* com potencial aplicação prática no campo da Gestão Organizacional.

Com base no contexto apresentado anteriormente e em como vêm se configurando os estudos nos campos da AO e das RO, entende-se que a presente pesquisa apresenta relevância e pode contribuir para o avanço nos estudos de ambos os campos.

1.6. Estrutura da Tese

Incluindo essa introdução, a Tese está estruturada em oito capítulos.

No próximo capítulo – Capítulo 2, Referencial Teórico – são apresentados aportes teóricos acerca de Aprendizagem Organizacional, Rotinas Organizacionais e *Design Thinking*. Os temas são abordados pela perspectiva da prática, de acordo com a delimitação proposta. No item Aprendizagem Organizacional, são apresentadas três perspectivas de AO, fundamentadas em estudos de autores seminais. No item Rotinas Organizacionais, além do conceito de rotinas, são apresentados os elementos que constituem a dinâmica interna das rotinas, aspectos como estabilidade e mudança nas rotinas, envolvendo a influência do hábito, por exemplo. No item *Design Thinking*, são apresentados os elementos que compõem o *mindset* do *designer*, o processo e algumas ferramentas que fazem parte de sua forma de trabalhar, bem como o uso da abordagem nas organizações. Ao final do capítulo, é apresentado o espaço de resultado do estudo que deu origem a essa Tese, com foco na terceira concepção de aprendizagem – “aprendizagem que resulta em inovação”.

No Capítulo 3, Método de Pesquisa, são apresentados, brevemente, a origem e os fundamentos da fenomenografia e, mais minuciosamente, o caminho percorrido nessa pesquisa. Da forma mais completa possível, foram descritas todas as etapas do estudo: identificação do problema e construção das questões de pesquisa, a escolha da abordagem fenomenográfica, a revisão de literatura, a escolha dos sujeitos, a coleta de dados, o método utilizado para a análise de dados e construção do Espaço de Resultado, e a construção do *framework* teórico proposto. Ao final, são apontadas algumas limitações do método.

No Capítulo 4, Análise de Dados e Espaço de Resultado, os dados são analisados enquanto se desenvolve o processo de construção das categorias descritivas que compõem o espaço de resultado. Como uma das formas de buscar a validade e a confiabilidade propostas pela fenomenografia, trechos de falas que

sustentam a interpretação da pesquisadora são apresentados, com o objetivo de explicitar quais são os dados que fundamentam as interpretações e construções da pesquisadora. Por último, nesse capítulo, é apresentada a arquitetura do espaço de resultado.

No Capítulo 5, Discussão e Proposições, as questões de pesquisa são retomadas e, com base no espaço de resultado, são apresentadas proposições teórico-práticas que buscam “respondê-las”. É apresentada, também, uma abordagem de Aprendizagem Organizacional construída com base nas proposições. Ao final, uma proposição acerca do método fenomenográfico conclui o capítulo.

No Capítulo 6, Considerações Finais e Perspectivas Futuras, são apresentadas algumas considerações acerca do tema proposto, que vão além do escopo da Tese, bem como acerca do caminho percorrido. Perspectivas de pesquisas futuras são apresentadas ao longo das considerações. Por fim, a experiência de aprendizagem da pesquisadora é narrada.

Nos Capítulos 7, 8 e 9, respectivamente, são apresentados as referências bibliográficas, o apêndice e os anexos.

2 Referencial teórico

A revisão de literatura realizada para a construção desse referencial teórico foi desenvolvida em dois momentos²: um momento inicial, para que se delimitasse a área substantiva do estudo, e um “momento contínuo” que acompanhou o processo de coleta e análise de dados orientado por uma abordagem abductiva (DUBOIS e GADDE, 2002). Dessa forma, sua estrutura foi influenciada, intencionalmente, por achados do campo, sendo construída ao longo do caminho.

Por questões de objetivo de pesquisa, optou-se por delimitar esse referencial teórico a estudos e conceitos relacionados à perspectiva da prática. Não se ignora a importância de outras perspectivas nos estudos do campo da aprendizagem e das rotinas organizacionais – como, por exemplo, a perspectiva das capacidades dinâmicas –, tampouco negligenciou-se seu estudo. Entretanto, a presente pesquisa tem sua base teórica no Pragmatismo de John Dewey, o que encontra um alinhamento com a perspectiva da prática. Esse alinhamento pode ser observado por alguns pressupostos comuns entre o Pragmatismo e a teoria da prática de Schatzki, como a ontologia processual e relacional da prática, a crítica ao dualismo cartesiano e os conceitos de hábito, de Dewey, e de padrões de comportamento induzidos tacitamente, de Schatzki (BUCH e ELKJAER, 2015). Essa perspectiva também está alinhada à abordagem teórico-metodológica escolhida, uma vez que a fenomenografia propõe como unidade de análise a experiência do indivíduo com o fenômeno estudado, a partir de uma ontologia não dualista e relacional (MARTON e BOOTH, 1997; AKERLIND, 2005a; BOWDEN, 2005). Sendo o fenômeno a aprendizagem situada na prática organizacional, os aportes teóricos que podem melhor dialogar com os dados do campo são os alinhados à perspectiva da prática.

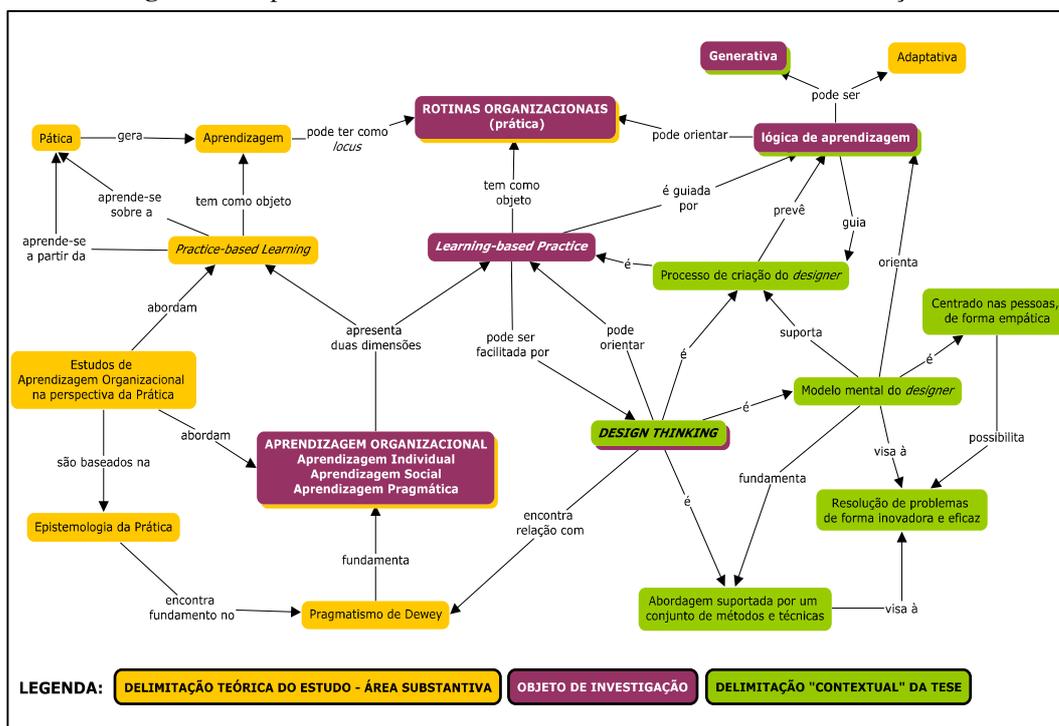
² O detalhamento a respeito do processo de revisão de literatura está exposto no Capítulo Método de Pesquisa.

A adoção da perspectiva da prática, por outro lado, também responde ao chamado de Sandberg e Tsoukas (2011) para a criação de teorias que sejam mais interessantes para as organizações, ao explorar como as práticas organizacionais são constituídas e levadas a cabo por atores, capturando aspectos essenciais da lógica da prática.

Além de estudar os conceitos que contribuem para o entendimento da aprendizagem situada na prática, buscou-se o entendimento das relações que se estabelecem entre esses conceitos, uma vez que é o conjunto dessas relações que vai constituir a consistência teórica desse estudo, permitindo, junto com o material empírico, a construção de um *framework* teórico, construído a partir de proposições que busquem avançar na discussão acerca das questões de pesquisa.

Para facilitar a elaboração da estrutura de relação entre os conceitos e a delimitação teórica do estudo, foi construído o mapa conceitual exposto na Figura 1, que apresenta a estrutura geral do referencial teórico que fundamenta essa Tese.

Figura 1: Mapa conceitual do referencial teórico – conceitos e suas relações.



Fonte: a autora. (Figura ampliada para melhor visualização em APÊNDICE)

Ao visualizar o mapa conceitual, é possível observar três grupos de conceitos: (1) os que compõem a área substantiva desse estudo (em amarelo ou com sombra em amarelo) e trazem a delimitação teórica do campo de estudo no qual esse projeto está inserido – Aprendizagem Organizacional na perspectiva da prática, além das Rotinas Organizacionais, que configuram o *locus* do estudo; (2) os que indicam qual é o foco específico desse estudo (em roxo ou com sombra em roxo), que foi delimitado a partir de uma problematização que indica uma necessidade de ampliação de foco nos estudos da aprendizagem baseada na prática para a prática baseada em aprendizagem; e (3) os conceitos (em verde) que ajudam a sustentar essa problematização e podem trazer contribuições importantes para a construção de um novo *framework* teórico que poderá contemplar a ampliação de foco.

A área substantiva do estudo, como já exposto, se insere no campo da Aprendizagem Organizacional (AO), na perspectiva da prática, que entende a aprendizagem como *practice-based* – onde aprende-se pela prática, na prática. Essa perspectiva está alinhada à epistemologia da prática (COOK e BROWN, 1999), que encontra fundamentos no Pragmatismo de Dewey. Os estudos sobre Rotinas Organizacionais (RO) também fazem parte da delimitação teórica do estudo, uma vez que o conceito de prática adotado é “prática como a maneira pela qual alguma coisa é feita” (GHERARDI, 2011, p. 48) e, portanto, as rotinas organizacionais podem ser consideradas o *locus* onde as coisas acontecem.

O objeto de investigação, em roxo no mapa, está inserido na relação entre a AO, as RO e o *design thinking*. A AO, vista pela dimensão do *learning-based practice*, é concretizada nas rotinas organizacionais guiadas por uma lógica de aprendizagem que têm como base o *mindset* e a forma de trabalhar do *designer*.

A delimitação contextual da pesquisa (em verde no mapa) às rotinas organizacionais guiadas pela abordagem do *design thinking* (DT) foi uma escolha da pesquisadora. Essa escolha não significa a negação de outros contextos que poderiam servir de delimitação para um estudo sobre aprendizagem. É apenas uma escolha que se baseou no alinhamento entre a abordagem (do DT) e o Pragmatismo (DALSGAARD, 2014), e por ser uma abordagem que ajuda a criar uma lógica de aprendizagem generativa.

O conceito de aprendizagem generativa, já apresentado na introdução desse trabalho, é um conceito-chave para esse estudo. Chiva, Grandío e Alegre (2010) relacionam as aprendizagens adaptativa e generativa, respectivamente, ao *single- e double-loop learning* de Argyris e Schön (1978), aos processos de assimilação e acomodação de Piaget (1969), aos três tipos de aprendizagem de Bateson (1972), à ciência normal e às revoluções científicas de Khun (1970). Além dessas teorias, a teoria da aprendizagem expansiva, de Engeström (2009), também aborda o conceito, mesmo sem utilizar o termo.

A seguir, será apresentado o referencial teórico organizado em Aprendizagem Organizacional, Rotinas Organizacionais e *Design Thinking*. Aportes sobre a perspectiva da prática estarão presentes, de forma transversal, no decorrer da exposição. Ao final do capítulo, será exposta a concepção de aprendizagem que gerou o *insight* para a construção da delimitação da pesquisa atual baseada na relação entre esses três campos.

2.1. Aprendizagem Organizacional

Há várias teorias de aprendizagem – *behaviorismo*, cognitivismo, construtivismo, aprendizagem social, entre outras (WENGER, 2009). A partir dessas teorias – diferentes abordagens de Aprendizagem Organizacional (AO) surgiram ao longo do tempo.

Até o final dos anos 1990, grande parte da literatura sobre AO estava dividida em duas principais abordagens – a da aquisição e a da participação (ELKJAER, 2004). Na primeira, a AO tem como ponto de partida a aquisição de habilidades e conhecimentos individuais na organização vista como um sistema. Essa abordagem está associada ao que Cook e Brown (1999) chamaram de epistemologia da posse, na qual o conhecimento é algo que as pessoas possuem e a ênfase está no conhecimento explícito e individual. Na segunda abordagem, a aprendizagem é entendida como a participação em comunidades de prática, tendo seu ponto de partida na própria prática organizacional (ELKJAER, 2004). Essa abordagem está relacionada à epistemologia da prática, na qual o conhecer (*knowing*) é entendido como uma ação na prática individual ou grupal e se configura como um aspecto da interação entre as pessoas e o mundo físico e social (COOK e BROWN, 1999; GHERARDI, 2011).

O que se destaca nos estudos mais recentes sobre Aprendizagem Organizacional é o movimento de integração entre as duas abordagens, que pode trazer uma visão mais completa do fenômeno. Um importante impulso desse movimento foi o estudo de Cook e Brown (1999), no qual os autores demonstraram a importância de se construir uma ponte entre as epistemologias da posse e da prática.

Seguindo esse movimento, Elkjaer (2004) propõe uma terceira abordagem, com ponto de partida na teoria pragmática de aprendizagem, principalmente nos conceitos de inquirição (*inquiry*) e de experiência de John Dewey (1910, 1997).

Em publicação posterior, as autoras renomeiam as três abordagens e sintetiza as características de cada uma. O Quadro 1 apresenta essa síntese.

Quadro 1: Três abordagens da Aprendizagem organizacional.

	TEORIA DA APRENDIZAGEM INDIVIDUAL	TEORIA DA APRENDIZAGEM SOCIAL	APRENDIZAGEM PRAGMÁTICA
Conteúdo	Informação e conhecimento individual sobre ações para guiar o comportamento organizacional	Específico do contexto – um “currículo situado”	Saber sobre o mundo e tornar-se parte do mundo (<i>knowing</i> e <i>socializing</i>)
Processo	O trabalho dos indivíduos com suas estruturas cognitivas espelhando as ações	Participação na prática organizacional para tornar-se praticante competente	Tensões e rupturas nas situações. Inquirição como maneira de mudar a experiência
Relação entre indivíduo e organização	Podem ser analiticamente separados e trabalhados separadamente (“sopa e pote”)	Tecidos em conjunto (como uma corda). Dois entendimentos do contexto: (1) indivíduo e contexto como historicamente produzidos, (2) atividade organizacional como seu próprio contexto	Constituintes mútuos. Indivíduo e contexto “produtos” do ser e conhecer humanos
Conceito organizacional	Sistema	Comunidades de prática	Arena/Mundo social

Fonte: Brandi e Elkjaer (2011, p. 35. Tradução livre)

As colunas do Quadro 1 orientam a organização dessa seção e serão explicadas a seguir.

2.1.1.

A primeira abordagem – a teoria da aprendizagem individual

De acordo com essa abordagem – teoria da aprendizagem individual – a aprendizagem é o aprimoramento do modelo mental individual, que também pode ser chamado de estruturas cognitivas, e acontece por meio da aquisição de novos conhecimentos que poderão guiar o comportamento individual e, conseqüentemente, o organizacional (BRANDI e ELKJAER, 2011). O indivíduo e a organização podem ser analisados de forma separada, o que a analogia “pote e sopa” explica: apesar de o pote conter a sopa, eles não se misturam e não alteram as características um do outro. A sopa continua sendo a sopa e o pote continua sendo o pote. Assim seria com o indivíduo e a organização, que deve ser vista como um sistema a ser compreendido pelo indivíduo (BRANDI e ELKJAER, 2011). A Teoria da Ação é representativa dessa abordagem, e será apresentada a seguir.

Teoria da Ação

A teoria da ação tem como preceito a aprendizagem como detecção e correção de erros nas ações individuais (ARGYRIS & SCHÖN, 1974, 1978). Para tal, esta teoria parte da premissa da existência de conceitos, esquemas e estratégias (teorias mentais) que os indivíduos possuem e são recuperados para projetar ações em novos contextos (ARGYRIS et al, 1985). Argyris (2005) explica que seres humanos produzem ação baseados em projetos existentes em suas mentes, que são ativados para produzir a ação necessária para alcançar suas intenções em determinada situação. Diferentes teorias são utilizadas para diferentes ações. Estas ações são avaliadas posteriormente para identificar o nível de alinhamento entre a teoria e os resultados obtidos. Em outras palavras, a ação é avaliada com o objetivo de verificar a adequação com a teoria que foi utilizada para colocá-la em prática.

Contudo, Argyris et al (1985) esclarecem que pode haver uma diferença entre o comportamento defendido (*Espoused Theory*) e o comportamento realmente observado (*Theory-in-Use*). A *Espoused Theory* é a teoria que o indivíduo possui, ou acredita ser a mais adequada em determinada situação e, normalmente, é citada quando questionado sobre como proceder em determinado contexto. A *Theory-in-Use* é a teoria que o indivíduo possui em sua mente que o leva a adotar determinado comportamento. Podemos citar exemplos de cidadania, onde a *espoused theory* dos indivíduos frequentemente indica que não se deve jogar lixo na rua ou atravessar fora da faixa de pedestres, contudo a *theory-in-use* destes mesmos indivíduos o fazem agir de outra forma, desrespeitando essas normas. Os autores explicam que esse comportamento não pode ser resumido pelo jargão de “faça o que eu falo, mas não faça o que eu faço”. Segundo os autores, adotar um comportamento distinto daquele que é explicitado como o ideal não é apenas uma diferença entre o que *deve* ser feito e o que *foi* feito, mas uma diferença entre duas teorias mentais existentes: aquelas que as pessoas defendem e aquelas que elas fazem. As duas teorias podem ou não ser consistentes. Segundo Argyris e Schön (1974, 1978), o afastamento existente entre a teoria defendida e a teoria em uso pode oferecer oportunidade para a aprendizagem organizacional.

A partir daí, a aprendizagem ocorre quando há a detecção das inconsistências entre a teoria utilizada e o resultado atingindo (ARGYRIS, 2005). Caso sejam identificadas inconsistências entre as intenções e as ações, podemos afirmar que houve um erro ou uma falha na ação. Para promover a aprendizagem, a teoria da ação lança mão de dois modelos de intervenção: o *single-loop learning* e o *double-loop learning*.

O *single-loop learning* ocorre quando os erros são detectados e corrigidos sem que haja uma alteração dos padrões, esquemas, conceitos e estratégias (teoria mental) que governam o comportamento (ARGYRIS e SCHÖN, 1978; ARGYRIS, 2002; ARGYRIS, 2005). O *double-loop learning*, por sua vez, ocorre quando, para detectar e corrigir os erros, é necessário revisar as teorias mentais que regem o comportamento (ARGYRIS e SCHÖN, 1978; ARGYRIS, 2002; ARGYRIS, 2005). Desta forma, podemos considerar o *double-loop learning*, uma forma mais completa de correção de erros e, por isso, apenas neste caso pode haver inovação (ARGYRIS e SCHÖN, 1978), somente quando revemos as

políticas dominantes e novos conhecimentos transformam-se em comportamentos aplicáveis.

De posse deste arcabouço teórico, Argyris e Schön (1974, 1978), pesquisando no interior das organizações, encontraram características de uma teoria em uso que denominaram **modelo de aprendizagem do tipo 1** – um modelo genérico de solução de problemas, cujos valores consideram: (1) controle unilateral, (2) maximizar ganhos e minimizar perdas, (3) suprimir sentimentos negativos e (4) ser racional. Esses valores favorecem a adoção de estratégias de resoluções de problemas baseadas na manutenção de opiniões sem o teste e o confronto de ideias. As validações são autorreferenciadas. Dessa forma, o modelo 1 tem como consequências mal-entendidos que tendem a manter e propagar o erro, produzindo uma teoria mental defensiva (ARGYRIS e SCHÖN, 1974, 1978; ARGYRIS, 2005). Assim, o modelo 1 se baseia em uma teoria em uso cuja teoria mental é o raciocínio defensivo que produz rotinas organizacionais defensivas que impedem a inovação e a revisão de premissas que gerem erro. Segundo Argyris (2002), o modelo 1 requer um raciocínio defensivo em que os indivíduos tendem a manter suas premissas e inferências tácitas, criando provas de suas alegações de forma auto suficiente com o intuito de não perder o controle. Os indivíduos, dessa forma, diminuem a aprendizagem, uma vez que as pessoas tendem a resistir a mudanças que contrariem as posições defendidas. Configura-se, então, um cenário auto-abastecido que mantém o *status quo*, inibindo a aprendizagem genuína, reforçando o engano (ARGYRIS, 2002).

Organizações baseadas em teorias do modelo 1 tornam-se defensivas, utilizando processos cíclicos de autorreforço, praticados por indivíduos que compartilham a teoria em uso do modelo 1, rejeitando a revisão de premissas intrínsecas, e que produzem estratégias de encobrir e desviar os comportamentos errados e contraproducentes, mantendo a organização em um eterno processo de autossuficiência e retroalimentação de erros e falhas.

De forma antagônica, Argyris (2005) explica que o **modelo de aprendizagem do tipo 2**, é regido por informações válidas, incentivando os questionamentos e testes da forma mais robusta possível, com acompanhamento para detecção e correção do erro. A autorreferência como forma de autoproteção é desencorajada e, por isso, a disseminação do erro é minimizada. Diferentemente do modelo 1, no modelo 2, os comportamentos são baseados em estratégias de

ação com transparência a respeito das ações e escolhas feitas pelos indivíduos, estando abertamente disponível como eles chegaram as suas avaliações, atribuições e decisões (ARGYRIS e SCHÖN, 1974, 1978; ARGYRIS, 2002; ARGYRIS, 2005). Dessa forma, no modelo 2, a organização se torna produtiva ao invés de defensiva. Assim, as premissas são explicitadas, bem como as inferências, deixando claro o percurso até as conclusões que, dessa forma, são passíveis de testes. Com a teoria em uso produtiva, a aprendizagem se torna mais fácil, uma vez que o modelo não é autorreferenciado e, com isso, os comportamentos contraproducentes à aprendizagem são minimizados (ARGYRIS, 2002; ARGYRIS, 2005).

Segundo Argyris (2002), na medida em que os indivíduos adotam o modelo 2, discutindo e revisando seus modelos mentais ao invés de simplesmente defendê-los (como acontece no modelo 1), eles interrompem as rotinas defensivas organizacionais e podem criar processos de aprendizagem organizacional e sistemas que incentivam a aprendizagem do *double-loop learning*.

Essa abordagem de aprendizagem, a Teoria da Ação, está explicitamente alinhada ao Pragmatismo de Dewey, como explicam Buch e Elkjaer (2015) na citação a seguir:

Usamos o 'inquiry' aqui não no sentido coloquial de investigação científica ou jurídica, mas com um sentido fundamentalmente originado no trabalho de John Dewey (1938): o entrelaçamento do pensamento com a ação que procedem da dúvida à resolução da dúvida (ARGYRIS e SCHÖN, 1996, p. 11; apud BUCH e ELKJAER, 2015, pp. 12-13. Tradução livre).

2.1.2.

A segunda abordagem – a teoria da aprendizagem social

A segunda abordagem – teoria da aprendizagem social – enfatiza a informalidade, a improvisação e a ação coletiva. Há uma distinção fundamental entre aprender e instrução intencional (LAVE e WENGER, 1991). Nesse enfoque, a aprendizagem não é a aquisição de conhecimentos já conhecidos, mas o processo de tornar-se parte da comunidade de prática que constitui a organização, com o principal objetivo de ser um praticante competente. O foco sai do *knowing* e vai para o *socializing*. Esse tornar-se parte da comunidade de prática, que caracteriza a organização, pode ser explicado pela analogia da corda, onde os indivíduos são os fios que formam a organização (a corda) (BRANDI e

ELKJAER, 2011). O conceito de Comunidade de Prática contribui para a compreensão dessa abordagem.

Comunidades de Prática (CoP)

Desde o início da história, os seres humanos formaram comunidades que compartilham práticas culturais que refletem sua aprendizagem coletiva: desde uma tribo em torno de um fogo numa caverna, a uma guilda medieval, a um grupo de enfermeiros em uma enfermaria, a uma gangue de rua, ou a uma comunidade de engenheiros interessados no projeto do freio. A participação nestas “comunidades de prática” é essencial para a nossa aprendizagem. É a própria essência do que nos torna seres humanos capazes de um conhecer significativo (WENGER, 2000, p. 229. Tradução livre).

As CoP são parte integrante da vida das pessoas. São informais, às vezes não explícitas, mas cada indivíduo é pertencente a diferentes comunidades – na família, no trabalho, nas relações sociais. Como membro dessas comunidades, aprende-se o tempo todo, intencionalmente ou, na maioria das vezes, sem intencionalidade. Aprende-se “quando percebemos que estamos aprendendo ou não, quando gostamos do jeito que aprendemos ou não, quando o que aprendemos é para repetir o passado ou para mudar.” (WENGER, 2009, p. 214. Tradução livre)

Segundo Wenger (2000), as CoP são os elementos constituintes dos sistemas de aprendizagem social, pois é nelas que residem as competências que movem esses sistemas. De acordo com essa abordagem, a aprendizagem é participação social – participação entendida como “ser um participante ativo na prática das comunidades sociais e construir uma identidade em relação a essas comunidades” (WENGER, 2009, p. 210. Tradução livre).

Quatro elementos constituem a teoria da aprendizagem social: sentido – a aprendizagem como experiência; prática – a aprendizagem como fazer; comunidade – a aprendizagem como pertencimento; e identidade – a aprendizagem como um vir a ser. Esses elementos precisam estar integrados para que a participação social se configure como um processo de aprendizagem (WENGER, 2009).

Nos estudos sobre Comunidades de Prática, há um conceito que pode trazer uma importante contribuição a essa pesquisa – o de fronteira, apresentado por Wenger e colaboradores em diferentes publicações (WENGER, 1998, 2000; WENGER et al., 2002). As fronteiras das CoP são formadas pela natureza da prática compartilhada (WENGER, 2000). Ou seja, uma CoP define seus limites pela natureza da prática realizada pelos seus membros, mantendo fora de suas fronteiras, ou na sua periferia, indivíduos que não compartilham dessa prática.

Essa definição pode implicar em uma conotação negativa para o termo fronteira, uma vez que evoca a noção de limite, exclusão ou falta de acesso (WENGER, 1998, 2000; WENGER et al., 2002). Entretanto, entendida de maneira adequada, a fronteira pode ser vista como uma fonte de novas oportunidades. Interagir além de sua prática leva os membros das CoP a ter um novo olhar sobre suas próprias suposições. Conseqüentemente, cruzar uma fronteira pode ser uma fonte importante de aprendizagem, uma vez que novos *insights* podem surgir desse tipo de interação (WENGER et al., 2002). Esse processo de aprendizagem ocorre devido à tensão, ou à distância, que se estabelece entre experiência e competência (WENGER, 1998; WILKESMANN e WILKESMANN, 2011; WILKESMANN et al, 2009), uma vez que a *expertise* profunda depende da convergência entre experiência e competência, mas a aprendizagem inovadora requer a sua divergência (WENGER, 2000).

Quando o autor fala de competência e experiência, é importante esclarecer que em um sistema de aprendizagem social, que é constituído por CoP, a competência é historicamente e socialmente definida, e, portanto, conhecer (*knowing*) é uma questão de revelar competências definidas pelas comunidades sociais. As competências socialmente definidas estão sempre em interação dinâmica com as experiências individuais. Seja o indivíduo um iniciante aprendiz ou um *expert*, o *knowing* (conhecer) vai sempre envolver uma relação dinâmica entre a competência socialmente constituída e a experiência individual. E essa relação pode variar de muito congruente (*expert*) a muito divergente (iniciante aprendiz) (WENGER, 2000). É devido a essa dinâmica que o momento de ultrapassagem de uma fronteira – quando a experiência se distancia da competência – pode ser considerado um momento intensivo em aprendizagem.

Wenger (2000) elenca três tipos de pontes que podem ser estabelecidas entre fronteiras: pessoas, objetos e diferentes formas de interação. Algumas pessoas atuam como *brokers* entre comunidades, se engajando em ações de importação-exportação, introduzindo conhecimentos, ou outros elementos, de uma prática em outra. Alguns objetos têm valor não somente para uma única prática, mas principalmente porque suportam conexões entre diferentes práticas. Estes objetos podem ser: artefatos, como ferramentas, documentos ou modelos compartilhados por diferentes práticas; discursos ou linguagem comum; e processos compartilhados por diferentes práticas, que podem ser rotinas explícitas ou procedimentos.

O conceito de *broker* pode ser ampliado quando se incorpora a ele a competência do didatismo (GUIMARÃES, 2012), e se amplia a sua função incluindo a tarefa de ajudar outras pessoas a entrarem em uma CoP.

O didatismo prevê a atenção com a aprendizagem do outro e a intenção, e capacidade, em ajudar o outro a aprender. O termo não guarda o sentido de ensino geralmente empregado, mas o estabelecimento de uma relação, independentemente do nível hierárquico, na qual a conexão entre sujeito e conhecimento, ou sujeito e aprendizagem, é facilitada pela ajuda de um terceiro (GUIMARÃES, 2012). Nonaka e Takeuchi (1997) contribuem com a construção do conceito de didatismo quando apresentam a visão japonesa das relações humanas como coletiva e orgânica: “para os japoneses, trabalhar para os outros significa trabalhar para si mesmo. A tendência natural dos japoneses é a de se realizar no relacionamento com os outros” (p. 36).

2.1.3.

A terceira abordagem – a aprendizagem pragmática

A terceira abordagem – aprendizagem pragmática – está alinhada à filosofia da teoria da aprendizagem social, mas não despreza a capacidade individual de investigar (inquirição) e construir novas experiências organizacionais no processo de AO. De acordo com essa perspectiva, aprende-se sobre o mundo (*knowing*) e a tornar-se parte do mundo (*socializing*). O movimento de recursividade é predominante, especialmente no que concerne a relação entre o indivíduo e a organização – que são vistos como mutuamente constituintes (DALSGAARD, 2014). É importante ressaltar que a aprendizagem pragmática é sempre generativa,

ou seja, sempre gera algum tipo de transformação, que será, posteriormente, também objeto de aprendizagem (DEWEY, 1910 [1997]). É essa a visão de aprendizagem que está por trás dos processos de inovação, uma vez que não se pode pensar em inovação sem geração de algum tipo de transformação.

De forma alinhada a essa abordagem, Gherardi (2011) defende que a aprendizagem organizacional acontece como uma atividade situada nas práticas do trabalho, e a própria atividade organizacional – *organizing* – deve ser vista como um processo de aprendizagem.

Por sua vez, Friedman, Lipshitz e Overmeer (2001), em estudo sobre a criação de condições para a AO, assumem uma abordagem também alinhada à aprendizagem pragmática, ao afirmarem que a AO é inerentemente um processo experimental e criativo, porque leva os membros organizacionais para o limite de seu estado de conhecimento, por meio da imposição de incertezas, naturalmente ou de forma projetada, levando-os a investigar a fundo (inquirição) e a mudar a prática corrente.

A aprendizagem pragmática

A aprendizagem pragmática tem suas bases em três conceitos que sustentam o pragmatismo de Dewey: inquirição (*inquiry*); experiência; e hábito (BUCH e ELKJAER, 2015; DEWEY, 1910[1992], 1997).

A inquirição tem início quando o indivíduo se depara com uma situação de incerteza e trabalha para resolver a situação, aplicando seu pensamento como um instrumento para investigar e buscar uma solução. Segundo Dewey (1938[1992]), inquirição significa “a transformação, direta ou controlada, de uma situação indeterminada em uma que é tão determinada em suas distinções e relações constituintes que converte os elementos da situação original em um todo unificado” (p. 226). Uma situação indeterminada é a condição antecedente para que a inquirição tenha início. A situação indeterminada representa um desconforto na experiência, é questionável, incerta, instável, confusa, ambígua, conflituosa ou obscura – e única, o que faz cada inquirição diferente de outras. O primeiro passo, então, é enxergar que essa situação requer uma inquirição, o que a torna uma situação problemática. Nesse ponto, inicia-se a primeira ação da inquirição – a instituição do problema, que é o primeiro passo para transformar a situação indeterminada em uma situação determinada. A definição do problema vai guiar o

que será relevante ou irrelevante como hipótese e estrutura conceitual, e que dados serão selecionados ou rejeitados. Definir um problema que não é um problema na situação vai levar a uma inquirição sem sentido. O passo seguinte é a determinação de uma solução – o que implica em continuar definindo o problema, buscando entender seus elementos constituintes, e em observá-los, para constituir os termos do problema. Uma solução é proposta como uma ideia – “consequência antecipada do que irá acontecer, quando certa operação for executada sob e com respeito às condições observadas” (p. 230). A observação e a ideia são desenvolvidas junto. A ideia é uma antecipação. Como a inquirição é um processo de construção de problema e busca de solução, as ideias vão mudando à medida que a inquirição vai avançando – a ideia surge como uma sugestão e se torna uma ideia quando sua funcionalidade para a resolução do problema é avaliada. Essa avaliação começa pela razão, mas só acaba quando a ideia é operacionalizada e sua funcionalidade é verificada. Esse movimento abrange dois tipos de operação: uma que lida com a ideação ou conceito, que antecipa uma solução; e outra que lida com técnicas e órgãos para observação. Essas operações modificam a situação anterior (indeterminada), trazendo alívio. Essas operações trazem a transformação proposta pela inquirição (DEWEY, 1938[1992]).

Fugindo do significado de senso comum, a experiência é o movimento transacional entre indivíduo e ambiente, no qual um influencia a formação do outro (DEWEY, 1910, 1997). Nas palavras de Dewey (1916[1981]), o conceito de experiência:

A natureza da experiência só pode ser entendida observando que inclui um elemento ativo e um elemento passivo, peculiarmente combinados. Na fase ativa, a experiência está acontecendo, é o trying (...). Na passiva, é o resultado (undergoing). Quando experimentamos algo, agimos sobre aquilo, fazemos algo com aquilo; depois, sofremos ou experimentamos as consequências. Fazemos algo e depois sofremos algo em troca: essa é a combinação peculiar. A conexão dessas duas fases de experiência mede a fecundidade ou o valor da experiência. A mera atividade não constitui experiência. (...) A experiência como trying envolve a mudança, mas a mudança é uma transição sem sentido, a menos que esteja conscientemente ligada à onda de retorno das consequências que dela decorrem. Quando uma atividade continua a sofrer consequências, quando a mudança feita pela ação é refletida de volta para uma mudança em nós, o mero fluxo é carregado com significado. Aprendemos algo. Não é experiência quando uma criança simplesmente enfia o dedo em uma chama; é experiência quando o movimento está ligado à dor que ela sofre em consequência. Dali em diante, colocar o dedo em uma chama significa uma queimadura. Ser queimado é uma mera mudança física,

como a queima de uma vara de madeira, se não for percebida como uma consequência de alguma outra ação. Impulsos cegos e caprichosos nos apressam sem cuidado de uma coisa para outra. Na medida em que isso acontece, tudo é escrita em água. Não existe nenhum crescimento cumulativo que faça uma experiência em qualquer sentido vital desse termo. Por outro lado, muitas coisas nos acontecem no caminho do prazer e da dor que não relacionamos com nenhuma atividade anterior nossa. São meros acidentes. Não há antes ou depois de tal experiência; sem retrospectiva nem perspectiva e, conseqüentemente, sem significado. (posição Kindle 2586. Tradução livre)

A experiência envolve o *entwinement* na relação entre a pessoa e o mundo, entre o social e o “natural”. É o sujeito estando no mundo e não como um observador externo, o que encontra respaldo nas dualidades (não dualismos) ação e pensamento, e ser (*being*) e conhecer (*knowing*) (BUCH e ELKJAER, 2015, p. 3/4).

O hábito, no sentido dado por Dewey, é uma “disposição mental” para a ação, formada por experiências anteriores (EMIRBAYER e JOHNSON, 2008). Não se trata de um comportamento observável, mas, junto da cognição e da emoção, “tem o papel prioritário de *building blocks* das nossas ações” (COHEN, 2007, p. 775). O hábito não é a recorrência de atos específicos, mas uma predisposição adquirida a maneiras de responder a diferentes situações (COHEN, 2007), que são compreendidas, inicialmente, com base em conhecimentos e hábitos construídos a partir de experiências anteriores (DALSGAARD, 2014). Entretanto, da mesma forma que experiências passadas formam hábitos, hábitos configuram experiências presentes. Dalsgaard (2014) explica:

No presente, carrego comigo uma história pessoal de experiências passadas e hábitos formados que guiam minhas experiências e ações atuais, mas minhas interações contínuas em situações irão mudar e expandir meus hábitos e repertório de experiências (p. 147. Tradução livre)

O hábito tem a função de restringir o alcance e fixar as fronteiras do intelecto, prevenindo o pensamento de “sair do seu caminho” e tornar-se irrelevante para a prática. Por outro lado, por fora do escopo do hábito, o pensamento funciona tateando a incerteza. “Toda forma de hábito envolve o começo de uma especialização que, se desprezada, termina em ação impensada” (COHEN, 2007, p. 779. Tradução livre).

Esses conceitos – inquirição, experiência e hábito – contribuem para a compreensão acerca de como a aprendizagem acontece na prática do trabalho, e busca abranger tanto o conteúdo (a experiência) quanto o processo (inquirição) de aprender (ELKJAER, 2004).

De acordo com Elkjaer e Simpson (2011), o Pragmatismo contribui para a literatura sobre AO por conceituar aprendizagem como:

- transacional, englobando todos os níveis do sistema de aprendizagem, em vez de um (individual) e depois outro (organizacional);
- derivada da inquirição em que o conhecimento e a ação são contínuos e co-ocorrentes, e não conhecimento/participação, seguidos de ação/prática; e
- não apenas sobre socialização, mas também prática criativa, onde os dois estão interligados na experiência em tempo real (p. 24).

Vale notar que grande parte dos estudos sobre Aprendizagem Organizacional – na perspectiva da prática – encontra seus fundamentos no pragmatismo de John Dewey. A abordagem do *learning by doing*, sustentada pelos conceitos de inquirição e experiência (DEWEY, 1910, 1938, 1960(1929), 1997) dá origem ao conceito de *knowing* (COOK e BROWN, 1999; DEWEY, 1910; GHERARDI, 2009) que pode ser considerado central na visão da aprendizagem organizacional segundo a epistemologia da prática. Essa abordagem, ao contrário da epistemologia da posse que aponta o conhecimento “como coisa” como o centro da AO, ressalta o conhecer (*knowing*), a ação, como o que constitui a experiência de aprendizagem (DEWEY, 1910[1992]).

Outra contribuição de Dewey, importante para esse estudo, é o entendimento de que a aprendizagem na prática não consiste em resolução de problemas, uma vez que as situações da prática não são problemas a serem resolvidos, mas, sim, “situações problemáticas caracterizadas por incerteza, desordem e indeterminação” (SCHÖN, 1983, p. 16. Tradução livre). Tal contribuição, não muito incorporada aos estudos da área, corrobora, ou fundamenta, a crítica de Gherardi à aprendizagem baseada em problemas (BISPO, 2013).

Quando se enxerga a AO através da lente da aprendizagem pragmática, torna-se importante compreender a relação entre aprendizagem e rotinas organizacionais, uma vez que as rotinas (a prática – como as coisas são feitas) passam a ser o *locus* da aprendizagem no contexto organizacional.

2.2. Rotinas Organizacionais

Nos últimos seis anos, observa-se o crescimento da publicação de artigos sobre rotinas organizacionais, principalmente, pelo lançamento de *handbooks* e *journals* com números dedicados exclusivamente aos estudos sobre o tema (LANGLEY e TSOUKAS, 2017; HOWARD-GRENVILLE ET AL., 2016; FELDMAN et al., 2016; PENTLAND et al., 2012), o que reforça a relevância e a abrangência desse campo nos estudos organizacionais.

Os estudos sobre rotinas organizacionais vêm contribuindo, há mais de cinquenta anos, para o entendimento sobre como as organizações se estruturam, funcionam, se mantêm, se modificam, criam e aprendem. Duas perspectivas têm direcionado esses estudos – a perspectiva das capacidades dinâmicas e a perspectiva da prática (ou processual) (PARMIGIANI e HOWARD-GRENVILLE, 2011; HOWARD-GRENVILLE e RERUP, 2017; PENTLAND e FELDMAN, 2005; HOWARD-GRENVILLE et al., 2016).

Na primeira, as rotinas são estudadas como um bloco único, como uma caixa preta, onde o foco está nos resultados obtidos pelas rotinas, nos conhecimentos que estão nelas embutidos, ou seja, as rotinas são vistas como um recurso-chave que as organizações dispõem e que compõem as suas capacidades dinâmicas (PARMIGIANI e HOWARD-GRENVILLE, 2011; MARCH e SIMON, 1958; CYERT e MARCH, 1963; NELSON e WINTER, 1982; PENTLAND et al., 2012). Nessa perspectiva, Nelson e Winter (1982) usam o termo rotina para denominar todos os padrões de comportamento regulares e previsíveis das organizações, o que inclui desde técnicas bem específicas de produção até procedimentos de contratação e demissão, controle de estoque, pesquisa e desenvolvimento, publicidade, entre outros (p. 14). Além desses processos previsíveis, os autores classificam como rotinas, também, disposições relativamente constantes e heurísticas estratégicas usadas na abordagem de problemas não-rotineiros que as empresas enfrentam (NELSON e WINTER, 1982).

Na segunda perspectiva, os estudos buscam abrir a caixa preta e entender como acontece a dinâmica interna das rotinas, levando em consideração a relação entre a ideia abstrata da rotina (aspecto ostensivo), sua performance na prática (aspecto performativo) e os artefatos utilizados, e entendendo que essa dinâmica envolve subjetividade, agência e relações de poder (PARMIGIANI e HOWARD-GRENVILLE, 2011, FELDMAN e PENTLAND, 2003; PENTLAND e FELDMAN, 2005; PENTLAND et al., 2012; FELDMAN et al., 2016; EDMONDSON e ZUZUL, 2016; HOWARD-GRENVILE e RERUP, 2017).

2.2.1.

A dinâmica interna das rotinas organizacionais

O estudo da dinâmica interna das rotinas encontra suas bases teóricas na Etnometodologia, de Garfinkel; na Teoria da Prática, de Giddens e de Bourdieu; e na Teoria Ator-Rede, de Latour (FELDMAN et al., 2016). Essa base teórica contribui na construção de uma teoria sobre rotinas organizacionais que tem seus fundamentos em três observações centrais sobre o fenômeno das rotinas: (1) a ação na rotina é situada – rotinas acontecem em lugar e tempo específico, e de forma entrelaçada com o contexto sociomaterial; (2) os atores são inteligentes e frequentemente reflexivos – o que faz com que as rotinas sejam resultado de *effortful accomplishment* (esforço realizado para produzir o “mesmo” padrão de ação) e *emergent accomplishment* (cada vez que a rotina acontece é uma oportunidade para a variação e a reflexão); e (3) o que parece ser estável (por exemplo, a rotina) só é estável temporariamente – a estabilidade é uma conquista (FELDMAN et al., 2016, p. 506; PENTLAND e FELDMAN, 2005).

O conceito de rotina organizacional mais apropriado pelos estudos na perspectiva da prática define rotina como “um padrão repetitivo e reconhecível de ações interdependentes, envolvendo múltiplos atores” (FELDMAN e PENTLAND, 2003, p. 95). O padrão de ação está relacionado ao aspecto ostensivo da rotina; a ação está relacionada ao aspecto performativo; os múltiplos atores são pessoas e artefatos que exercem alguma agência na criação, na manutenção, na variação ou na mudança da rotina (FELDMAN et al., 2016).

O aspecto ostensivo diz respeito a como os indivíduos percebem aquela rotina com todos os elementos objetivos que a constituem, como processos, procedimentos, regras e prazos. É a compreensão abstrata sobre a rotina, “os padrões abstratos que os participantes usam para orientar, explicar e referir-se a performances específicas da rotina” (PENTLAND e FELDMAN, 2005, p. 795. Tradução livre). Dessa forma, o aspecto ostensivo está mais vinculado à estrutura e às condições estabelecidas para a execução de determinada rotina (FELIN et al, 2012). É preciso considerar, no entanto, que, embora este seja um caráter objetivo e estruturante da rotina organizacional, esta não deve ser caracterizada por um procedimento padrão único e estável. Um fator que contribui para compreender esta dinâmica são as múltiplas interpretações acerca do aspecto ostensivo, dependente, entre outros fatores, dos diferentes pontos de vista dos indivíduos envolvidos na execução de uma mesma atividade (FELDMAN e PENTLAND, 2003; FELDMAN e ORLIKOWSKI, 2011).

O aspecto performativo da rotina pode ser considerado a rotina na prática, definido como “ações específicas, realizadas por pessoas específicas, em lugares e tempos específicos” (FELDMAN e PENTLAND, 2003, p. 102. Tradução livre). Segundo os autores, o caráter performativo da rotina organizacional está fortemente vinculado à maneira pela qual os indivíduos irão estabelecer suas ações. Portanto, são inerentemente dotadas de improviso, uma vez que, nas ações diárias, as rotinas sofrem adaptações dependendo da situação e do contexto em que estão inseridas. Dessa forma, para compreender a rotina a partir da composição dessas duas dimensões, é preciso considerar que existe um *background* composto por regras e expectativas, mas a performance é onde a ação e o improviso residem, e uma dissonância entre os aspectos ostensivo e performativo pode levar à sua mudança (FELDMAN e PENTLAND, 2003; PENTLAND e FELDMAN, 2005).

Não é sempre que o aspecto ostensivo precede o performativo. Algumas vezes, como demonstrado por Edmonson e Zuzul (2016) em uma rotina de *teaming*, a performance dos próprios líderes (que seriam os *designers* da rotina) assinala a importância da flexibilidade, participação e experimentação. Dessa performance, emerge um entendimento compartilhado sobre a importância da rotina e das eventuais estruturas e padrões que a suportam. Ou seja, a modelagem do aspecto performativo pelos líderes fez emergir o aspecto ostensivo da rotina de

teaming (EDMONDSON e ZUZUL, 2016), corroborando a ideia de que o aspecto performativo pode criar e manter o aspecto ostensivo das rotinas (FELDMAN e PENTLAND, 2003).

Como argumenta Parmigiani e Howard-Grenville (2011), os aspectos ostensivo e performativo são mutuamente constituintes, e a rotina se estabelece a partir da interação entre eles. Embora possam ser semelhantes, denotam diferenças significativas e podem apresentar variações importantes na execução das rotinas. No entanto, funcionam como duas faces de uma mesma moeda, dois aspectos de uma mesma ação.

O objetivo de analisar a dinâmica das rotinas organizacionais fomenta a realização de estudos empíricos que têm como foco de investigação os aspectos ostensivo e performativo, a partir da percepção de indivíduos que compartilham da mesma rotina organizacional. Os resultados apontam para variações significativas dos dois aspectos, o que pode sugerir, por exemplo, que, embora indivíduos relatem procedimentos e processos indicando os mesmos aspectos ostensivos, as performances apresentadas podem ser múltiplas. E, da mesma maneira, ainda que o aspecto ostensivo possa contar com múltiplas fontes, a performance pode ser praticamente a mesma, sem variações significativas (PENTLAND et al., 1994; PENTLAND, 2003).

É a partir da análise dessas variações que a abordagem prática da rotina destaca a agência do indivíduo, isto é, a capacidade de realizar adaptações às rotinas uma vez que contingências novas possam influenciar sua execução. Essas adaptações podem decorrer da necessidade de diferentes atores, seja dos próprios envolvidos com a rotina ou por meio de determinações externas (FELDMAN e PENTLAND, 2003). Entretanto, Feldman (2003) chama atenção para o fato de que gestores podem conceber novas maneiras de execução de determinada rotina e, na prática, as mudanças podem não ocorrer se a performance não estiver alinhada à ideia inicialmente concebida.

Outra possibilidade que se apresenta é a existência de diferentes interpretações acerca de aspectos procedimentais de uma rotina (caráter ostensivo), o que pode desencadear variações da performance como consequência, culminando em múltiplas possibilidades acerca de uma mesma rotina. Essa dinâmica, que envolve movimentos de estabilidade ou mudança, pode estar associada à aprendizagem que ocorre nas rotinas (LEVITT e MARCH, 1988;

COHEN e BACDAYAN, 1994; FELDMAN, 2000), comumente chamada nos estudos organizacionais de *practice-based learning* (RAELIN, 1997; BRANDI e ELKJAER, 2011; GHERARDI, 2011). Nesse contexto, a aprendizagem organizacional pode se apresentar como resultado, influenciando a eficiência e a produtividade da organização, seja positiva ou negativamente (PENTLAND e FELDMAN, 2005).

Um estudo empírico realizado por Turner e Fern (2012) teve como principal objetivo investigar a influência da experiência do indivíduo na divergência da performance da rotina em um momento de mudanças contextuais. Em consonância com a literatura e hipóteses iniciais do estudo, os resultados indicam que a experiência dos atores proporciona estabilidade, ou seja, pouca divergência na performance da rotina e, ao mesmo tempo, variação da performance da rotina quando existe alteração do contexto. Isso significa que a experiência do ator com a execução da rotina tem como consequência a estabilidade, no entanto, quando existe um contexto que clama por mudanças, a experiência do ator é desencadeadora de adaptações na performance da rotina.

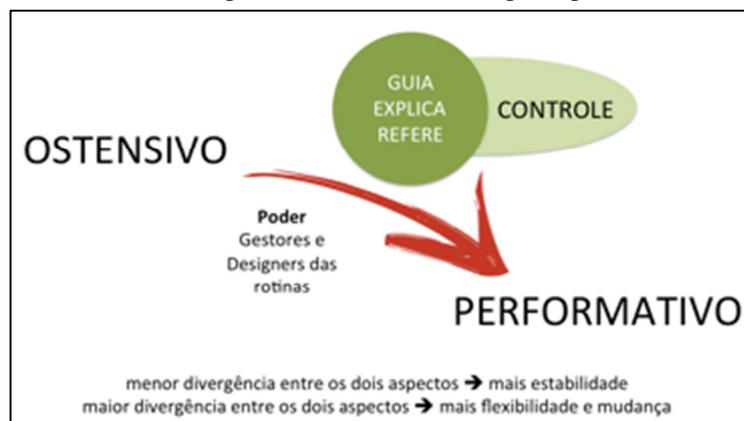
Há um terceiro elemento que exerce influência na dinâmica das rotinas organizacionais: os artefatos – conceituados por D’Adderio (2011) como “entidades multifacetadas que podem influenciar o curso das rotinas, ao mesmo tempo em que evoluem em consequência de sua apropriação por determinados agentes em contextos específicos” (p. 199. Tradução livre). Dessa forma, a mesma autora propõe que é a influência combinada entre agentes humanos e artefatos materiais – *actantes*, de acordo com a *actor-network theory* (ANT) – que configura uma “agência distribuída” (p. 222) e dá forma às rotinas organizacionais.

Os artefatos podem ser de diferentes tipos: documentos, sistemas, e-mails, murais, ferramentas (físicas e de gestão), manuais, materiais, móveis, computadores, mapas de processos, regras, políticas etc. (D’ADDERIO, 2011; JARZABKOWSKI et al, 2016). Alguns, como, por exemplo, procedimentos operacionais padrão, sistemas integrados de gestão, são considerados “representações artefatuais” (D’ADDERIO, 2011, p. 201) e podem configurar *proxies* do aspecto ostensivo das rotinas (PENTLAND e FELDMAN, 2005; D’ADDERIO, 2008, 2011; JARZABKOWSKI et al, 2016).

Os artefatos, quando vistos como o centro das rotinas organizacionais, estabelecem relação dinâmica com os aspectos ostensivo e performativo, uma vez que elementos do aspecto ostensivo podem ser embutidos (*embedded*) nos artefatos, e conflitos na performance das rotinas, por exemplo, podem ser apaziguados pelos artefatos (D'ADDERIO, 2011).

As rotinas organizacionais são constituídas, portanto, pelas relações dinâmicas entre os três elementos – aspecto ostensivo, aspecto performativo e artefatos (FELDMAN e PENTLAND, 2003; PENTLAND e FELDMAN, 2005) –, como ilustrado nas Figuras 2a, 2b, 2c e 2d.

Figura 2a: Influência do aspecto ostensivo sobre o aspecto performativo das rotinas.



Fonte: a autora.

A Figura 2a ilustra a influência do aspecto ostensivo sobre o aspecto performativo. A ideia abstrata que as pessoas têm da rotina (aspecto ostensivo) atua como guia, explicação e referência para a atuação na prática – exercendo um controle, nem sempre manifesto. Essa influência reflete a relação de poder entre gestor e agente da rotina e, também, o poder que as pessoas que projetam as rotinas exercem ao projetá-las (FELDMAN e PENTLAND, 2003; PENTLAND e FELDMAN, 2005).

A forma como a dinâmica se desenvolve vai resultar em maior ou menor grau de estabilidade ou flexibilidade. Quanto menor a divergência entre os dois aspectos, mais estabilidade a rotina apresentará. Enquanto que, quanto maior a divergência, mais flexibilidade poderá ser observada e, conseqüentemente, maior a possibilidade de mudanças (FELDMAN e PENTLAND, 2003; PENTLAND e FELDMAN, 2005).

Figura 2b: Influência do aspecto performativo sobre o aspecto ostensivo das rotinas.

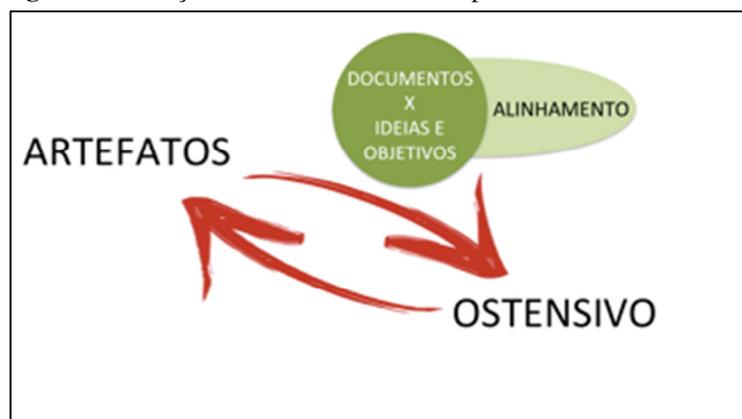


Fonte: a autora.

A Figura 2b ilustra a influência do aspecto performativo sobre o aspecto ostensivo. Nessa direção, a influência se dá pelo poder de agência do ator da rotina, levando-se em consideração a sua subjetividade nesse processo. Esse movimento interfere na criação, na manutenção ou na modificação do aspecto ostensivo, onde pode ser exercida a resistência do agente (FELDMAN e PENTLAND, 2003; PENTLAND e FELDMAN, 2005).

As mudanças ocorridas na performance poderão ser apenas uma variação de uma performance isolada ou poderão ser “selecionadas” e retidas, transformando, assim, o aspecto ostensivo (FELDMAN e PENTLAND, 2003; PENTLAND e FELDMAN, 2005).

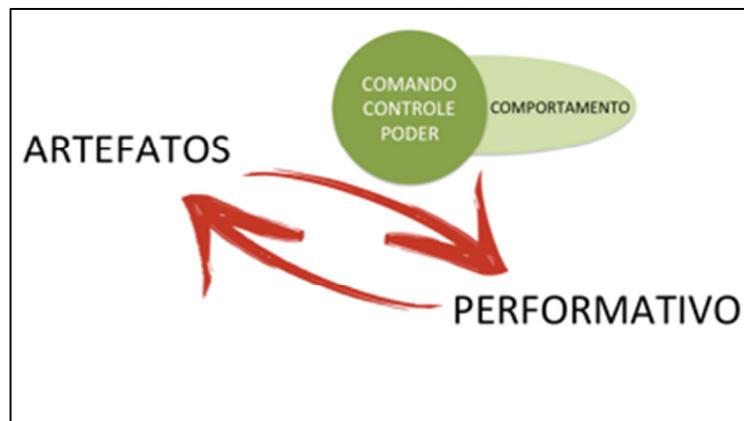
Figura 2c: Relação entre os artefatos e o aspecto ostensivo das rotinas.



Fonte: a autora.

A Figura 2c ilustra a relação entre os artefatos e o aspecto ostensivo. Os artefatos podem contribuir para a materialização do aspecto ostensivo das rotinas. Por meio de documentos, sistemas, normas, procedimentos padrão, políticas etc., a ideia abstrata da rotina se torna mais concreta e pode ser compartilhada de forma mais alinhada por seus agentes. Vale ressaltar que mapa de processos ou procedimentos operacionais padrão, por exemplo, não devem ser confundidos com o aspecto ostensivo, apesar de poderem ser considerados *proxies* dessa dimensão abstrata da rotina (FELDMAN e PENTLAND, 2003; PENTLAND e FELDMAN, 2005; D'ADDERIO, 2011).

Figura 2d: Relação entre os artefatos e o aspecto performativo das rotinas.



Fonte: a autora.

A Figura 2d ilustra a relação entre os artefatos e o aspecto performativo das rotinas. Há uma relação de comando, controle e poder, nas duas direções, que vai se refletir no comportamento dos agentes, podendo gerar conflito ou apaziguamento, por exemplo (FELDMAN e PENTLAND, 2003; PENTLAND e FELDMAN, 2005; D'ADDERIO, 2011).

Em um nível de análise individual, a origem ou a mudança de determinada rotina envolve outros fatores. Um desses fatores são os processos psicológicos na execução da rotina (COHEN, 2012). O hábito é uma ação assumida pelo indivíduo e está intimamente relacionada aos sistemas de emoção e às disposições para ação, como no conceito de hábito de Dewey (COHEN, 2009). Quando o contexto em que o hábito está instalado demanda por alterações, é possível modificá-lo com intervenções conscientes, com maior ou menor grau de resistência. Esta mesma análise pode ser correspondente à execução das rotinas e à necessidade de implantação de mudanças organizacionais (COHEN, 2012).

O hábito considera dois tipos de memória: a procedimental, também denominada não declarativa, e a declarativa. A primeira está relacionada aos nossos hábitos e habilidades, ou seja, ao *know how* – por exemplo, ao executar uma ação costumeira, como efetuar o *login* no computador, não refletimos sobre esta ação. O segundo tipo de memória, a declarativa, está associada ao *know what* ou “o quê”, portanto, relaciona-se àquilo que conseguimos explicar (COHEN, 2012).

Miller, Pentland e Choi (2012) desenvolveram um modelo que complementa a ideia de Cohen (2012). Para os autores, as habilidades individuais, ou *know how*, fazem parte do conhecimento ou memória procedimental, enquanto que o entendimento acerca da sequência de atividades a ser realizada, ou *know what*, é o conhecimento ou memória declarativa. Este, por sua vez, é subdividido em duas etapas: a primeira consiste em identificar o problema e entender quais as atividades necessárias a serem realizadas; a segunda resgata situações anteriores vivenciadas pelo indivíduo para acessar a sequência de atividades, a fim de fornecer a solução adequada àquele problema. Os autores acrescentam um terceiro tipo de memória, a memória transacional, que é fomentada pela necessidade em buscar a solução fora de si mesmo, uma vez que o indivíduo se dá conta que não consegue resolver sozinho determinado problema. Esta memória acessa o *know who*, uma vez que o indivíduo lembra de pessoas ou contatos que podem ajudá-lo a solucionar aquele problema (NEBUS, 2006 *apud* MILLER et al, 2012).

Em um contexto de mudança, os diferentes tipos de memória apresentam efeitos diversos sobre uma nova rotina a ser aprendida. A memória transacional impacta positivamente, pois uma vez que o indivíduo sabe a quem recorrer para resolver determinado problema, o tempo de pesquisa ou aprendizagem diminui. As memórias declarativa e procedimental, no entanto, apresentam um efeito prejudicial para a nova aprendizagem, ou seja, a maneira pela qual o indivíduo executava tarefas anteriores pode trazer dificuldades para “esquecer” a tarefa anterior e adquirir uma maneira diferente de executar a nova tarefa. Da mesma forma, o conhecimento acerca de determinado procedimento pode influenciar negativamente a aprendizagem de novos procedimentos. Portanto, a aprendizagem de uma nova rotina está relacionada à capacidade de desaprender para aprender (MILLER, PENTLAND e CHOI, 2012).

Pela dinâmica das relações entre os elementos apresentados, as rotinas podem ser entendidas como *locus* de conflitos, de dinâmicas de dominação e resistência e de aprendizagem.

2.2.2.

Rotinas Organizacionais e Aprendizagem Organizacional

Saindo do âmbito individual para o organizacional, há inúmeros estudos que relacionam Aprendizagem Organizacional e Rotinas Organizacionais, nos quais diferentes enfoques são apresentados. Miner, Ciuchta e Gong (2008) apresentam quatro formas de abordar a relação entre AO e RO:

- (1) rotinas como repositório da memória organizacional – essa abordagem está relacionada à perspectiva das capacidades dinâmicas, não olha para as dinâmicas internas das rotinas, e entende a aprendizagem a partir da epistemologia da posse, onde o conhecimento é “uma coisa”, um recurso – as rotinas, então, são vistas como repositório desse conhecimento, da experiência organizacional e representam códigos para ação;
- (2) organizações aprendem por meio de mudanças no *mix* de rotinas estáveis – essa abordagem presume que as organizações, a partir de um *mix* original de rotinas, que são modificadas devido à experiência, passam por um ciclo de aprendizagem organizacional que se dá pela criação da variação das rotinas, pela seleção, entre essas rotinas, de quais serão executadas no futuro, e pela retenção do novo *mix* de rotinas;
- (3) organizações aprendem pela transformação das rotinas – essa abordagem está relacionada à perspectiva da prática, e entende que a aprendizagem acontece pela transformação ou variação das rotinas, que decorre de suas dinâmicas internas, apresentadas anteriormente nessa seção; e
- (4) rotinas para aprendizagem – essa abordagem parte do pressuposto de que algumas rotinas podem incorporar um processo de aprendizagem e desempenhar um papel de geradoras de mudanças sistemáticas no comportamento ou no conhecimento da organização. Essas rotinas podem se caracterizar por pesquisa, experimentação, desenvolvimento

de novos produtos – envolvendo pesquisa de viabilidade técnica e de mercado, prototipagem, pesquisa de consumidor, e até o estudo de quais seriam as rotinas necessárias para a produção.

Nascimento, Ruas e Silva (2017), ao apresentarem os papéis das rotinas organizacionais atribuídos por Nelson e Winter (1982), elencam seis papéis, dos quais três estão relacionados à aprendizagem. O Quadro 2 apresenta os três papéis.

Quadro 2: Papéis de rotinas e características.

Papéis das rotinas	Características
Rotina como memória da Organização	Onde está o conhecimento? Onde está a memória de uma organização? Segundo os autores, a “rotinização das atividades de uma organização constitui a forma mais importante de estocagem do conhecimento específico a ela”.
Rotina como meta: controle, cópia e Imitação	Operação de rotinas como objetivo dos esforços direcionados para o controle da organização, para a reprodução das rotinas existentes e para imitação de rotinas empregadas em outras organizações.
Rotinas, heurísticas e inovação	Explora a conexão entre comportamento rotinizado e o comportamento inovador, enfatizando haver menos oposição entre essas duas ideias que comumente se supõe.

Fonte: Extraído (e recortado) de NASCIMENTO, RUAS e SILVA (2017, p. 148 – adaptado de NELSON e WINTER, 2005, p. 152-153)

O primeiro papel atribuído às rotinas, exposto no Quadro 2, o de memória organizacional, está alinhado à epistemologia da posse (COOK e BROWN, 1999), que pressupõe que o conhecimento é algo que se possui e pode ser armazenado. A ênfase não está no processo de aprender, mas no conhecimento que é estocado nas rotinas – ou seja, essa perspectiva não aborda a agência das pessoas (ou grupos) na Aprendizagem Organizacional.

O segundo papel atribuído às rotinas, o de meta, tendo o controle, a cópia e a imitação como formas de atingi-la, está alinhado à Visão Baseada em Recurso (BARNEY, 2001), e entende as rotinas como recurso organizacional imitável.

O terceiro papel atribuído às rotinas, o de heurística e inovação, aborda o processo de aprendizagem da rotina (a heurística), enxergando que as rotinas podem existir não somente para a reprodução das práticas organizacionais, mas, também, para a sua mudança e para a inovação. Essa é a perspectiva mais alinhada à presente Tese, e pode ser exemplificada pelo estudo sobre a importância da rotina de *teaming* em um projeto de inovação (EDMONDSON e

ZUZUL, 2016), que levou as autoras à percepção de que as rotinas que podem ajudar a estruturar processos de inovação em projetos complexos são as movidas por uma lógica de aprendizagem e, não, as movidas por padrões compartilhados, *blueprints* ou *scripts* (EDMONDSON e ZUZUL, 2016, p. 198).

Um aspecto a ser ressaltado a partir desse estudo de Edmondson e Zuzul (2016) é a percepção de que há rotinas organizacionais em projetos desenvolvidos pelas empresas, e não, apenas, em processos “regulares”. Essa percepção contribuiu para a ampliação do campo empírico dessa pesquisa, para experiências de aprendizagem em rotinas de projetos específicos, não regulares.

Há outros exemplos de estudos empíricos que vêm relacionando rotinas com criatividade e inovação. Quatro exemplos estão na edição especial da *Organization Science*, de 2016, dedicada a estudos sobre rotinas organizacionais:

1. o estudo sobre recombinação de rotinas para resgatar a eficiência criativa em uma empresa de desenvolvimento de games (COHENDET e SIMON, 2016);
2. o estudo sobre como a execução de uma rotina pode produzir padrões que permitem que uma organização atinja continuamente a criatividade necessária, realizado em uma grande cadeia de varejo de moda nos Estados Unidos (SONENSHEIN, 2016);
3. o estudo, realizado em uma fábrica automotiva, que buscou entender que movimentos subjacentes às rotinas poderiam levar a resultados inovadores (DEKEN et al, 2016); e
4. o estudo, realizado em um laboratório de Inteligência Artificial, que mostrou como *actantes* (atores humanos e não-humanos) atuando como mediadores ou intermediários, na ecologia de rotinas, podem gerar resultados inovadores (SELE e GRAND, 2016).

Pode-se dizer que a presente Tese está inserida nesse grupo de estudos, uma vez que tem como unidade de análise a aprendizagem generativa (a que gera inovação) situada nas rotinas organizacionais, guiadas pela abordagem do *design thinking* – ou a rotina do *design thinking*, se entendida como uma heurística.

2.3. **Design Thinking**

A expressão *design thinking*, muito usada e ouvida nos últimos anos, pode estar relacionada a dois conceitos diferentes: o *mindset*, a forma de pensar do *designer*; ou um método de trabalho composto por um conjunto de técnicas e ferramentas, utilizado pelos *designers*, que tem como objetivo encontrar uma solução para um problema ou uma situação problemática – seja um desafio pessoal, social ou de negócios (KELLEY e KELLEY, 2013). Essa definição reflete o entendimento de que o conhecimento do *Design* está nas pessoas – não só nos *designers*, mas em qualquer pessoa –, nos seus processos, nas táticas e estratégias de *designing*, e nos produtos, ou soluções, que são criados pelas pessoas nesses processos (CROSS, 1999).

2.3.1. **O mindset do designer**

Todas as pessoas planejam alguma coisa nova, em algum momento. Seja uma nova receita, um novo *layout* dos móveis da sala, um novo *website*, um novo processo ou um novo modelo de negócio. Ao fazer isso, estão fazendo *design*. Dessa forma, o *design thinking* é algo inerente à cognição humana (CROSS, 2011). Mas o *designer* criativo, ao se deparar com um problema, dá início a uma jornada de exploração, em busca da descoberta de algo novo, em “lugares” desconhecidos, onde são mobilizadas habilidades tácitas e um pensamento subjetivo (CROSS, 2011). É um movimento que começa na “imaginação”, que, segundo o psicólogo Jerome Bruner, significa ‘ir além das informações dadas’, e envolve pensamento e criatividade (LAWSON, 2005, p. 119).

Um conjunto de características do pensamento do *designer* pode ajudar na construção do conceito de *design thinking*. A primeira delas é a forma como o *designer* aborda o problema a ser resolvido. A definição do escopo do problema costuma ir além do que está manifesto e explícito e, por isso, muitas vezes, a solução é vista por um ângulo diferente. Nesse processo, tanto na definição do problema quanto na busca da solução, um grande peso é dado à intuição, que é calcada em um conjunto de experiências e aprendizagens prévias advindas de respostas, adequadas ou inadequadas, dadas a situações anteriores. A segunda característica é a habilidade de lidar com a incerteza e com a ambiguidade das

situações por ele enfrentadas. Ao mesmo tempo em que geram tentativas de solução rapidamente, os *designers* deixam muitas opções em aberto até o final do processo de solução do problema, entendendo que os conceitos da solução são temporariamente imprecisos e muitas vezes inconclusivos. A terceira característica é a necessidade do *designer* de externalizar o pensamento de alguma forma – geralmente, por meio de esboços visuais. A atividade de esboçar, desenhar ou modelar possibilita que o *designer* explore o problema e a solução ao mesmo tempo, e que ele crie um repositório externo para as suas ideias, uma vez que a capacidade de lidar internamente (no pensamento) com a complexidade é limitada. Além disso, as representações gráficas são um meio de comunicar para os outros – “o lápis é seu *spokesman*” (CROSS, 2011, p. 13). Ou seja, o emprego de ferramentas e técnicas é essencial para o trabalho do *designer*. A quarta característica é a abertura para experiências e influências importantes para seu problema, com um alto nível de consciência e uma grande capacidade de observação e empatia, o que inclui ter uma importante atenção com o usuário ou quem está sofrendo com o problema apresentado. (CROSS, 2011; GLEN, SUCIU e BAUGHN, 2014; DALSGAARD, 2014).

Algumas características de personalidade também foram observadas em pesquisas na área do *Design*: alta motivação pessoal, confiança no poder fazer, coragem para assumir riscos, coragem para inovar, senso de foco no problema, abertura para *learn by doing*, e estar preparado para falhar (CROSS, 2011). A confiança no poder fazer está relacionada à confiança criativa, muitas vezes bloqueada pelo medo de rejeição social desenvolvido ao longo da vida, mas que pode ser resgatada, uma vez que a criatividade é uma parte natural do pensamento e do comportamento humano (KELLEY e KELLEY, 2013).

A forma de pensar aliada a essas características de personalidade contribuem para a construção de uma racionalidade própria do *designer*, diferente da racionalidade analítica. De acordo com Cross (1982), cientistas resolvem problemas pela análise, enquanto os *designers*, pela síntese. O Quadro 3 apresenta uma comparação entre as duas racionalidades, e poderá contribuir para o entendimento do *design thinking*.

Quadro 3: Comparação entre racionalidades analítica e abordagem do *design thinking*.

	Racionalidade analítica	<i>Design thinking</i>
Formulação do problema	Objetivo/meta e restrições bem definidas.	Objetivo/meta e restrições descobertos durante o processo de <i>design thinking</i> .
Critério	Definição objetiva do critério, estabelecida antes da geração de alternativas.	Critérios objetivos e subjetivos usados para definir objetivos do projeto, visto que o usuário final é o mais importante julgador da eficácia.
Método	Planejamento e análise – pensamento precede a ação.	Exploração iterativa do “espaço” do projeto, onde pensar e fazer estão entrelaçados.
Ênfase no processamento de informação	Preferência por formulações objetivas, especialmente verbais e quantitativas	Preferência por representações visuais e espaciais, que evocam <i>insights</i> objetivos e subjetivos.
Processo de solução	Idealmente baseado em processo de raciocínio consciente e lógico-racional, que, com o tempo, formaliza-se em um conjunto de regras.	Soluções evoluem como os resultados da interação com usuários e da criação contínua e o refinamento das possíveis soluções. Incorpora <i>insights</i> , julgamento e intuição baseados em experiência.
Lógica	“Acerte!” Redução das chances de falha por meio de análise prévia cuidadosa.	Experimentação rápida e prototipagem para aprender com “falhas” precoces, rápidas e baratas.
Resultado	Solução otimiza critério predefinido para chegar na “melhor” resposta (<i>best answer</i>).	Obter “melhor” resposta possível (<i>better answer</i>). O processo pode expor problemas e soluções adicionais.

Fonte: GLEN, SUCIU, BAUGHN (2014, p. 658. Tradução livre)

Uma rápida observação do quadro acima pode levar à conclusão de que o *design thinking* gera processos não lineares e, por isso, menos simples e rápidos. Entretanto, a sua dinâmica, e a preocupação com a (re)definição do problema durante todo o processo e com a experimentação precoce tende a levar a uma solução mais eficaz.

A racionalidade analítica prevê um processo linear, com objetivos previamente bem definidos, que levam ao planejamento das ações, indicando que o pensamento vem primeiro e, depois, a ação. A análise das informações é prioritariamente verbal e quantitativa e o processo de construção de solução é

suportado por uma racionalidade lógico-racional, que se formaliza em um conjunto de regras. As chances de errar são reduzidas por análises prévias, gestão de risco, e o que se busca é chegar à melhor resposta (*best answer*).

Por outro lado, a racionalidade do *design* prevê um processo iterativo, de idas e vindas, com os objetivos e as restrições aparecendo ao longo do processo na medida em que as situações emergem. Os critérios que definem os objetivos são objetivos e subjetivos, uma vez que dependem do usuário, que fornece *feedbacks* ao longo do processo iterativo. Não há um momento de planejamento separado da ação – pensamento e ação se desenrolam de forma interligada, guiados pela visualidade na análise das informações, resultando em *insights* objetivos e subjetivos. A solução é construída em um processo de interação com o usuário, e testada com prototipagens rápidas para que os erros sejam baratos. Não há a melhor resposta nesse caso, mas a melhor possível (*better answer*) – que, geralmente, expõe novos problemas.

A diferença entre as duas formas de racionalidade reflete seus objetivos: uma quer entender como as coisas são, quer descobrir a natureza das coisas que existem; a outra quer descobrir como as coisas devem ser, quer criar coisas que tenham valor, mas que não existem (CROSS, 1982). Essa diferença está relacionada às duas abordagens de aprendizagem já apresentadas nessa Tese: a aprendizagem adaptativa e a aprendizagem generativa (SENGE, 1997; CHIVA, GRANDÍO e ALEGRE, 2010; MCGILL, SLOCUM, Jr. e LEI, 1992).

2.3.2.

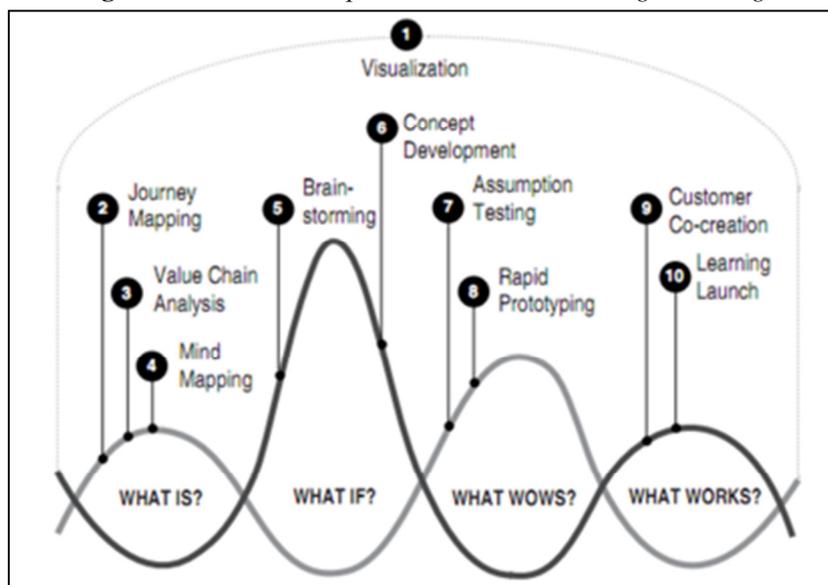
O método do *designer* – o *Design Thinking*

De acordo com Dalsgaard (2014) “o processo de *design* pode ser entendido como um processo de aprendizagem em que o *designer* desenvolve uma compreensão crescente do campo de domínio em uso por meio de estudos, experiências e intervenções” (p. 145).

Diferentes autores organizam e nomeiam o processo de diversas maneiras. Alguns organizam em torno de quatro etapas, outros em torno de sete, mas os princípios por trás dessa organização são sempre os mesmos, e estão baseados na iteração em torno dos processos de exploração, criação, reflexão e implantação (COTTAM e LEADBEATER, 2004; KELLEY, 2001; STICKDORN e SCHNEIDER, 2011). O “*Four questions, ten tools*” (LIEDTKA, 2011) é um

exemplo de *framework* metodológico ancorado por quatro perguntas, que suportam quatro estágios: “*what is?* – explora da realidade atual; *what if?* – usa as aprendizagens do estágio anterior para visualizar várias possibilidades de futuro; *what wows?* – faz algumas escolhas sobre onde manter o foco; e *what works?* – vai ao mundo real para interagir com usuários em pequenos experimentos” (LIEDTKA, 2014, p. 21). Para cada estágio, é indicado o uso de um grupo de ferramentas, como ilustra a Figura 3.

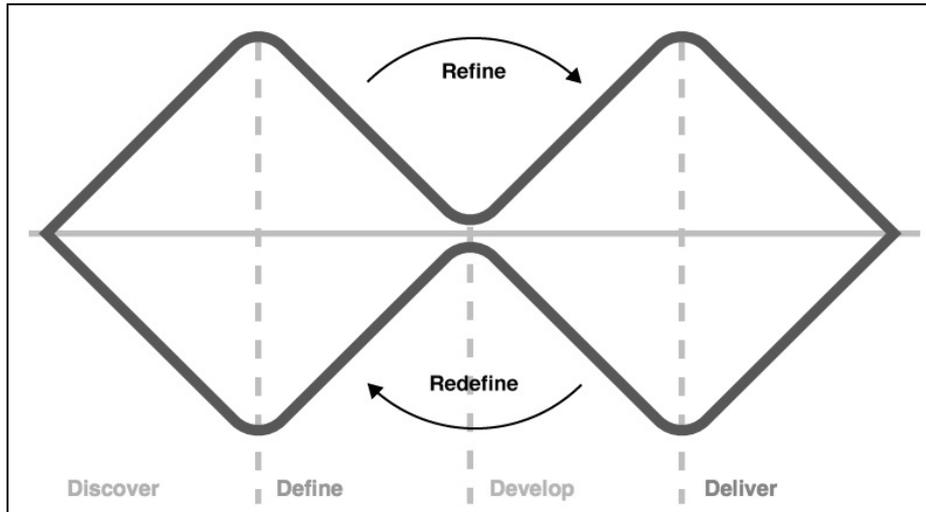
Figura 3: Modelo *Four questions, ten tools* do *Design Thinking*.



Fonte: Liedtka (2011, p. 22).

Outra representação do processo de *design thinking* é o chamado “*Double Diamond*”, que, como descrito pelo *British Design Council* (STICKDORN e SCHNEIDER, 2011), também está alicerçado em quatro estágios: descoberta – inspiração e identificação das necessidades do usuário; definição – interpretação e alinhamento dos achados aos objetivos do projeto; desenvolvimento – ideação, conceitos, iteração de propostas e avaliação; e entrega – resultado do processo, finalização e implantação. A Figura 4 ilustra esse modelo.

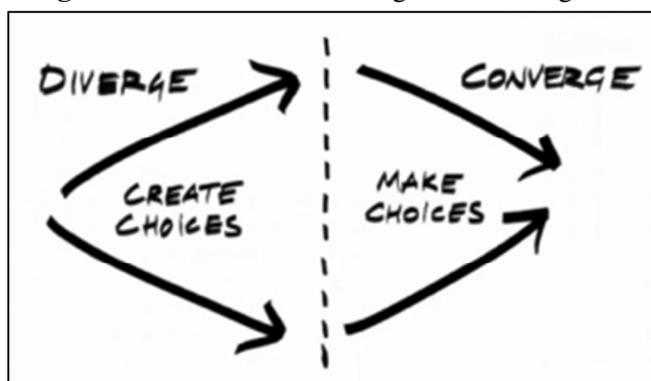
Figura 4: Modelo *Double Diamond* do *Design Thinking*.



Fonte: Do modelo: Stickdorn e Schneider (2011, p. 127). Da imagem: <http://www.just4letters.com/pi/wp-content/uploads/2014/09/DoubleDiamondLoop2.png>

O que há em comum, e de essencial, em todos os modelos de *design thinking* é a alternância entre pensamento convergente e pensamento divergente. O pensamento convergente é uma boa maneira de decidir entre uma gama de alternativas existentes, mas não é adequado para sondar o futuro ou criar novas possibilidades. Em um processo de solução de problemas, o pensamento convergente move para a solução, leva a fazer escolhas. Por outro lado, o que amplia a possibilidade de escolhas, criando opções, é o pensamento divergente. Embora uma maior gama de opções represente mais complexidade, é o que vai levar a uma maior possibilidade de inovação (BROWN, 2009). O diagrama apresentado na Figura 5 ilustra o movimento entre o pensamento convergente e o divergente.

Figura 5: Dinâmica da convergência e divergência.



Fonte: Brown (2009, p. 67).

Todo esse processo não acontece de forma livre, sem restrições – “a aceitação voluntária, e até mesmo entusiasmada, de restrições é a base do pensamento do *design*” (BROWN, 2009, p. 18). Tais restrições são materializadas por três critérios que se sobrepõem: desejo – o que faz sentido para as pessoas; viabilidade – o que é funcionalmente possível em um futuro previsível; e sustentabilidade – o que tem probabilidade de se tornar parte de um modelo de negócio sustentável (BROWN, 2009).

Um aspecto fundamental em todo processo de *design thinking* é o fato de estar centrado nas pessoas, nos usuários. Seja um *design* de produto, de serviço, de processo, de modelo de negócio, o foco estará no usuário e a empatia será uma habilidade fundamental do *designer* (BROWN, 2009).

Em todos os momentos do processo, há um conjunto de ferramentas³ – visuais, em sua maioria, mas não somente – que sustentam todas as ações (DALSGAARD, 2014), a saber: imersão/inspiração, definição do problema, ideação e experimentação (prototipagem), implantação.

A primeira etapa, chamada aqui de imersão ou inspiração, tem como objetivo mergulhar na situação problemática, viver experiências nessa situação, interagir com especialistas, dramatizar cenários – de forma deliberada e planejada (KELLEY e KELLEY, 2013). O recurso principal, nessa fase, é a empatia – “entendemos que se conectar com as necessidades, os desejos e as motivações de pessoas reais ajuda a inspirar e provocar ideias novas” (p. 22). Observação, entrevistas e *shadowing* são algumas estratégias utilizadas. Focar em “usuários extremos”, como adotantes iniciais de novas tecnologias ou idosos, por exemplo, ou observar outros setores industriais, pode contribuir na percepção de novas oportunidades (KELLEY e KELLEY, 2013).

Na segunda etapa, definição do problema ou síntese, organiza-se o material coletado, buscando padrões, identificando temas e construindo sentido no que foi observado (BUCHANAN, 2001). Move-se das histórias individuais para a análise do coletivo. Pode-se usar, como ferramenta, o mapa de empatia ou o *problem-framing* (ANEXO). Nesse momento, organiza-se os dados em *frameworks*, mapas conceituais, buscando princípios norteadores. Delimita-se o problema, apontando para que direção caminhar em busca da solução (KELLEY e KELLEY, 2013).

³ Algumas ferramentas estão apresentadas no ANEXO desta Tese.

Por exemplo, em uma situação problemática relacionada a tempo de espera no setor de varejo, mudar a pergunta de “como podemos reduzir o tempo de espera do cliente?” para “como podemos reduzir a percepção do tempo de espera?” abre diferentes possibilidades para a busca de solução (KELLEY e KELLEY, 2013, p. 23). É importante entender que: os problemas não serão definitivamente definidos, uma vez que eles vão sendo re-delimitados ao longo do processo iterativo de *feedback* com os usuários; os problemas serão interpretados de forma subjetiva tanto pelos *designers*, quanto pelos usuários, e, por isso, não se deve esperar uma formulação totalmente objetiva; e os problemas tendem a ser organizados de forma hierárquica, indo do sintoma – o manifesto, à causa mais profunda – o latente, passando por vários níveis de “porquês”, e a decisão sobre em que nível a solução deve ser criada depende do poder, do tempo e do orçamento que o *designer* dispõe (LAWSON, 2005).

A terceira etapa, a ideação, é a fase da exploração, onde quanto mais ideias forem geradas, partindo de opções divergentes, mais chance de se chegar a boas ideias. As melhores ideias devem ser prototipadas e testadas, o mais cedo possível, em um processo iterativo, de *feedbacks* dos usuários, para que seja explorado um vasto número de ideias – em “*loops* de aprendizagem experiencial” (KELLEY e KELLEY, 2013, p. 24), sem que se invista muito em uma única ideia. O processo de ideação pode ser guiado por diferentes dinâmicas de *brainstorming*, por exemplo, e os protótipos podem variar de esboços e maquetes (produtos) a simulações ou dramatizações (serviços ou processos), desde que sejam concretos o bastante para serem experimentados pelos usuários (KELLEY e KELLEY, 2013). Da mesma forma que os problemas não podem ser definitivamente definidos e são reformulados ao longo do processo, as soluções não podem ser exaustivas – sempre haverá possibilidade de outras soluções; também não haverá a solução ótima, uma vez que sempre haverá objetivos conflitantes, o que levará a soluções aceitáveis, mas não perfeitas; por outro lado, as soluções geralmente trabalham diferentes problemas, ou diferentes aspectos de um problema, de forma holística, o que torna difícil identificar qual parte de uma solução endereça qual aspecto de um problema; as soluções podem ser vistas como uma contribuição para o conhecimento – as soluções do *design* são como as hipóteses e as teorias para a ciência: servem como base para o avanço do conhecimento; e as soluções são parte de outros problemas, uma vez que podem

causar efeitos indesejados, como, por exemplo, a poluição causada por um automóvel (LAWSON, 2005).

A quarta etapa, a implantação, pode acontecer em etapas, com versões beta, ou versões de serviço reduzidas, com o objetivo de aprender ao longo do processo (KELLEY e KELLEY, 2013).

O Quadro 4 sintetiza um exemplo de um modelo de *design thinking*, integrando as etapas do processo, descritas nos parágrafos anteriores, ao *mindset* do *designer*, e às suas práticas e técnicas.

Quadro 4: Framework do Design Thinking.

Temas	Princípios/ <i>Mindsets</i>	Práticas	Técnicas
Foco do usuário	<ul style="list-style-type: none"> • Empatia • Curiosidade • Não-julgamento • Social 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca de entendimento de necessidades latentes e pontos de dor de usuários (empatia) e deixar esse entendimento guiar todo o trabalho • Utilização de uma abordagem qualitativa, contextualmente específica, em pesquisa de usuário • Envolvimento de usuários em ideação, prototipagem e teste 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa etnográfica • Reuniões informais com clientes • Acúmulo de histórias de usuários e anedotas • Mapeamento de jornada, mapa de empatia, <i>persona</i> • Sessões de <i>feedback</i> do usuário
Enquadramento do problema	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento livre, sem restrições • Conforto com a complexidade e ambiguidade • Abertura ao inesperado 	<ul style="list-style-type: none"> • Desafio e reformulação do problema inicial para expandir o espaço do problema e solução. • Síntese de <i>insights</i> de pesquisa: busca de padrões, <i>framestorming</i> (ideação para achar formulações alternativas para o problema) 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntas de “como poderíamos” • Cinco porquês • Declaração do problema, <i>painstorm</i>, FOG (fato, opinião, <i>guess</i>)

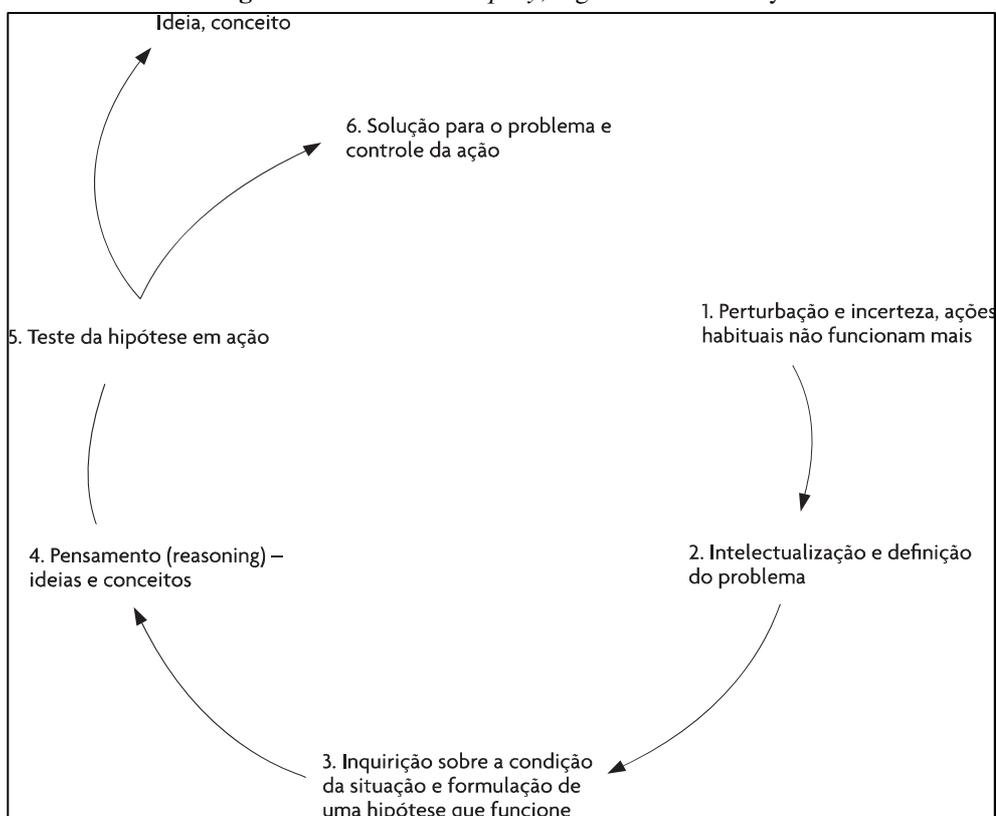
Visualização	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento pelo fazer • Viés para ação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transformação de ideias e insights em visualizações tangíveis para externalizar o conhecimento, comunicação e criação de novas ideias • Estruturação de dados visualmente • Elaboração de representações grosseiras • Experiências para permitir o entendimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de esboços e maquetes, usando, por exemplo, papel, cartões, cola, isopor, Lego ou qualquer outro artefato disponível • Rascunhos, <i>sotoryboards</i> • <i>Storytelling</i>, dramatizações, vídeos • “<i>Ugly code</i>”, <i>wireframes</i>
Experimentação	<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidade e criatividade • Humor e diversão • Otimismo e energia • Orientação para aprendizagem • Ansiedade para compartilhar 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho iterativo (divergente, convergente) • Convergência baseada em um conjunto diverso de ideias. • Prototipagem rápida e frequente, para aprender • Testes rápidos e frequentes de soluções: compartilhamento de protótipos com usuários e colegas • Falha frequentemente e cedo 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de <i>brainstorming</i> • Criação de espaço físico flexível, que suporta experimentação e visualização.
Diversidade	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento integrativo • Abertura a diferenças no tipo de personalidade e <i>background</i> • Espírito democrático 	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de times diversos e permissão para que as opiniões de todos sejam consideradas • Colaboração com entidades externas • Busca de perspectivas e inspirações diversas (variedade de áreas, pesquisa ampla) • Consideração de uma perspectiva holística 	<ul style="list-style-type: none"> • Testes de personalidade • Recrutamento consciente • Analogias, visitas de estudo • “Pesquisa 360°”: análise de espaço em branco, <i>benchmarking</i>, falhas e sucessos passados, reconhecimento de padrões, demografia etc.

Fonte: CARLGREN, RAUTH e ELMQUIST (2016, p. 50. Tradução livre)

É importante destacar como os pressupostos que fundamentam a abordagem do *design thinking* estão alinhados aos fundamentos do pragmatismo (DALSGAARD, 2014), o que também pode significar um importante respaldo teórico para essa Tese. Os conceitos do pragmatismo podem embasar tanto o discurso quanto a prática do *design*, e isso acontece pela coincidência dos seguintes princípios: teoria-prática e reflexão-ação estão entrelaçadas (*intertwined*) no *design*; o *design* é caracterizado pela emersão e interação; o *design* é situado e sistêmico; o *design* é experiencial; o *design* é uma disciplina intervencionista e transformadora; e os *designers* empregam ferramentas e técnicas que são essenciais ao seu trabalho (DALSGAARD, 2014, p. 145).

Além desses princípios, é possível associar o processo do *design thinking*, ao processo de *inquiry*. Ambos partem de uma situação problemática, de desconforto, mergulham na situação para entender e definir o problema a ser trabalhado, criam soluções, experimentam e testam. A Figura 6, que ilustra o processo de *inquiry* de Dewey, poderia representar, também, o processo de *design thinking*.

Figura 6: Processo de *inquiry*, segundo John Dewey.



Fonte: Miettinen (2000, p. 65; *apud* ELKJAER, 2009, p. 83).

2.3.3. **Design Thinking e as organizações**

Cada dia mais, as organizações estão entendendo que a inovação precisa estar em seu DNA se elas quiserem ter impacto de larga escala e de longo prazo (BROWN, 2009). O autor exemplifica:

Quando falo com CEOs, a questão que mais frequentemente escuto é: “Como posso fazer com que a minha empresa seja mais inovadora?” Eles reconhecem que no ambiente empresarial fluido de hoje, inovação é fundamental para a competitividade, mas eles são conscientes das dificuldades em orientar as suas organizações para esse objetivo. Jim Hackett, o CEO da Steelcase, está entre um pequeno grupo de líderes esclarecidos que entendem que um fluxo constante de produtos inovadores precisa de uma subjacente cultura da inovação. Apesar de estar animado com o desafio de projetar novos produtos, ele está ainda mais animado com o desafio de projetar a própria organização (BROWN, 2009, p. 166 – tradução livre).

Nesse cenário, as empresas estão se apoiando na ideia de que o *design thinking* poderá ser uma forte ferramenta para levá-las a um patamar desejável de inovação.

Com o intuito de verificar se, de fato, o *design thinking* está trazendo o resultado que as organizações almejam, um grupo de pesquisadores da University of Virginia’s Darden Business School e do Design Management Institute realizou uma pesquisa em duas etapas. Na primeira etapa, o grupo conversou com cem (100) empresas da *Fortune* e constatou que, em uma grande maioria, os proponentes do *design thinking* eram capturados para o “fogo cruzado” entre P&D, *marketing* e desenvolvimento de negócio que caracterizava os processos de inovação. Entretanto, um grupo de empresas demonstrou ter tido uma experiência positiva com o *design thinking*, com uma boa sintonia entre gestores e *designers*. Desse grupo, a equipe de pesquisadores iniciou a segunda etapa da pesquisa com dez empresas, onde aprofundou a investigação para entender as possibilidades e as particularidades, mais do que as restrições e as generalidades (LIEDTKA, 2014).

O achado mais significativo para esse estudo foi a constatação de que essas empresas entendem o *design thinking* não somente como uma ferramenta para inovação de produtos ou serviços, mas, também, como uma ferramenta para a resolução de problemas em geral. Dessa forma, sua utilização tem sido feita de forma ampla, em diferentes processos das empresas, e com diferentes objetivos (LIEDTKA, 2014).

Segundo os pesquisadores, “a maior recompensa ao adotar uma abordagem de *design thinking* não foi, necessariamente, a identificação de soluções, mas a inovação em como as pessoas trabalharam juntas para prever e implantar as novas possibilidades por eles descobertas” (LIEDTKA, 2014, p. 44).

O Quadro 4 apresentou uma das possíveis maneiras de se operacionalizar o *design thinking*. É possível entender que o *design thinking* pode ser discutido como algo que “é” (aspecto ostensivo), assim como algo que “se torna” na ação (aspecto performativo), podendo, assim, ser considerado uma rotina (CARLGREN, RAUTH e ELMQUIST, 2016). Essa visão é de extrema importância para essa pesquisa, e permite vislumbrar que as rotinas organizacionais podem ser orientadas, ao menos em alguns casos, pelos princípios do *design thinking*.

Tomando o alinhamento entre o *design thinking* e o pragmatismo de Dewey, torna-se possível caracterizar o processo de *design thinking* como uma rotina organizacional para aprendizagem, como uma heurística, como proposto por Nelson e Winter (1982). Mas é importante destacar que se trata de uma rotina para aprendizagem generativa, como foco nas pessoas (usuários), que leva à eficácia, diferentemente de rotinas para aprendizagem adaptativa, que busca eficiência. Esse caráter generativo da aprendizagem está alinhado não somente à tradição do pragmatismo, que propõe a transformação organizacional (BUCH e ELKJAER, 2015), mas, também, à teoria da aprendizagem expansiva, que prevê a aprendizagem de coisas não definidas antecipadamente e formas de ação que ainda não existem (ENGSTRÖM, 2009).

2.4.

O estudo empírico anterior: gatilho para a união dos três campos – a Aprendizagem Organizacional, as Rotinas Organizacionais e o *Design Thinking*

Como apresentado na Introdução dessa Tese, em pesquisa fenomenográfica anterior – *Boundary and Ignorance as a Learning Opportunity: An Exploratory Study on Job Rotation* (GUIMARÃES, LUCENA e ROCHA-PINTO, 2016) – estudou-se a experiência de aprendizagem de indivíduos em situação de *job rotation*.

Como resultado desse estudo, chegou-se a três concepções de aprendizagem – aprendizagem que resulta em mudança individual, aprendizagem que resulta em mudança na prática coletiva (rotinas) e aprendizagem que resulta em inovação.

Foi a terceira concepção – a aprendizagem que resulta em inovação – que suscitou o *insight* de que o *design thinking* poderia dialogar com a aprendizagem nas rotinas organizacionais e poderia ser o cenário para um estudo que fosse mais a fundo na investigação a respeito da aprendizagem generativa nas organizações.

A concepção “aprendizagem que resulta em inovação” está calcada em uma concepção de aprendizagem generativa (SENGE, 1997; MCGILL, SLOCUM, Jr. and LEI, 1992) como processo de geração de novas soluções – seja uma nova prática, um novo produto ou um novo serviço. Nessa concepção, o olhar se volta para o cliente – interno ou externo, e ele passa a ser o foco de interesse e o grande motivador para os processos de aprendizagem e inovação.

É o estado de ignorância (ROBERTS, 2012) que vai desencadear/motivar o processo de aprendizagem. Nesse caso, a ignorância está relacionada ao conhecer sobre o cliente, suas demandas e seus problemas. Envolve, também, conhecer o contexto interno (no caso de cliente interno) ou o mercado (no caso de cliente externo). Entretanto, nessa concepção, o interesse não está somente em conhecer o contexto/mercado e o cliente, o objetivo é criar novas soluções que atendam melhor as demandas e solucionem os problemas de forma mais eficaz.

O conteúdo da aprendizagem, no âmbito dessa categoria, abrange três aprendizagens básicas: o aprender a conhecer, o aprender a conviver e o aprender a fazer (DELORS, 1996). O aprender a conhecer, nesse caso, tem como foco o *know what* – voltado para o cliente/mercado, e o *know who* – voltado para o cliente. Entretanto, aprender sobre o cliente, somente, não é suficiente. É preciso aprender a se relacionar com o cliente, é preciso aprender a conviver com o cliente. Na verdade, o aprender sobre o cliente e o aprender a conviver com o cliente são aprendizagens que acontecem juntas, de forma integrada, uma vez que é na prática da relação com o cliente que se aprende sobre ele. A construção da empatia é fundamental nesse processo.

O aprender a fazer pode ser entendido como uma aprendizagem essencial nessa categoria, já que se trata de um processo de aprendizagem que resulta em inovação. Aprender a gerar e a implantar novas soluções é o principal conteúdo da aprendizagem dentro dessa categoria. E como acontece esse processo de aprendizagem?

Pela percepção dos entrevistados, e de forma alinhada à literatura a respeito da aprendizagem situada e da epistemologia da prática (COOK e BROWN, 1999; ELKJAER, 2004; GHERARDI, 2011), esse processo de aprendizagem acontece na própria prática de gerar e implementar soluções – investigando (*inquiry*) sobre os problemas, criando soluções, testando, errando, re-testando, acertando. O *inquiry*, nesse caso, tem como objetivo investigar o problema a ser resolvido – suas causas, seus *stakeholders* –, e acontece pela interação com o cliente, pares, especialistas ou outras pessoas que possam contribuir para o entendimento do problema.

Nessa concepção de aprendizagem, o “nós” é muito mais presente do que o “eu”. Essa presença do coletivo existe pela necessidade que o próprio processo de criação e implantação de novas soluções impõe, uma vez que é preciso conhecer todos os *stakeholders* do problema, ouvi-los e interagir com eles para que a solução criada possa, de fato, ser a melhor possível para todos.

Além disso, o coletivo aparece de forma tão intensa nessa concepção, porque o foco da aprendizagem não está na mudança do indivíduo (como na primeira concepção), mas em uma mudança que tem como objetivo melhorar o resultado da organização.

Nem sempre esse processo acontece sem dificuldades. Dois entraves foram apontados pelos entrevistados: disfunções da burocracia – “amarras” que podem dificultar os processos de mudança, e a instabilidade em excesso que pode ser provocada pelo estado de ignorância imposto pela situação do *job rotation*. O primeiro entrave aparece principalmente em instituições públicas, como é o caso de alguns entrevistados. Nem todas as mudanças almejadas podem ser concretizadas devido a regulamentos, legislação ou aspectos administrativos.

O segundo entrave foi apontado em um caso de uma organização na qual vários indivíduos fizeram *job rotation* ao mesmo tempo, o que fez com que chefes e subordinados estivessem, ao mesmo tempo, no estado de ignorância causado pela travessia de fronteira. Como a aprendizagem acontece com a ajuda do outro, ter o outro na mesma situação de ignorância pode causar uma insegurança paralisante.

Para finalizar a caracterização dessa categoria descritiva, falta comentar o significado da aprendizagem percebido pelos entrevistados. Uma vez que o processo de aprendizagem é entendido como gerador de inovação, é esperado que represente novos resultados, melhor desempenho e um nível mais elevado de satisfação do cliente.

Alguns aspectos dessa concepção de aprendizagem possibilitaram o estabelecimento da relação entre a aprendizagem percebida na situação de *job rotation* e a abordagem do *design thinking*: o olhar para o cliente, o aprender com os erros, a ação coletiva e o objetivo de gerar uma possível solução. Além dessas características, pareceu claro que a aprendizagem era percebida como baseada na prática, situada nas rotinas organizacionais (rotinas de gestão, no caso). Dessa forma, formou-se o cenário teórico-empírico dessa Tese.

3

Método de pesquisa

Para além de uma metodologia de pesquisa, a fenomenografia deve ser entendida como uma abordagem teórico-metodológica (COLLIER-REED e INGERMAN, 2013) que apresenta importantes fundamentos, que influenciarão não somente a forma de pesquisar, mas, principalmente, a forma de construir o conhecimento a partir de dados empíricos e apresentá-lo. Essa característica é explicada por Marton (1981), ao apresentar um dos pontos de diferenciação entre a fenomenografia e a fenomenologia – distinção fundamental para o entendimento da abordagem:

... a fenomenologia é basicamente metodológica, a “fenomenografia” é orientada para a substância. “A fenomenologia do poder político”, por exemplo, se refere a algo que chegamos a respeito do poder político por meio de uma investigação fenomenológica. “A fenomenografia do poder político”, por outro lado, se referirá a qualquer coisa que possa ser dita sobre como as pessoas percebem, experimentam e conceituam o poder político (p. 181).

Partindo desse princípio, esse capítulo recebe importância especial, pois, além de tratar do caminho percorrido, abordará os fundamentos da fenomenografia que guiaram a construção do conhecimento realizada nessa tese.

3.1.

A origem da fenomenografia

A fenomenografia parte do pressuposto de que “uma coisa que as pessoas têm em comum é que elas são diferentes” (MARTON e BOOTH, 1997, p.1). Indo além, ainda seguindo as ideias dos mesmos autores, as pessoas fazem as coisas de formas diferentes e, uns, fazem melhor e, outros, pior. Essa diferença pode existir por terem aprendido a fazer da melhor ou da pior forma (conteúdo de aprendizagem) ou, ainda, por terem aprendido melhor ou pior (processo de aprendizagem). Se algumas pessoas são melhores do que outras em determinadas coisas, essas pessoas talvez tenham sido melhores aprendizes (MARTON e BOOTH, 1997, p.1). Esse pressuposto faz surgir duas questões: “Por que algumas

“... pessoas aprendem melhor que outras?” (p. 14) e “Como os aprendizes adquirem conhecimento sobre o mundo, e por que alguns fazem isso melhor que outros?” (p. 16). A inquietação a respeito dessas questões foi o que fez surgir a fenomenografia, como abordagem de pesquisa empírica, nos estudos em Educação, realizados inicialmente por Marton, Saljo, Dahlgren e Svensson, na Suécia, na década de 1970 (REED, 2006).

3.2. Fundamentos da fenomenografia

Analisando as questões que motivaram a “criação” da abordagem – “Por que algumas pessoas aprendem melhor que outras?” (MARTON e BOOTH, 1997, p. 14) e “Como os aprendizes adquirem conhecimento sobre o mundo, e por que alguns fazem isso melhor do que outros?” (MARTON e BOOTH, 1997, p. 16) –, é possível perceber o pressuposto de que as pessoas vivenciam a aprendizagem de formas diferentes (alguns melhor que outros), o que evidencia uma importante característica da fenomenografia: o interesse pela **variação** na forma pela qual as pessoas experienciam e percebem os fenômenos (COLLIER-REED e INGERMAN, 2013; MARTON, 1986; MARTON e BOOTH, 1997).

O interesse pela forma pela qual as pessoas, e não o pesquisador, experienciam e percebem o fenômeno faz da fenomenografia uma abordagem que adota uma perspectiva de segunda ordem, na qual o que se busca é descrever os fenômenos com base na perspectiva de quem os vivencia (MARTON e BOOTH, 1997). Sob a perspectiva de primeira ordem, o pesquisador é orientado a fazer *statements* sobre o mundo. Sob a perspectiva de segunda ordem, como proposto na fenomenografia, o pesquisador é orientado a fazer *statements* sobre as experiências ou ideias das pessoas sobre o mundo (MARTON, 1981).

O foco da investigação está na concepção que o indivíduo tem do fenômeno, o que engloba a experiência e o conceitual – o que se vive, bem como o que se pensa (MARTON, 1981), com ênfase na relação que o indivíduo estabelece com o mundo (MARTON, 1986) e no sentido que ele faz dessa relação/experiência (MARTON e BOOTH, 1997) – o que reforça o alinhamento com a racionalidade prática (SANDBERG e TSOUKAS, 2011), e com uma perspectiva relacional, caracterizada pelo *entwinement* entre o sujeito e o mundo, e uma ontologia não dualista (MARTON e BOOTH, 1997; AKERLIND, 2005a; BOWDEN, 2005).

As concepções, na fenomenografia, vale destacar, referem-se às maneiras de se experienciar um fenômeno, e são apresentadas como categorias descritivas (SANDBERG, 1997).

A variação nas formas individuais de se experienciar os fenômenos, e fazer sentido deles, deriva da diferença na consciência focal que as pessoas estabelecem ao vivenciar um fenômeno. A cada experiência, o que se vive é uma experiência parcial do fenômeno, “guiada” por onde é direcionado o foco da consciência de quem vive a situação. E se não fosse assim, se as pessoas fossem capazes de viver a experiência com consciência total – em um tipo de parestesia, as coisas pareceriam iguais o tempo todo e para todos (MARTON e BOOTH, 1997, p. 101).

Para compreender a experiência individual pelas lentes da fenomenografia, o pesquisador deve entender a anatomia da consciência individual (*anatomy of awareness*). Mas isso não é suficiente, uma vez que o foco da fenomenografia é a **variação** nos modos de se experienciar. O pesquisador, então, precisa ir além e entender a anatomia da consciência coletiva (*collective anatomy of awareness*). “Esta é uma mudança da consciência individual que varia de foco e consciência simultânea dos aspectos de um fenômeno, para uma consciência coletiva em que toda essa variação pode ser observada” (MARTON e BOOTH, 1997, p. 109). Essa anatomia da consciência coletiva, na qual pode ser observada a variação nos modos de se experienciar e conceber o fenômeno, é apresentada no *outcome space*, onde as diferentes concepções (apresentadas como categorias descritivas) são organizadas de forma hierárquica, indicando a diferença do nível de complexidade, bem como a relação de inclusão entre elas. A variação é explicada por meio de dimensões explicativas, que são os critérios de diferenciação/variação das concepções (AKERLIND, 2005b; MARTON e BOOTH, 1997). O julgamento a respeito do nível de complexidade das concepções é feito pelo pesquisador, mas sua adequação deve ser argumentada com base em dados empíricos (MARTON e BOOTH, 1997).

Diferentes aspectos relacionados acima, além de fundamentar a fenomenografia, ajudam a diferenciar a fenomenografia da fenomenologia: (1) a perspectiva de segunda ordem, que não cabe em um estudo fenomenológico; (2) o entendimento sobre a essência do fenômeno, que na fenomenografia está na variação das concepções, enquanto na fenomenologia a “essência” de certo

aspecto da realidade se refere ao significado comum e intersubjetivo desse aspecto; (3) a fenomenografia trata tanto da experiência, quanto da percepção ou pensamento que se tem a respeito da situação vivida, enquanto a fenomenologia trata da experiência vivida (em primeira ordem); e (4) a diferenciação já apresentada entre ser uma abordagem metodológica ou uma abordagem teórico-metodológica (MARTON, 1981, p. 180, 181).

Nas etapas de coleta e análise dos dados, bem como na construção do *framework* teórico oriundo dessa pesquisa, esses fundamentos foram adotados como uma base sólida para o seu desenvolvimento. A partir de agora, será apresentado como essas etapas se desenvolveram.

3.3. Caminho percorrido

O processo de desenvolvimento dessa tese aconteceu em sete momentos. No primeiro momento, foi identificado o problema que motivou o estudo e foram construídas as questões de pesquisa que serviram para nortear o caminho e indicar os objetivos a serem perseguidos. No segundo momento, foi escolhido o método que pareceu alinhado à resolução do problema e ao atingimento dos objetivos da pesquisa. No terceiro momento, foi realizada a revisão de literatura. Cabe ressaltar que o processo de revisão de literatura perdurou até o final do estudo, em um processo iterativo e abduutivo entre estudo da literatura e trabalho de campo, que constituiu o quarto momento. No quinto momento, foi realizada a análise dos dados e a construção do Espaço de Resultado – nome dado à forma de se organizar os resultados obtidos pela análise de dados na fenomenografia. No sexto momento, realizou-se um “grupo de especialistas”, para a validação do Espaço de Resultado. No sétimo momento, foram construídas as proposições teóricas a partir do Espaço de Resultado.

3.3.1. Identificação do problema e construção das questões de pesquisa

A presente pesquisa percorreu um caminho, não muito linear, desde a sua concepção inicial até o seu formato e escopo final. Entretanto, todas as configurações pelas quais passou buscavam contribuir para a mitigação das dificuldades de aprendizagem que as organizações vivenciam.

A situação problemática mais ampla – a dificuldade de aprender e, conseqüentemente, de inovar que as empresas apresentam – está no campo de percepção da pesquisadora há muitos anos, e sua análise teve início com o entendimento de que grande parte das empresas reproduz o modelo escolar, e praticam um modelo de gestão que diminui a curiosidade e a confiança criativa e, conseqüentemente, a capacidade de aprender de forma generativa das pessoas (GUIMARÃES, 2012).

A partir dos estudos do Doutorado, a consciência focal na abordagem desse problema foi sendo ampliada. O estudo das rotinas organizacionais permitiu abordar a aprendizagem organizacional na perspectiva da prática, o que levou ao entendimento de que elas, as rotinas, configuram o *locus* da aprendizagem organizacional e, por isso, é lá que o problema deve ser estudado e resolvido.

Nos primeiros passos para o desenvolvimento dessa Tese, em um estudo anterior⁴, encontraram-se três concepções de aprendizagem no contexto do trabalho, em uma situação de *job rotation*, como apresentado na introdução desse documento – aprendizagem que resulta em mudança individual, aprendizagem que resulta em mudança nas práticas/rotinas organizacionais, e aprendizagem que resulta em inovação.

Da vontade de entender como facilitar o trânsito para, ou facilitar a prática da terceira concepção, nasceu o objetivo dessa tese. Aliada a essa vontade, havia a percepção de que os estudos no campo de aprendizagem organizacional, na perspectiva da prática, abordam a aprendizagem baseada na prática (*practice-based learning*), mas não abordam a prática baseada em aprendizagem (*learning-based practice*). Foi a partir dessa percepção que esse estudo começou a ser delineado.

Nesse momento, a necessidade de se delimitar a pesquisa levou à percepção de que a prática do *design thinking*, já conhecida pela pesquisadora, poderia ser um *locus* interessante para observar o fenômeno que se queria estudar.

Uma vez que o objetivo e a delimitação estavam definidos, foram, então, definidas as questões de pesquisa:

⁴ O estudo que resultou no artigo *Boundary and ignorance as a learning opportunity: A study on job rotation* (GUIMARÃES, LUCENA e ROCHA-PINTO, 2016), apresentado no 32th EGOS Colloquium, realizado em Nápolis.

1. Como os indivíduos percebem e experienciam a aprendizagem situada nas rotinas organizacionais apoiadas pela abordagem *design thinking*?
2. É possível conceituar essas rotinas como práticas guiadas por uma lógica de aprendizagem? De que forma? Que propriedades permitem estabelecer esse conceito?
3. Quais são as implicações dessa percepção e dessa experiência para a criação de um ambiente favorável à estruturação de rotinas guiadas por uma lógica de aprendizagem?

Posteriormente, a relevância teórica do estudo foi corroborada por Howard-Grenville e Rerup (2017), ao indicarem que havia espaço para estudos futuros, no campo das rotinas organizacionais, que abordassem a criatividade, buscando entender qual seria a relação entre as rotinas organizacionais e os impulsionadores, as experiências e os resultados da criatividade, uma vez que rotinas criativas podem ajudar as organizações a se tornarem mais inovadoras (HOWARD-GRENVILLE e RERUP, 2017). Também posteriormente, a leitura do artigo a respeito da rotina de *teaming* em um projeto de inovação (EDMONDSON e ZUZUL, 2016) reforçou o interesse pelo estudo de práticas guiadas por uma lógica de aprendizagem.

3.3.2.

A escolha da abordagem fenomenográfica

A escolha da fenomenografia teve seu ponto de origem no objeto de estudo – o processo de aprendizagem. Primeiramente, optou-se pela abordagem qualitativa, uma vez que o objetivo do estudo está centrado no acesso a experiências e interações em seu contexto natural (FLICK, 2009). A partir dessa primeira escolha, buscou-se um método que fosse adequado ao estudo da experiência humana e suas variações acerca de um mesmo fenômeno. Ou seja, buscou-se um método que fosse adequado ao estudo das experiências de aprendizagem a partir da percepção das próprias pessoas que as tenham vivenciado.

Um dos motivos que contribuíram para a escolha do método foi o fato de a fenomenografia ter sido criada para estudos em educação e aprendizagem. Esse fato já indica aderência do método ao tema/objeto de estudo (MARTON e BOOTH, 1997; SANDBERG, 2000).

A distância que se observa entre as teorias que são criadas e a prática nas organizações (SANDBERG e TSOUKAS, 2011) foi outro aspecto motivador para buscar como ponto de partida a experiência de quem vivencia o fenômeno. A possibilidade de construir um *framework* teórico a partir de uma perspectiva da prática pode ser bem explorada a partir da fenomenografia, por ser esse um método indutivo. É importante ressaltar que não se espera uma “indução pura”, como proposto na *Grounded Theory* clássica. Dessa forma, imprimiu-se, nesse estudo, a abordagem abductiva, o que permitiu combinar, de forma sistemática, o material empírico com a teoria em diversos níveis de iteração, na medida em que “a necessidade de teoria é criada no processo de pesquisa” (DUBOIS e GADDE, 2002, p. 559).

“A unidade de análise da fenomenografia é a maneira de se experienciar alguma coisa (...) e o objeto de estudo é a **variação** nas maneiras de se experienciar um fenômeno” (MARTON e BOOTH, 1997, p. 111, grifo próprio). Essas definições estão alinhadas ao foco dessa pesquisa, que tem como unidade de análise o indivíduo – e sua maneira de experienciar aprendizagem, e, como objeto, as diferentes formas que os indivíduos experienciam a aprendizagem. É a análise das variações das experiências que poderá ampliar o entendimento acerca dos fatores que podem potencializar a aprendizagem situada nas rotinas organizacionais e contribuir para a construção do esquema teórico mais abrangente.

Alguns estudos demonstram que ainda é incipiente a utilização da fenomenografia nos Estudos Organizacionais (CHERMAN, 2013; LEAL e SANTOS, 2016), e que, além de ser modesta a publicação de pesquisas internacionais e nacionais em Administração que utilizam a fenomenografia, a pequena produção está nas mãos de poucos autores (CHERMAN, 2013). Entretanto, é notável a aderência do tema aos estudos na área de aprendizagem organizacional, principalmente nas pesquisas focadas no tema competências individuais e organizacionais (CHERMAN, 2013; LEAL e SANTOS, 2016). Os Quadros 5 e 6 revelam a utilização do método em estudos na Administração.

Quadro 5: Relação de Produções Acadêmicas Internacionais em Estudos Organizacionais com Aplicação do Método Fenomenográfico.

Tema	Tipo de produção	Quantidade	Data da primeira produção encontrada/última produção encontrada
Competências individuais e organizacionais	Anais de congresso	3	1991/2003
	Artigo	11	1996/2016
	Capítulo de livro	1	2009
	Working series	1	
Administração intercultural	Artigo	2	2004/2009
	Tese de Doutorado	1	2014
Políticas e Práticas de RH	Anais de congresso	1	2010
	Artigo	1	2013
	Tese de Doutorado	1	2012
Autonomia	Anais de congresso	1	2009
Mudança Organizacional	Capítulo de livro	1	2000
Conhecimento e Aprendizagem Organizacionais	Artigo	2	1999/2002
	Capítulo de livro	1	2009
Gestão da Internacionalização de Pequenas Empresas	Artigo	1	2011
Empreendedorismo	Artigo	1	2016
Service user participation	Artigo	1	2012
Total de Produções		30	

Fonte: Adaptado de CHERMAN (2013, p. 124, 125, 126 – ampliado pela autora a partir de 2012).

Quadro 6: Relação de artigos nacionais em Estudos Organizacionais com aplicação do método fenomenográfico.

Tema	Tipo de produção	Quantidade	Data da primeira produção encontrada/última produção encontrada
Competência empreendedora	Artigo	3	2010/2012/2013
	Tese de Doutorado	1	2012
Mudança Organizacional	Tese de Doutorado	1	2001
	Dissertação de Mestrado	1	2011
Implementação de Ferramentas de Gestão	Artigo	1	2011
Programa de TQM	Artigo	1	2010
Autonomia no Trabalho	Tese de Doutorado	1	2012
Conhecimento e Aprendizagem Organizacionais	Tese de Doutorado	1	2013
	Artigo	4	2008/2016
	Dissertação de Mestrado	1	2012

Competências Individuais (Profissionais) e Organizacionais	Artigo	4	2011/2016
	Dissertação de Mestrado	2	2011/2015
Valores ágeis em Tecnologia da Informação	Dissertação de Mestrado	1	2010
Coaching e aprendizagem individual	Dissertação de Mestrado	1	2010
	Artigo	1	2011
Gestão de RH	Dissertação de Mestrado	1	2011
Inovação	Artigo	1	2012
Educação em Administração	Artigo	1	2015
Suporte organizacional	Tese de Doutorado	1	2016
Rotinas organizacionais	Dissertação de Mestrado	1	2016
Total de produções		29	

Fonte: Adaptado de CHERMAN (2013, p. 126) e LEAL e SANTOS (2016, p. 6 e 7) – ampliado pela autora.

Essas constatações reforçaram a motivação para a utilização do método, pela crença de que um novo método pode trazer um novo olhar sobre o fenômeno, e, conseqüentemente, novos achados. Mas é preciso destacar que a escolha foi respaldada pela grande utilização do método na área de educação e aprendizagem escolar, e pelos fundamentos teóricos propostos pela abordagem.

3.3.3. Revisão de Literatura

A revisão de literatura para essa pesquisa foi organizada em duas etapas: a primeira, chamada aqui de revisão preliminar, teve como objetivo explorar e entender as fronteiras da “área substantiva” na qual o trabalho está inserido e buscar uma justificativa convincente para a realização do estudo, por meio da identificação de um *gap* ou pela problematização de conceitos ou estudos realizados anteriormente (ALVESSON e SANDBERG, 2011); e a segunda, chamada aqui de revisão final, teve como objetivo dialogar mais intimamente com os achados empíricos, e foi desenvolvida ao longo e ao final do trabalho de campo, bem como durante a etapa de análise dos dados, caracterizando a abordagem abdução dessa pesquisa.

Em relação à área de aprendizagem, priorizou-se o estudo dos autores seminiais, além dos de grande relevância acadêmica. Em relação à área do *Design*, priorizou-se o estudo de autores com relevância acadêmica, além de autores relevantes para as organizações.

Identificou-se um autor comum a essas duas áreas de estudo – aprendizagem na perspectiva da prática e *design thinking* –, o que reforçou a motivação para a investigação sobre relação entre o *design thinking* e a construção de rotinas (práticas) guiadas por uma lógica da aprendizagem. Donald Schön, com seu estudo sobre o praticante reflexivo (SCHÖN, 1983), é um autor relevante e citado por diferentes outros autores em ambos os campos.

A revisão preliminar foi realizada, prioritariamente, com base na pesquisa sobre os conceitos, já apresentados nesse documento, em artigos acadêmicos. Foi dado um corte para nortear a busca de artigos, segundo três critérios: (a) acessibilidade – foram pesquisados artigos disponíveis on-line e acessíveis pelas principais bases de dados; (b) data – foram pesquisados artigos publicadas nos últimos dez anos; e (c) qualidade do periódico – foram incluídos na revisão os artigos publicados em periódicos que avaliados pelo sistema Qualis como A1, A2, B1, B2, e/ou bem posicionados no ranking JCR 2016 (*Journal of Citation Report*).

As bases de dados pesquisadas foram: Business Source Premier – Ebsco, Blackwell - Wiley Interscience, Emerald JSTOR – Business, Sage, Scielo, Science Direct, Scopus, Web of Science, Spell e Google Scholar. Além dessas bases, a interação na rede ResearchGate⁵ possibilitou, por intermédio dos próprios autores, o acesso a artigos não disponíveis por outros meios.

Também foi realizada a revisão de teses e dissertações relacionadas ao tema. O corte para nortear a busca de teses e dissertações seguiu dois critérios: (a) data – foram pesquisadas teses e dissertações publicadas nos últimos cinco anos; e (b) acessibilidade – foram pesquisadas teses e dissertações disponíveis on-line e acessíveis pelas bases on-line de Teses e Dissertações das principais Universidades brasileiras, pelo ProQuest e pelo Google Scholar.

As palavras-chave utilizadas para ambas as buscas (artigos, e teses e dissertações) foram:

⁵ <https://www.researchgate.net>

- Aprendizagem organizacional | *Organizational learning*
- Aprendizagem baseada na prática | *Practice-based learning* | *Learning by doing*
- Aprendizagem situada | *Situated learning*
- Aprendizagem social | *Social learning*
- Aprendizagem pragmática | *Pragmatic learning*
- Conhecimento organizacional | *Organizational knowledge* | *Knowing*
- Rotinas organizacionais | *Organizational routines*
- *Design thinking*

Exceções em relação a estes critérios ocorreram, dada a relevância do trabalho ou do autor.

As bases de dados, tanto para os periódicos, quanto para as teses e dissertações, foram acessadas pela ferramenta de “pesquisa integrada” on-line da Divisão de Bibliotecas e Documentação da PUC-Rio.

Dos artigos, teses e dissertações encontrados pelas buscas iniciais – por vezes refinadas pela combinação das palavras-chave –, foi realizada a leitura dos *abstracts* e selecionadas as produções que se inseriam no contexto da pesquisa – aprendizagem baseada na prática no contexto do trabalho. Em relação às produções sobre rotinas organizacionais, especificamente, delimitou-se o estudo de artigos relacionados à perspectiva da prática ou processual. Em relação ao *Design*, foram priorizadas as produções que abordassem o *design thinking* nas organizações.

Os Quadros 7 e 8 apresentam, respectivamente, os principais periódicos internacionais e nacionais incluídos (previamente) na revisão de literatura e os utilizados (posteriormente) na construção do referencial teórico.

Quadro 7: Listagem de periódicos internacionais incluídos e utilizados na revisão de literatura.

PERIÓDICO	FATOR DE IMPACTO	QUALIS CAPES
Academy of Management Annals	11,115	-
Academy of Management Journal	7,417	A1
Academy of Management Learning & Education	2,426	A1
Academy of Management Review	9,408	-
Administrative Science Quarterly	4,929	-
Annual Review of Sociology	5,54	-
Creativity and Innovation Management	1,423	A2
Design Issues	1,42	A2
Design Management Journal*	-	-
Design Studies	2,415	-
Education as Change	0,42	-
Harvard Business Review	3,227	A1
Higher Education Research & Development	1,206	-
Human Relations	2,622	A1
Industrial and Corporate Change	1,777	A1
Instructional Science	1,690	-
International Journal of Design	1,76	A2
International Journal of Lifelong Education	0,92	B1
International Journal of Management Reviews	5,578	-
International Journal of Qualitative Methods	1,28	A2
Journal of Business Research	3,354	A1
Journal of Institutional Economics	1,86	-
Journal of Management	7,733	-
Journal of Management Studies	3,962	A1
Management Learning	1,836	-
Marketing Theory	2,567	-
Organization	2,121	A1
Organization Science	2,691	-
Organization Studies	3,107	A1
Research Policy	4,495	-
Studies in Higher Education	1,27	A1
The Learning Organization	1,65	-
Theory & Society	2,167	-
VINE Journal of Information and Knowledge Management System	1,00	-

Fonte: a autora. [*Não foi encontrado o fator de impacto deste *Journal*, mas ele foi inserido por ter artigos relevantes na área de *Design*, além de ter em seu corpo editorial nomes como Mintzberg e Nonaka]

Quadro 8: Listagem de periódicos nacionais incluídos e utilizados na revisão de literatura.

PERIÓDICO	FATOR DE IMPACTO	QUALIS CAPES
Cadernos EBAPE	0,2381	A2
RAC – Revista de Administração Contemporânea	0,3297	A2
RAE – Revista de Administração de Empresas	0,311	A2
RAM – Revista de Administração Mackenzie	0,1789	B1
RIAE – Revista Ibero-Americana de Estratégia	-	B2

Fonte: a autora.

Também foi realizada a revisão de livros de autores seminais. Os critérios para a seleção de autores foram: estudos anteriores (conhecimento prévio), relevância do autor para o tema e relevância do autor para estudos acadêmicos subsequentes (citações).

A leitura de *Handbooks* contribuiu de forma significativa para o processo de revisão de literatura – tanto a preliminar, quanto a final (esta principalmente) –, pois, além de apresentar trabalhos de autores relevantes, colaborou para a delimitação do estudo, uma vez que essas publicações tornam os campos de estudo mais claros e bem definidos. Os *Handbooks* contribuíram, também, para identificação de autores seminais, por meio das referências apresentadas em seus artigos. Os quatro *Handbooks* utilizados foram: *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (EASTERBY-SMITH e LYLES, 2011); *Handbook of Organizational Learning & Knowledge* (NONAKA, 2001); *Handbook of Organizational Routines* (BECKER, 2008); e *The SAGE Handbook of Process Organization Studies* (LANGLEY e TSOUKAS, 2017). Em conjunto com os *Handbooks*, algumas publicações tiveram importância significativa para a fundamentação teórica desse estudo: o número especial sobre rotinas organizacionais do periódico *Organization Science*, publicado em 2016, com apresentação escrita por autores seminais na área de rotinas na perspectiva da prática; e o livro *Organizational routines: How they are created, maintained and changed* (2016), que aborda a perspectiva processual das rotinas organizacionais, editado por autores de alta relevância na área.

A construção do mapa conceitual, ferramenta para revisão de literatura proposta por Hart (1999), contribuiu para o estabelecimento das relações entre os conceitos apresentados pelos diferentes autores, uma vez que o mapa ajuda a explicitar estruturas de causa e efeito, ou problema e solução, presentes em suposições ou hipóteses. O método foi utilizado neste trabalho para facilitar o estabelecimento do diálogo entre os autores estudados e seus conceitos e a realização de uma leitura sintópica – uma forma de leitura que prevê o estabelecimento de relações entre os conceitos de vários textos entre si e com o objeto de estudo, além da construção de uma análise que não está em nenhum dos textos lidos (ADLER e VAN DOREN, 1972).

3.3.4. Seleção dos sujeitos

Uma vez que o objeto de estudo da fenomenografia é “a variação nas maneiras de se experienciar um fenômeno” (MARTON e BOOTH, 1997, p. 111), a amostra dos sujeitos participantes foi realizada de forma intencional, para que a variedade necessária fosse garantida (ÅKERLIND, 2005; GREEN, 2005). Essa prática está relacionada à amostragem teórica proposta pela *Grounded Theory* (MARTON e BOOTH, 1997).

Em relação à quantidade da amostra, o método sugere que sejam entrevistados entre vinte e trinta sujeitos, número que, segundo Bowden (2005), é suficiente para que se obtenha a variedade necessária e, ao mesmo tempo, não ultrapassa o volume de dados adequado a uma análise com a necessária qualidade.

Partindo dessas orientações e da delimitação do estudo – experiência de aprendizagem nas rotinas organizacionais guiadas pela abordagem do *design thinking* –, a seleção dos sujeitos dessa pesquisa foi realizada em diferentes empresas que tivessem rotinas, ou que desenvolvessem projetos, com base no *design thinking*. O mapeamento de entrevistados foi dividido em três categorias: a de consultores em *design thinking*, a de *designers* que fazem parte do corpo de funcionários das empresas e a de profissionais das empresas, com formações diversas e alocados em qualquer função. Dessa forma, foram selecionados vinte e um profissionais, sendo oito consultores e treze funcionários de empresas dos setores de Consultoria, TI, Telecom, Óleo e Gás, Financeiro e Entretenimento, formando-se o conjunto de sujeitos como apresentado no Quadro 9.

Quadro 9: Caracterização de sujeitos entrevistados.

Gênero	Formação Ocupação	Área Indústria
F	Administração-RH Supervisora RH	Telecom
F	Administradora Consultora	Consultoria
F	Arquiteta Área de inovação	Óleo e Gás
M	Computação Gerente BI área de TI	Óleo e Gás
F	Designer Consultoria	Consultoria
F	Designer Gestão de UX	Entretenimento
M	Designer Gerente do time de UX	Tecnologia
M	Designer Consultor	Consultoria
F	Designer Consultora	Consultoria
F	Designer Consultora	Consultoria
F	Designer Gerente de inovação/consultora	Consultoria
F	Designer Consultora	Consultoria
M	Designer Consultor	Consultoria
M	Engenheiro Gerente de engenharia/treinamento/mentor	Óleo e Gás
M	Engenheiro Civil Sócio - Diretor	Telecom
M	Estudante de análise de documentos de sistemas Supervisor	Telecom
F	Estudante de Marketing Gerente de Treinamento	Telecom
F	Estudante Gestão Financeira Supervisão financeira	Telecom
F	Odontóloga Diretora área de projetos	Telecom
F	Publicitária Analista área de inovação	Seguradora
M	Publicitário Equipe UX	Entretenimento

Fonte: a autora.

A seleção inicial partiu de indicações realizadas por quatro pessoas conhecidas da pesquisadora e, na medida em que as entrevistas foram acontecendo, outros profissionais foram mapeados, a partir de indicações feitas pelos próprios entrevistados.

3.3.5. Coleta de dados

A coleta de dados na pesquisa fenomenográfica tem como objetivo “trazer à luz as maneiras pelas quais as pessoas estudadas experienciam o fenômeno de interesse” (MARTON e BOOTH, 1977, p. 129). Para isso, o método utilizado foi a entrevista fenomenográfica.

A entrevista fenomenográfica, que deve ser semiestruturada, “acontece” em dois níveis. Em um nível, o entrevistado descreve sua experiência e uma conversa é estabelecida a partir de situações manifestas. Em outro nível, considerado um metanível, conteúdos latentes são trazidos à reflexão do entrevistado, por meio de questões secundárias e interpretações realizadas pelo entrevistador, a partir de falas anteriores do entrevistado (MARTON e BOOTH, 1997).

No presente estudo, as entrevistas foram realizadas em blocos divididos ao longo do tempo, o que permitiu a combinação sistemática entre o material empírico e o material teórico proposta na abordagem abductiva (DUBOIS e GADDE, 2002).

As primeiras quatro entrevistas foram realizadas nos meses de Agosto e Setembro de 2016, e tiveram como objetivo testar o roteiro semiestruturado. As outras entrevistas foram realizadas entre os meses de Outubro de 2016 e Fevereiro de 2017. O conjunto de entrevistas totalizou 1.052 minutos, uma média de 52 minutos por entrevista, e 262 laudas de transcrição (espaçamento 1.15). O Quadro 10 apresenta os dados detalhados a respeito da realização das entrevistas.

Quadro 10: Detalhamento dos dados de realização das entrevistas.

Código	Gênero	Duração	Local
E1	F	32	Skype/ RJ
E2	M	40	Skype/Angola
E3	F	63	Presencial/Café
E4	F	46	Skype/ RJ
E5	F	49	Skype/SP
E6	M	40	Skype/Fortaleza
E7	M	57	Skype/SP
E8	M	44	Presencial/PUC
E9	M	57	Skype/ RJ
E10	F	47	Skype/ RJ
E11	M	42	Skype/Fortaleza
E12	F	43	Skype/ RJ
E13	F	53	Skype/ RJ
E14	F	44	Skype/Fortaleza
E15	F	43	Skype/ RJ
E16	F	63	Skype/Fortaleza
E17	F	68	Skype/Fortaleza
E18	F	31	Skype/Fortaleza
E19	M	52	Presencial/PUC
E20	F	75	Presencial/Café
E21	M	106	Presencial/Empresa

Fonte: a autora.

Para tornar tangível a forma pela qual se buscou capturar a lógica da prática subjacente à dinâmica das rotinas organizacionais, o roteiro utilizado para as entrevistas semiestruturadas está apresentado no Quadro 11. De forma alinhada a uma abordagem abdução (DUBOIS e GADDE, 2002), vale destacar que os objetivos expostos no roteiro estão relacionados ao objeto de estudo e, não, a categorias de análise pré-determinadas.

Quadro 11: Roteiro para entrevista fenomenográfica semiestruturada.

INTRODUÇÃO	
Contextualização	Objetivo
Falar sobre o objetivo da pesquisa Falar sobre a confidencialidade Solicitar permissão para gravar	Contextualizar o entrevistado no tema da entrevista e estabelecer o “contrato” de acordos para os procedimentos.
PERGUNTAS INTRODUTÓRIAS	
Questões	Objetivo
1) Para iniciarmos a nossa conversa, você poderia me falar qual a sua formação e tempo de experiência profissional? 2) Você poderia me falar um pouco sobre sua trajetória profissional até o seu trabalho atual?	“Quebrar o gelo”, tentar captar aspectos que possam ter tido impacto na formação do hábito (segundo Dewey) do entrevistado e conhecer seu campo de atuação.

PERGUNTAS DE “PERCEPÇÃO TEÓRICA”	
Questões	Objetivo
3) Você poderia me dizer o que é aprendizagem para você? 4) E <i>design thinking</i> ?	Captar a ideia abstrata (conceito) que o entrevistado tem acerca de elementos do objeto de pesquisa.
PERGUNTAS DE “PERCEPÇÃO PRÁTICA”	
Questões	Objetivos
5) Você poderia me contar uma experiência sua, em <i>design thinking</i> , na sua empresa? 6) Dentro desse processo (projeto, experiência, rotina...) que você relatou, você identifica alguma experiência de aprendizagem? Por que você identifica essa experiência como sendo de aprendizagem? [O que aprendeu? Como aprendeu? O que facilitou a aprendizagem? O que dificultou? O resultado foi satisfatório? A solução foi boa? Qual foi o significado (disso)? O que (isso) representou?] 7) Esse processo que você relatou é parte das suas rotinas habituais ou é um projeto à parte? (pergunta feita somente quando não captado nas respostas anteriores) 8) Você poderia me contar uma experiência com <i>Design Thinking</i> que você acredita que não tenha sido positiva? Por que não foi positiva?	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar a percepção do entrevistado acerca de sua experiência prática com (a rotina do) o <i>design thinking</i> e com uma possível (provável) aprendizagem dele nessa experiência. • Investigar os mecanismos que impactam a dinâmica dessa experiência, na perspectiva do entrevistado. • Investigar a relação entre o <i>design thinking</i>, processo de aprendizagem e as rotinas organizacionais, na perspectiva do entrevistado. • Investigar a percepção dos entrevistados acerca do papel dos artefatos no processo (na rotina) de <i>design thinking</i>. • Investigar a percepção do entrevistado sobre os aspectos individuais, grupais ou contextuais que podem facilitar o dificultar o processo (a rotina). • Investigar se o processo ou o <i>mindset</i> do <i>design thinking</i> é integrado às rotinas organizacionais, na percepção da experiência dos entrevistados.
PERGUNTAS DE FINALIZAÇÃO	
Questões	Objetivo
10) Agora, eu gostaria de voltar um pouco e, a partir do que conversamos e dos exemplos que você me deu, você poderia me dizer o que significa para você trabalhar com esse <i>mindset</i> do <i>design thinking</i> ? Você sempre trabalhou assim? O que significou essa mudança pra você? Pra sua equipe? E pra sua organização? 11) Você gostaria de acrescentar algo ao que você disse anteriormente ou dizer alguma coisa sobre o assunto que não foi abordado na nossa conversa?	<ul style="list-style-type: none"> • Entender o significado dessa experiência para o entrevistado. • Entender a possível relação entre a experiência prática do entrevistado com o contexto organizacional mais amplo.

Fonte: a autora, inspirado em CHERMAN (2013).

Todas as entrevistas foram iniciadas com a contextualização do tema da pesquisa, para que o entrevistado entendesse o que dele era esperado. Além disso, foi realizado o contrato verbal de confidencialidade da identidade do entrevistado e de pessoas e/ou instituições citadas por ele, com o objetivo de criar um ambiente confiável, bem como manter os padrões éticos de uma pesquisa científica.

O bloco de perguntas introdutórias, além de possibilitar a “quebra de gelo”, teve como objetivo conhecer o contexto do indivíduo e um pouco de sua história profissional. Esse conhecimento – tanto do contexto, quanto da história – permitiu trazer à tona aspectos que tivessem influência no hábito do entrevistado. Hábito, aqui, entendido no sentido que Dewey deu à palavra – formado pelas experiências passadas, uma predisposição para atuar de determinada maneira frente a determinada situação (DEWEY, 1922; DALSGAARD, 2014; COHEN, 2007). Além disso, pôde trazer, eventualmente, elementos não esperados, porém significativos, já que se trata de uma pesquisa com abordagem abductiva (DUBOIS e GADDE, 2002).

O bloco de perguntas de “percepção teórica” teve como objetivo buscar o entendimento “teórico”, ou abstrato, do entrevistado acerca de elementos do fenômeno. Uma vez que o objetivo do estudo é entender como os entrevistados percebem e experienciam a aprendizagem situada na rotina guiada pelo *design thinking*, conhecer a ideia abstrata deles acerca dessa rotina poderia trazer alguma contribuição importante para o entendimento de seu aspecto ostensivo (FELDMAN e PENTLAND, 2003). Esse entendimento foi possível por meio desse bloco de perguntas. É importante ressaltar que o entrevistado poderia, inclusive, não entender o *design thinking* como uma rotina ou como uma oportunidade de aprendizagem, e esse dado, também, poderia enriquecer a construção da fenomenografia do fenômeno.

O bloco de perguntas de “percepção prática” teve como objetivo conhecer a percepção do entrevistado acerca de sua experiência prática com a abordagem do *design thinking* e com uma possível (e provável) aprendizagem dele nessa experiência. O caráter aberto das perguntas permitiu captar o que havia de mais significativo para o entrevistado, e, também, evitar que o *background* teórico do pesquisador direcionasse a entrevista a ponto de comprometer o aspecto indutivo/abductivo da pesquisa (GREEN, 2005; DUBOIS e GADDE, 2002). De forma espontânea e não direcionada, os entrevistados narraram a sua experiência

prática, permitindo que fosse percebido o impacto dessa experiência nas rotinas organizacionais, nos seus aspectos ostensivo e performativo e na relação desses com os artefatos (FELDMAN, 2000; FELDMAN e PENTLAND, 2003; D'ADDERIO, 2008, 2011; JARZABKOWSKI et al, 2016), e como acontece a aprendizagem entrelaçada no contexto vivido – os processos de inquirição e experiência (DEWEY, 1010 [1997]). Esse conjunto de dados acerca da percepção do entrevistado sobre a sua experiência facilitou a captura da lógica subjacente à sua prática (SANDBERG e TSOUKAS, 2011).

O bloco de perguntas de finalização visou a entender o significado da experiência vivida para o entrevistado e a possível relação entre a sua experiência prática e o contexto organizacional mais amplo. O entendimento dessa relação entre a prática e o contexto organizacional mais amplo foi elaborado com o objetivo de facilitar a identificação de algum elemento que pudesse contribuir na construção do *framework* teórico proposto.

É preciso esclarecer que os blocos de questões estão assim separados apenas por uma necessidade de organização do roteiro. Muitas vezes, as entrevistas seguiram um caminho diferente e, quase sempre, os conteúdos dos blocos se entrelaçaram na narrativa do entrevistado, demonstrando a importância de se observar a inter-relação entre esses conteúdos no momento da análise.

3.3.6.

O método utilizado para a análise dos dados e para a construção do Espaço de Resultado

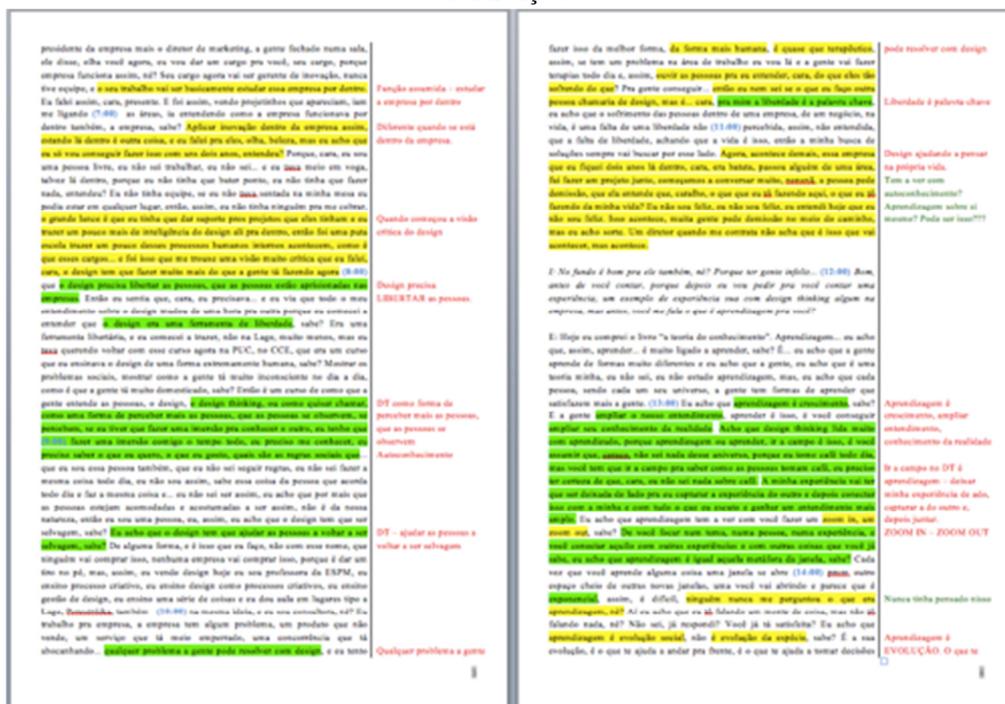
A análise dos dados teve como objetivo enxergar a variação na forma de experienciar a aprendizagem em rotinas guiadas pela abordagem do DT. Das diversas maneiras de se vivenciar e de significar essa experiência, emergiram as categorias descritivas que, organizadas lógica e hierarquicamente, deram forma ao espaço de resultado (MARTON e BOOTH, 1997) – que originou o *framework* teórico proposto como contribuição dessa pesquisa.

O primeiro passo para a análise dos dados, como indicado por Schembri e Sandberg (2011), foi ler, reler e ler novamente todas as transcrições das entrevistas com o objetivo de chegar a uma orientação inicial sobre como os entrevistados experienciam a aprendizagem situada nas rotinas organizacionais guiadas pela abordagem do *design thinking*. A necessidade de inúmeras releituras

das transcrições durante o processo de análise encontra respaldo nos próprios fundamentos da fenomenografia. Como todas as pessoas ao experienciar um fenômeno, o pesquisador, ao experienciar o desenvolvimento da análise de dados, não possui uma consciência total (panestesia) acerca da situação. Dessa forma, a cada leitura, sua consciência focal estará em um determinado aspecto da entrevista. Quanto mais leituras forem feitas, maior a possibilidade de ampliação da consciência focal do pesquisador (MARTON e BOOTH, 1997).

Na primeira etapa de análise, foram realizadas anotações sobre o que o entrevistado havia falado, em cada transcrição, na coluna lateral. A Figura 7 ilustra esse momento.

Figura 7: Ilustração da primeira etapa do processo de análise das entrevistas – primeiras observações.



Fonte: a autora.

Na segunda etapa, as anotações de todas as entrevistas foram organizadas por temas, de forma descontextualizada da entrevista individual, uma vez que o contexto é relevante para a experiência do fenômeno, mas não para a análise dos dados (BOWDEN, 2005). Essa organização formou diferentes unidades de significados (COLLIER-REED e INGERMAN, 2013), analisando as entrevistas de forma coletiva. As unidades de significado (temas) não foram pré-determinadas, mas percebidas pela pesquisadora no decorrer das leituras das

entrevistas. Onze temas emergiram das entrevistas: o que é aprendizagem, o que significa *design thinking*, o *mindset* do *designer*, o processo do *design thinking*, o que aprende, como aprende, para que usar o *design thinking*, desafios a serem solucionados, soluções criadas, incorporação do *design thinking* na empresa, e contexto. Sobre cada tema foram “recortados” das entrevistas trechos relacionados. Os “recortes” foram organizados de forma visual, como um painel, com a utilização de *post-its*. A Figura 8 ilustra essa etapa.

Figura 8: Ilustração da segunda etapa do processo de análise das entrevistas – painel de unidades de significado (temas).



Fonte: a autora.

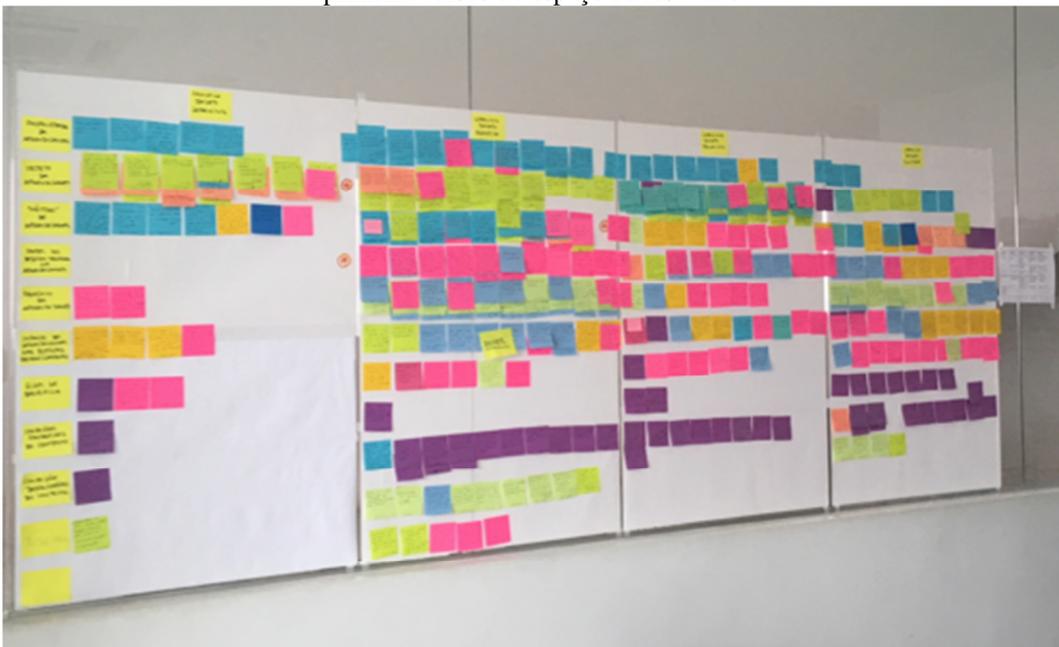
Durante a organização dos recortes de acordo com os temas, foram surgindo *insights* a respeito das concepções acerca da aprendizagem nas rotinas guiadas na abordagem do *design thinking* – que formariam as categorias descritivas. Esse processo ocorreu pela identificação de “grupos de falas” com características distintas dentro de cada tema, que demonstravam diferentes maneiras de se experienciar e perceber o fenômeno. Quando alguma possível concepção era percebida pela pesquisadora, fazia-se uma anotação à parte do painel. Ao final da organização do painel, as possíveis categorias haviam emergido da interpretação da pesquisadora sobre os recortes. É importante destacar que as concepções acerca do fenômeno, no caso da fenomenografia, são construídas pelo pesquisador, a

partir das experiências e percepções dos entrevistados, em uma perspectiva coletiva. Muito dificilmente, um único entrevistado apresentará todas as características de uma concepção ou, ainda, características de apenas uma concepção (MARTON e BOOTH, 1997).

Uma vez construídas as concepções, o que caracterizou a terceira etapa, partiu-se para a quarta etapa, na qual se buscou identificar que critérios as diferenciavam, ou seja, quais seriam as dimensões explicativas da variação das concepções (ou categorias descritivas). Foram encontradas, em um primeiro momento, nove dimensões: propriedade da aprendizagem, objeto da aprendizagem, como ocorre a aprendizagem, o papel do *design thinking* na aprendizagem, propósito da aprendizagem, impacto da aprendizagem nas rotinas organizacionais, quem se beneficia com a aprendizagem, condições favoráveis do contexto e condições desfavoráveis do contexto. Ou seja, esperava-se que, em cada concepção, esses critérios se apresentassem de forma distinta.

A quinta etapa consistiu na transposição dos recortes (*post-its*) do painel de temas para a matriz composta pelas categorias descritivas e dimensões explicativas, o que viria a ser a “base” para a primeira versão do espaço de resultado. A Figura 9 ilustra a matriz.

Figura 9: Ilustração da quinta etapa do processo de análise das entrevistas – “base” para a primeira versão do espaço de resultado.



Fonte: a autora.

A sexta etapa exigiu um trabalho de interpretação e síntese da pesquisadora para buscar entender o sentido de cada conjunto de “recortes” de cada célula da matriz. Desse esforço, surgiu a primeira versão do espaço de resultado, apresentado na Figura 10. O conteúdo da Figura 10 não será apresentado, aqui, uma vez que esta seção trata do método de análise de dados e não é a análise dos dados propriamente dita. Na próxima seção – análise de dados – o conteúdo do espaço de resultado será devidamente apresentado.

Figura 10: Primeira versão do espaço de resultado (esboço inicial).

DIMENSÕES EXPLICATIVAS	CONCEPÇÕES CATEGORIAS DESCRITIVAS			
	<i>Practice-based learning</i>	<i>Learning-based practice</i>	<i>Learning-based thinking</i>	<i>Learning-based culture</i>
Propriedade da aprendizagem	Aprendizagem instrumental	Aprendizagem ampliadora	Aprendizagem libertadora	Aprendizagem disseminadora
Objeto da aprendizagem	Ferramentas e etapas	Conteúdos do contexto	<i>Mindset do designer</i>	Aprendizagem do outro cultura de inovação
A aprendizagem ocorre por meio de	Curso Prática	Pesquisa Imersão Empatia Ideação Prototipagem Teste – Erro – Teste	<i>Double loop learning</i> Mudança do modelo mental	Facilitação de processos de aprendizagem e mudança cultural (nem sempre é feito “da melhor maneira”, mas há a intenção)
O papel do DT na aprendizagem	Objeto de aprendizagem [a prática do DT]	Artefato para aprendizagem	Objeto de aprendizagem [o Mindset do designer]	Artefato para construção de cultura de aprendizagem e inovação
Para quê? O Propósito da aprendizagem	Aprender a aprender	Resolver problema complexo	Desenvolver novo modelo mental	Desenvolver cultura de inovação e de aprendizagem
Impacto da aprendizagem nas Rotinas organizacionais	Apropriação de novos artefatos que passarão a fazer parte das rotinas	<i>Shift</i> para a criação de Rotinas organizacionais guiadas pela lógica de aprendizagem – determinadas rotinas: projetos/rotinas pra resolução de problemas/rotinas para inovação	<i>Shift</i> para a criação de Rotinas organizacionais guiadas pela lógica de aprendizagem – todas as rotinas das quais a pessoas faz parte.	<i>Shift</i> para a criação de Ecologia de Rotinas organizacionais guiadas pela lógica de aprendizagem
Quem se beneficia diretamente dessa aprendizagem (principal)	Indivíduo	Cliente	Indivíduo	Outro indivíduo + Empresa

Condições favoráveis do contexto para a aprendizagem				
Condições desfavoráveis do contexto para a aprendizagem				

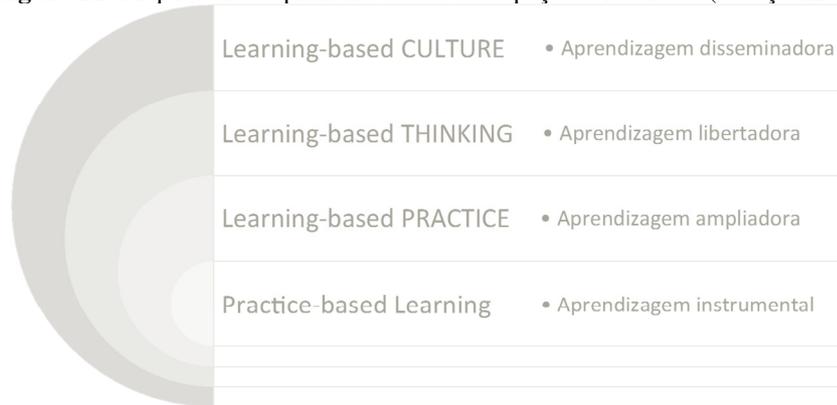
Fonte: a autora.

Vale o comentário sobre um aspecto que se percebeu, já nessa fase inicial, de que as condições do contexto não variavam de acordo com as concepções, ou seja, as condições do contexto eram as mesmas nas diferentes categorias. Dessa forma, esse critério foi excluído, pois não se caracterizava como uma dimensão explicativa da **variação** na forma de se experienciar o fenômeno. Entretanto, os “recortes” relacionados ao tema foram “guardados”, pois poderiam fundamentar, eventualmente, as proposições que viriam a ser construídas ao final do estudo.

A fenomenografia está focada na maneira de se experienciar os fenômenos, não com o objetivo de identificar a essência do fenômeno, mas a variação e a arquitetura dessa variação em termos dos diferentes aspectos do fenômeno (MARTON e BOOTH, 1997). A percepção das variações é o que permitirá uma maneira de enxergar a experiência coletiva do fenômeno de forma holística, o que é considerado o ponto forte da fenomenografia, apesar de o fenômeno ser percebido de forma diferente, por diferentes pessoas, em diferentes circunstâncias (ÅKERLIND, 2005).

Essa forma holística de perceber o fenômeno é lograda a partir da estruturação lógica construída pela organização das categorias descritivas. Por isso, além da matriz apresentada, foi elaborada a arquitetura da variação, que representa a relação hierárquica e inclusiva, de acordo com o nível de complexidade de cada concepção (MARTON e BOOTH, 1997; ÅKERLIND 2005; BOWDEN, 2005; SANDBERG, 2000). A identificação da hierarquia entre as concepções é proposta pela fenomenografia com o objetivo de que uma ação seja proposta no sentido de que os indivíduos transitem da concepção menos complexa para a mais complexa (MARTON e BOOTH, 1997). A Figura 11 ilustra a arquitetura proposta.

Figura 11: Arquitetura da primeira versão do espaço de resultado (esboço inicial).



Fonte: a autora.

Na sétima etapa, esta versão do espaço de resultado, bem como o processo percorrido até sua construção, foram apresentados a um grupo de especialistas – no objeto e/ou no método – como estratégia para validação.

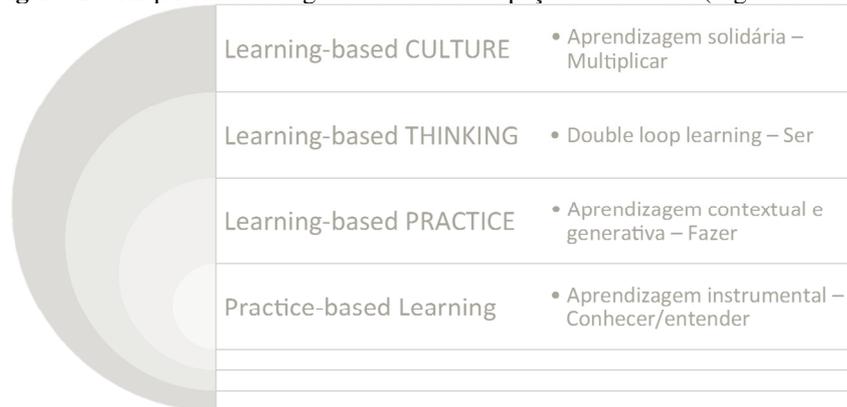
Nesse momento, buscou-se observar três critérios para o julgamento da qualidade do espaço de resultado propostos por Marton e Booth (1997): (1) cada categoria deve revelar algo distinto sobre a maneira de se experienciar o fenômeno; (2) as categorias devem estar logicamente relacionadas, como uma hierarquia estruturada por relações inclusivas; e (3) os resultados devem ser parcimoniosos, baseados no menor número possível de categorias descritivas. Segundo Åkerlind (2005b), os resultados devem representar toda a abrangência das variações das maneiras de se experienciar o fenômeno, no momento particular, para a população representada coletivamente pelo grupo da amostra.

Tanto o processo percorrido para chegar a esse resultado, quanto o conteúdo propriamente dito, foram analisados pelos oito especialistas, que contribuíram apresentando questões relevantes que levaram à reflexão da pesquisadora e à alteração de algumas dimensões explicativas dessa versão do espaço de resultado. Desse processo, foi construída a segunda versão do espaço de resultado. As Figuras 12 e 13 ilustram a segunda versão. O conteúdo das Figuras 12 e 13 não será apresentado, aqui, uma vez que esta seção trata do método de análise de dados. Na próxima seção – análise de dados – o conteúdo do espaço de resultado será devidamente apresentado.

Figura 12: Segunda versão do espaço de resultado (segundo esboço).

DIMENSÕES EXPLICATIVAS	CONCEPÇÕES CATEGORIAS DESCRITIVAS			
	<i>Practice-based learning</i>	<i>Learning-based practice</i>	<i>Learning-based thinking</i>	<i>Learning-based culture</i>
Propriedade da aprendizagem	Aprendizagem instrumental – Conhecer/entender	Aprendizagem contextual e generativa – Fazer	<i>Double loop learning</i> – Ser	Aprendizagem solidária – Multiplicar
Ação envolvida	Conhecer	Fazer	Ser	Multiplicar
Objeto da aprendizagem	Ferramentas e etapas	Conteúdos do contexto	<i>Mindset do designer</i>	Aprende a colaborar com a aprendizagem do outro
Propósito (ou valor) da aprendizagem	Inovação na forma de trabalhar	Inovação na solução	Mindset inovador	Inovação como elemento cultural – cultura da mudança
Recursos utilizados para a aprender	Curso ou Prática <i>on the job</i>	O processo do DT, passando pelas etapas de – Pesquisa, Imersão, Construção de empatia, Ideação, Prototipagem, Teste	Interação com outras pessoas e com a prática do DT	Colaboração e “didatismo”
O papel do DT na aprendizagem	Objeto de aprendizagem [a prática do DT]	Artefato para aprendizagem	Objeto de aprendizagem [o <i>Mindset do designer</i>]	Artefato para construção de cultura de aprendizagem e inovação
Resultado da aprendizagem	Incorporação de metodologia para resolução de problema complexo	Resolução de problema complexo	Ressignificação do modelo mental	Criação de cultura de inovação e de aprendizagem
Impacto da aprendizagem nas Rotinas organizacionais	Apropriação de artefatos que passarão a fazer parte das rotinas	Aplicação da lógica de aprendizagem em determinadas rotinas. (projetos, rotinas pra resolução de problemas, rotinas para inovação)	Incorporação da lógica de aprendizagem em todas as rotinas das quais a pessoas faz parte.	Incorporação da lógica de aprendizagem na ecologia de rotinas organizacionais

Fonte: a autora.

Figura 13: Arquitetura da segunda versão do espaço de resultado (segundo esboço).

Fonte: a autora.

A oitava etapa teve como objetivo buscar os “recortes” (*post-its*) que melhor ilustrassem o sentido de cada célula do espaço de resultado. Todos os *post-its* já haviam sido retirados do “painel base” (Figura 9) e acondicionados em envelopes correspondentes a cada célula. O objetivo, nessa etapa, era assegurar-se de que a construção das concepções realizada pela pesquisadora encontrava respaldo consistente nos dados empíricos. Esse processo contribuiu para a confiabilidade da pesquisa (SANDBERG e PINNINGTON, 2009). O resultado dessa etapa será exposto na seção de análise de dados, na qual o conteúdo do espaço de resultado final será apresentado minuciosamente.

A nona e última etapa no processo de análise de dados consistiu na releitura das entrevistas com o objetivo de identificar a concepção “predominante” de cada entrevistado, em um processo de recontextualização das entrevistas, com atenção para o fato de que nem todos os indivíduos poderiam ser inseridos em alguma categoria, uma vez que as concepções são construídas pelo conjunto das entrevistas descontextualizadas, e os indivíduos podem transitar entre as diferentes concepções, de acordo com a dimensão explicativa em questão (MARTON e BOOTH, 1997; MARTON e PONG, 2005).

Nesse ponto da análise, percebeu-se que a primeira concepção identificada poderia estar relacionada a outro fenômeno: a experiência de aprendizagem para a futura utilização, ou incorporação, do processo de DT nas rotinas ou projetos organizacionais. Essa experiência difere da experiência de aprendizagem em rotinas baseadas no DT. Dessa forma, essa concepção foi excluída do espaço de resultado final, mas será apresentada na seção de análise de dados, uma vez que se mostrou uma aprendizagem instrumental para as outras que foram experienciadas.

A versão final do Espaço de Resultados será apresentada, detalhadamente, na seção de análise de dados.

Algumas ações foram levadas a cabo com o objetivo de buscar a validade e a confiabilidade da pesquisa. Essas ações – o processo iterativo entre interpretar a partir dos “recortes” e reinsserir os “recortes” na interpretação dada; a exposição detalhada de como ocorreram os processos de coleta de dados e de análise; a reunião para validação com especialistas; e a recontextualização das entrevistas –, foram realizadas de forma intencional, com base em quatro critérios indicados por Sandberg e Pinnington (2009): validade comunicativa, que envolve o esforço para a obtenção de coerência entre a interpretação do pesquisador e o material empírico investigado; validade pragmática, que envolve testar o conhecimento produzido na ação e no discurso; validade transgressiva, que implica em prestar atenção nas possíveis contradições, buscando sistematicamente diferenças e contradições; e confiabilidade como consciência interpretativa, que implica em demonstrar como o pesquisador controla e verifica suas interpretações ao longo do processo de investigação (SANDBERG e PINNINGTON, 2009).

3.3.7. Construção do *framework* teórico proposto

A pesquisa fenomenográfica propõe, em sua origem, que os seus resultados contribuam para algum tipo de transformação (COLLIER-REED, INGERMAN e BERGLUND, 2009). Nos estudos no campo da Educação, maior área de aplicação da fenomenografia, o interesse dos pesquisadores não está somente em descrever as concepções dos indivíduos sobre os fenômenos, mas, também, em propor melhorias ao processo educacional e/ou de aprendizagem (COLLIER-REED, INGERMAN e BERGLUND, 2009; MARTON e BOOTH, 1997).

No âmbito dos estudos organizacionais, é importante que esse interesse seja mantido, para que se assegurem as contribuições da pesquisa fenomenográfica – contribuições teórica e prática.

Com atenção a esse aspecto da abordagem fenomenográfica, e de forma alinhada aos fundamentos do Pragmatismo – que também prevê uma transformação a partir da integração (ou mesmo *entwinement*) entre teoria e prática (DALSGAARD, 2014) –, a partir do espaço de resultado, foi elaborado um *framework* teórico (ou esquema conceitual) a partir de proposições teórico-

práticas, com o objetivo de facilitar o trânsito entre as concepções de aprendizagem apresentadas, bem como contribuir para a transformação do ambiente organizacional em um ambiente favorável à aprendizagem generativa.

Nessa construção, foram utilizados dados empíricos coletados nas entrevistas a respeito do contexto organizacional.

3.4. Limitações do método

Como todo método de pesquisa, a fenomenografia apresenta algumas limitações. Contudo, é possível se considerar que, uma vez explicitadas, entendidas e levadas em consideração ao se analisar o resultado de uma pesquisa, as limitações podem deixar de ser entendidas como limitações para serem entendidas como características do método.

Uma crítica à fenomenografia, e que fomentou discussões importantes a respeito da validade e confiabilidade na fenomenografia (SANDBERG, 1997; COLLIER-REED, INGERMAN e BERGLUND, 2009; COLLIER-REED e INGERMAN, 2013; SIN, 2010), pode ser inferida da afirmação de Walsh (2000) – “As categorias não existem independentemente da pessoa que está fazendo a análise” (WALSH, 2000, p. 22).

Como em toda pesquisa qualitativa, com abordagem interpretativa, o olhar do pesquisador influenciará os resultados (SANDBERG, 1997). E não é diferente na fenomenografia, que propõe que o pesquisador, ao analisar as diferentes formas de se experienciar o fenômeno, julgue qualitativamente essas formas, organizando-as de modo hierárquico, de acordo com a sua complexidade – que é medida por seu julgamento (MARTON e BOOTH, 1997). Os autores ressaltam, entretanto, que é fundamental que esse julgamento seja fundamentado explicitamente com os dados empíricos.

Uma limitação a ser levada em consideração é o viés subjetivo dos entrevistados, uma vez que os dados foram coletados somente por meio de entrevistas. Mesmo que o interesse do estudo fenomenográfico esteja na experiência do entrevistado, pode existir uma diferença entre a experiência, a percepção da experiência e o que é relatado na entrevista.

Outra limitação está relacionada à variedade de perfis no grupo de entrevistados, e teve reflexos na presente pesquisa, uma vez que se buscou uma ampla gama de perfis, mas, certamente, poderia ter atingido um espectro mais abrangente. A não participação de um desenvolvedor de TI, por exemplo, no grupo de entrevistados desse estudo pode ilustrar essa limitação.

4

Análise dos dados e espaço de resultado

Nessa seção, será apresentado o resultado da experiência de aprendizagem da pesquisadora, a partir da interação com os 21 entrevistados e suas experiências e percepções acerca do fenômeno estudado, que se deu no decorrer do caminho percorrido exposto na seção anterior.

Contextos, problemas e desafios

A amostra, distribuída, permitiu o acesso a experiências vividas em diversos contextos, por um grupo de pessoas com diferentes características.

Há dois grandes grupos entre os entrevistados: consultores e funcionários de empresas. Os consultores, em sua maioria *designers* (apenas um é administrador), são profissionais que, via empresa de consultoria ou de forma autônoma, guiam projetos que utilizam a abordagem do DT em empresas, com o objetivo de resolver alguma situação-problema específica e/ou transferir conhecimento sobre a abordagem do DT. Os funcionários de empresas são funcionários de diferentes formações e áreas (o Quadro 9 apresenta esses dados), que utilizam a abordagem do DT, seja em projetos ou em seus processos organizacionais. Em alguns casos, durante a entrevista, consultores relataram experiências internas em suas próprias empresas de consultoria, assumindo o “papel” de funcionários. As empresas onde as experiências foram vividas são de diferentes portes e setores, e apresentam necessidades, problemas e desafios diversos, o que propicia a diversidade das experiências analisadas, como proposto pelo método (ÅKERLIND, 2005; GREEN, 2005).

Com o objetivo de preservar o anonimato dos entrevistados, não foi revelada a relação entre entrevistado, formação, área de atuação e contexto específico. Eventualmente, quando revelada, garantiu-se a preservação do anonimato. Vale ressaltar que essa estratégia não prejudica a qualidade do estudo, uma vez que a descontextualização dos entrevistados faz parte do processo de

análise na pesquisa fenomenográfica (BOWDEN, 2005). Nos momentos necessários, a (re)contextualização foi preservada.

Diferentes contextos, diferentes problemas a solucionar. O Quadro 12 busca apresentar as diferentes situações nas quais as experiências de aprendizagem em rotinas com base no DT foram vividas pelos entrevistados.

Quadro 12: Situações-problema.

Rotina ou “tema”	Situação-Problema / Desafio	
	Entrevistado	
	Consultor	Funcionário
“Clima organizacional” (tema transversal a todas as rotinas)	Pessoas adoecendo no trabalho. Insatisfação. Desmotivação (empresa de comunicação)	
“Cultura organizacional” (tema transversal a todas as rotinas)	Implantação de cultura de inovação	Implantação de cultura de inovação
Processos de RH	<i>Turnover</i> alto (indústria alimentícia)	Jornada dos consultores não definida (empresa de consultoria)
		<i>Turnover</i> alto (telecom)
		Avaliações de desempenho não ouvidas (telecom)
Gestão do conhecimento	Não retenção de conhecimento devido a plano de aposentadoria (óleo e gás)	
Planejamento – Experiência do usuário		Preparação de workshop para levantamento de ideias + execução de workshop para levantamento de ideias para planejamento de mega-evento (mega-evento)
Desenho de melhoria de processos	Ausência de processo contínuo de melhorias (seguradora)	Processo de portabilidade com tempo muito longo (telecom)
	Má comunicação com o usuário (seguradora)	Falha de sistema – falta de integração entre duas áreas (telecom)
Desenho de estratégia	Área de TI não estratégica dentro da empresa (seguradora)	Planejamento estratégico de áreas (óleo e gás)
	Planejamento plurianual (sistema S)	

Venda		Dificuldade em vender novo produto para a força de vendas – endomarketing (aplicativo telecom)
		Dificuldade em tornar o produto atrativo para os clientes (aplicativo telecom)
Redesenho de produto	Obsolescência e falta de interatividade no livro didático (escola de línguas)	
Criação de produto ou serviços	Criação de site (óleo e gás)	Peças de comunicação não padronizadas e não eficientes nas diferentes unidades (universidade)
	Falta de produto na área de ciclismo (seguradora)	

Fonte: a autora.

Percebe-se, a partir do conteúdo apresentado no Quadro 12, que as experiências relatadas nas entrevistas foram vividas em diversas rotinas organizacionais, que apresentavam diferentes problemas ou desafios. Pode-se observar que há problemas relacionados (em sua origem ou solução) a pessoas – os agentes das rotinas, problemas relacionados (em sua origem ou solução) ao aspecto ostensivo das rotinas e, ainda, problemas relacionados (em sua origem ou solução) aos artefatos presentes em diferentes rotinas. Não foi foco da análise de dados dessa pesquisa o estudo dos problemas e das rotinas em si, mas a aprendizagem experienciada no processo de resolução do problema ou desafio com a utilização da abordagem do DT.

Os problemas ou desafios abordados podem ser considerados complexos, que, segundo Kahane (2010), apresentam uma ou mais dessas três características: são “dinamicamente complexos” – apresentam causa e efeito interdependentes, porém separados no tempo e no espaço; são “socialmente complexos” – diferentes atores envolvidos apresentam diferentes interesses; e são “generativamente complexos” – as soluções não são conhecidas e não há “melhores práticas” que os solucionem (p. 35 e 36). Dessa forma, ainda segundo o autor, só poderão ser resolvidos com visão sistêmica, com o engajamento dos próprios atores e com a aplicação de soluções novas. É nesse processo de solução que a abordagem do DT foi utilizada, de diferentes formas, caracterizando um amplo processo de aprendizagem, experienciado e concebido de diferentes formas pelos entrevistados.

No próximo item, essas diferentes concepções serão apresentadas a partir das categorias descritivas do fenômeno.

4.1. As categorias descritivas

Três categorias descritivas emergiram da interação entre os dados do campo e a pesquisadora. Essas categorias representam três diferentes concepções acerca da aprendizagem situada nas rotinas organizacionais orientadas pela abordagem do *design thinking* e, em conjunto, representam uma forma holística de se experienciar esse fenômeno. As categorias descritivas foram nomeadas como: *learning-based practice*; *learning-based thinking*; e *learning-based culture*, e serão apresentadas de forma minuciosa, mais adiante, nessa seção.

A variação entre essas três diferentes concepções está evidenciada por meio de sete dimensões que a explicam. As dimensões explicativas representam um detalhamento de “o que”, “como” e “por que” se aprende (na situação objeto desse estudo). No âmbito do “o que”, observam-se quatro dimensões explicativas, divididas em “essência” (o que é), “conteúdo” (o que se aprende) e “resultado” (o que muda): (1) a propriedade da aprendizagem – o que é essa concepção de aprendizagem; (2) o objeto da aprendizagem – o que se aprende; (3) o resultado da aprendizagem – o que muda ou acontece após essa aprendizagem; e (4) o impacto da aprendizagem nas rotinas organizacionais – o que muda ou acontece, especificamente nas rotinas, após essa aprendizagem. No âmbito do “como”, observam-se duas dimensões explicativas: (5) o método de aprendizagem – como se aprende; e (6) o papel do DT na aprendizagem – como o DT favorece a aprendizagem. E, no âmbito de “por que” se aprender, observa-se uma dimensão explicativa: (7) o valor gerado pela aprendizagem – por que essa aprendizagem vale a pena, o que se ganha.

As três categorias descritivas, e as concepções que elas apresentam, se diferenciam no nível de complexidade. Essa variação na complexidade pode ser observada, principalmente, pelo nível de engajamento e interação necessários entre as pessoas, pela abrangência do impacto no tempo e no espaço, e pelo grau de incerteza do seu resultado. Esses “critérios de complexidade” encontram embasamento nas diferentes formas de complexidade apresentadas por Kahane (2010), e podem ser avaliados pelo entendimento das concepções a partir de como as dimensões explicativas as explicam.

O Quadro 13 apresenta, de forma resumida, as categorias descritivas e as dimensões explicativas, organizadas no Espaço de Resultado.

Quadro 13: Espaço de Resultado – Resumo.

DIMENSÕES EXPLICATIVAS	CATEGORIAS DESCRITIVAS CONCEPÇÕES		
	<i>Learning-based practice</i>	<i>Learning-based thinking</i>	<i>Learning-based culture</i>
Propriedade da aprendizagem	Aprendizagem contextual e generativa Pragmatismo – “ <i>inquiry</i> e experiência” Fazer	Aprendizagem comportamental <i>Double-loop learning</i> Pragmatismo – “Hábito” Ser	Aprendizagem solidária Comunidades de Prática Multiplicar
Objeto da aprendizagem	Conteúdos do contexto	<i>Mindset</i> do <i>designer</i>	Impulso e colaboração na aprendizagem do outro
Como ocorre a aprendizagem	Inquirição e experiência vividos pelas etapas do DT	Interação com outras pessoas e com a prática do DT	Colaboração e “didatismo”
O papel do DT na aprendizagem	Artefato para aprendizagem	Artefato para aprendizagem Objeto de aprendizagem [o <i>Mindset</i> do <i>designer</i>]	Artefato para construção de cultura de aprendizagem
Resultado da aprendizagem	Resolução de problema complexo	Ressignificação do <i>mindset</i>	Criação de cultura de aprendizagem
Impacto da aprendizagem nas Rotinas organizacionais	Aplicação da lógica de aprendizagem em rotinas específicas. (projetos, rotinas pra resolução de problemas, rotinas para inovação e aprendizagem)	Incorporação da lógica de aprendizagem em todas as rotinas das quais o indivíduo faz parte.	Incorporação da lógica de aprendizagem na ecologia de rotinas organizacionais
Valor gerado pela aprendizagem	Inovação na solução	<i>Mindset</i> guiado pela lógica da aprendizagem e da inovação – aprendizagem constante	Liberdade e menos sofrimento das pessoas Melhor resultado da empresa Construção da capacidade de inovação da organização

Fonte: a autora.

Nenhum entrevistado “representa” a totalidade de uma concepção. As entrevistas não foram analisadas em sua individualidade, mas de forma coletiva, tirando o foco da consciência focal individual para uma consciência coletiva – mais abrangente, e capaz de evidenciar a variação das formas de se experienciar a situação objeto do estudo (MARTON e BOOTH, 1997). Por essa razão, diversos recortes de fala de um mesmo entrevistado poderão ilustrar diferentes dimensões explicativas em diferentes concepções, o que significa que, ao menos durante a entrevista, a consciência focal do entrevistado pode ter transitado por diferentes concepções, de acordo com a dimensão explicativa em questão.

A seguir, cada categoria descritiva será apresentada por meio das sete dimensões que ajudam a caracterizá-las e a diferenciá-las. Recortes de falas serão transcritos com o objetivo de embasar, com dados empíricos, como cada concepção é percebida, buscando garantir a validade da pesquisa, como proposto por Sandberg e Pinnington (2009).

De forma introdutória, será apresentada a “pré-categoria” *practice-based learning*, que aborda a concepção de aprendizagem acerca do aprender o que é e como usar o processo de DT, caracterizando-se como uma aprendizagem instrumental às outras concepções de aprendizagem.

4.1.1.

***Practice-based learning* – “Aprendizagem instrumental”**

A experiência de aprender sobre o que é e como praticar o *design thinking* permeou a narrativa de diversos entrevistados. Apesar de ter sido narrado em diferentes entrevistas, o fenômeno difere do fenômeno objeto de estudo dessa Tese. Por esse motivo, essa concepção foi classificada como uma categoria instrumental e não foi inserida no espaço de resultado.

Essa categoria, intitulada *Practice-based Learning*, descreve uma experiência focada no conhecimento de uma forma de trabalhar diferente, que engloba a aprendizagem sobre as etapas do DT e suas ferramentas. Muitas vezes, essa aprendizagem acontece em um curso, especificamente com esse objetivo, ou na prática do dia a dia e na participação de processos orientados por outras pessoas. O que se ganha, com essa aprendizagem, é a incorporação de uma metodologia para a resolução de problemas complexos e a apropriação de artefatos que poderão passar a fazer parte das rotinas organizacionais. Mesmo acontecendo, em alguns casos, na prática, essa aprendizagem não pode ser caracterizada como uma aprendizagem baseada na abordagem do *design thinking* ou uma aprendizagem **pelo** DT. É aprendizagem **do** DT.

Uma vez que o DT é entendido como uma rotina guiada por uma lógica de aprendizagem – uma rotina que pressupõe um processo de aprendizagem para ser praticada – aprender a usar/praticar o DT pode significar uma forma de aprender a aprender ou uma meta-aprendizagem.

4.1.2. Categoria 1 – *Learning-based practice*

A primeira categoria – *Learning-based Practice* – descreve uma aprendizagem que ocorre no percurso da prática de resolução de um problema ou do enfrentamento de um desafio ou situação-problema. É uma aprendizagem contextual, dentro do escopo da situação problemática a ser trabalhada, e acontece por meio das etapas propostas pelo DT. É investigativa, uma vez que busca uma imersão no contexto do problema, para melhor entendê-lo, e generativa, pois cria uma solução inovadora, ou uma forma inovadora de gerenciar a situação. O DT, nessa concepção, serve como um artefato que guia a aprendizagem, pelo seu método e suas ferramentas. Essa forma de se experienciar a aprendizagem é a concretização da aplicação de uma lógica de aprendizagem em rotinas organizacionais.

4.1.2.1. *Propriedade da aprendizagem*

Duas propriedades definem a natureza dessa concepção de aprendizagem: ela é contextual e generativa.

Contextual, porque está relacionada a conteúdos do contexto da situação problemática que dá origem ao processo de DT, além de acontecer de forma imersa nesse contexto, como ilustrado pelo entrevistado 21:

Aí, a fase de entrevistas eu aprendi demais sobre a cultura da região, sobre o mindset das pessoas que estão nas cabeças, nas lideranças de tudo (...) A gente queria entender o cenário explorando problemas, déficits, questões sociais... Foi mais interessante do que pegar uma enciclopédia ou ler qualquer coisa por aí. Porque o cara vinha me dizer que na realidade... (E21)

E generativa, porque tem como objetivo a geração de algo novo, alguma transformação ou solução nova. A entrevistada 4 narra uma situação de geração de solução experienciada.

Outra coisa que a gente viu que era importante foi misturar cabeças. Então, a gente juntou uma lista de participantes com mais de sessenta pessoas, com mais de vinte e cinco áreas envolvidas, dentre elas governos, nos três níveis de governos, conseguimos trazer até alguns espectadores, alguns usuários mesmo vieram. Juntar toda essa cabeçada pra pensar e, no final, a gente elencou, a gente chegou, num processo de dois grandes dias, intensos, né, foram mais de dezesseis horas de workshop, e, no final, a gente chegou a duzentas ideias bem factíveis que poderiam ser implementadas ao longo dos jogos. (E4)

Relacionadas a essas propriedades, duas ações são centrais nessa concepção de aprendizagem: conhecer e fazer (*knowing* e *doing*) (DEWEY, 1910; SCHATZKI, 1996; COOK E BROWN, 1999; GHERARDI, 2009; BUCH e ELKJAER, 2015), que se apresentam como ações interdependentes e indissociáveis (DEWEY, 1910).

4.1.2.2.

O que se aprende

Como se aprende sobre o (e no) contexto, o objeto da aprendizagem é muito variado, pois dependerá da situação que se enfrenta. Os trechos abaixo ilustram alguns objetos de aprendizagem, dentro dessa categoria:

Então, qualquer coisa que eu fazia como consultora de design thinking era como uma imersão surreal no universo daquilo lá. Então, desde o ingrediente de uma bebida, a emissão de sinistros em uma seguradora, a um processo de armazenagem de documentos no banco, e mesmo a regeneração de gás que eu faço atualmente. (E10)

Mas cada cenário que a gente tem pela frente é uma coisa completamente diferente. Tanto do contexto e, o principal para mim, da aprendizagem das pessoas. (E21)

Ao aprender sobre o contexto, aprende-se sobre diferentes temas (relacionados aos segmentos de mercado), sobre as pessoas (E1, E21), aspectos humanos (E3), a cultura (E21), os clientes (E4, E15), o negócio (E9, E19), o mercado (E21), a organização (E5), os concorrentes (E14), entre outros assuntos. Conteúdos diferentes “tematizam” a experiência, no sentido de Dewey (1910).

Aprende-se, também, sobre como alinhar a forma de trabalhar com a situação a ser trabalhada, configurando outro objeto de aprendizagem. O entrevistado 7 narra essa aprendizagem:

Cada situação, cada projeto, cada contexto que eu tô inserido, cada momento, têm muitas variáveis... São completamente diferentes... Então, eu acho que, por mais que eventualmente até aplique uma mesma forma de fazer ou uma mesma técnica específica, é completamente diferente. Então, eu acho que a gente aprende o tempo inteiro. (E7)

Os projetos entram de formas diferentes, então, dificilmente, a gente faz da mesma forma. Então, a gente procura tentar entender uma melhor forma de fazer, tentar entender melhor qual é a situação. E, nessa hora, a gente se coloca... A gente tá aprendendo exatamente como a coisa de fato tá se dando e como talvez seja a melhor forma de fazer. E, aí, a gente aplica alguma coisa e, aí, a gente vai descobrindo e aprendendo como aquilo vai evoluir e como a gente pode fazer melhor aquilo. (...) E que, na verdade, tudo o que a gente já sabe é só uma base para a gente ir construindo em cima, para a gente desenvolver formas de aprender, formas de aplicar ou até formas de fazer diferentes. (E7)

O trecho acima remete ao entendimento do DT como uma rotina que apresenta um aspecto ostensivo (CARLGREN, RAUTH e ELMQUIST, 2016), mas que, por circunstâncias do contexto, pode ser modificado pelo agente, em um processo de aprendizagem.

Outro objeto de aprendizagem narrado, que ilustra a propriedade generativa dessa concepção de aprendizagem, é a reformulação, ou a construção, do problema a partir da situação problemática que se apresenta. Os trechos abaixo ilustram:

Eles chegaram até na gente porque eles queriam criar um processo de melhorias, em uma das áreas da seguradora. E assim, é um briefing muito amplo, né? A gente nem previu o que que eles queriam, mas aí a gente começa a pesquisar mais, a ir mais a fundo pra entender o que que eles queriam, né? (...) E aí a gente viu que era um panorama bem diferente do que eles tinham falado pra gente lá no início, né? (E5)

No framing [ferramenta utilizada para construção de problema] foi como eu te falei, o objetivo foi realmente identificar qual era o problema, porque a gente tinha uma visão muito superficial, então era identificar qual era o nosso problema. Era o consultor não aceitar a implementação do novo sistema, certo? Mas qual era o real problema? Na verdade, era a didática de como isso era apresentado para eles. (E6)

Nesse processo, nessa discussão e tal, a gente viu que o que a gente precisava não era um livro didático, o que eles precisavam era estender a comunicação com o aluno, fazer com que o aluno tivesse mais contato com o idioma. Isso é muito interessante, né? Isso muda completamente o briefing, né? O problema era outro. Uma coisa é redesenhar o livro, outra coisa é aumentar o contato do aluno com a língua. Que é outra história. É diferente! Essa foi a primeira coisa. (E8)

Por fim, a própria construção da solução pode ser entendida como um objeto de aprendizagem generativa, apesar de se confundir com o resultado do processo de aprendizagem como um todo. A entrevistada 15 conta a solução construída para o desafio de criar um novo produto para uma seguradora:

A gente viu, percebeu, que se o produto fosse modular, ele poderia ser mais flexível. Então, que tipo de módulo entraria pra cada perfil de cliente. E a entrega foi isso, foi o conceito de um produto sob o ponto de vista do usuário, desenhado a partir do processo de DT, no sentido que a gente fez essa imersão, essa análise, traçou esses perfis, desenhou produto, prototipou isso e entregou pra eles já pós protótipo. (E15)

Apesar de o problema e a solução construídos poderem ser caracterizados como um conhecimento que pode ser “possuído”, é importante perceber que o objeto de aprendizagem se confunde com o processo, com uma ação – “construção” – o que remete aos conceitos de *knowing* e *doing* (COOK e BROWN, 1999; GHERARDI, 2011; BUCH e ELKJAER, 2015).

As dimensões explicativas “o que se aprende” e “como se aprende” estão expostas separadamente por uma questão de sistematização da apresentação.

4.1.2.3.

Como se aprende

Em relação a como a aprendizagem ocorre, essa concepção encontra suas bases no pragmatismo de Dewey, principalmente nas noções de *inquiry* e experiência (1910, 1997).

O processo é iniciado por uma situação problemática, na qual há um incômodo, que pode ser uma falta, uma incerteza, um desafio, seja de natureza técnica, afetiva, relacional, comercial, organizacional, processual etc. A partir desse incômodo, o processo de DT tem início, e suas etapas guiarão o percurso de aprendizagem.

Ao relatar como aconteceu o processo de aprendizagem, dentro dessa concepção, os entrevistados mantiveram sua consciência focal nas etapas do DT e suas ferramentas, indicando que, de acordo com suas percepções, o DT oferece ferramentas e caminhos que levam a diversas aprendizagens.

O primeiro momento de aprendizagem é a imersão, onde se busca “mergulhar” no contexto para entender e definir o problema. É o “ir a campo”, como relatado nas falas a seguir:

A [área de] inovação se infiltrava em algumas áreas para saber como os processos aconteciam e como os envolvidos naquele processo se comportavam, o que que eles de fato sentiam. (...) no processo de você ir a campo, analisar as coisas com profundidade. (E1)

Assisti aula com adolescente, com adulto, e era muito legal isso. Porque você começa a ver, né, como é que é na real. O professor, ele usa diversos mecanismos para tapar as informações que estão obsoletas no livro. Então, às vezes, eles estão lá dando aula e pegam uma folhinha: “Gente, usa essa folhinha aqui pros exercícios, pra essa página... Vamos ler este texto, ao invés desse”. Porque o professor já se ligou nessa história, né? Aí você pega essa ação do professor... Será que a gente não pode usar isso? E potencializar isso? Porque isso é uma coisa legal, né? O cara já está resolvendo o problema de alguma forma. (E8)

Na prática, o que eu aprendi foi cultura. E cultura não é aquilo que dizem, é aquilo que você vê acontecendo. É aquilo que se faz. Muito daquilo que eu vi escrito nos relatórios da [nome de uma empresa de consultoria], não era isso o que eu via acontecendo lá. (...) viver aquilo lá, foi um conhecimento pelos sentidos. Eu vi, eu ouvi, eu fiz, eu provei, eu comi a comida local, eu senti a energia das pessoas, então eu aprendi de tudo quanto é forma. (E21)

Algumas atitudes, durante a fase de imersão, foram narradas como fundamentais para que, de fato, ocorresse aprendizagem: (1) assumir que não sabe, deixando a própria experiência de lado para capturar a experiência do outro (E3); (2) colaborar, “misturar cabeças”, trabalhar de forma interdisciplinar, seja com clientes ou pares, para que diferentes visões sejam levadas em consideração, tanto no entendimento do problema, quanto na co-criação da solução (E8, 13, 14, 15); (3) estabelecer um ambiente de confiança (E3); (4) desenvolver empatia com todos os envolvidos na situação (E1, 4, 21); e (5) refletir sobre a experiência vivida na imersão (E13).

O processo de imersão pode ser realizado por meio de etnografia (E15), entrevistas (E5, 6, 13, 15, 17, 21, e outros) ou outras ferramentas do DT, como, por exemplo, *shadowing*, *cultural probe*, safari, jornada do usuário (ANEXO). Essas abordagens e ferramentas ajudam a estruturar o processo de *inquiry* (DEWEY, 1910) levado a cabo pelos entrevistados, e a sua utilização demonstra a relevância dos artefatos no processo (D’ADDERIO, 2008, 2011). Os trechos abaixo exemplificam a utilização dessas ferramentas.

Por exemplo, dentro desse projeto do ciclista, eu aprendi muito sobre o universo do ciclismo. Porque eu tive que imergir nesse contexto pra entender quem são esses usuários, muita etnografia, né? (E15)

A gente utilizou 10 ferramentas, que foi o framing, o safari, as entrevistas contextuais, que a gente utilizou bastante, o shadowing, a gente utilizou o experience map, a gente utilizou as personas, que deu o grande diferencial, que a gente teve como saber que público a gente queria atingir, certo? (...) Mas o framing foi o que deu norte total, pra gente, né? (...) Então tudo isso fez com que a gente mudasse a nossa percepção. (E6)

Foi um processo parecido também. Muita entrevista, muito grupo focal... É... Dinâmicas de criação... Eu usei uma técnica diferente de pesquisa que se chama Assuntos Culturais ou Cultural probe. Você manda um Kit para o aluno, aí ele produz em casa as coisas e te devolve o Kit. Esse da playlist, por exemplo, um dos exercícios do kit era criar uma playlist de música, porque a gente queria entender um pouco de comportamento... Aí, é muito legal, porque você vê, assim, um mundo, por exemplo, de Youtubers que eu nunca ouvi falar! (E8)

Primeiro, eu vi a importância de você entender realmente quem é o seu cliente. Então eu tive que, em menos de dois meses, estudar muito sobre quem era o espectador, não conhecia até então. Obviamente, a gente trabalha no evento, a gente sabe quem é o espectador no final, mas eu não conhecia muito a fundo. (...) E, aí, foi quando eu conhecia quem era o meu cliente, a gente já tinha um draft da jornada desse cliente, a gente identificou que faltavam momentos mais interessantes na jornada dele, e aí foi o momento que a gente conseguiu, que eu consegui digerir e entender qual era o objetivo do workshop. (E4) [o desafio, nesse caso, era planejar um workshop de grande porte para planejamento de um megaevento]

Após a imersão, é o momento de realizar a análise do que se viu no campo. O momento de análise, na percepção de alguns entrevistados, é a fase mais importante no processo de DT. O trecho abaixo exemplifica:

Então, teve essa fase de análise de material das entrevistas e, com base nisso, a gente criou os protocolos de pesquisa de campo, que foram as entrevistas que a gente fez e dinâmicas que a gente fez com cliente final e com os corretores. Aí foi, sei lá, quase um mês de pesquisa, levantamos muita informação. A gente ia tabulando essas informações e, depois, a gente fez o processo de umas duas semanas de análise, ou umas três semanas, de análise desse material. E esse processo de análise... sempre o processo de análise é a fase do design thinking mais importante, porque é onde você realmente consegue entender onde que estão as oportunidades, né? (E13)

Segundo a entrevistada 20, aprender é fazer conexões. Ela aponta que, no processo de análise dos dados obtidos na etapa de imersão, é importante fazer as conexões que irão levar a uma solução adequada. Ou seja, em sua percepção, a etapa de análise é intensiva em aprendizagem e a qualidade do restante do

processo depende dessa aprendizagem – essa percepção leva ao entendimento de que processo do DT é *path dependent* (dependente do caminho), onde

tudo tem que ser muito bem feito..., qualquer etapa que tiver sido feita mais ou menos, esquece o resto. (E20).

Essa fala também pode ser relacionada ao poder de agência ressaltado por Feldman (2000), quem, ao falar do aspecto performativo das rotinas, afirma que as rotinas mudam na medida em que os agentes reagem a resultados de iterações anteriores.

A fala da entrevistada 13 corrobora a percepção de que cada etapa dependerá da anterior:

E eu sempre falo que o processo de montagem de workshop é uma coisa que você tem que aprender na prática, porque, eu fiz um curso muito bom na Holanda sobre como montar e facilitar workshop. Eu aprendi a teoria, que eu achei que foi muito boa, mas, assim, no design thinking, a gente vai criando os artefatos com base no que vai surgindo das etapas anteriores, sabe? E aí, depois da análise, surgem materiais muito bons que vão ser usados no workshop, cada workshop pode ser customizado com base nesses achados que você teve antes. (...) E claro que você pode sempre ter um repertório de atividades. É isso que a teoria te dá, né? Mas pra você fazer a “melhor receita”, digamos assim, você tem que estar dentro do contexto. (E13)

Após o entendimento do problema por meio dos processos de imersão e análise, parte-se para a geração da “solução”, quando, na percepção dos entrevistados, aprende-se por meio de ferramentas como, por exemplo, *brainstorming*, para co-criação, e por processos de iteração e teste – em um processo de *learning by doing*, como ressaltou a entrevistada 13:

Então, no design thinking a gente tinha um conceito que era um que eu falei, o learn by doing. Eu acho que esse é o conceito que é a essência do que a gente tá falando, sabe? Que é você ir fazendo e aprendendo on the job, assim. E aí esse conceito de estar o tempo todo com a cabeça de uma criança perguntando “e se”, criando hipóteses e aprendendo com os testes, sabe? (E13)

O conceito de “*formativeness*”, de Gherardi e Perrotta (2014, p. 135), explica esse movimento no qual um fenômeno toma forma na medida em que é praticado, e pode ser percebido como a base dos processos de aprendizagem guiados pelo DT, evidenciando o alinhamento dessa abordagem à epistemologia da prática (GHERARDI e PERROTTA, 2014) e ao pragmatismo de Dewey.

4.1.2.4.

O papel do DT na aprendizagem

O DT, nessa concepção, aparece como artefato que guia o processo de aprendizagem. O artefato se materializa no próprio método, passando por suas etapas (não necessariamente todas) e pelo repertório de ferramentas. A aprendizagem que ocorre pelo processo do DT, de acordo com essa concepção, decorre do entrelaçamento sociomaterial, no qual os sujeitos e os artefatos podem assumir o papel de agentes (GHERARDI e PERROTTA, 2014; D'ADDERIO, 2008, 2011; JARZABKOWSKI et al, 2016).

4.1.2.5.

Resultado da aprendizagem

Nessa categoria, o resultado da aprendizagem está relacionado à transformação (solução) gerada pelo processo de aprendizagem experienciado e ao problema construído a partir da situação de desconforto original.

Dessa forma, os resultados podem estar relacionados, por exemplo, a: construção de um novo modelo de negócio, como no caso da entrevistada 10; melhoria de processo e otimização do tempo do colaborador, como no caso da entrevistada 18; construção do planejamento estratégico, como no caso do entrevistado 19; e aumento da abrangência do atendimento pelos projetos desenhados e melhoria da integração entre as pessoas, como no caso do entrevistado 21. Os trechos a seguir mostram esses resultados, respectivamente.

Então eu acho que sim, influenciou desde o modelo de negócio, a nossa comunicação, identidade, o que a gente acredita, o que a gente faz lá, e como é que a gente propõe isso pros diferentes usuários – que, atualmente, a gente trabalha as cinco personas. Acho que fez sim diferença. (E10)

Então, o resultado disso foi que a gente conseguiu otimizar integrações entre um sistema e outro passando a utilizar, eram três pessoas na conferência de caixa e, agora, a gente usa somente uma e um período só do seu dia. O seu dia é o bastante pra gente conseguir concluir a tarefa, entendeu? A gente não tem esse extrapolar de trabalho, a gente não sufocou o colaborador na atividade. (E18)

E aí tava pronto o planejamento estratégico, da diretoria, considerando um viés de inovação, fomentado pelo design thinking. (E19)

Conclusão: 60% mais de empresas atendidas em 2016. O plano plurianual foi feito em três meses. O nosso trabalho foi em um mês e meio. É, um mês e meio, dois meses. (...) Três meses. (...) isso é uma coisa que me intriga muito no design. Porque todo processo de design gera alguma coisa normalmente diferente. Quer resultados diferentes? Faça diferente! (...) Uma coisa que o [nome da empresa] faz é: eles estavam com a tendência, isso é muito importante, de fazer planejamento plurianual todo ano (risos). Agora, esse ano, não teve. Isso é um bom sinal. (E21)

(...)
A integração aconteceu muito rápido. É... Tanto que o clima melhorou, já pelo ranking, pela avaliação que teve nessa semana. No início, foi um susto, uma crise. Mas logo depois... (E21)

O importante é perceber que, de acordo com essa concepção, a aprendizagem gera algum tipo de transformação na prática organizacional, como preconizado pelo pragmatismo (DALSGAARD, 2014; DEWEY, 1910, 1938, 1960(1929), 1997).

4.1.2.6.

Impacto da aprendizagem nas rotinas organizacionais

A aprendizagem, como concebida nessa categoria, pode gerar dois níveis de impacto nas rotinas organizacionais: o impacto gerado pelo processo de aprendizagem e o impacto gerado pelo resultado ou solução criada (produto).

O impacto gerado pelo processo de aprendizagem nada mais é do que os próprios processos de DT sendo realizados na organização, seja em projetos ou nas próprias rotinas organizacionais, o que significa que rotinas antes criadas e realizadas sem a lógica de aprendizagem que o DT emprega passam a ser desenvolvidas por meio de processos ou projetos guiados pela abordagem do DT. São ações específicas, muitas vezes à parte da ecologia de rotinas da organização, mas que podem ser consideradas rotinas, uma vez que muitas empresas se estruturam por projetos, por exemplo. A entrevistada 17 exemplifica.

E eu acho que realmente, assim, internalizou. Tanto que, agora, a gente não deixa perder mais essa cultura. Por isso que a gente colocou, dentro de um projeto que a gente tinha, incluiu o preenchimento do canvas, adaptamos, na verdade, exatamente para que as pessoas criem assim como um hábito. Tudo o que for fazer, fazer só através dos canvas. Porque, com certeza, dá uma visão assim totalmente diferente do que nós fazíamos antigamente. (E17)

Na medida em que muitos problemas ou desafios organizacionais passam a ser resolvidos por meio de projetos, é possível entender que esses projetos passem a configurar um tipo de rotina organizacional. O que o processo de aprendizagem propiciado pelo DT traz para essas rotinas é a lógica de aprendizagem, tendo como impacto, portanto, algumas rotinas organizacionais específicas sendo guiadas por uma lógica de aprendizagem (EDMONDSON e ZUZUL, 2016). Por isso, o nome dado a essa categoria – *learning-based practice*.

Mas, em alguns casos, a abordagem do DT é utilizada dentro de uma rotina já estabelecida, não configurando um processo/projeto à parte, mas alterando os aspectos ostensivo e performativo da rotina (FELDMAN e PENTLAND, 2003). A entrevistada 14 ilustra a mudança realizada na rotina de análise de indicadores de *turnover*:

A gente teve uma problemática, o nosso indicador de turnover (...) Então foram utilizadas as ferramentas do design thinking [artefatos] pra que a gente identificasse a real problemática do turnover. (...) Aí a gente fez toda uma análise (...) Pra gente tentar tratar a causa, ou então a gente ia continuar fazendo processos, as pessoas iam sair no período de experiência, iam sair depois do período de seis meses e o problema ia continuar. Então, a gente decidiu trabalhar as ferramentas do design thinking pra identificar as reais causas, escutando colaboradores que já tinham saído, gerentes, liderança, operação de caixa. Escutando os colaboradores que trabalhavam atualmente em outras empresas, pra gente conseguir identificar. (E14)

O impacto gerado pelo resultado da (ou solução criada pela) aprendizagem, segundo essa categoria, é a modificação de uma rotina que tenha sido objeto da situação-problema trabalhada. Nesses casos, a partir da aprendizagem experienciada, alguma rotina pode ser alterada ou criada. É importante ressaltar que não necessariamente essas novas rotinas serão guiadas por uma lógica de aprendizagem. Elas são alteradas pelo processo de aprendizagem do DT, mas a mudança pode ou não transformá-las em *learning-based practices*.

Para concluir, é possível afirmar que os impactos dessa aprendizagem nas rotinas organizacionais estão prioritariamente relacionados à modificação do aspecto ostensivo e da inclusão de novos artefatos em rotinas já existentes.

4.1.2.7.

Valor da aprendizagem

O valor gerado pela aprendizagem como concebida nessa categoria, na percepção dos entrevistados, é a inovação na solução que se constrói. Não, necessariamente, se trata de uma inovação disruptiva, mas a geração de soluções novas e únicas – uma vez que os problemas enfrentados são complexos – já representa um valor. Os entrevistados 19 e 21 são alguns dos que verbalizam essa percepção.

Porque todo processo de design gera alguma coisa normalmente diferente. Quer resultados diferentes? Faça diferente! (E21)

E, aí, tava pronto o planejamento estratégico, da diretoria, considerando um viés de inovação, fomentado pelo design thinking. (E19)

Outro valor percebido pelos entrevistados é a eficácia da solução, que é “garantida” pelas possibilidades que a liberdade de errar rápido traz. A fala a seguir, da entrevistada 10, ilustra essa percepção.

O design entra como uma coisa muito libertadora, que você tem ferramentas pra errar mais rápido. Vamos errar mais rápido, pra gente acertar mais rápido e errar mais barato. E eu acho que isso é uma coisa que torna tanto mais rápido o processo de aprendizagem, quanto dá mais conforto, porque ela tá errando mais barato. Assim, acho que importa, e acho que gera soluções realmente mais inovadoras e mais eficazes, porque você testou várias vezes, você errou várias vezes, você não pegou aquela... achou que aquilo servia e pronto. Você pegou e testou, aquilo, comprovadamente, tá funcionando. Eu não vou ter que pagar um milhão de reais pra chegar no final e ver que não funciona. (E10)

A entrevistada 13 também aborda a questão da eficácia, mas com um enfoque diferente.

A gente falava muito da diferença entre Six Sigma e design thinking (...) Um tá preocupado com a eficiência e com a melhora dos indicadores, e aí tá muito mais focado em processo. E o outro tá muito mais focado em eficácia e em melhoria de qualidade, percepção, inovação, né? Que aí é uma coisa mais holística, né? (...) Eu não acho que tem que deixar de ter Six Sigma e eficiência não, tá? Eu só acho que é uma coisa de equilíbrio, que, tradicionalmente, sei lá, nos anos 90, essa coisa de Six Sigma e quality assurance tavam muito forte, e eu acho que, aos poucos, foram percebendo que isso sozinho não é o suficiente. (E13)

Essa percepção pode estar relacionada à coexistência de dois paradigmas de administração: um, guiado pelo *mindset* da engenharia – no qual o foco está na eficiência; e, outro, guiado pelo *mindset* do *design* – no qual o foco está na eficácia. Esse tema será explorado no Capítulo Discussão e Proposições

4.1.3.

Categoria 2 – *Learning-based thinking*

A segunda categoria – *Learning-based Thinking* – descreve uma concepção de aprendizagem relacionada à ressignificação do *mindset*, pela construção de um *mindset* inovador. É uma aprendizagem que pode ser caracterizada pelo *double-loop learning*, pela mudança do modelo de aprendizagem 1 para o 2 (ARGYRIS, 2002), uma vez que pressupõe uma mudança no modelo mental, para um modelo guiado pela lógica da aprendizagem. Essa experiência de aprendizagem, que apresenta um nível mais elevado de complexidade do que a anterior, ocorre por intermédio da relação com outras pessoas e com a própria prática do DT, que ajuda a desequilibrar os modelos mentais anteriores, abrindo o caminho para a sua ressignificação, a partir do desenvolvimento do *mindset* do *designer* – ou “hábito”, que no sentido *deweyano* significa uma disposição para atuar de determinada maneira frente a determinada situação (DEWEY, 1922; DALSGAARD, 2014; COHEN, 2007). Uma vez construído esse *mindset*, o indivíduo tende a atuar guiado pela lógica de aprendizagem em todas as rotinas organizacionais das quais faz parte, ressignificando, portanto, a lógica das rotinas.

4.1.3.1.

Propriedade da aprendizagem

A concepção *learning-based thinking* encontra relação com o conceito de *double-loop learning* (ARGYRIS & SCHON, 1978; ARGYRIS, 2002; ARGYRIS, 2005) e constitui uma construção de *mindset* do indivíduo que tem os princípios do DT como “guia”, e que pode ser caracterizado como um *mindset* orientado para aprendizagem generativa e, conseqüentemente, para inovação. Pode-se dizer que essa mudança de *mindset* é capaz de impulsionar a construção do modelo de aprendizagem tipo 2 (ARGYRIS, 2002; ARGYRIS, 2005), e pode ser caracterizada como uma transformação importante e anterior a uma aprendizagem de *double-loop*, guiada pelo *modelo de aprendizagem do tipo 2*.

Na percepção de alguns entrevistados, essa aprendizagem – o desenvolvimento do *mindset* do *designer* pela prática do processo do DT – pode ser concebida como libertadora, uma vez que a “mentalidade” do *designer* pode tornar as pessoas mais criativas, livres e mais leves, pela consciência de que os problemas podem ser resolvidos. A entrevistada 3 ilustra essa percepção.

Temos um modelo mental de como a realidade funciona e a gente segue esse modelo. Esse modelo, muitas vezes, veio importado da família, da escola, da educação, do dia a dia, da cultura, mas tem pouquinhas coisas ali que são nossas, pessoais. (...) Eu acho que o design thinking é um processo que tem um conjunto de ferramentas que ajudam a gente a guiar esse processo, mas se você não tem as mentalidades adequadas, os modelos mentais, o entendimento adequado sobre o que você tá fazendo ali, é só mais um processo, você realmente não consegue trazer nada inovador dali. (E3)

Porque o design, ele é muito libertário, por natureza. Os processos criativos são libertários por natureza. Então, se a gente consegue internalizar esses processos e usá-los, não só na nossa vida no trabalho, mas na nossa vida, a gente passa a ser mais solto, né? (...) porque pra mim, a mentalidade é absolutamente tudo, porque desde que eu comecei a trabalhar numa empresa, eu comecei a ver que as pessoas olham o processo de design thinking como mais um processo, como se ele pudesse usar a mentalidade dele do dia a dia e apenas utilizando esse processo ele vai ser mais inovador, e eu sei que isso não é verdade, isso não vai acontecer. (E3)

Então, eu acho que o design thinking é uma coisa pra vida, eu uso o design thinking pra vida, eu resolvo os meus problemas com esse processo. Internalizei, virou o meu processo de resolver as coisas. E eu sinto que ao longo dos anos, quanto mais eu fui fazendo isso, mais leve eu fui me sentindo, mais capaz de resolver todas as coisas que aparecem no dia a dia. Então, eu sinto que eu sou mais capaz, porque nada é um grande problema, tudo eu sei que eu posso resolver. (E3)

4.1.3.2.

Objeto da Aprendizagem

O objeto de aprendizagem, dentro dessa concepção, é o próprio *mindset* do *designer*, que, na percepção de alguns entrevistados, é constituído por alguns princípios, competências e atitudes – que estão relacionados à forma como os *designers* lidam com as pessoas, os métodos e a cultura [organizacional] no seu processo de trabalho. Aprender/desenvolver esses princípios, competências e atitudes significa mudar a forma de pensar e fazer.

Uma das aprendizagens mais relatadas é a percepção da importância de entender quem é o seu cliente e os *stakeholders* envolvidos nas situações, e manter o foco nas pessoas e criar empatia. Em diferentes contextos, essa aprendizagem foi narrada pelos entrevistados. Os trechos a seguir ilustram: [os grifos indicam os pontos mais relevantes das falas]

*Então, quando me foi colocado esse desafio, de desenvolver esse workshop junto com essa empresa, **primeiro eu vi a importância de você entender realmente quem é o seu cliente**, então eu tive que, em menos de dois meses, **estudar muito sobre quem era o espectador**, não conhecia até então, obviamente a gente trabalha no evento a gente sabe quem é o espectador no final, mas eu não conhecia muito a fundo. (E4)*

*O design thinking tem essa coisa da visão holística, abrangente, múltiplas perspectivas... (...) Sabe aquele desenho do seis deitado assim? Imagina um seis deitado. Aquilo é um seis ou é um nove? É os dois. Entende? Mas tem alguns que dizem: “Ah, é seis! Ah, é nove!”. É o **mindset humano – é binário**. Mas o **design traz essa visão diferenciada** que traria muito valor às relações, **por conta da empatia** que tá ali dentro. Traz muito valor às empresas, porque quem compra o que eu vou fazer é o mercado, e **o mercado são pessoas, e eu preciso entendê-las para entregar uma coisa de valor**, senão eu vou vender gelo no Polo Norte. (E21)*

*A gente tem um problema muito complexo na cabeça e como é que a gente resolve isso? E, aí, depois, **você vai ouvir as pessoas**, você coloca as pessoas na rua para fazer entrevista, **conversar com o seu público**, é surpreendente! As pessoas se surpreendem. **Tinha gente que nunca tinha falado com o aluno** [no caso, o cliente] **na vida**. (E8)*

*E eu acho que **o que mudou muito na minha cabeça foi pensar no outro**. (...) mas só o fato de você estar interessado em **olhar pelo outro e cuidar do outro**, e ver que é esse cara que vai, uma determinada pessoa que vai consumir esse produto, esse serviço, eu acho que foi o que mais me chamou a atenção e **o que mais me mudou desde que eu comecei a trabalhar com esses projetos de experiência do usuário e design thinking**. (E4)*

*Primeiro de tudo é você **buscar empatia**, qualquer projeto que você fizer, ou qualquer atitude mesmo, se preocupar em se colocar no lugar do outro e **não projetar pra você mesmo**. (...) Então, por exemplo, quando você vai desenhar um serviço, **não adianta você desenhar um serviço qualquer pensando na sua experiência pessoal, ou na experiência, no valor que a empresa quer criar sozinha**, mas eu acho que, como princípio básico, a gente envolve todas as pessoas que estão envolvidas, todos os *stakeholders* que estão envolvidos. **Tenta entender como gerar valor pra todas essas pessoas ao mesmo tempo**. Então eu acho que **empatia é uma palavra de ordem**, eu acho que até além da empatia. Você conseguir realmente pensar como a outra pessoa, identificar sentimentos, valores, comportamentos que sejam... identificar como tocar o coração das pessoas, sabe? **Realmente criar coisas que sejam úteis e desejáveis ao mesmo tempo**. (E15)*

*Apesar de eu conhecer como é todo o processo de conferência de caixa, apesar de eu ter desenhado, utilizar, eu aprendi que tinha determinadas ações que o colaborador fazia que pra mim seria uma prática normal, mas que fazia demorar o operacional dele, entendeu? Então, o aprendizado foi eu conseguir olhar pela visão do outro, entendeu? Essa parte, quando a gente faz essa pesquisa de campo, que é um dos canvases que tem, me fez muito **ver como o outro se sentia** naquele operacional e uma mudança simples otimizou. Muitas mudanças simples, coisas que eram redundantes, a gente modificou. Então, é um aprendizado constante. (E18)*

*Então, o que eu percebi é o seguinte, os níveis de empatia das pessoas eram diferentes, e eu tinha que **criar empatia com todos os múltiplos pensamentos** para fazer a roda girar no próximo nível. (E21)*

*E pela primeira vez, até porque a gente começou a ter essa visão depois do design thinking, **pela primeira vez a gente pensou no nosso cliente interno**. (...) E a gente nunca, nunca tinha tido essa preocupação. Várias outras ideias que surgiram aqui na [nome da empresa] se perderam, porque a maneira que se passava para a força de vendas não era atrativa e o consultor [cliente interno] não comprava a ideia, e aí não ia para frente. (...) E a gente só chegou nessa conclusão, de que a gente tinha que primeiro vender para o consultor, devido ao canvas. Se não a gente já teria partido lá para o cliente final. (E17)*

Para criar empatia, entender o cliente e todos os *stakeholders* envolvidos nos desafios, saber ouvir se torna uma habilidade fundamental, de acordo com a percepção das entrevistadas 1 e 16.

*Então, já de início [na etapa de imersão] é uma avalanche, assim, de aprendizado. Além de você **aprender a ouvir, a não julgar**, né? É importante, já é um aprendizado enorme. (E1)*

*Os grandes aprendizados pra mim foram esses: (...) e o segundo é que você **precisa se despir um pouco daquilo de “eu sei o que eu tô fazendo, eu sou dessa área, você não conhece o que eu conheço, então você não pode me ajudar”**, pelo contrário. (E16)*

Manter o foco nas pessoas significa, de fato, percebê-las como protagonistas e querer criar ações favoráveis a elas. Perceber a jornada do usuário – seja funcionário ou cliente – como tão ou, até mesmo, mais importante do que o desenho do processo pode ser uma forma de tangibilizar esse *mindset*. A entrevistada 12 levantou a importância dessa mudança na forma de pensar e fazer.

*Hoje, eu funciono de maneira diferente. Questiono as ideias. (...) E hoje, **pensar com a jornada do usuário, eu uso isso direto pra mim, como raciocínio.** (...) na minha cabeça, se a gente desenhasse a jornada dele a gente ia achar qual é o momento ideal pra passar determinada informação pra ele, em que momento que ele começa a se preocupar com a próxima etapa e aonde que ele fica por fora. (...) Porque eu hoje vejo que **são pontos de vista completamente diferentes.** Uma coisa é o ponto de vista das caixinhas, né? Que é o fluxo da tarefa, né? A tarefa passa por área, depois ao contrário... **mas e o assessor [no caso, funcionário], que é o protagonista?** Pra ele ter domínio desse fluxo todo, como é que ele se encaixa em cada uma dessas etapas? (E12)*

Ainda pensando em pessoas, entender a importância da colaboração e da interdisciplinaridade, e colaborar, também foi narrado pelos entrevistados como uma aprendizagem-chave para a prática de resolução de problemas por meio do DT. Diferentes entrevistados verbalizaram essa percepção.

*...e o segundo maior aprendizado, com certeza, foi o envolvimento de pessoas. **Cada vez mais eu acho extremamente relevante você envolver pessoas quando você tá pensando em qualquer coisa.** Você quer criar ou gerar alguma coisa, é muito difícil você fazer isso sozinho e acertar 100%, né? (...) Eu vi que eu tava trazendo gente de todos os níveis de governo, misturando com o espectador [cliente final], misturando áreas que talvez nem se falassem antes. E, no final, teve sinergia e teve entrega de coisas muito interessantes. Então, planejamento [o primeiro maior aprendizado] e essa colaboração, né? **Esse projeto colaborativo, co-criativo, eu acho que são os dois maiores aprendizados que eu levei de lá.** (E4)*

***Essa questão do compartilhar informação muda muito a nossa cabeça e eu acho que essa parte colaborativa do design thinking é isso, né? É você trazer pessoas diferentes, de formação diferente e colocar junto.** Eu acho que o colaborativo é muito importante. Não que eu siga totalmente a metodologia do design thinking, mas só por você ter uma equipe de cabeças diferentes, já ajuda muito. (E9)*

*Daí que a gente percebeu a importância de ter pessoas de diferentes áreas... (...) “gente, a gente tem que **começar a ver por outra perspectiva.**” Por eu não ser de loja, por eu não ser consultora, por eu não ser gerente, não ter o interesse em envio do contrato, (...) eu comecei a observar coisas que eles não observavam. Aí, você entende que, às vezes, a pessoa não faz isso por maldade, “ah, não, eu quero me livrar desse problema.” É que você já tá tão impregnado, envolvido com aquela atividade, que **você só consegue ver aquela solução que pra você, de imediato, é a que resolve, né? Daí a importância, então, de misturar.** (E16)*

*A outra coisa [que aprendi] é o **trabalhar junto, trabalhar em equipes multidisciplinares,** que pra mim é genial, pra mim é completamente diferente você resolver um problema com cinco pessoas que têm a mesma formação e com cinco pessoas que têm a formação completamente diferente, né? **Você tem pontos de vista diferentes.** (E5)*

*Sem contar que, quando você está numa equipe e que as equipes sempre variam, o que é muito positivo dentro da [nome da empresa], **você troca e aprende desde coisas técnicas e valores mesmo, troca interpessoal com pessoas diferentes e é tudo muito intenso, os projetos são muito intensos.** Você convive muito tempo e muito ativamente com pessoas diferentes, e **isso te faz aprender muito, como ser humano mesmo, não só tecnicamente.** Assim, eu vejo um valor enorme nisso, isso não deixa de ser aprendizado no meu ponto de vista. Mas, como eu te disse, é toda uma aprendizagem que é por meio de experiências. (E15)*

A colaboração e a interdisciplinaridade são a base para que se logre enxergar e lidar com as situações-problema a partir de uma visão sistêmica – é o que indica o entrevistado 8.

*Aí, **você começa a olhar as coisas de outro jeito.** Aí, você começa a ver que, às vezes, um problema que é, sei lá, na distribuição, na verdade, está relacionado ao RH. O problema não é o produto ser distribuído, mas o treinamento que o cara tem. **Os problemas são sistêmicos.** Nunca... E isso eu acho que é o grande problema do discurso do design hoje. Ah, eu desenho o produto. Não, não existe o produto. Existe um sistema que envolve serviços e produtos, né, e comunicação. **Então, tá tudo interligado.** Você não pode mexer só em uma peça e achar que vai ter impacto em outra. As coisas têm que estar muito amarradas nesse sentido, né? (E8)*

Entender que não há uma única resposta, nem “a” resposta correta, e que é preciso experimentar, exercendo a criatividade, prototipando e testando, para se chegar a uma das possíveis soluções é uma importante premissa para a aprendizagem generativa ou para o sucesso de processos criativos. Dessa forma, torna-se um elemento importante na abordagem do DT. Seguem três trechos que ilustram esse entendimento.

*...o cara estuda, por exemplo, Engenharia ou Administração e continua nessa mesma forma de pensar, muito “tem que entender que as coisas têm “a” solução perfeita.” Acaba que ele não explora o leque de possibilidades, que é o que o Design faz. A grande graça do Design é que ele não se preocupa em dizer o que está acontecendo, ele se preocupa em prescrever as coisas, como as coisas deveriam ser. E para ele poder fazer isso, ele **abre o leque.** Ele fala: “**pode ser assim, pode ser assim, pode ser assado, sabe, pode ser daquele jeito, daquele jeito, daquele jeito**”. Dentre essas possibilidades ele escolhe uma. (E8)*

*E, aí, esse conceito de estar o tempo todo com a cabeça de uma criança perguntando “e se”, **criando hipóteses e aprendendo com os testes, sabe?** (E13)*

*E a **criatividade**, por que não? Tentar **criar soluções e pensar de forma mais não convencional, menos linear**, digamos assim. Esse também é um princípio muito importante. (E15)*

Esse [projeto] aqui não, ele foi até o final pra iterar, então esse teste com o usuário foi um aprendizado também. Foi legal de ver esses pontos de vista, tanto da concepção, como, depois, do teste de campo. Eu acho que foi um aprendizado, foi legal. **Principalmente ver o quanto que é importante fazer esse teste, como que é importante fazer o teste, né, o protótipo de teste. Eu acho que esse foi o grande aprendizado.** (E19)

Outra coisa que **eu também não fazia e passei a fazer** foi (...) era que eu sempre fui muito de planejar, planejar... é o que a gente aprende em administração, que é um pouco do que eu falei antes: a gente planeja pra caramba, pra depois chegar lá na frente e ver que não deu certo. Você **perdeu tempo, você perdeu dinheiro, perdeu recursos**. E o design thinking fala muito o contrário disso, que é “**o pense fazendo**”, que, então, você não sabe exatamente o que você quer fazer, você tem uma ideia na cabeça, você não sabe exatamente como vai fazer aquilo, você acaba montando alguma coisa, começa construindo alguma coisa, que as coisas vão surgindo, que é o prototipar, né? **Isso foi outra coisa que mudou muito na minha cabeça.** (E5)

Tangibilizar ideias, **buscar sempre pensar com as mãos e criar protótipos**, mesmo que sejam muito simples, com um papel e uma caneta. Às vezes são suficientes pra você tangibilizar uma ideia e utilizar esse protótipo como **fonte de diálogo**, pra **buscar feedback**, pra tentar **aprimorar essa ideia** que você tenha, mesmo que muito rudimentar no início, também é um princípio importante. (E15)

Entender que errar faz parte desse processo de criar, prototipar e testar, aceitar que erros existirão e saber aprender com eles é outro princípio que faz parte do *mindset* do *designer* e constitui um dos objetos de aprendizagem que compõem essa categoria. Vale ressaltar que se trata de um erro inerente ao processo de criação e aprendizagem, que tem como premissa que seja rápido, para “não custar caro”, o que difere de erros em outras situações. Os trechos a seguir ilustram esse pensamento.

O segundo princípio é cultura do erro... eu acho que essa cultura do erro, do processo de aprendizagem, eu acho que todo projeto é também um processo de aprendizagem. Você **procurar errar rápido pra também acertar rápido, aprender com os erros**, eu acho que isso é muito válido e eu acho que esse é um princípio muito básico. (E15)

Primeiro, eu acho que, no design thinking, a gente fala muito em falhar. Hoje em dia, isso não é aceitável, quer dizer, em poucas empresas isso é aceitável, e uma das coisas que o design thinking prega é isso: **erre, erre cedo e erre bastante**. Assim, eu vejo gente se planejar, lançar um novo produto e falar: “vou me planejar, vou planejar tudo e ver como é que vai ser e quando chegar lá na implementação, ver o que não tava certo”. **Por que que eu não lanço uma versão menor daquilo e vou vendo o que vai acontecendo?** (E5)

Na percepção de alguns entrevistados, há um passo anterior à criação e à experimentação, que requer uma “atitude de pesquisador” – que une curiosidade e a percepção de que a solução somente será eficaz se o problema estiver muito bem compreendido. Pensar muito no problema, antes de partir para a busca da solução, é um pensamento do *designer* destacado por alguns entrevistados.

Acho que, pra mim, o primeiro [aprendizado] foi mudar a mentalidade de “eu tenho um problema e essa é a solução”, que é o que a gente aprende em administração, que “eu tenho um problema e eu vou resolver isso no menor tempo possível, no menor custo possível e eu vou ver o que eu consigo fazer.” É mudar um pouco essa mentalidade pra “tá, eu tenho um problema e, será que eu tenho um problema mesmo? Qual é a pergunta certa que eu tenho que fazer?” (E5)

Eu acho que a curiosidade, você se sentir também meio que investigador, pesquisador – que eu acho que todo mundo que trabalha com design thinking é pesquisador, tem que ser, mesmo que não seja na forma mais tradicional da coisa mais acadêmica. Mas se você vai a campo, se você faz pesquisa de campo, essencialmente, eu acho que você é um pesquisador. Esse também é um princípio do design, na minha opinião. Também te faz, te traz muito aprendizado (...) faz completa diferença na aprendizagem. (E15)

Antigamente, o atendimento [na sua loja] “ou era bom ou era ruim.” Ou era um atendimento legal ou era um atendimento ruim. E, hoje, [quando] o atendimento não é bom [a gente se pergunta] por que ele é ruim? Por que que o atendimento é ruim? Por que que o consultor não sabe conduzir dessa maneira? (...) Então a visão diferente é “se é ruim, por que é ruim?” Antigamente, ou era bom ou era ruim, não tinha outra visão. Agora, se é ruim, [a gente se pergunta] por que que esse que tá ruim não pode ser melhor? Foi o que mudou. (E6)

E aí, a necessidade da mentalidade. Se você não estiver disposto a deixar os seus desejos de lado e não souber fazer isso também, todo o seu projeto, toda a solução que você trouxer, vai ser aquilo que a gente chama de “profecias autorrealizáveis.” Antes de você estudar aquilo, você já tinha estudado uma solução, e você só vai aceitar pegar dados que vão substanciar [essa solução], vai ignorar as outras informações e usar só aquilo que vai te ajudar a vender aquilo que você já pensou. (E3)

Quando a empresa vem, a primeira pergunta que eu faço é “o que é inovação pra você?” “Ah, inovar é inovar...”, eu digo, “não, pra vocês, no contexto de vocês, o que é inovar?”, porque inovação são coisas diferentes, são pessoas diferentes, são contextos diferentes, de mercados diferentes. O que seria uma inovação? Que problemas são esses que vocês têm no mercado? Que problemas são esses que vocês têm dentro da empresa? Então, muitas vezes eu entro dentro de uma empresa, eles achando que a gente vai fazer um projeto de inovação e, na verdade, eu começo tendo que descobrir o que que é isso que tá emperrando eles, sabe? (E3)

Criar empatia com todos os envolvidos na situação, saber ouvir, manter o foco nas pessoas, colaborar de forma interdisciplinar, ter visão sistêmica, experimentar, exercer a criatividade, prototipar, testar, errar cedo, pesquisar e entender o problema a fundo são princípios, competências e atitudes que se caracterizam por serem “recursos para aprendizagem”. São elementos inerentes e necessários em um processo de aprendizagem generativa, alinhada ao modelo de aprendizagem tipo 2, que leva a organização a tornar-se produtiva (ARGYRIS, 2002; ARGYRIS, 2005). Resignificar o *mindset* com base nesses elementos pode significar, então, uma meta-aprendizagem, uma vez que desenvolver competências ou “recursos para aprendizagem” constituem o aprender a aprender.

4.1.3.3.

Como se aprende

Se essa concepção de aprendizagem pode ser entendida como uma ressignificação de *mindset*, torna-se possível deduzir que a aprendizagem aconteça por meio de um processo mental individual que, de alguma forma, esteja relacionado à Epistemologia Genética de Jean Piaget (1969). Essa dedução não tem base empírica nessa pesquisa e, portanto, não será explorada aqui.

O que é possível analisar a partir dos dados coletados é o que impulsiona essa aprendizagem – e é o que poderá trazer uma importante contribuição prática.

Todos os entrevistados relataram que, ao viverem uma experiência com a abordagem do DT, experienciaram alguma mudança de pensamento relacionada ao *mindset* do *designer*. Dessa forma, é possível afirmar que a vivência, a experiência com a prática do DT é o que impulsiona essa aprendizagem. Os entrevistados 5 e 19 ilustram essa ideia.

*[para mudar a mentalidade] Você tem que ir lá e **ir fazendo**, vai implantando, vai vendo o que acontece e tal. (E5)*

*Design thinking pra mim é um modo de pensar, uma filosofia de pensar, pra mim é mais do que uma técnica, é um modo de pensar. (...) É... de você olhar com os olhos do seu stakeholders, do usuário, do cliente, conseguir olhar com os olhos do cliente, respeitar os pontos de vista e conseguir convergir, divergir pra convergir, então a gente vê que **a pessoa começa a participar, ela começa a se comportar assim, naturalmente vai surgindo esse modelo. A pessoa age como um thinker, né? (E19)***

A entrevistada 5 complementa que, nessa experiência, e nessa mudança de *mindset*, o outro assume um papel importante:

*“ah, eu gostei muito, mas eu não sei se eu vou conseguir aplicar na prática”, e o que eu sei é que muitas pessoas acabam não fazendo, é como se muitas pessoas precisassem de ainda algum apoio, sabe? (...) como se as pessoas precisassem desse outro, sabe? **Que alguém segurasse na mão delas pra implementar o design thinking.** (E5)*

A entrevistada 3 traz à cena a importância da motivação intrínseca para que a mudança na forma de pensar aconteça. Não é uma mudança que ocorra apenas por motivação externa.

*Eu acho que é intrínseco e é pessoal e vai ter que ser uma motivação intrínseca (...) você vê muito assim, “cara, o que eu entendo é que meu chefe lá na empresa, tudo o que dizem pra gente é que a gente tem que sair da caixa, mas e aí? Como é que eu faço isso? Como é que eu saio da caixa?”, Cara, **não é seu chefe que tem que querer que você seja mais libertário na sua forma de entender o mundo, é você que tem que estar nesse processo.** (E3)*

Como essa vivência é experienciada na prática está descrito no item 4.1.2.3, da categoria anterior.

4.1.3.4.

O papel do DT na aprendizagem

De acordo com essa concepção de aprendizagem, o DT assume um papel de “libertador”. Parece que, ao oferecer uma estrutura que organiza o processo de criação, o DT atua como uma ferramenta que potencializa um pensamento mais livre, permitindo a ressignificação do *mindset*. As entrevistadas 3, 16 e 18 expressam essa percepção de maneiras diferentes.

Então, eu sentia que, cara, eu precisava... e eu via que todo o meu entendimento sobre o design mudou de uma hora pra outra, porque eu comecei a entender que o design era uma ferramenta de liberdade, sabe? Era uma ferramenta libertária (E3)

Talvez o design thinking seja isso aí, você se permitir botar pra fora esse pensamento criativo, sem se preocupar se essa coisa tá sendo meio fora de hora, meio absurda. Porque eu acho que, a partir daí, talvez você possa fazer grandes ideias. (...) o design thinking ele permite que você ouse sem se preocupar muitas vezes de estar falando uma coisa fora do lugar, né? Porque, de repente, pode ser que essa seja a grande ideia. (E16)

Assim, a gente sempre falou aqui em pensar fora da caixa, mas só o rótulo pensar fora da caixa não teve muito, como é que se diz... muito proveito, não teve um resultado satisfatório. Quando nós utilizamos a ferramenta, a gente não impõe limite, nós não impomos limite. Eu diria que, assim, a grande diferença dessa ferramenta é a gente pensar ilimitadamente, é a gente não limitar as possibilidades, seja uma coisa bem simples ou seja uma coisa grandiosa, entendeu? Ela não limita. A ferramenta pra mim é isso: eu poder pensar fora da caixa. (E18)

4.1.3.5.

Resultado da aprendizagem

A partir do processo de aprendizagem vivido de acordo com essa concepção, o resultado que se obtém é um “*mindset* ressignificado.” Na percepção dos entrevistados, essa ressignificação está relacionada a tudo o que se aprende e foi exposto no item 4.1.3.2, mas, para além disso, está relacionada a uma mudança pessoal na forma de enxergar o mundo e agir – tanto no âmbito profissional, quanto no pessoal, como relatam as entrevistadas 3 e 18.

Então, eu acho que o design thinking é uma coisa pra vida. Eu uso o design thinking pra vida, eu resolvo os meus problemas com esse processo. Internalizei, virou o meu processo de resolver as coisas. E eu sinto que ao longo dos anos, quanto mais eu fui fazendo isso, mais leve eu fui me sentindo, mais capaz de resolver todas as coisas que aparecem no dia a dia. Então eu sinto que eu sou mais capaz, porque nada é um grande problema, tudo eu sei que eu posso resolver. (E3)

Bem, eu levei o design thinking pra dentro da minha casa. Porque muitas das ferramentas eu não limito ao trabalho, eu levo pra casa e até mesmo em relação a estudos da minha filha mais nova. Foi uma descoberta pra ela, que hoje a auxilia. (...) Assim, a minha experiência, o que me dá mais satisfação é isso, como também o mapa mental. Eu nunca deixo elas [as ferramentas] aqui no ambiente de trabalho, eu levo pra casa. (E18)

O que se percebe a partir dessas falas é que a ressignificação do *mindset* é uma mudança na estrutura de pensamento do indivíduo, tornando improvável que a sua utilização dependa do contexto, o que significa que onde quer que o indivíduo atue, ele será guiado por esse *mindset*. A não ser que haja necessidade de adaptação a algum tipo de ambiente hostil aos princípios que servem de base a essa mentalidade.

4.1.3.6.

Impacto da aprendizagem nas rotinas organizacionais

Da mesma forma que o *mindset* passa a guiar as ações e atitudes na vida fora do trabalho, ele passa a guiar as ações, também, em qualquer rotina organizacional.

Então, assim, empatia, pensar em pessoas, procurar errar rápido pra acertar rápido, tangibilizar ideias, tudo isso eu acho que são princípios muito básicos que a gente usa muito além de projetos de inovação, sabe? Mas usa pra vida, como forma mesmo de trabalhar. (E15)

Mas isso não significa que todos os processos, ou rotinas, passarão a ter uma variação a cada vez que forem executados. Segundo o entrevistado 21, o DT pode ser entendido como um *plug-in* de software acoplado nas rotinas organizacionais, fazendo com que elas funcionem guiadas pela lógica do *mindset* do *designer*. Ele explica:

Qualquer empresa que quer atingir um crescimento sustentável, ela precisa se orientar por processos. Por quê? Porque por mais que eu, no processo de design thinking, consiga sobreviver pela aprendizagem e mudança, uma empresa não pode. (...) Toda empresa precisa de processos. Todos os processos podem ser vistos com a ótica do design. (...) Então, para mim, o design thinking é o plug-in de um software. Você instala um plug-in, ele potencializa a sua capacidade de ver as coisas. [Instala] em qualquer coisa, qualquer processo. Aqui na [nome da empresa], a gente usa o design thinking... Usou para desenhar o processo de seleção, o processo de faturamento, o comercial... Os processos da empresa, aqueles que foram desenhados, nem todos, os principais, eles foram fundamentados no design thinking. (...) E como tudo pela ótica do designer leva em consideração as pessoas, e as pessoas mudam, tem que ser revisto. Continuamente. É assumir que a mudança é contínua, é assumir que dentro da mudança contínua você tem que ter ações estratégicas que são rápidas e consistentes... Então, assim... Isso é o mindset do designer! (E21)

Não necessariamente haverá uma mudança no fluxo dos processos. Nessa concepção de aprendizagem, o impacto é maior no agente, o que pode levar a variações na performance das rotinas (FELDMAN, 2000), sem que necessariamente seu aspecto ostensivo ou seus artefatos sofram alterações. A entrevistada 1 fala sobre essa percepção.

Quando você olha o processo de forma global, (...) mesmo os que não tenham cunho criativo, digamos assim, qualquer processo eu acho que pode se beneficiar do design thinking. Porque é isso, quando você tem esse mindset você consegue olhar pras coisas, sejam quais forem, no trabalho, na vida pessoal, você consegue olhar com perspectiva, com empatia muito grande, né? E, aí, seu poder de análise é melhor, seu poder de dar sugestões... (...) Então eu acho que o DT pode, sim, interferir positivamente em qualquer processo. (E1)

Um exemplo da influência do *mindset* do DT nas rotinas organizacionais é a atitude de levar em consideração o sentimento do cliente, a humanização, em um processo corriqueiro, como relatado pelo entrevistado 21.

Aquilo ali é um serviço de manutenção de software que a gente criou [fala mostrando um painel na parede da empresa]. O que que acontece? A gente desenvolve um sistema e entrega para um cliente. A manutenção é o quê? Ah, o cara quer evoluir alguma coisa, criar alguma funcionalidade nova. Ou, então, deu um problema e a gente vai corrigir. Aquele blueprint ali, a gente criou fundamentado na jornada de experiência e uso do nosso cliente. Porque, “pô, o sistema caiu!” Como é que o cara se sente quando o sistema cai? Completamente frustrado. (...) Qual o próximo estado emocional dele, sabendo que ele vai entrar em uma manutenção? (...) Então, ele fica inseguro sem saber o tempo que a gente vai levar para descobrir o problema. E, depois, que a gente vai propor uma solução... Será que é a melhor solução? O cara pode continuar inseguro. Aí, a gente diz: “é essa e custa tanto.” Aí, ele dá o ok. Quando ele dá o ok, e a gente está executando a mudança, a correção, como é que ele fica? Indiferente? Então, aquilo ali é o nosso serviço sendo construído pela ótica dele. (...) O que ele precisa é ser tranquilizado. Então, quando eu levo o design thinking para qualquer abordagem, eu tô humanizando os processos e tô levando em consideração aquilo que domina 95% das nossas mentes, que é a emoção. (E21)

Na percepção da entrevistada 20, o ideal seria usar o pensamento do *design* no dia a dia, e levar, principalmente, para a área de negócios, como forma de gerar valor. Entretanto, segundo sua fala no trecho a seguir, são poucos os casos onde isso acontece.

O ideal seria que as pessoas absorvessem os pensamentos no seu dia a dia, que, pra mim, são os pensamentos do Design como um todo, que é isso, você colocar no papel o que você tá falando, que aí, quando tá no papel, a gente consegue se comunicar melhor, a gente consegue tomar decisões, saber que a gente tá falando a mesma coisa (...) e trazer o pensamento, principalmente pra área de negócios, porque tinha um distanciamento muito grande, né? (...) aí, você vê que tem valor naquilo, trazer o valor pra empresa, você vê que é vantagem, mas ainda são poucos os casos que isso funcionou bem. (E20)

4.1.3.7.

Valor da aprendizagem

O valor gerado a partir dessa aprendizagem, ou da ressignificação do *mindset*, é a construção de subsídios para que o indivíduo pense guiado por uma lógica de aprendizagem. E de uma lógica de aprendizagem generativa, que é a aprendizagem que está por trás dos processos de inovação. É da construção desse pensamento guiado por uma lógica de aprendizagem que surgiu o nome dessa categoria: *learning-based thinking*.

4.1.4.

Categoria 3 – *Learning-based culture*

A terceira categoria – *Learning-based Culture* –, a com nível de complexidade mais elevado, descreve uma experiência de aprendizagem solidária, na qual o foco está na aprendizagem do outro, com o propósito de ter a inovação como um elemento cultural, construindo uma cultura de aprendizagem e inovação na empresa. A aprendizagem ocorre por meio de colaboração e “didatismo” (GUIMARÃES, 2012), utilizando-se do DT como um artefato para a mudança cultural. O impacto dessa experiência nas rotinas organizacionais é a incorporação da lógica de aprendizagem na ecologia das rotinas.

4.1.4.1.

Propriedade da aprendizagem

Essa concepção de aprendizagem, construída a partir dos dados coletados, pode ser considerada uma aprendizagem solidária, uma vez que o que impulsiona a ação é preocupação com a aprendizagem do outro. Ou seja, ao narrar sua experiência de aprendizagem situada na prática guiada pelo DT, um grupo de entrevistados manteve sua consciência focal na aprendizagem de outras pessoas.

Os aportes teóricos sobre as Comunidades de Prática (CoP) (LAVE e WENGER, 1991; WANGER, 1998, 2000) podem dialogar com essa concepção de aprendizagem. Se o grupo de praticantes de DT for entendido como uma CoP, é possível que seus componentes atuem como *brokers* (WENGER, 2000), com o objetivo de impulsionar e qualificar a entrada de novos membros na Comunidade, criando zonas de periferia, nas quais não-participantes podem interagir de forma periférica com as práticas de determinada comunidade (WENGER, 2000).

O *broker*, muitas vezes, é o consultor que entra em uma empresa para desenvolver um projeto guiado pelo DT ou para ensinar o DT. Em alguns casos, pode ser o próprio funcionário que trabalha com o processo do DT e acaba disseminando a prática para sua equipe ou para outras equipes dentro da empresa. A competência metacognitiva “didatismo” (GUIMARÃES, 2012) pode ser observada na prática do *broker*, uma vez que ele atua, intencionalmente, na facilitação da aprendizagem do outro.

Apesar de o foco estar na aprendizagem de outros indivíduos, o propósito é a construção de uma cultura de aprendizagem e inovação na empresa. A aprendizagem individual, a “qualificação” para a entrada desses novos membros na comunidade dos praticantes do DT, é um meio para a mudança organizacional.

4.1.4.2.

O que se aprende

Dois objetos de aprendizagem estão atrelados a essa concepção: o que o *broker* aprende e o que a organização aprende.

A aprendizagem do *broker* tem como objeto o aprender como “ensinar” a prática e o *mindset* do DT. O *broker* busca e experimenta meios de facilitar a aprendizagem do outro e de disseminar a prática do DT na empresa. A entrevistada 3 fala sobre a sua necessidade de aprender a ensinar.

Eu acho que o design thinking é um processo que tem um conjunto de ferramentas que ajudam a gente a guiar esse processo, mas se você não tem as mentalidades adequadas, os modelos mentais, o entendimento adequado sobre o que você tá fazendo ali, é só mais um processo, você realmente não consegue trazer nada inovador dali. Então, hoje eu penso que a gente precisa estudar muito mais essas mentalidades, que mentalidades do design são essas e como é que a gente exercita a mentalidade? (...) Se a gente começa a estudá-las e começa a estudar formas de treinar essas mentalidades, a gente começa a tornar as pessoas mais conscientes, né? E, aí, menos “domesticadas.” (E3)

A entrevistada 10 narra como experimentou uma maneira de criar uma oportunidade de aprendizagem para uma equipe dentro da empresa.

Fiquei uma hora lá fazendo com eles esse fluxograma, e aí eles começaram a ficar mais tranquilos, “ah, tá bom, eu posso escrever e passar isso pro lado, então eu posso errar”. Cara, libertador. Botar vários papéis um do lado do outro, escrever com letra grande, coisas, assim, que parecem que não faz diferença, mas faz diferença boçal, na aprendizagem, no raciocínio, no fluxo lógico da coisa. E, aí, quando eu finalmente terminei o fluxograma com eles, eles falaram “caramba, a gente conseguiu, e agora a gente tá realmente entendendo o nosso processo, eu

nem pensei que isso aqui tinha que passar por aqui” (...) foi bastante rico eles entenderem a própria capacidade de mapear juntos e trocando de lugar. (E10)

A aprendizagem dos outros indivíduos (os que não são os *brokers*) tem como objeto a própria abordagem do DT – o processo e o *mindset* –, o que significa que, enquanto os *brokers* estão experienciando essa terceira concepção de aprendizagem, os outros indivíduos estão experienciando a concepção do *practice-based learning* (categoria instrumental) e a concepção do *learning-based thinking* (categoria 2), desenvolvendo a mentalidade do *designer*.

Quando essa aprendizagem começa a “se espalhar” pela empresa, por diferentes equipes, projetos e rotinas, e quando as pessoas vão cruzando as fronteiras para o interior da comunidade de prática dos praticantes do DT, torna-se possível que a organização desenvolva uma cultura de aprendizagem e de inovação – esse é o segundo objeto de aprendizagem atrelado a essa concepção: o **desenvolvimento** de uma cultura de aprendizagem e inovação – e é o que nomeia essa categoria como *learning-based culture*.

4.1.4.3.

Como se aprende

A forma de aprender a ensinar é experimentando formas de ensinar – testando estratégias e ações, errando e aprendendo com os erros. Diferentes ações foram relatadas pelos entrevistados. De uma maneira geral, as entrevistadas 1, 4 e 12 expõem a sua percepção.

Então, assim, fazendo pequenas ações dentro dessas empresas, você consegue mostrar pra elas a importância de se renovar a maneira de pensar e eu acho que é muito ligado a isso, a inovação e a atualização, né? (E4)

É, as vezes a gente encontra uma pessoa que é mais... que é jovem e que é cabeça fechada, tem de tudo. Eu me lembro de ter enfrentado várias dificuldades com as áreas, com os gestores, com alguns funcionários... sempre tem as pessoas que não acreditam, mas a gente foi percebendo, assim, com esforço, com algumas mini decepções, testando as formas de chegar nas pessoas, compreendendo mesmo o tempo das pessoas, porque, às vezes, a pessoa não tá pronta pra te dar informação e, aí, forçar uma barra, às vezes, vai criar um preconceito naquela pessoa, que chegou no momento errado. Então, espera o tempo da pessoa, espera a área vir nos procurar, né? E eu senti que, com o tempo, a gente foi, sim, tendo adesões. (E1)

Eu acho que seria uma estratégia mais fácil de implantar o design thinking em pequenas pílulas. (...) Olhando pra [nome da empresa], que é a empresa que eu conheço, e olhando pro que o design thinking se propõe, é uma mudança de cultura que a empresa jamais vai conseguir fazer, na minha visão, de imediato, é uma mudança muito radical. Mas se a gente conseguir ir aplicando em pequenas pílulas, a gente vai conseguir fazer. Aí eu acho que é uma estratégia boa. (E12)

Outros entrevistados trazem alguns exemplos do que seriam essas ações: programa de estagiários para que conheçam a abordagem do DT e a apliquem na resolução de problemas reais da empresa (E1); formação de uma equipe de trabalho com as pessoas da empresa para a resolução de um problema, atuando como mediador e “colocando” a equipe para trabalhar com a abordagem do DT (E8); união de pessoas de diferentes áreas – RH, conteúdo, administração, financeira – para a realização de um projeto, partindo do compartilhamento e “unificação” das diferentes visões (E8); orientação para as pessoas entrevistarem seus clientes, conversarem com outras pessoas – “as pessoas se surpreendem!” (E8); realização de *workshop* de co-criação com a equipe da empresa cliente (E8); projeto de orientação para umas trinta áreas diferentes da empresa aprenderem a abordagem do DT e aplicarem na resolução de seus problemas (E10); convite para a participação em projetos guiados pelo DT (E20); treinamento em DT e criação de métodos para a aplicação no dia a dia de trabalho, aliado à elaboração de métricas de inovação (E13, E5); criação de laboratório de inovação dentro da empresa (E13); consultoria interna, mediando projetos de diferentes áreas da empresa com a abordagem do DT (E19); entre outras ações com características semelhantes.

Uma ideia transversal a todas as ações narradas é a importância de se “trabalhar” as pessoas, que fica evidenciada nas falas a seguir.

...mas empresa é um grupo de pessoas, realmente. Então, assim, eu acho que o futuro é a gente trabalhar as pessoas, eu acho que o movimento vai ser esse. (E3)

Então, o que foi legal no design thinking foi isso, pra aprender, nós temos que trabalhar o emocional. (E2)

A partir do momento que você vai se fechando hermeticamente, vai cortando um bocado de possibilidades. Quando você corta as possibilidades tu reduz a tua experiência e tu diminui, tu entra na tua zona de conforto que tu vai cortar muito a tua aprendizagem. A partir do momento que tu corta todas as tuas amarras, sai, vai pro mundo de novas ideias, tu é obrigado a aprender mais. É nesse ponto que você cria, a partir do momento que você volta a criar em adultos essa mente

aberta, não sei se o termo seria inquisidora, essa mente que vai questionando as coisas e vai vendo novas possibilidades, com certeza ela abre muito a tua aprendizagem. (E11)

Outras ações, em nível mais estratégico, foram relatadas por alguns entrevistados, como, por exemplo, a aquisição de empresas de *design* por outras empresas, a contratação de CDO (*Chief Design Officer*) ou, até mesmo, a contratação de *designers* para outros cargos *C-level*. Apesar de serem ações que buscam desenvolver uma cultura de inovação nas empresas, não cabem aqui no escopo desse estudo, pois fogem da perspectiva adotada – a perspectiva da prática – e da delimitação da aprendizagem situada nas rotinas organizacionais guiadas pelo DT. Essa delimitação não diminui o valor dessas ações, e, muito menos, ignora a relação entre as duas perspectivas – a influência que uma tem na outra.

A fala do entrevistado 8 explicita essa diferença de escopo, apresentando as duas perspectivas.

Eu acho que tem dois caminhos aí, tá? [para a implantação de uma cultura de inovação] Um é um caminho de cima para baixo, onde o CEO chega e fala: “galera, tem que ser...” E, aí, efetivamente, trabalha com uma mudança radical da empresa, com demissões, com contratações, com mudança de postura de funcionário, novos mecanismos, mudanças até estruturais... Esse é um caminho. De cima para baixo, com apoio de cima. E o outro, que eu tenho tentando fazer com essa parte de Educação, é de baixo para cima. É pegar a base, capacitar a base, para entender o que é design thinking, para quando essa base chegar na empresa e começar a crescer, isso se contamine. (E8)

O que esse estudo tem interesse é no segundo movimento apontado pelo entrevistado, mais precisamente, na prática desencadeada por essa segunda perspectiva, pois é onde acontece a aprendizagem situada nas rotinas guiadas por uma lógica de aprendizagem. Mas vale apontar que a perspectiva estratégica também apareceu na narrativa dos entrevistados.

4.1.4.4.

O papel do DT na aprendizagem

Nessa concepção, o DT assume o papel de “um artefato guia” para a mudança cultural, uma vez que ele facilita a construção de práticas guiadas por uma lógica de aprendizagem, que podem ser entendidas como um micro-fundamento de uma cultura de aprendizagem e de inovação.

É possível que o DT assuma esse papel, porque, com a sua utilização, como visto na categoria 2 – *learning-based thinking* –, é provável que haja uma transformação das pessoas. E, na percepção de alguns entrevistados, a mudança nas pessoas pode, talvez, resultar na mudança cultural. Um exemplo dessa percepção é narrado pela entrevistada 3.

...eu acho que vale experimentar até onde o Design pode ajudar, vale experimentar essas mentalidades. Será que a gente pode ajudar as pessoas e as pessoas naturalmente vão mudar a empresa? (E3)

Entretanto, se a implantação do DT não for acompanhada de algumas mudanças organizacionais, poderá representar apenas a introdução de um “modismo” ou gerar uma esquizofrenia organizacional. A entrevistada 13 exemplifica quais seriam algumas dessas mudanças.

...porque o design thinking integra muita colaboração, então você tem que mudar essa visão de silos que as empresas estão estruturadas pra uma visão de equipes multidisciplinares mais colaborativas. Depois você tem que ter um foco pra olhar muito mais pra fora do que olhar pra dentro, as empresas acabam que ficam muito mais focadas nos processos e nas coisas que não pode e menos nas necessidades do cliente e se pudesse, sabe? E isso tudo é uma quebra de mindset bem grande que precisa ter mudança cultural pra conseguir fazer. (E13)

É, eu acho que o mindset do design thinking é importante, mas como eu te falei, eu acho que tem toda uma mudança cultural que tem que vir junto, sabe? Tem uma questão de autonomia pras pessoas de baixo, de trabalhar colaborativamente, de terminar essa questão de comando controle, que tá relacionado a uma autonomia, dar mais alçada pros times, tem uma coisa de trabalhar mais em times do que em silos, times multidisciplinar de várias áreas. Então, tem muita coisa que são pressupostos básicos pro design thinking. Então, sempre que a gente fala de design thinking, a gente fala de colaboração, de multidisciplinaridade... então, são coisas que vêm junto com o design thinking. (E13)

4.1.4.5.

Resultado da aprendizagem – o que muda

Dois movimentos de mudança podem ser percebidos como resultados da aprendizagem, de acordo com essa concepção: uma mudança de comportamento individual e uma mudança de comportamento organizacional. A primeira, como um micro-fundamento da segunda. A segunda, em decorrência de um espalhamento da primeira.

A mudança individual é a mesma que acontece na concepção 2 – *learning-based thinking* –, mas, nessa concepção, ela “acontece no outro”. Ela é relatada pela percepção do entrevistado, que assumiu papel-chave de colaborador para que a mudança ocorresse, e, em determinado momento da entrevista, manteve sua consciência focal na aprendizagem do outro. Os entrevistados 1 e 19 explicitam a percepção da aprendizagem do outro.

Lá na [nome da empresa], eu vi isso acontecendo. Já, agora, dois anos depois de eu ter saído de lá, eu acho que eles devem estar indo pra um nível mais evoluído, eu acho e espero, né? É, porque é um processo mesmo, é uma sementinha que você vai plantando. (...) Mas eu lembro que, na ocasião, a gente já via resultados em mudanças de comportamento. Nem que fossem nas coisas que não eram tão profundas, do tipo: eu passava por uma sala de reunião e via gente trabalhando com post-it colado, entendeu? E via, sei lá, as pessoas tendo algum comportamento que haviam aprendido, herdado nas oficinas, mesmo que fosse só um comportamento, mas um comportamento diz muita coisa, né? Então eu já via isso, né? (E1)

Na minha reflexão, alguns colegas que vêm participando [de projetos e do treinamento], e que acabam sendo guiados naturalmente pelo meu mindset, né, eles sim incorporam [a abordagem do DT no seu dia a dia]. Eu vejo, de repente, o cara trabalhando com um quadro ali na sala, tá cheio de post-it, Kanban, ali, bacana, aquela filosofia que eu falei, você pode traduzir assim: o jeito de pensar, a forma de pensar. (...) É, tá meio embrionário, mas as pessoas que entram na onda, nesse universo, sim, as pessoas se modificaram. Tem casos, tem colega lá que fez o curso, fez um, depois o cara me procurou pra me entrevistar – mas não mais como o “[nome do entrevistado] design thinking”, mas como uma interface de áreas. Sou fornecedor dele. “Ah, a gente tá fazendo nosso plano, queria te entrevistar”, “pô, cara, bacana”. Mas nada a ver como eu ator de design thinking, mas sim como um stakeholder dele. Então, eu acho que sim, isso tem mudado. (E19)

A mudança organizacional está relacionada à construção de uma cultura de inovação, que tem como micro-fundamento o novo *mindset* das pessoas. A construção dessa cultura passa por duas dimensões: a mudança nas relações; e a mudança nos produtos ou serviços prestados.

A primeira dimensão é a mudança nas relações dentro da empresa – incluindo mudanças no nível de liberdade, autonomia, colaboração e horizontalização das hierarquias. As entrevistadas 10 e 5 falam sobre o seu entendimento a respeito dessa dimensão.

E acho que em equipe, em si, eu acho que é mais libertador, que ele [o DT] tira essa coisa, ele tira essa hierarquia de chefe e de... sei lá, pessoa inferior?! E bota todo mundo nessa coisa de estar todo mundo trabalhando junto naquilo, tentando gerar um resultado, e por isso que você pode errar, porque eu também vou errar, como chefe, eu tô aqui junto. Então ele [o DT] dá essa coisa da colaboração muito forte, e acho que isso faz um ambiente muito grande. (...) Que ele [o DT] tem leveza pra mudar, então eu acho que ele traz um pouco de leveza e diminui custo, assim. (E10)

Eu diria que foi um projeto pra incentivar a busca da melhoria no dia a dia da empresa. E, aí, teve que passar pela mentalidade dos funcionários. Tem que passar pela mudança da mentalidade deles “ah, não, minha gerente é que toma conta disso”, e não, todo mundo é responsável. (E5)

A segunda dimensão está relacionada à mudança no produto ou serviço prestado pela empresa. Essa mudança ocorre pela inovação do produto ou serviço e, também, pela mudança no nível de agilidade que se chega às novas soluções. Os trechos a seguir ilustram essas mudanças, experienciadas pelos entrevistados 8 e 16, respectivamente.

E8: Mas você sabe, teve um show de Youtubers semana passada no Maracanãzinho que lotou. Sabe o que que era o show? É ele jogando Minecraft, que é um jogo que eu também não tenho a menor ideia de como é que funciona. Mas era ele jogando no computador com dois telões e todo mundo “uahhhh”. Mas são novos comportamentos. A [nome da instituição] não pode ensinar da mesma forma pra essa galera.

I: E você tá vendo resultado? Você tá vendo mudança?

E8: Tô. Tô. Na [nome da instituição], sim. Mudança de postura da empresa em relação a isso, a novas abordagens... (E8)

Hoje, as coisas são muito rápidas, eu acho que você não tem muito tempo pra pensar como fazer, como elaborar... (...) por exemplo, quando a operadora solicitou um trabalho pro pessoal do comercial fazer, de como seria a portabilidade, os meninos fizeram um projeto em vinte dias. Se reuniram, fizeram um brainstorming, começaram a montar um canvas, [foi] um projeto que não durou nem vinte dias, eu acho que de 15 a 18 dias eles trouxeram a resolução. O design thinking proporcionou isso. Se fosse, talvez, em outra metodologia, isso teria demorado mais tempo, e talvez nem interessasse mais pra operadora, porque já tinha passado o timing, né? Então, eu acho que a ideia de trabalhar com o design thinking dá essa de velocidade também, de você procurar soluções mais criativas, em um tempo mais rápido. (E16)

Por trás da segunda dimensão, estão duas outras mudanças importantes para que a inovação e a agilidade possam ocorrer. A primeira é a empresa, por meio de suas equipes, de fato, colocar o foco em seu usuário, mirar seu olhar para fora da organização, aprender sobre as reais necessidades de seus clientes, criando empatia e convidando-o à co-criação de soluções. As entrevistadas 5 e 10 falam sobre isso nos trechos a seguir.

E a outra coisa também é o olhar no usuário. Na verdade, eu diria que essa é a coisa principal, assim, de você resolver o problema pela ótica do seu usuário e, não, pela ótica financeira, pela ótica do que é factível. Pensar o que o seu usuário quer e depois ver como eu vou resolver isso de forma que a minha empresa ganhe dinheiro. (E5)

O design thinking ajuda a empresa a olhar pra fora e não pra dentro. A olhar pro usuário (...) Como ser, e não só como pessoa que paga, que eu acho que isso tem uma diferença de ótica ali em algum momento, grande na verdade. Então é isso, ele pode olhar pra fora, ele faz isso de errar mais rápido e testar mais rápido (...) ele convida a pessoa de fora pra dentro, porque essa parte de co-criação é muito importante, então ele vira e fala “olha, quero entender esse processo, quero entender a sua visão dessa coisa”, e eu acho que isso é muito importante pras empresas também, e acho que no montante das coisas, ele faz você ter resultados mais eficazes. (E10)

A segunda mudança por trás da segunda dimensão é uma mudança no “*mindset* organizacional” (por meio do *mindset* das pessoas), que leva ao equilíbrio entre a busca da eficiência e a busca da eficácia – que pode ser lograda a partir da aprendizagem sobre o cliente, de forma empática. A entrevistada 13 elucida essa percepção.

A gente falava muito da diferença entre Six Sigma e Design Thinking. Um tá preocupado com a eficiência e com a melhora dos indicadores, e tá muito mais focado em processo. E o outro tá muito mais focado em eficácia e em melhoria de qualidade, percepção, inovação, né? Que aí é uma coisa mais holística, né? Que, às vezes, você melhorando a eficiência, não necessariamente melhora a eficácia. Eu não acho que tem que deixar de ter Six Sigma e eficiência não, tá? (...) Eu acho que é uma questão de uma mudança de cultura pra equilibrar esse novo lado, eu acho que tem que ser uma balança, que você tá o tempo todo pensando em eficiência e eficácia, mas eu acho que a estrutura de comando e controle nas empresas e a forma como tá organizado tá muito mais voltado pra eficiência do que pra eficácia. (E13)

4.1.4.6.

Impacto da aprendizagem nas rotinas organizacionais

Na categoria 1 – *learning-based practice* –, a partir da aprendizagem experienciada, algumas rotinas ou alguns projetos passam a ser guiados pela lógica da aprendizagem, especialmente em relação ao seu aspecto ostensivo. Na categoria 2 – *learning-based thinking* –, a partir da aprendizagem experienciada, o *mindset* do DT passa a guiar as ações dos agentes nas rotinas organizacionais, impactando, prioritariamente, o aspecto performativo das rotinas. Nessa categoria – *learning-based culture* – percebe-se a distribuição desses dois tipos de impacto pela organização, formando uma “malha” de projetos e rotinas organizacionais guiados por uma lógica de aprendizagem (orientados pelo DT), formando a base para que a mudança cultural seja levada a cabo.

O entrevistado 19, de uma forma meio “truncada”, expõe a percepção de que a disseminação de projetos orientados pelo DT por sua empresa começa a configurar a “malha” de projetos com essa abordagem, e que essa disseminação pode se transformar em “rotina” na empresa, uma vez que se tornem práticas consolidadas.

Essas iniciativas são projetos. Até a do planejamento estratégico, foram projetos. Mas essa “rotina” tá se formando por essas células que estão acontecendo. Então, o cara já começa a usar uma aqui, outra aqui, outra aqui, e aí acaba que quando o cara recebe uma demanda, fala “vou usar o design thinking aqui”. Então, o projeto em si, ele não é feito pra incorporar, mas o treinamento [que a área dele dá para clientes internos de outras áreas da empresa] que a gente tem dado e já tem mais de 100 pessoas treinadas nesse curso, que vão fazer treinamento e depois começam a praticar, isso tá disseminando, isso tá no caminho, talvez, de se tornar essa rotina. (E19)

Em outro momento da entrevista, ele ratifica essa percepção.

É, minha área acaba funcionando por projetos, mas eu acho que sim, eu sou um pouco viciado... tenho viés pra falar. Na minha reflexão, alguns colegas que vêm participando [de projetos e do treinamento], e que acabam sendo guiados naturalmente pelo meu mindset, né, eles sim incorporam [a abordagem do DT no seu dia a dia]. (...) Então, eu acho que sim, eu acho que a gente, naturalmente, tá com projetos já bem disseminados, mas eu acho que tá num embrião ainda, na formação, na concepção de isso estar se tornando uma rotina, uma competência dentro da organização, eu acho que tá acontecendo. E, assim, demora, vai demorar, mas eu acho que do jeito que as coisas tão indo não tem mais volta. (E19)

Uma vez que, cada vez mais, as áreas e as empresas estão se estruturando por projetos, uma vez que a abordagem do DT pode ser vista como uma rotina guiada por uma lógica de aprendizagem, e uma vez que projetos podem se estruturar orientados pela rotina do DT, a construção dessa “malha” de projetos pode ressignificar a abordagem das rotinas organizacionais para resolução de problemas, tornando-as rotinas guiadas por uma lógica de aprendizagem.

4.1.4.7.

Valor da aprendizagem – o que se ganha

E qual é o valor gerado com as mudanças do indivíduo e da organização? Segundo a percepção dos entrevistados, alguns ganhos podem ser obtidos com a aprendizagem como concebida nessa categoria.

A entrevistada 3 traz como valor do seu trabalho – que é ajudar os outros a trabalhar com e a desenvolver o *mindset* do DT, como consultora – a liberdade e a diminuição do sofrimento das pessoas nas organizações. Segundo ela, as pessoas estão infelizes, e em sofrimento, nas empresas devido à falta de liberdade, e o desenvolvimento do *mindset* do *design* pode ajudar na conquista dessa liberdade.

(...) e foi isso que me trouxe uma visão muito crítica em relação a que o design tem que fazer muito mais do que a gente tá fazendo agora, que o design precisa libertar as pessoas, as pessoas estão aprisionadas nas empresas. Então, e aí todo o meu entendimento sobre o design mudou de uma hora pra outra, porque eu comecei a entender que o design era uma ferramenta de liberdade, sabe, é uma ferramenta libertária. (...) pra mim, liberdade é a palavra-chave. Eu acho que o sofrimento das pessoas dentro de uma empresa, de um negócio, na vida, é a falta de uma liberdade não percebida, assim, não entendida como falta de liberdade, achando que a vida é isso, então a minha busca por soluções sempre vai puxar pra esse lado (E3)

Outro valor percebido pelos entrevistados está relacionado ao resultado da empresa. Uma vez que se testam as soluções com um alto grau de agilidade, erra-se barato e um resultado mais eficiente é gerado no final. A fala da entrevistada 10 ilustra essa percepção.

...e eu acho que, nesse sentido, o design thinking traz muito benefício pra empresa, porque ele te ensina a errar barato, ele te estimula a resolver aquilo com mais velocidade, tentar mais vezes e errar mais vezes, só que errar mais barato. E, aí, você vai gerar um resultado que é mais eficiente no final (E10)

Ao espalhar ações com DT pela empresa, e, com isso, desenvolver a mentalidade do DT, a empresa está construindo uma capacidade de inovação que se apresenta como competência fundamental para a sobrevivência das empresas no mercado hoje. O entrevistado 19 exemplifica no trecho a seguir.

Eu acho que a empresa, ela passa a ter aí um mercado que a gente vê hoje que tá muito competitivo e de mudanças nessa área. A gente não sabe o que vão ser postos de gasolina daqui a 10 anos. Posto de gasolina é algo que é muito capilarizado, e pode ser qualquer coisa, (...), tem muitas aplicações pro espaço do posto, além de fazer combustível, pouco explorado, inclusive. Então, a empresa já viu. Eu acho que o design thinking é uma competência que tá se formando que vai na direção desse rumo da empresa [inovação]. (...) Então, o design thinking ele traz um modelo criativo de pensar, pra tentar conseguir caminhar nessa arena, nesse lugar que a gente tem pouco espaço pra inovar [devido a obrigações de compliance], ele vem pra ajudar nisso, e eu acho que isso é algo que tem dado certo. Não é algo que eu consiga dizer “ah, compra isso aqui e usa e vai dar certo.” Não, tem que experimentar pra saber que dá certo, e tem dado certo. Tem crescido, porque tem dado certo. Então, eu acho que tá nessa linha de que a empresa entendeu que inovar é necessário e ele [DT] é um instrumento pra isso. (E19)

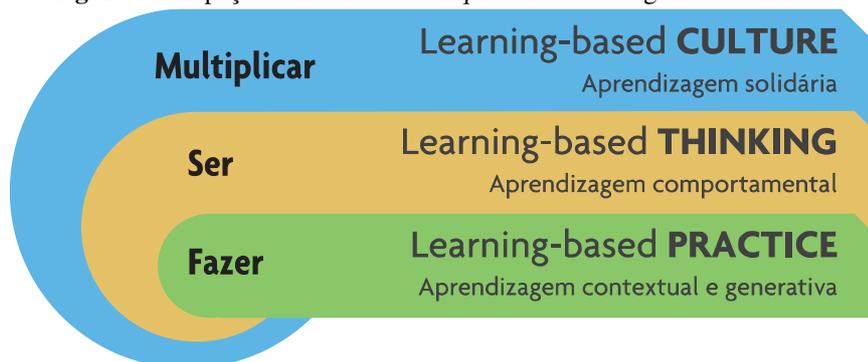
O mesmo entrevistado completa, trazendo como o “espalhamento” das ações de DT pela empresa, inicialmente em iniciativas isoladas, contribuiu para que a construção de uma cultura de inovação e para a percepção da inovação como uma competência estratégica para sua empresa.

[o uso do DT na empresa, de forma capilarizada] vem fomentando a mudança da cultura organizacional, a colaboração, e fomenta a disseminação e integração dentro da cultura de inovação (...) Pela primeira vez, a empresa colocou inovação no plano estratégico – um dos pilares é rentabilidade, outro é SMS, e o outro é inovação. E, aí, isso aqui tem tudo a ver com internalizar e disseminar uma cultura de inovação, é uma iniciativa nesse sentido. (E19)

4.2. A arquitetura do Espaço de Resultado

O Quadro 13 expõe as três categorias descritivas explicadas a partir das dimensões explicativas. Entretanto, a imagem do quadro não representa a forma – hierárquica e inclusiva – pela qual as três categorias se relacionam entre si. A arquitetura do espaço de resultado foi desenhada com o objetivo de organizar as categorias pelo nível de complexidade, onde a mais complexa engloba as menos complexas. A Figura 14 ilustra essa relação.

Figura 14: Espaço de Resultado – Arquitetura das categorias descritivas.



Fonte: a autora.

A imagem ilustra a relação inclusiva que há entre as três categorias, na qual a categoria três – *learning-based culture* – engloba as outras duas. Para que a terceira concepção de aprendizagem aconteça, é preciso que as duas outras aprendizagens tenham ocorrido. Essa mesma relação acontece entre a segunda categoria e a primeira – a segunda depende de que a primeira aconteça –, o que significa dizer que os entrevistados que mantiveram a consciência focal na terceira concepção de aprendizagem durante a entrevista, necessariamente, experienciaram ou perceberam o fenômeno como nas outras duas concepções de aprendizagem em algum momento anterior. O mesmo acontece entre a segunda e a primeira concepções. Entretanto, não ocorre no sentido oposto. Os entrevistados que mantiveram a consciência focal na primeira concepção durante a entrevista não necessariamente já experienciaram ou perceberam o fenômeno como na segunda ou terceira concepções. É possível que sim, mas não necessário, uma vez que a aprendizagem como concebida na categoria 1 não requer essas experiências mais complexas previamente.

Três critérios, que encontram embasamento nas diferentes formas de complexidade apresentadas por Kahane (2010), foram utilizados para explicar os níveis de complexidade das três concepções do fenômeno: o nível de engajamento e interação necessário entre as pessoas; a abrangência do impacto no tempo e no espaço; e o grau de incerteza do seu resultado.

A primeira concepção, a menos complexa, apresenta um alto nível de engajamento e interação, entretanto, ambos são temporários, pois ocorrem durante o processo de resolução de problema, e podem ser “desmobilizados” após a implantação da solução. O impacto da aprendizagem, nessa concepção, pode ser profundo e duradouro, mas está limitado à situação-problema trabalhada. Em relação ao resultado, não se sabe, a priori, o resultado que será obtido. Entretanto, há intencionalidade em que se chegue a uma solução inovadora, o que diminui o grau de incerteza. Geralmente, obtém-se um resultado positivo.

A segunda concepção, com nível de complexidade intermediário, necessita de interação para que ocorra, como qualquer aprendizagem (PIAGET, 1969; VYGOTSKY, 2015), e apresenta um alto nível de engajamento do indivíduo, que deve ser duradouro, não estando restrito a um único processo de resolução de problema. Em relação à abrangência do impacto da aprendizagem, que se caracteriza pela ressignificação do *mindset*, o impacto é profundo, duradouro e pode chegar a abranger todas as ações do aprendiz, seja no trabalho ou fora dele. Como essa aprendizagem nem sempre é intencional, mas pode ocorrer em decorrência de experiências de aprendizagem como concebida na categoria um, o nível de incerteza dos resultados aumenta.

A terceira concepção, com maior nível de complexidade, envolve a interação entre um grande número de pessoas e pressupõe o alto engajamento “do outro.” O impacto da aprendizagem pode ser profundo, duradouro, e abranger diferentes processos e áreas da empresa. A incerteza em relação aos resultados é alta, uma vez que envolve muita gente, requer muito engajamento por um tempo prolongado e a distância temporal e espacial entre causa e efeito pode ser grande.

O Quadro 14 resume a variação do nível de complexidade entre as três categorias descritivas.

Quadro 14: Variação do nível de complexidade entre as categorias descritivas.

Critério Categoria	Nível de engajamento e interação necessário entre as pessoas	Abrangência do impacto no tempo e no espaço	Grau de incerteza do seu resultado
<i>Learning-based practice</i>	Alto nível de engajamento e interação, mas temporário.	[pode ser] Profundo e duradouro, mas restrito à situação-problema.	Moderado grau de incerteza, devido à intencionalidade em se chegar a um resultado. Não se sabe qual será o resultado, mas, geralmente, obtém-se algum resultado.
<i>Learning-based thinking</i>	Alto nível de engajamento e interação, e duradouro.	Profundo e duradouro, abrange todas as ações do indivíduo no trabalho e fora dele.	Alto grau de incerteza, devido à não-intencionalidade.
<i>Learning-based culture</i>	Altíssimo nível de engajamento e interação, duradouro e abrangente.	Profundo, duradouro e abrange diferentes processos e áreas da empresa.	Alto grau de incerteza, devido ao nível de engajamento requerido e à distância entre causa e efeito no tempo e espaço.

Fonte: a autora.

Para concluir, a relação de inclusão entre as categorias não significa que exista uma temporalidade entre elas. O que se percebe é uma interdependência entre as três categorias, em uma relação na qual uma constitui o cenário favorável para que as outras aconteçam. Essa ideia será explicada melhor no Capítulo Discussão e Proposições, a seguir.

5

Discussão e proposições

A Fenomenografia tem como objetivo ir além da construção do espaço de resultado (MARTON e BOOTH, 1997; COLLIER-REED, INGERMAN e BERGLUND, 2009). As categorias descritivas devem servir de base para uma transformação relacionada ao fenômeno estudado. Essa ideia inspirou a construção das questões que nortearam essa pesquisa:

1. Como os indivíduos percebem e experienciam a aprendizagem situada nas rotinas organizacionais apoiadas pela abordagem *design thinking*?
2. É possível conceituar essas rotinas como práticas guiadas por uma lógica de aprendizagem? De que forma? Que propriedades permitem estabelecer esse conceito?
3. Quais são as implicações dessa percepção e dessa experiência para a criação de um ambiente favorável à estruturação de rotinas guiadas por uma lógica de aprendizagem?

A primeira questão “foi respondida” pelo espaço de resultado – as três categorias descritivas explicam como a aprendizagem situada nas rotinas organizacionais guiadas pelo DT é percebida e experienciada pelos indivíduos entrevistados.

A segunda questão encontra elementos no espaço de resultado que, em diálogo com a literatura, geraram proposições acerca de o que seria uma prática guiada por uma lógica de aprendizagem e por que poderia ser considerada uma boa prática. Esse diálogo constitui o próximo item dessa seção.

A terceira questão guiou a geração de proposições que, tendo como fundamento as discussões das primeira e segunda questões, têm como objetivo a transformação na prática, como sugerido pelo método. Essas proposições serão apresentadas no segundo item dessa seção.

O conjunto das proposições teórico-práticas compõe os elementos para a construção de uma abordagem de Aprendizagem Organizacional que tem como prática as rotinas guiadas por uma lógica de aprendizagem. A apresentação dessa abordagem é o penúltimo item dessa seção.

Por fim, será apresentada uma proposição metodológica gerada a partir da experiência da pesquisadora com a aplicação do método.

5.1. A segunda questão

O que é, então, uma rotina organizacional guiada por uma lógica de aprendizagem? Vale, aqui, retomar a discussão sobre o que é aprendizagem, para a qual, faz-se uso, nessa pesquisa, do pragmatismo de John Dewey. Explica-se, nas palavras de Elkjaer (2009) o porquê dessa escolha:

Uma teoria da aprendizagem para o futuro defende o ensino como uma preparação para responder de forma criativa à diferença e à alteridade. Isso inclui a capacidade de agir de forma imaginativa em situações de incerteza. O pragmatismo de John Dewey é a chave para essa teoria de aprendizagem e reflete sua visão do encontro contínuo de indivíduos e ambientes como experimental e lúdico. (p. 74. Tradução livre)

Tomando os conceitos *deweyanos* de inquirição (*inquiry*), experiência e hábito, entende-se que a aprendizagem ocorre a partir de um processo de inquirição, que tem início em uma situação de desconforto, e é “preenchido” por uma experiência, que inclui um tentar fazer (*trying*) e uma consequência dessa ação, com a qual se aprende. E todo esse processo é orientado por crenças, valores e esquemas conceituais de referência construídos em interações e experiências prévias – o hábito.

No contexto do trabalho, as situações de desconforto são frequentes – devido a incertezas, volatilidade, ambiguidades – e configuram problemas complexos, que devem ser resolvidos ou gerenciados de forma criativa e única. Nesse cenário, as rotinas, que muitas vezes direcionam a resolução de problemas, assumem papel importante dentro das organizações, sem poder, entretanto, se constituírem como processos estáveis e totalmente padronizados, uma vez que as situações são únicas e devem ser gerenciadas de formas diferentes e inovadoras. Por outro lado, como fazer tudo de forma diferente, sempre? Configurar as rotinas organizacionais com base em uma lógica de aprendizagem pode trazer um

equilíbrio entre a necessidade de variação que as situações exigem e a existência “um padrão repetitivo, reconhecível de ações interdependentes, envolvendo múltiplos atores” (FELDMAN e PENTLAND, 2003, p. 95).

A experiência de aprendizagem pragmática (ELKJAER, 2009) apresenta-se como uma abordagem que pode configurar a lógica de aprendizagem para as rotinas. Viver as rotinas como um uma sequência de experiências, na qual se “tenta fazer” (*trying*) e se aprende com o resultado (*undergoing*), o que levará a outra experiência, significa viver a rotina sob uma lógica de aprendizagem. É preciso acrescentar a esse processo, entretanto, um “*mindset* de aprendiz”, que pode ser caracterizado a partir dos princípios do *design*.

Com base nessa introdução, apresenta-se a primeira das nove proposições construídas a partir das concepções de aprendizagem descritas no espaço de resultado da fenomenografia realizada.

Proposição 1

Trazer a lógica de aprendizagem para as rotinas organizacionais é uma forma de aprender continuamente, o que é entendido como uma importante capacidade para atuar de forma bem sucedida em um mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo.

As rotinas organizacionais formam a base da ação, da prática organizacional. Se a aprendizagem é entendida como *practice-based*, e é importante que seja contínua, uma forma de potencializá-la é localizá-la nas rotinas. Partindo dessa premissa, sugere-se a segunda proposição.

Proposição 2

A Aprendizagem Organizacional (AO) pode ser potencializada quando as rotinas organizacionais são guiadas por uma lógica de aprendizagem, tanto em sua constituição quanto em sua realização, ou seja, em seus aspectos ostensivo e performativo.

A terceira concepção de aprendizagem – a que coloca o foco da atenção na aprendizagem do outro, e propicia o “espalhamento” do *mindset* e das práticas do DT pela empresa e, ao mesmo tempo, engloba as duas outras concepções – leva ao entendimento de que a disseminação de práticas baseadas em aprendizagem pode contribuir para a construção de uma cultura de aprendizagem. As três

abordagens de AO (BRANDI e ELKJAER, 2011) que serviram de referências teóricas a esse estudo parecem constituir, de forma integrada, o que poderia ser uma “epistemologia convergente⁶” da AO, na qual a aprendizagem individual toma forma na ressignificação do *mindset* do indivíduo, a aprendizagem pragmática é construída na prática das rotinas para a resolução de problemas, enquanto que a aprendizagem social toma lugar pela ação dos *brokers* na criação de uma comunidade de prática, que tenha como mote a prática do DT nas rotinas como micro-fundamento da AO.

Para que essa convergência seja lograda, sugere-se que as rotinas organizacionais sejam formadas e desempenhadas tendo uma lógica de aprendizagem como guia. A proposição 3 aponta para como o pensamento e a prática do *design* podem contribuir para que as rotinas sejam concebidas com base nessa lógica.

Proposição 3

O DT constitui um artefato que media a aprendizagem em rotinas guiadas por uma lógica de aprendizagem. O seu processo e as suas ferramentas norteiam a aprendizagem e o seu *mindset* confere poder de agência ao indivíduo na *performance* da rotina. É uma relação sociomaterial, na qual pessoas e artefatos estão entrelaçados (*intertwined*).

De acordo com Vygotsky (2015), a aprendizagem acontece mediada por artefatos ou pessoas, o que está alinhado ao conceito de sociomaterialidade de Orlikowsky e Scott (2008). Por meio de seu processo, seus artefatos e seu *mindset*, que podem ser considerados “elementos mediadores,” o DT organiza a aprendizagem, ao mesmo tempo em que propicia a liberdade para o agente experimentar, testar e errar, como ações inerentes ao processo de geração de solução.

⁶ Nome emprestado da Epistemologia Convergente de Jorge Visca (1985) – abordagem da psicopedagogia que converge os aportes da Epistemologia Genética de Piaget, da Psicanálise e da Psicologia Social.

As ferramentas do DT (ANEXO) são artefatos que contribuem para a aprendizagem, uma vez que auxiliam na sistematização e na análise de dados, bem como orientam o processo de pesquisa (inquirição). O processo de aprendizagem acontece orientado pela relação que se estabelece entre o agente e o artefato – que intermedia a relação do agente com seu objeto de investigação – relações essas de interdependência e entrelaçamento.

O processo do DT – o desenvolvimento de suas etapas – pode ser entendido como uma heurística (LAWSON, 2005), uma vez que guia o processo de descobertas para se chegar a uma solução. Essa heurística encontra fundamento no pragmatismo de Dewey, levando-se em conta seus conceitos de experiência, inquirição e hábito (DEWEY, 1910, 1916[1981], 1922, 1997; BUCH e ELKJAER, 2015; COHEN, 2007).

O *mindset* do *designer* cria as condições para que o indivíduo queira empreender o processo, e para que ele seja percorrido de forma empática, colaborativa, participativa, inquiridora, livre mas responsável, criativa e transformacional. A liberdade que o *mindset* do *designer* constrói confere ao indivíduo o poder de agência – na escolha do caminho e das ferramentas e na proposição de soluções.

Tomando-se o DT como uma heurística, que propõe um caminho e ferramentas mediadoras da aprendizagem – o que ajuda a estabelecer um “padrão repetitivo, reconhecível de ações interdependentes” –, e que se desenvolve pela interação entre “múltiplos atores”, é possível entender o processo de DT como uma rotina organizacional, como definida por Feldman e Pentland (2003): “um padrão repetitivo, reconhecível de ações interdependentes, envolvendo múltiplos atores” (p. 95).

Entretanto, entende-se, nesse estudo, que o DT não é a rotina em si, mas que está “a serviço” das rotinas organizacionais, configurando a lógica subjacente à prática (SANDBERG e TSOUKAS, 2011) dessas rotinas. Uma lógica de aprendizagem generativa (SENGE, 1997; MCGILL, SLOCUM, Jr. and LEI, 1992), com foco nas pessoas. Chega-se, assim, à quarta proposição.

Proposição 4

A abordagem do DT conduz à eficácia das rotinas organizacionais, uma vez que coloca a atenção nas necessidades dos usuários (dos serviços, produtos ou processos) – é o olhar para fora.

Empatia é palavra-chave quando se pensa em DT. De acordo com o dicionário Houaiss⁷, empatia significa “capacidade de se identificar com outra pessoa, de sentir o que ela sente, de querer o que ela quer, de apreender do modo que ela apreende etc..” Dessa definição, derivam duas outras: na psicologia – “processo de identificação em que o indivíduo se coloca no lugar do outro e, com base em suas próprias suposições e impressões, tenta compreender o comportamento do outro”; e na sociologia – “forma de cognição do eu social mediante três aptidões: para se ver do ponto de vista de outrem, para ver o outro do ponto de vista de outrem ou para ver os outros do ponto de vista deles mesmos.” As três definições levam ao “olhar para o outro” e entender o outro, ações fundamentais para que se identifique “o problema” dentro de uma situação de desconforto, na qual “vários outros” estão envolvidos.

Conseguir delimitar o problema dentro da situação de desconforto (SCHÖN, 1983), levando em consideração os diferentes *stakeholders* envolvidos, aumenta a chance de se criar uma solução que, de fato, resolva (ou ajude a gerenciar da melhor forma) o problema. Dessa forma, aumenta-se a eficácia. Ações inócuas são descartadas e faz-se o que deve ser feito.

Esse “olhar para fora”, para o outro, para o usuário ou cliente (seja interno ou externo a organização), traz para as rotinas organizacionais uma necessidade de variação (TSOUKAS e CHIA, 2002). Os autores explicam:

De forma geral, a realização de uma atividade organizacional envolve simultaneamente a existência de certas regras genéricas, contendo uma imagem canônica da atividade a ser realizada (ou seja, "Se X acontece, faça Y, nas circunstâncias Z.") e as práticas não-canônicas e particulares dos atores envolvidos, que são consequências da abertura inerente ao contexto dentro do qual ocorre a ação organizacional. (TSOUKAS e CHIA, 2002, p. 573 – tradução livre)

⁷ <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#13>. Acessado em 18/03/2018.

Se o processo é *path dependent* (como observado no item 4.1.2.3) e iterativo, o que sugere vários momentos de teste e *feedback* com usuários, o passo seguinte da “rotina” só poderá ser desenhado de acordo com o resultado da iteração antecedente. A variação acontecerá, inevitavelmente, pela autonomia do agente em realizá-la de acordo com a aprendizagem anterior relacionada às especificidades do contexto. Essa variação está relacionada à ideia de que as rotinas são “*ongoing accomplishments*” (FELDMAN, 2000, p. 613) e, de fato, dependem da dinâmica da relação agente/contexto (TSOUKAS e CHIA, 2002).

Entende-se que construir nas rotinas uma lógica de aprendizagem, com base na empatia e na eficácia, é um valor para as organizações. A proposição 5, a seguir, representa outro valor percebido.

Proposição 5

As rotinas organizacionais para resolução de problemas, quando guiadas por uma lógica de aprendizagem, podem representar o “microcosmo” de uma cultura de aprendizagem na organização – passo fundamental para o desenvolvimento da capacidade de inovação.

Primeiramente, é importante construir o conceito de “cultura de aprendizagem”. A partir do espaço de resultado elaborado nessa tese, entende-se que uma cultura de aprendizagem deve abrir espaço para as aprendizagens contextual, comportamental e solidária (as três concepções), que, de forma mutuamente constituintes, envolvem uma prática e um *mindset* – nos âmbitos individual, grupal e organizacional. Fundamentalmente, é importante que as dualidades “prática e *mindset*,” e “indivíduo (ou grupo) e organização” não sejam entendidas de forma dualista, mas de forma entrelaçada (*intertwined*). Esse espaço pode ser aberto por meio de uma ecologia de rotinas organizacionais guiadas por uma lógica de aprendizagem, uma vez que as rotinas são vistas como o principal meio pelo qual as organizações realizam o que se propõem a realizar (NELSON e WINTER, 1982; LEVITT e MARCH, 1988), inclusive, aprender, por exemplo.

Dessa forma, as rotinas guiadas pela lógica da aprendizagem constituem o microcosmo da cultura de aprendizagem ou o *locus* onde essa cultura se manifesta.

Voltando a Gherardi (2011), que aponta que aprendizagem, trabalho e inovação acontecem de forma interdependente na prática, na ação, chega-se à relação entre cultura de aprendizagem e capacidade de inovação; sendo a cultura de aprendizagem o “espalhamento” de rotinas organizacionais guiadas pela lógica da aprendizagem, e a capacidade de inovação, a competência em criar soluções novas, para lidar com situações complexas e de incerteza.

Mas como fomentar criação de um ambiente favorável à estruturação de rotinas guiadas por uma lógica de aprendizagem?

5.2.

A terceira questão

Quem nasceu primeiro, o ovo ou a galinha? Essa questão sem resposta se aplica aqui, quando se busca vislumbrar formas de levar a cabo nas organizações o que está sendo proposto. A proposição 6 pode ser um possível começo.

Proposição 6

É preciso haver um alinhamento organizacional para que o ambiente seja favorável à criação de rotinas guiadas por uma lógica de aprendizagem – as dimensões essencial, conceitual, estratégica e operacional devem estar alinhadas.

As quatro dimensões organizacionais foram apresentadas por Guimarães (2012) como:

- A dimensão essencial se refere às razões, ao propósito, de se pensar em aprendizagem organizacional em uma determinada instituição. Essa dimensão é o alinhamento que se dá entre o modelo de aprendizagem e a missão e o negócio da empresa.
- A dimensão conceitual diz respeito ao esquema conceitual que servirá de referência para o modelo de aprendizagem organizacional que será construído – são os conceitos e as teorias que embasam as ações de aprendizagem dentro da instituição.
- A dimensão estratégica elege as estratégias mais adequadas ao desenvolvimento do modelo de aprendizagem organizacional, que devem estar relacionadas ao planejamento estratégico da organização.
- A dimensão operacional descreve o dia a dia das ações de aprendizagem. (p. 57)

Nesse estudo, optou-se por falar em “abordagem de Aprendizagem Organizacional” no lugar de “modelo”.

Em relação à dimensão essencial, sugere-se que haja uma “predisposição organizacional” para a aprendizagem, o que supõe o entendimento de que aprendizagem é condição para a sobrevivência das empresas em um ambiente de incerteza. É preciso haver intencionalidade, por parte da organização, para que se construa uma cultura de aprendizagem. Essa intencionalidade pressupõe a criação de um ambiente seguro para que a aprendizagem ocorra sem medo e de forma alinhada ao propósito da organização. Pressupõe, também, uma disponibilidade interna dos indivíduos para aprender – aprender com o outro – e para contribuir na aprendizagem do outro.

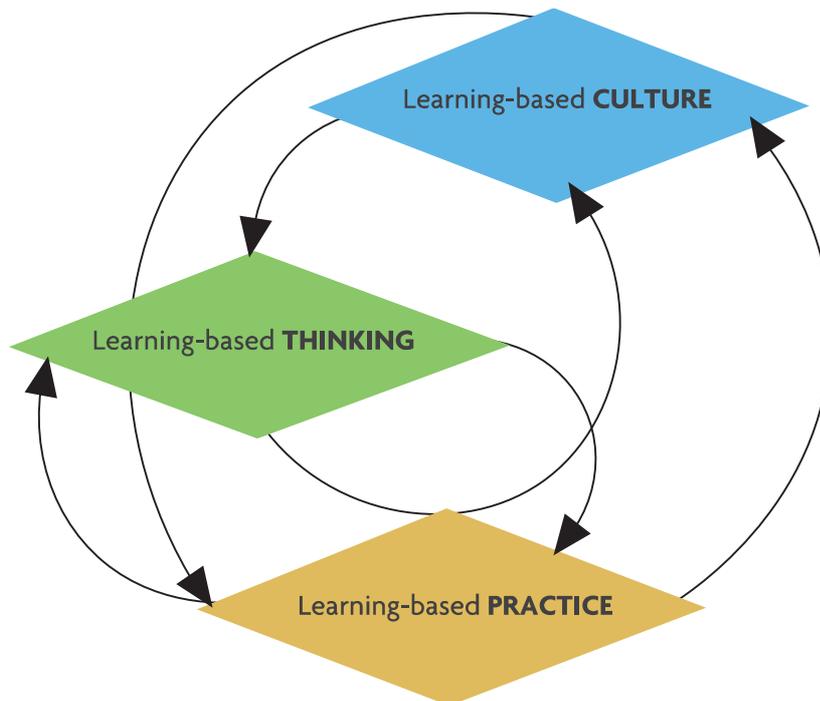
Em relação à dimensão conceitual, sugere-se que os indivíduos tenham acesso a conceitos relacionados a aprendizagem baseada na prática, o que não significa “adquirir conhecimentos” como se fossem *commodities*. Significa experienciar, na prática, uma forma de aprender que leve a um processo criativo, resultando em soluções para os problemas complexos que se apresentam. Significa conceber a aprendizagem como um processo generativo, que pode acontecer na mínima necessidade de se mudar o rumo de uma situação. Significa estar alinhado ao conceito de *knowing* (COOK e BROWN, 1999; GHERARDI, 2011), e entender que um *mindset* baseado na empatia, na inquirição, na colaboração, na iteração e na noção de que o erro faz parte do processo de aprendizagem, pode abrir caminho para a eficácia organizacional.

Em relação à dimensão estratégica, sugere-se que se crie – de forma coletiva – as estratégias que poderão orientar a (re)criação de rotinas guiadas pela lógica da aprendizagem. Essas estratégias devem promover a coexistência das três concepções de aprendizagens – contextual, comportamental e solidária –, e, principalmente, manter o foco nas pessoas. Falou-se muito em “foco nas pessoas”, mas o que isso implica no desenho de estratégias? Implica em, em primeiro lugar, criar as estratégias com as pessoas. A co-criação pode conferir mais legitimidade para o que for criado. Em segundo lugar, implica em criar para as pessoas – as pessoas reais. Antes de se buscar soluções – novas ou já existentes – deve-se entender quem são as pessoas da organização em questão e quais são as suas necessidades. Metaforicamente, seria criar a jornada do usuário antes de criar o fluxo do processo – lembrando que a jornada do usuário, além do seu percurso,

envolve entender suas emoções e necessidades no decorrer do caminho. Em terceiro lugar, implica em entender como cada um (indivíduo ou grupo) se posiciona na prática organizacional, além de entender os interesses de cada grupo e as relações de poder e os movimentos de controle e resistência subjacentes (FELDMAN e PENTLAND, 2003; PENTLAND e FELDMAN, 2005).

Em relação à dimensão operacional, sugere-se implantar ações com base no DT como forma de começar a (re)criar rotinas guiadas pela lógica de aprendizagem – sempre levando em consideração que as ações devem facilitar que os indivíduos transitem pelas três concepções de aprendizagem. O trânsito entre as concepções, no caso desse estudo, não tem sentido único, mas deve ser uma via de mão dupla no formato de uma rotatória. A Figura 15 ilustra essa ideia.

Figura 15: Movimento de trânsito entre as concepções.



Fonte: a autora.

A proposição 7 explica a relação entre as concepções, que vai além da relação de inclusão e demanda o trânsito como ilustrado na Figura 15.

Proposição 7

As três concepções de aprendizagem apresentam uma relação de interdependência, na qual uma constitui o cenário para que as outras ocorram. Criar o ambiente propício para que as três possam ser experienciadas de forma integrada é condição para a construção de uma cultura de aprendizagem

Volta-se aqui à questão sobre o ovo e a galinha. É possível criar práticas baseadas no DT que propiciem uma aprendizagem contextual sem, antes, ter o *mindset* e uma cultura organizacional que favoreçam essa prática? É possível experienciar uma aprendizagem comportamental pelo desenvolvimento do *mindset* do *designer* sem, antes, experienciar a prática do DT e sem estar em um ambiente culturalmente favorável para esse desenvolvimento? É possível experienciar uma aprendizagem solidária e construir uma cultura favorável à aprendizagem sem, antes, criar e implantar práticas guiadas pela lógica de aprendizagem e ter experienciado uma aprendizagem comportamental?

Na busca das respostas a essas perguntas, chega-se à ideia de que as três concepções de aprendizagens são interdependentes e não podem ser desenvolvidas de forma estanque nas organizações, o que indica que qualquer “plano de ação” que se faça, com base nessa abordagem de Aprendizagem Organizacional que se apresenta, deve buscar contemplar as três categorias do espaço de resultado.

As dimensões explicativas do espaço de resultado podem ser úteis na discussão acerca de o que, como e por que deve se aprender na organização.

Importante destacar que um provável “plano de ação” não diz respeito a ações de treinamento, instrucionais ou educativas dissociadas da prática do trabalho, mas refere-se a como levar a cabo a reconfiguração das rotinas organizacionais para que sejam guiadas por uma lógica de aprendizagem. É dessa forma que as três concepções de aprendizagem poderão ser fomentadas de forma interdependente.

Não há receita sobre como implantar esse processo, mas os dados coletados no campo, nessa pesquisa, apontam alguns caminhos. A proposição 8 apresenta um deles.

Proposição 8

Consultores organizacionais (internos ou externos) atuam como *brokers* na construção de uma comunidade de prática dos praticantes do DT. Essa atuação toma como base o conceito de “didatismo” e contribui para o desenvolvimento de uma prática guiada por uma lógica de aprendizagem.

Dos vinte e um entrevistados, sete eram consultores externos e um, consultor interno. Essa configuração permitiu o conhecimento de algumas experiências desses profissionais. Mesmo que não intencionalmente, os consultores atuam como *brokers* (WENGER, 2000). Como praticantes da comunidade de prática dos “*design thinkers*”, eles entram nas empresas ou, quando interno, entra em outras áreas, e pela interação na prática do DT para a resolução de alguma situação-problema, contribuem para que empregados das empresas se aproximem da prática do DT. Essa interação pode ocorrer pela mediação de algum projeto ou, até mesmo, pela realização de *workshops* de capacitação, que, por sua vez, sempre envolvem a prática de resolução de alguma situação-problema via a abordagem do DT.

Se de forma não-intencional os consultores já atuam como *brokers*, se houver intencionalidade os resultados dessa atuação podem ser potencializados e a construção de uma comunidade de prática de *design thinkers* dentro da empresa pode ser fomentada – o que contribuiria para a construção de uma cultura de aprendizagem, como conceituada anteriormente nesse trabalho. Vale ressaltar que o termo comunidade de prática, nesse estudo, não se refere a grupos formados artificialmente nas organizações, como grupos de discussão virtuais ou presenciais. O termo se refere ao conceito mais amplo de comunidade de prática, cunhado por Wenger (2000, 2009).

A competência do didatismo (GUIMARÃES, 2012) pode contribuir para que essa atuação seja qualificada. Ao guiar a prática do DT, o consultor, como *broker*, pode exercer quatro práticas constituintes do conceito de didatismo: o reconhecimento, que significa identificar as habilidades do outro; o encorajamento, que leva o outro a acreditar que é possível alcançar o improvável; a facilitação, que ajuda a guiar a prática e a aprender com os erros; e a ampliação, que impulsiona o outro para além do que ele acha que é capaz (ROBINSON, 2010; GUIMARÃES, 2012). Essas práticas contribuem para o desenvolvimento

do *mindset* do *designer*, principalmente no que diz respeito ao resgate da confiança criativa (KELLEY e KELLEY, 2013).

Mais uma vez, percebe-se a importância de se olhar as pessoas, e entender que a aprendizagem acontece pela interação entre pessoas, o que a torna um processo social, mas não tira do indivíduo a posição de micro-fundamento desse processo, que se expande para os âmbitos grupal e organizacional.

Tirando a lente do zoom no micro-fundamento e expandindo o olhar para a gestão organizacional mais ampla, chega-se a um conceito que vem sendo debatido na academia e nas organizações: as organizações ambidestras (DUCAN, 1973; LAVIE, STETTNER e TUSHMAN, 2010; SCANDELARI e CUNHA, 2013) A proposição 9 aponta para esse conceito.

Proposição 9

O *mindset* do *designer*, focado nas pessoas e na eficácia, pode trazer para as organizações um modelo de gestão complementar ao guiado pelo “*mindset* do engenheiro,” focado nos processos, na eficiência e predominante nos modelos de gestão *mainstream*, guiados por programas de qualidade e reengenharia. O primeiro constrói uma lógica de aprendizagem generativa. O segundo, uma lógica de aprendizagem adaptativa. Ambas necessárias.

A aprendizagem adaptativa está relacionada a aprender coisas que outras pessoas já sabem ou já fazem. A aprendizagem generativa está relacionada a gerar novas soluções para situações desconhecidas e incertas (SENGE, 1997; MCGILL, SLOCUM, Jr. e LEI, 1992). Esses dois tipos de aprendizagem podem ser relacionados a dois paradigmas de gestão, respectivamente: a gestão guiada pelo *mindset* do *Design*, focada na eficácia; e a gestão guiada pelo *mindset* da Engenharia, focada na eficiência. Nessa tese, tratou-se de aprendizagem generativa, o que não significa que a aprendizagem adaptativa não deva existir.

Durante muitos anos, as teorias em Administração foram geradas tendo como “pano de fundo” aportes da Engenharia. Henri Fayol (1841-1925), Frederick Taylor (1856-1915), Henry Ford (1863-1947), Walter Shewhart (1891-1967) – PDCA, Deming (1900-1993) – TQC, Joseph Moses Juran (1904-2008) – TQC, Armand Vallin Feigenbaum (1922-2014) – TQC-GE, Jack Welch (1935) – GE, Vicente Falconi (1940) – TQC, Michael Porter (1947), entre outros, eram/são

engenheiros (com exceção de Deming que era estatístico). Essa formação predominante explica teorias e práticas voltadas para a eficiência na produção, com a criação de padrões de excelência internacionais (ISO, por exemplo), programas de qualidade (Total Quality Control – TQC) e ferramentas de gestão voltadas para a eficiência de processos.

Com o aumento da complexidade nas organizações, e o crescimento de situações de incerteza únicas, soluções padronizadas não estão sendo suficientes para que as empresas sobrevivam. Por isso, a aprendizagem generativa precisa ganhar espaço nas organizações, pois é por meio dela que novas soluções são construídas.

Essas duas lógicas de aprendizagem – adaptativa e generativa –, ancoradas por dois *mindsets* diferentes, podem ser complementares no modelo de gestão organizacional. O conceito de organizações ambidestras (DUNCAN, 1973; SCANDELARI e CUNHA, 2013) propõe uma combinação de dois modelos – o de *exploitation*, que busca máxima eficiência nos processos já existentes, com o olhar para dentro da empresa, e o de *exploration*, que busca eficácia a partir de novas soluções e do olhar para fora (LAVIE, STETTNER, TUSHMAN, 2010). As duas abordagens podem ser guiadas por uma lógica de aprendizagem – uma adaptativa e a outra generativa. A primeira abordagem abriga a ideia de que o conhecimento é estocado nas rotinas organizacionais (LEVITT e MARCH, 1988), e está alinhado à “epistemologia da posse” (COOK e BROWN, 1999). A segunda abordagem abriga a ideia de que o conhecimento (*knowing*) é entendido como uma ação na prática individual ou grupal, e está alinhado à “epistemologia da prática” (COOK e BROWN, 2009).

As nove proposições apresentadas podem ser ingênuas, na medida em que não levam em consideração aspectos como poder, e não aprofundam os aspectos afetivos que impactam nos processos de aprendizagem. Mas, o seu conjunto pode servir de disparador para que estudos futuros mirem o foco nesses aspectos, o que será explorado no capítulo Considerações Finais.

5.3. Aprendizagem Organizacional – Uma abordagem

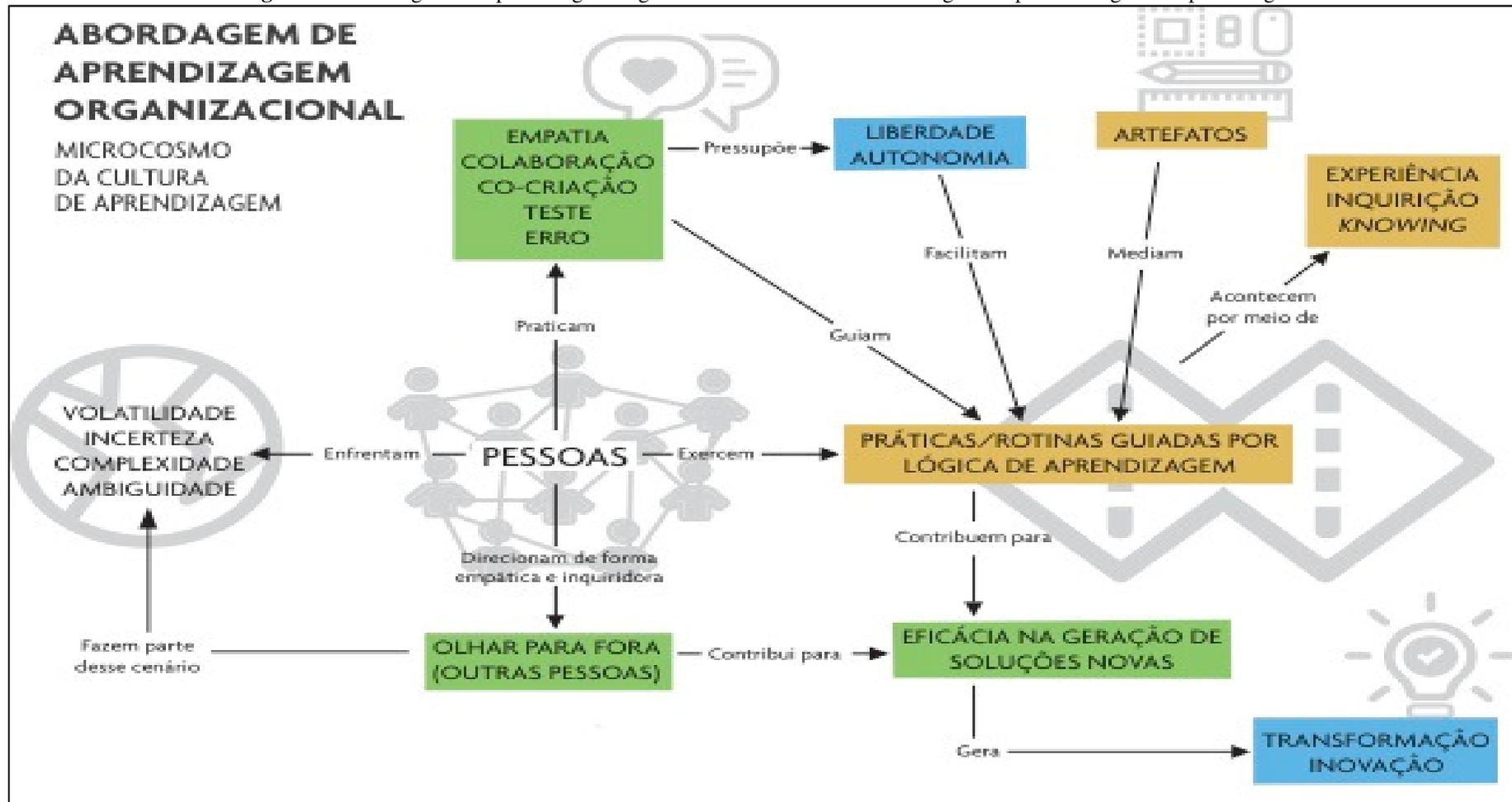
A partir desse conjunto de proposições, acredita-se que uma abordagem de Aprendizagem Organizacional – que proponha a criação de uma cultura de aprendizagem, que tenha como foco a atuação das pessoas em rotinas guiadas por uma lógica de aprendizagem – poderá contribuir para que as experiências de aprendizagem generativa sejam potencializadas.

Para que essa cultura de aprendizagem seja construída, é preciso cuidar das pessoas – seja como indivíduo ou equipe –, buscando potencializar suas capacidades de empatia, de didatismo e de colaboração e co-criação; é preciso, ao mesmo tempo, dispor de artefatos que sirvam de mediadores da aprendizagem; criar um clima organizacional de liberdade e autonomia, que considere testes e erros como etapas necessárias em um processo de aprendizagem generativa; e levar a sério a necessidade de se olhar para fora – para as outras pessoas – com o objetivo de atingir a eficácia necessária na geração de soluções.

Dessa forma, as organizações estarão mais preparadas para atuar no mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo, obtendo melhores resultados e gerando as transformações e inovações tão necessárias.

A Figura 16 ilustra essa abordagem.

Figura 16: Abordagem de Aprendizagem Organizacional com foco nas rotinas guiadas por uma lógica de aprendizagem.



Fonte: a autora.

5.4. A fenomenografia – Proposição metodológica

Não há frase que expresse melhor o processo de análise de dados realizado nessa tese do que a exposta seguir:

No fazer que inventa sua maneira de fazer, há a sensação de progredir em direção ao resultado final, tentar, corrigir e refazer; existe a inspiração e a elaboração de uma intuição; há improvisação e exercício; há dominação sobre o material que se opõe à resistência e goza de obediência; há técnica e linguagem de estilo. (GHERARDI e PERROTTA, 2014, p. 146 – tradução livre).

Há muita literatura a respeito da abordagem teórico-metodológica utilizada nessa Tese – a fenomenografia. Há artigos empíricos que, ao tratar de seus assuntos, apresentam os procedimentos metodológicos, como no caso do presente estudo. Há ensaios sobre a metodologia que abordam seus aspectos teóricos, seus fundamentos, aspectos relacionados à validade e à confiabilidade, bem como diretrizes para os procedimentos metodológicos. Apesar de haver diferentes “vertentes” da fenomenografia, a forma de coletar os dados, de selecionar a amostra, de entrevistar e de como organizar os dados analisados no espaço de resultado, geralmente, são explicitadas de maneira clara. Entretanto, a forma de analisar os dados, apesar de haver tentativas (boas) de fazê-lo, permanece em um nível abstrato, quase configurando uma caixa-preta. Ler, reler, reler e reler, buscar unidades de significado, começar agrupando pelos extremos, buscar entender “o quê” e “o como” são algumas orientações, úteis, mas que indicam mais o que fazer do que como fazer.

Provavelmente inspirada pelo *design thinking* e por Gherardi e Perrotta (2014), o processo de análise de dados dessa Tese foi realizado entre as mãos e a cabeça. Os processos mentais, intuitivos, e *insights*, certamente continuarão na caixa-preta, mas o procedimento manual pode acender uma luz que contribua, sem a intenção de prover um passo a passo, para outros processos de análise. Essa é a proposição 10, apresentada a seguir.

Proposição 10

A análise de dados para a construção do espaço de resultado, na fenomenografia, pode ser realizada pelas mãos e acompanhada pelos olhos. Manipular os dados concretamente e tê-los à vista em sua totalidade, contribui para a formação dos

grupos (unidades de significado), bem como para a construção das categorias descritivas e das dimensões explicativas.

Como exposto no Capítulo Método de Pesquisa (o processo todo pode ser lido naquela seção), com a ajuda de *post-its*, papéis brancos e uma parede, os dados do campo – as falas das entrevistas – foram sendo manipulados, de acordo com seus significados, chegando à construção das categorias descritivas e das dimensões explicativas.

Escrever a mão as falas nos *post-its*, expô-los aos olhos e ir organizando, ora por tema, ora por “ideia” de categoria, ora por características relacionadas às dimensões explicativas que se formam, são ações que ajudam a construir uma intimidade com os dados que, talvez, um teclado e uma tela de computador não consigam.

Essa experiência ilustra, em um processo de pesquisa científica, como a visualidade e a prototipagem – princípios emprestados do *Design* – podem ajudar no processo de aprendizagem generativa, no qual “uma nova solução para um problema complexo” é construída.

6

Considerações finais

Resgatando o objetivo final desse trabalho – gerar um esquema teórico que dê suporte à construção de uma cultura de aprendizagem generativa nas organizações –, é possível concluir que a adoção da abordagem do *design thinking* pode guiar os indivíduos, ou grupos, em um percurso de aprendizagem na prática do dia a dia nas organizações, contribuindo para a criação de rotinas guiadas por uma lógica de aprendizagem, o que pode ser percebido como o microcosmo de uma cultura de aprendizagem.

Essa contribuição parte, essencialmente, do foco nas pessoas, do olhar para fora, com empatia, da ênfase na colaboração e no processo de inquirição (*inquiry*) – com direito a imersão no contexto da situação, a experimentação, teste, erro, acerto.

De forma holística, a aprendizagem guiada pela abordagem do DT, a partir da percepção dos entrevistados nessa pesquisa, é concebida com três focos diferentes: a aprendizagem contextual, a comportamental e a solidária. Os indivíduos que aprendem ora miram sua consciência focal em uma concepção, ora em outra. Essas três formas diferentes de experienciar e perceber o fenômeno da aprendizagem, em conjunto, compõem o que pode ser configurado como o microcosmo de uma cultura de aprendizagem, na qual a aprendizagem está impregnada nas rotinas organizacionais, de forma orgânica, favorecendo a realização de práticas com foco na eficácia.

A prática, o pensamento e a cultura baseados em aprendizagem configuram três concepções do fenômeno que estão entrelaçadas por uma relação de interdependência e parecem ser mutuamente constituintes. Existe uma hierarquia de complexidade entre as três concepções, e o que se sugere buscar, nas organizações, é a coexistência das três e o trânsito de mão dupla entre elas.

O que se formulou, nesse trabalho, como *framework* teórico, foi uma abordagem de Aprendizagem Organizacional, que propõe a aprendizagem generativa como a lógica que guia as rotinas organizacionais, para a construção de uma cultura de aprendizagem. A aprendizagem generativa é a que leva à inovação, e, quando levada a cabo por meio de uma heurística centrada nas pessoas, gera mais valor para as organizações, para seus usuários e para as próprias pessoas.

Essa é uma Tese sobre aprendizagem. Por isso é, sobretudo, a respeito de pessoas. Pessoas que aprendem, pessoas que “são aprendidas”, pessoas que colaboram, que investigam e criam para pessoas. Entende-se que os indivíduos são o micro-fundamento dos processos de aprendizagem, bem como o seu propósito. Esse foco dado à aprendizagem individual tem a sua relevância ressaltada por Pettit, Crossan e Vera (2017), que apontam que “há poucos trabalhos revelando como os fatores individuais afetam o processo global de Aprendizagem Organizacional multi-nível” (p.448).

Apesar de ter sido a aprendizagem do indivíduo o foco desse estudo, não se despreza a aprendizagem grupal, o trabalho coletivo, seja em equipes ou em redes. Pelo contrário, acredita-se que indivíduos juntos aumentam exponencialmente sua capacidade de aprender e criar. Dessa forma, é assumida a frustração de não ter alcançado essa dimensão da aprendizagem, uma vez que não se configurou como um dado emergido do campo. Sugere-se, então, que, ampliando o *locus* da aprendizagem e indo para fora das rotinas organizacionais, seja estudada o que poderia ser uma *learning-based network*, buscando-se entender como uma lógica de aprendizagem poderia guiar a prática dessas redes. Formaliza-se, assim, a primeira perspectiva de pesquisas futuras.

Se falamos de pessoas, e de pessoas resolvendo problemas que envolvem outras pessoas, a empatia assume importância central. Muito tem se falado sobre a empatia como capacidade essencial para o mundo conflituoso de hoje, mas é preciso alargar o conceito de “o entendimento do outro” para “a ação pelo bem estar do outro”. Esse movimento pode começar pelo bem estar no trabalho, nas organizações. Propor práticas que favoreçam a criação de empatia e a colaboração, como feito nesse trabalho, pode contribuir nesse sentido, na medida em que essas práticas propiciam a experiência de viver a empatia – dos dois lados – e a de viver o resultado dessa experiência. De acordo com Dewey, é preciso

viver a experiência e o resultado da experiência para que haja aprendizagem. Esse é um aspecto que traz relevância para esse trabalho, mas que merece um “zoom” em estudo futuro, talvez de forma interdisciplinar com a Psicologia. Formaliza-se, assim, a segunda perspectiva de pesquisas futuras.

Como dito há pouco, o foco dado ao indivíduo nesse estudo não significa o desprezo pelo coletivo. A prática guiada pela abordagem do DT é coletiva, mas as experiências e percepções relatadas nas entrevistas não ressaltaram essa perspectiva. A percepção de que a interação com outros indivíduos é condição para a aprendizagem foi verbalizada, mas o foco foi mantido na aprendizagem do indivíduo, o que leva à identificação de uma terceira perspectiva de estudos futuros. Investigar se a abordagem do DT pode facilitar o desenvolvimento de competências coletivas, já que é uma prática que se configura como uma atividade coletiva, pode ser uma avenida a ser desbravada por estudiosos do tema. Será que a coexistência das três concepções de aprendizagem pode configurar a formação de uma competência coletiva em resolução de problemas complexos?

Vale voltar à principal competência para os próximos anos apontada pelo Fórum Econômico Mundial – resolução de problemas complexos. O mundo é volátil, incerto, complexo e ambíguo (V.U.C.A.), onde tudo muda o tempo todo. Novas soluções são demandadas constantemente, já que a mudança de cenário é constante. Nessa situação, ter uma heurística para a geração de novas soluções pode significar a competência para resolução de problemas complexos. O DT pode ser essa heurística. Certamente, não a única. Buscar outras formas de guiar as rotinas organizacionais por uma lógica de aprendizagem pode ser um objeto de estudo futuro – lembrando que é preciso diferenciar a aprendizagem adaptativa da generativa e identificar quando uma ou outra está sendo praticada.

Essa identificação nos remete ao conceito de organizações ambidestras que vem sendo abordado em estudos organizacionais recentes. Uma das dificuldades observadas nas organizações que vêm buscando um modelo ambidestro é a integração entre “os dois lados” da organização. Se o lado da *exploitation* e da eficiência buscar guiar suas rotinas e seus projetos por uma lógica de aprendizagem, talvez minimize o *gap* de integração entre os dois lados. Um estudo intervencionista e participativo, como uma pesquisa-ação, por exemplo, pode ser um caminho interessante para entender se e como essa ação poderia ser desenvolvida e qual seria o seu impacto.

Há, no grupo de vinte e um entrevistados, seis que trabalham em uma mesma empresa. Foi possível observar, nesse caso, diferentes percepções, de pessoas de diferentes áreas e cargos, sobre o fenômeno de implantação do uso do DT na organização, além do fenômeno objeto dessa tese (a aprendizagem). Esse “brinde” trouxe a possibilidade de vislumbrar, de maneira contextualizada, como a terceira concepção de aprendizagem – *learning-based culture* – depende de fatores exógenos ao indivíduo, como, por exemplo, o patrocínio da alta gestão. Ficou claro nas entrevistas que a participação da alta gestão no processo de idealização e implantação teve papel determinante no andamento dos projetos e consequente incorporação do *mindset* de aprendizagem em algumas rotinas organizacionais. Fazer um estudo de caso nessa empresa, e entender a fundo como esse processo aconteceu, está na minha agenda de pesquisas futuras.

Se, por um lado, a seleção de entrevistados permitiu ter acesso a esse caso, por outro, ficou a impressão de que faltaram algumas *personas* no estudo. A sensação de que faltavam pessoas da área de tecnologia, ou da área de criação de produtos ou serviços inovadores, me acompanhou durante o processo de análise de dados. Essa falta pode ter configurado uma limitação do presente estudo, mas pode ter sido consequência da delimitação do estudo à aprendizagem situada nas rotinas organizacionais. Vale retomar o conceito de rotinas organizacionais para entender se a falta, enfim, é uma questão de limitação ou de delimitação.

“Uma rotina organizacional é um padrão de ações interdependentes, repetitivo, reconhecível, envolvendo múltiplos atores” (FELDMAN e PENTLAND, 2003, p. 95). Por outro lado, mas não de forma contraditória, “as rotinas podem prover uma estrutura que possibilita dinamismo, progresso e inovação” (EDMONDSON e ZUZUL, 2016, p. 182). Se pensarmos na heurística do DT, parece possível afirmar que se trata dessa estrutura. A heurística é um padrão de ação. O que muda é a experiência, o “recheio”, de acordo com o contexto e a situação a ser resolvida, e a descoberta que é feita. Dessa forma, é possível caracterizar o processo proposto pelo DT como uma rotina organizacional, o que traz como consequência o entendimento de que projetos realizados em empresas, guiados pela heurística do DT, podem ser considerados rotinas organizacionais. Assim, justificam-se os diferentes contextos dos entrevistados – os diferentes tipos de rotinas –, ao mesmo tempo em que frustra-se com o que pode ter sido, de fato, uma limitação.

Voltando aonde tudo começou – ao espaço de resultado do estudo a respeito da aprendizagem no contexto de *job rotation*, e à intenção de se aprofundar na terceira categoria daquela fenomenografia –, é possível concluir que as duas primeiras concepções encontradas na presente Tese representam um *zoom* na terceira categoria do estudo anterior. No estudo realizado na situação de *job rotation*, a *aprendizagem que resulta em inovação* (terceira categoria) envolve a aprendizagem sobre um novo contexto – entender o novo cliente, o novo mercado, os novos *stakeholders* –, uma vez que a mudança do posto de trabalho envolve uma nova situação de desconhecimento ou ignorância. Não há, no entanto, nas situações experienciadas naquela pesquisa, uma forma de aprender explicitamente estruturada, como no caso das experiências guiadas pelo DT. Pode-se dizer que há o *mindset* de aprendizagem, como nas situações de DT, que guia o processo de aprendizagem. Essa relação entre as categorias construídas nas duas pesquisas não tem em comum somente uma das pesquisadoras. Tanto a situação de lidar com a ignorância que o *job rotation* desencadeia, quanto o processo de resolução de situações de desconforto, ou de problemas, guiado pelo DT, são situações intensivas em aprendizagem. São situações que dependem de uma lógica de aprendizagem guiando a prática para que se tenha “um final feliz”.

De acordo com Wenger (2009), situações intensivas em aprendizagem são as que “mexem com o nosso senso de familiaridade, quando somos desafiados além da nossa habilidade de responder, quando queremos nos engajar em novas práticas e buscamos fazer parte de novas comunidades” (p. 213). Nosso senso de familiaridade é balanceado em inúmeras situações: quando nos deparamos com um contexto novo, um cliente novo, um problema novo – seja em processos ou em resultados organizacionais –, uma equipe nova, um chefe novo, um subordinado novo, uma meta nova, uma nova tecnologia, um novo concorrente, um novo serviço ou produto no mercado etc. Ou seja, praticamente o tempo todo estamos lidando com situações não familiares, de incerteza ou de desconforto, o que nos leva a acreditar que sempre estamos executando rotinas que precisam ser guiadas por uma lógica de aprendizagem, mesmo as que aparentam firme estabilidade ou que não são rotuladas como rotinas para resolução de problemas.

Se, por um lado, as duas primeiras categorias do espaço de resultado dessa tese podem ser entendidas como um *zoom* na terceira categoria do estudo no contexto de *job rotation*, por outro lado, a terceira categoria do presente estudo vai além do encontrado no estudo anterior e apresenta uma concepção de aprendizagem mais complexa em termos de abrangência social e de impacto. Também pode ser caracterizada como uma situação intensiva em aprendizagem, se tomarmos as situações de engajamento em novas práticas e participação em novas comunidades de prática, de acordo com Wenger (2009).

Entender que a aprendizagem deve ser elemento constituinte da lógica subjacente à prática das rotinas organizacionais, e que as rotinas organizacionais guiadas por essa lógica passam a ser o microcosmo de uma cultura de aprendizagem, é o que se apresenta nessa Tese como avanço teórico nos campos da Aprendizagem Organizacional e das Rotinas Organizacionais. A intenção é que a abordagem de Aprendizagem Organizacional proposta, além de representar uma significativa contribuição teórica, represente, também, uma “teoria interessante” aos praticantes (ALVESSON e SANDBERG, 2011). Essa intenção foi guiada por duas ações durante o processo de pesquisa: construir as questões de pesquisa com base em uma problematização (ALVESSON e SANDBERG, 2011) e buscar capturar a lógica da prática (SANDBERG e TSOUKAS, 2011) por meio da fenomenografia, a partir da percepção dos entrevistados a respeito dessa prática, em uma perspectiva de segunda ordem.

A problematização que deu origem ao estudo partiu da ideia de que há uma distinção essencial entre uma *practice-based learning* e uma *learning-based practice*. Uma *practice-based learning*, apesar de inserir a aprendizagem na prática, não necessariamente as vê como *entwined*. Quando pensamos em uma *learning-based practice*, a aprendizagem passa a ser a lógica da prática, portanto, elementos indissociáveis e *entwined* (a prática organizacional e a aprendizagem). A partir dessa ideia, foi construída a questão de pesquisa relacionada a rotinas guiadas por uma lógica de aprendizagem, que orientou a pesquisa.

Se a suposição, ou a tese inicial, era a de que há rotinas que são guiadas por uma lógica de aprendizagem, era necessário capturar a lógica da prática investigada. Para que a captura fosse lograda, as “orientações” de Sandberg e Tsoukas (2011) serviram de guia e buscou-se:

- (1) “focar no *entwinement* entre pessoas e artefatos” (p. 346, tradução livre) – buscou-se entender como os artefatos (o próprio DT e suas ferramentas) serviram de mediador da aprendizagem e de que forma as pessoas se entrelaçavam a eles no processo. As dimensões explicativas “como se aprende” e “o papel do DT na aprendizagem” contribuíram para esse entendimento.
- (2) “Focar ‘no que as pessoas estão fazendo’, revelando padrões de sociabilidade, uso de ferramentas e *empowerment*” (p. 346, tradução livre) – o foco “no que as pessoas estão fazendo” foi buscado na elaboração do roteiro de entrevista, que possibilitou que, de forma aberta, os entrevistados relatassem suas experiências práticas. Esses relatos trouxeram à tona como as interações com outras pessoas e com as ferramentas aconteciam, bem como o papel de agente que cada um assumia. A dimensão explicativa “como se aprende” captura esses elementos.
- (3) “*Zooming in* em como a atividade é realizada pelo uso do corpo e das ferramentas, revelando o sentido pelo qual a prática é realizada” (p. 346, tradução livre) – a fenomenografia talvez não permita que se capture esses elementos, mas permitiu entender como as mãos (prototipagem) e os olhos (visualidade) dão sentido à prática dos entrevistados. A dimensão explicativa “como se aprende” e a segunda concepção de aprendizagem – *learning-based thinking* – ajudam a explicitar o que se viu nesse *zooming in*.
- (4) “Explorar os padrões de excelência subjacentes à prática, focando em perceber o que é considerado sucesso ou fracasso, revelando o que interessa ao praticante e o que distingue a prática (identidade)” (p. 346, tradução livre) – os padrões de excelência puderam ser captados pela abertura no relato das experiências nas entrevistas, e foram explicitados pelas dimensões explicativas “como se aprende”, “resultado da aprendizagem” e “valor da aprendizagem”. Aspectos relacionados à identidade podem ser observados com base no *mindset* do *designer*.

Os autores sugerem, ainda, que se faça um (5) “*zoom out* para a relação entre várias práticas – percebendo o que torna a prática possível, explorando os recursos requeridos para a prática e como eles são adquiridos de outras práticas – permitindo entender conexões e possibilidades” (p. 346, tradução livre). Essa última orientação foi além do escopo desse estudo, mas pode configurar uma oportunidade de estudo futuro.

Por fim, uma vez que este estudo partiu da prática, acredita-se que ele represente uma contribuição prática significativa para o campo da Gestão Organizacional, por meio da operacionalização de suas proposições, para a implantação de uma cultura de aprendizagem que tenha como microcosmo as rotinas organizacionais guiadas pela lógica da aprendizagem generativa.

6.1. A Tese como experiência de aprendizagem

Não poderia finalizar uma Tese sobre aprendizagem sem, antes, relatar a minha experiência de aprendizagem como pesquisadora.

O estudo teve seu ponto de partida em uma situação de incômodo – como propiciar o trânsito dos indivíduos para a terceira categoria do espaço de resultado do estudo realizado no contexto de *job rotation*? A percepção de que esse trânsito era necessário aliada à incerteza de como fomentá-lo foi o que levou a uma primeira “imersão” no campo de estudo e vislumbrou-se a abordagem do *design thinking* como uma possível mediação para esse trânsito. A partir de um primeiro entendimento da abordagem, e da suposição de que o DT seria uma *learning-based practice*, foram construídas as questões de pesquisa.

Após a tentativa frustrada de realizar uma pesquisa-ação, já relatada no capítulo de introdução, encontrei na fenomenografia o método que poderia me levar às “respostas” que buscava. E, assim, mergulhei no universo das experiências dos 21 entrevistados, e cheguei ao espaço de resultado construído.

Nesse processo, a partir das percepções e das experiências dos entrevistados, experienciei a aprendizagem a respeito do objeto de estudo, construindo um entendimento acerca da aprendizagem nas rotinas organizacionais.

Experienciei a aprendizagem generativa, quando, a partir da análise dos dados, construí as categorias descritivas, descritas pelas dimensões explicativas, que constituíram o espaço de resultado e descreveram as concepções de aprendizagem criadas na minha relação com as experiências dos 21 entrevistados.

Nessa construção, experienciei um processo abduutivo, de verdade. A literatura me ajudou, em um primeiro momento, a delimitar a área substantiva do estudo. Em momento posterior, dialogou com os dados – com a minha mediação – e contribuiu para explicá-los e para que fosse possível construir um produto que configurasse um avanço na teoria existente.

Experienciei uma forma de analisar os dados inédita para mim. Viver a experiência do “*between the hand and the head*” foi fundamental para a compreensão de o que significa isso, exatamente, em uma atividade não manual ou corporal, mas cognitiva. Ou melhor, entender que uma atividade cognitiva é, também, manual e corporal.

Experienciei o *knowing* e o *doing*, na medida em que construía o conhecimento do pesquisar enquanto pesquisava. Foi uma experiência de aprendizagem por meio de uma *inquiry* guiada pela abordagem da fenomenografia.

Errar, refazer, achar que está certo, errar de novo, chegar a um “resultado” aceitável, fez parte do processo – o que já era de se esperar em um processo de aprendizagem.

Nenhuma dessas experiências aconteceu sem emoção. Frustrações, incertezas, culpas, inseguranças, cansaço, preguiça e medos permearam todo o percurso. Felizmente, curiosidade, engajamento, comprometimento, energia, alegria e diversão, também. A sensação de viver na própria pele muito do que já li e reli sobre aprendizagem, e havia tomado como correto, foi reconfortante.

O maior medo que me acompanhou durante o processo foi não conseguir chegar à construção de um *framework* teórico que, de fato, fosse interessante para os praticantes. A minha veia pragmática buscou, o tempo inteiro, construir uma pesquisa calcada na prática e que servisse para alguma transformação dessa prática. Essa busca me ajudou a trabalhar pela validade da pesquisa, uma vez que um importante indicador de validade da pesquisa fenomenográfica é a utilidade do espaço de resultado para a transformação da prática. A construção das proposições a partir do espaço de resultado teve esse objetivo.

O parágrafo anterior evidencia o alinhamento teórico-metodológico – entre o Pragmatismo e a Fenomenografia – e que pode ser ampliado à epistemologia, com base na racionalidade prática proposta por Sandberg e Tsoukas (2011).

Por fim, experienciei o avanço na construção do meu *mindset* de pesquisadora e a minha entrada na área de periferia da comunidade de prática dos pesquisadores. Espero andar daí para o centro. O que não me falta é agenda aberta para isso.

Referências bibliográficas

ADLER, M. J.; VAN DOREN, C. *How to read a book: the classic guide to intelligent read*. New York: Touchstone, 1972.

AGGERHOLM, H. K.; ASMUB, B., When Good is Not Good Enough. Power Dynamics and Performative Aspects of Organizational Routines. In: HOWARD-GRENVILE, J.; RERUP, C.; LANGLEY, A.; TSOUKAS, H. (eds.) *Organizational routines: How they are created, maintained, and changed*. Oxford: Oxford University Press, p. 141-177, 2016.

ÅKERLIND, G. Learning about phenomenography: Interviewing, data analysis and the qualitative research paradigm. In: BOWDEN, J. A.; GREEN, P. (Orgs.) *Doing developmental phenomenography*. Qualitative Research Methods Series, Melbourne: RMIT University Press, p. 32-46, 2005.

_____. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, v. 24, n. 4, p. 321–334, November 2005b.

ALVESSON, M.; SANDBERG, J. Generating Research Questions Through Problematization. *Academy of Management Review*, v. 36, n. 2, 247–271, 2011.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. *RAC*, v. 14(2), p. 310-332, 2010.

ARGYRIS, C. *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Basse Publishers. 1974.

_____. Teaching smart people how to learn. Reflections. *Harvard Business Review*. v. 4, n. 2, p. 4-15, 1991.

_____. Double-Loop Learning, Teaching, and Research. *Academy of Management Learning & Education*, v. 1(2), p. 206-220, 2002.

_____. Double-Loop Learning in Organizations: A Theory of Action Perspective. In: HITT, M. A.; SMITH, K. G. (Ed.) *Great Minds in Management: the Process of Theory Development*. New York: Oxford University Press, 2005.

_____.; PUTNAM, R.; SMITH, D. M. *Action science: Concepts, methods, and skills for research and intervention*. São Francisco (US): Jassey-Bass, 1985.

_____.; SCHÖN, D. A. *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1978.

BARNEY, J.; WRIGHT, M.; KETCHEN JR., D. J. The resource-based view of the firm: Ten years after 1991. *Journal of Management*. v. 27, p. 625–641, 2001.

BATESON, G. *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine, 1972.

BECKER, M. C. (Ed.) *Handbook of Organizational Routines*. Cheltenham: Edward Elgar, 2008.

BISPO, M. A. Aprendizagem Organizacional baseada no conceito de prática: contribuições de Silvia Gherardi. *RAM, Revista de Administração Mackenzie*, Edição Especial. v. 14, n. 6, p. 132-161, 2013.

BOWDEN, J. A. Reflections on the phenomenographic team research process. In: BOWDEN, J. A.; GREEN, P. (Orgs.) *Doing developmental phenomenography*. Qualitative Research Methods Series, Melbourne: RMIT University Press, p. 11-31, 2005.

_____.; GREEN, P. *Doing developmental phenomenography*. Qualitative Research Methods Series, Melbourne: RMIT University Press, 2005.

_____.; WALSH, E. *Phenomenography*. Qualitative Research Methods Series, Melbourne: RMIT University Press, 2000.

BRANDI, U.; ELKJAER, B. Organizational Learning Viewed from a Social Learning Perspective. In: Easterby-Smith, M. Lyles, M. *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Blackwell Publishing, 2011.

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, Special Issue: Organizational Learning: Papers in Honor of (and by) James G. March, p. 40-57, 1991.

BROWN, T. *Change by design*. NY : Harper Business. 2009.

BUCH, A.; ELKJAER, B. Pragmatism and Practice Theory: Convergences Or Collisions. Conference Paper - *Conference: OLKC 2015*, p. 3. 2015.

BUCHANAN, R. Design Research and the New Learning. *Design Issues*, v. 17, n. 4, p. 3-23, May 04, 2001.

CARLGREN, L.; RAUTH, I.; ELMQUIST, M. Framing Design Thinking: The Concept. in Idea and Enactment. *Creativity and Innovation Management*, v. 25(1), p. 38-57, 2016.

CHERMAN, A. *Valoração do conhecimento nas organizações: percepções dos indivíduos e impactos nas práticas organizacionais*. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Administração, 2013.

CHIVA, R.; GRANDÍO, A.; ALEGRE, J. Adaptive and Generative Learning: Implications from Complexity Theories. *International Journal of Management Reviews*, v. 12(2), p. 114-129, 2010.

COHEN, M. D. Perceiving and Remembering Routine Action: Fundamental Micro-Level Origins. *Journal of Management Studies*. v. 49(8), 2012.

_____. Reading Dewey: Reflections on the Study of Routine. *Organization Studies*, v. 28(05), p. 773–786, 2007.

_____.; BACDAYAN, P. Organizational routines are stored as procedural memory: Evidence from a laboratory study. *Organization Science*, v. 5(4), p. 554–568, 1994.

COHENDET, P. S.; SIMON, L. O. Always Playable: Recombining Routines for Creative Efficiency at Ubisoft Montreal’s Video Game Studio. *Organization Science*, v. 27(3), p. 614-632, 2016.

COLLIER-REED, B. I.; INGERMAN, A. Phenomenography: From critical aspects to knowledge claim. In: TIGHT, M.; HUISMAN, J. (Eds.), *International Perspectives on Higher Education Research*, v. 9, p. 243-260, 2013.

_____.; _____.; BERGLUND, A. Reflections on trustworthiness in phenomenographic research: Recognising purpose, context and change in the process of research. *Education as Change*, v. 13(2), p. 339-355, 2009.

COOK, S. D. N.; BROWN, J. S. Bridging Epistemologies Organizational Knowledge Organizational Knowing. *Organization Science*, v. 10, n. 4. jul-aug 1999.

COTTAM, H.; LEADBEATER, C. *Health: co-creating services*. London: Design Council, 2004.

CROSS, N. Design Research: A Disciplined Conversation. *Design Issues*, v. 15, n. 2, p. 5-10, 1999.

_____. *Design thinking: Understanding how designers think and work*. London: Bloomsbury Academic, 2011.

_____. Designerly ways of knowing. *Design Studies*, v. 3(4), p. 221–227, 1982.

CYERT, R. M.; MARCH, J. G. *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, NJ, 1963.

D’ADDERIO, L. The Performativity Of Routines: Theorising The Influence Of Artifacts And Distributed Agencies On Routines Dynamics. *Res. Policy*, v. 37(5), p. 769–789, 2008.

_____. Artifacts At The Centre Of Routines: Performing The Material Turn In Routines Theory. *J. Institutional Econom.* v. 7(2), p. 197–230, 2011.

DALSGAARD, P. Pragmatism and Design Thinking. *International Journal of Design*, v. 8, n. 1. 2014.

DEKEN, F.; CARLILE, P. R.; BERENDS, H.; LAUCHE, K. Generating Novelty Through Interdependent Routines: A Process Model of Routine Work. *Organization Science*, v. 27(3), p. 659-677, 2016.

DELORS, J. (Coord.). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI*. Brasília: UNESCO, 1996.

DEWEY, J. Democracy and Education. In: *The Collected Works of John Dewey: The Complete Works PergamonMedia* (Highlights of World Literature) (Locais do Kindle 2587-2600). PergamonMedia. Edição do Kindle. (1916[1981]).

_____. *Experience and education*. NY: Touchstone. First Touchstone Edition, 1910 [1997].

_____. *Human nature and conduct: An introduction to social psychology*. New York: H. Holt & Company. 1922

_____. Logic: The theory of inquiry, pp. 101-119, pp. 487-512. Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1938. In: McDERMOTT, J. J. (ed) *The Philosophy of John Dewey: The structure of experience and The lived experience*, p. 223-239, p. 397-420. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

_____. The influence of Darwin on Philosophy: And other essays on contemporary thought. Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1910, p. 242-270; p. 77-111. In: McDERMOTT, J. J. (ed) *The Philosophy of John Dewey: The structure of experience and The lived experience*, p. 160-193. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

_____. The quest for certainty, p. 3-25. NY: Capricorn Books, 1960 (1929). In: McDERMOTT, J. J. (ed) *The Philosophy of John Dewey: The structure of experience and The lived experience*, p. 355-397. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

DITTRICH, K.; GUERARD, S.; SEIDL, D. Talking about routines: the role of reflective talk in routine change. *Organization Science*. v. 3, p. 678, 2016.

DUBOIS, A.; GADDE, L.E. Systematic combining: an abductive approach to case research. *Journal of Business Research*, v. 55, p. 553-560, 2002.

DUNCAN, R. The ambidextrous organization: Designing dual structures for innovation. In: Kilman, R; Pondy, L. (Eds). *The management of organizational design*. New York: North Holland, p. 167-188, 1976.

EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. The evolving field of Organizational learning and Knowledge Management. In. EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Blackwell Publishing, 2011.

EDMONDSON, A. C.; ZUZUL, T. Teaming routines in complex innovation projects. In: HOWARD-GRENVILE, J.; RERUP, C.; LANGLEY, A.; TSOUKAS, H. (eds.) *Organizational routines: How they are created, maintained, and changed*. Oxford: Oxford University Press, p. 179-202, 2016.

ELKJAER, B. Organizational Learning: The 'Third Way'. *Management Learning*. v. 35(4), p. 419-434, 2004.

_____. Pragmatism: A learning theory for the future. In: *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words*. New York: Routledge, 2009.

_____.; SIMPSON, B. Pragmatism: A Lived and Living Philosophy. What Can it Offer to Contemporary Organization Theory?. In: TSOUKAS, H.; CHIA, R. (Eds) *Philosophy and Organization Theory* (Research in the Sociology of Organizations), 2011. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/280292675_Pragmatism_A_Lived_and

_Living_Philosophy_What_Can_it_Offer_to_Contemporary_Organization_Theory>. Acessado em: 13/02/2018

EMIRBAYER, M.; JOHNSON, V. Bourdieu and organizational analysis. *Theor Soc.* v. 37, p. 1–44. 2008.

ENGESTRÖM, Y. Expansive learning: Toward an activity-theoretical reconceptualization. In: *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words*. New York: Routledge, 2009.

FELDMAN, M. S. Organizational routines as a source of continuous change. *Organization Science*, v. 11, p. 611–629, 2000.

_____. A performative perspective on stability and change in organizational routines. *Industrial and Corporate Change*. v. 12(4), p. 727-752, 2003.

_____. Routine dynamics. *The Sage handbook of new approaches in organization and management*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.

_____.; ORLIKOWSKI, W. J. Theorizing practice and practicing theory. *Organization Science*, v. 22(5), p. 1240– 1253, 2011.

_____.; PENTLAND, B. T. Reconceptualizing Organizational Routines as a Source of Flexibility and Change, *Administrative Science Quarterly*, v. 48, p. 94-118, 2003.

_____.; _____.; D'ADDERIO, L.; LAZARIC, N. Beyond Routines as Things: Introduction to the Special Issue on Routine Dynamics. *Organization Science*, v. 27(3), p. 505-513, 2016.

FELIN, T.; FOSS, N.; HEIMERIKS; K., MADSEN, T. Microfoundations of Routines and Capabilities: Individuals, Processes, and Structure. *Journal of Management Studies*. v. 49(8), p. 1351-1374, 2012.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIEDMAN, V. J.; LIPSHITZ, R.; OVERMEER, W. Creating Conditions for Organizational Learning. In.: NONAKA, I. *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*. Oxford University Press, 2001.

GHERARDI, S. Knowing and learning in practice-based studies: an introduction. *The Learning Organization*, v. 16(5), p. 352 – 359, 2009.

_____. Organizational Learning: The Sociology of Practice. In. Easterby-Smith, M. Lyles, M. *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Blackwell Publishing, 2011.

_____. Practice-based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations. Introduction to the Special Issue on Knowing in Practice. *Organization*. v. 7(2), p. 211–23. 2000.

_____.; NICOLINI, D. The Sociological Foundations of Organizational Learning, in M. Diekers, A. B. Antal, J. Child and I. Nonaka (eds) *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*, p. 35–60. Oxford: Oxford University Press. 2001.

_____.; PERROTTA, M. Becoming a practitioner: professional learning as a social practice. In: BILLETT, S.; HARTEIS, C.; GRUBER, H. *International Handbook of Research in Professional Practice-based Learning*, Springer International, p. 139-162, 2014.

GLEN, R.; SUCIU, C.; BAUGHN, C. The need for Design Thinking in Business Schools. *Academy of Management Learning & Education*, v. 13, n. 4, p. 653–667, 2014.

GREEN, P. A rigorous journey into phenomenography. In: BOWDEN, J. A.; GREEN, P. (Orgs.) *Doing developmental phenomenography*. Qualitative Research Methods Series, Melbourne: RMIT University Press, p. 32-46, 2005.

GUIMARÃES, M. I. P. *Reaprendendo a aprender: o papel das competências metacognitivas*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, COPPE, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.

_____.; LUCENA, J.; ROCHA-PINTO, S. R. Boundary and Ignorance as a Learning Opportunity: An Exploratory Study on Job Rotation. Conference Paper - *Conference: 32º EGOS Colloquium*, 2016.

HART, C. *Doing a literature review: releasing the social science research imagination*. Londres: Sage Publications Ltd. 1999.

HOWARD-GRENVILLE, J. A. The Persistence of Flexible Organizational Routines: The Role of Agency and Organizational Context. *Organization Science*. v. 16(6), p. 618–636, 2005.

_____.; RERUP, C. A Process Perspective on Organizational Routines . In: LANGLEY, A.; TSOUKAS, H. (eds.) *The SAGE Handbook of Process Organization Studies* (Locais do Kindle 11046). SAGE Publications. Edição do Kindle, 2017.

_____.; _____.; LANGLEY, A.; TSOUKAS, H. (eds.) *Organizational routines: How they are created, maintained, and changed*. Oxford: Oxford University Press, p. 179-202, 2016.

HUBER, G. P. Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science*, Special Issue: Organizational Learning: Papers in Honor of (and by) James G. March, v. 2, n. 1, p. 88-115, 1991.

JARZABKOWSKI, P.; BEDNARECK, R.; SPEE, P. The Role of Artifacts In Establishing Connectivity Within Professional Routines. In: HOWARD-GRENVILLE, J. *et al.* *Organizational Routines: How They Are Created, Maintained, and Changed*. Oxford University Press, p. 117-139, 2016.

KAHANE, A. *Poder e amor: teoria e prática da mudança social*. São Paulo: Ed. SENAC, 2010.

KELLEY, T. Prototyping is the Shorthand of Design. *Design Management Journal*, v. 12, n. 3, Jul 10, 2001.

_____.; KELLEY, D. *Creative Confidence: unleashing the creative potential within us all*. New York: Crown Business. 2013.

KUHN, T. S. *The Structure of Scientific Revolutions*. 2nd edition. Chicago, IL: University of Chicago, 1970.

LANGLEY, A.; TSOUKAS, H. (eds.) *The SAGE Handbook of Process Organization Studies* (Locais do Kindle 11046). SAGE Publications. Edição do Kindle, 2017.

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

LAVIE, D.; STETTNER, U.; TUSHMAN, M. Exploration and exploitation within and across organizations. *The Academy of Management Annals*, v. 4, n. 1, p. 109-105, 2010.

LAWSON, B. *How designers think: the design process demystified*. New York: Architectural Press, 2005.

LEAL, F.; SANTOS, L. S. O Uso do Método Fenomenográfico na Pesquisa Científica em Administração no Brasil. *XL EnANPAD*, Costa do Sauípe, 2015.

LEBARON, C.; CHRISTIANSON, M. K.; GARRETT, L.; ILAN, R. Coordinating Flexible Performance During Everyday Work: An Ethnomethodological Study of Handoff Routines. *Organization Science*, v. 27(3–Special Issue), p. 514-534, 2016.

LEVITT, B.; MARCH, J. G. Organizational Learning. *Annual Review of Sociology*, vl. 14, p. 319-340. 1988.

LIEDTKA, J. Innovative ways companies are using design thinking. *Strategy & Leadership*, v. 42, Iss 2, p. 40–45. 2014.

_____.; OGILVIE, T. *Designing for growth: a design thinking tool kit for managers*. NY: Columbia University Press, 2011.

MARCH, J. G.; SIMON, H. *Organizations*. New York: Wiley, 1958.

MARTIN, E.; TRIGWELL, K.; PROSSER, M.; RAMSDEN, P. Variation in the Experience of Leadership of Teaching in Higher Education. *Studies in Higher Education*, v. 28(3), p. 247-259, 2003.

MARTON, F. Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, v. 10, p. 177-200. 1981.

_____.; BOOTH, S. A. *Learning and awereness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Inc. Publishers, 1997.

_____.; PONG, W. On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research and Development*, v. 24(4), p. 335–348, 2005.

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

MILLER, K. D.; PENTLAND, B. T.; CHOI, S. Dynamics of Performing and Remembering Organizational Routines. *Journal of Management Studies*, v.49(8), 2012.

MINER, A. S.; CIUCHTA, M. P.; GONG, Y. 'Organizational routines and organizational learning'. In: BECKER, M. C. (Ed.) *Handbook of Organizational Routines*. Cheltenham: Edward Elgar, p. 152–86. 2008.

NASCIMENTO, C. A.; RUAS, R.; SILVA, D. Rotinas organizacionais no ambiente da teoria evolucionária. *Revista Ibero-Americana de Estratégia – RIAE*, v. 16, n. 3, 2017.

NELSON, P. R.; WINTER, S. *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

NICOLINI, D.; MEZNAR, M. B. The Social Construction of Organizational Learning: Conceptual and Practical Issues in the Field. *Human Relations*, v. 48(7), p. 727-747, 1995.

NOGUEIRA, R. A.; ODELIUS, C. C. Desafios da pesquisa em Aprendizagem Organizacional. *Cadernos EBAPE*, v. 13(1), p. 83-102, 2015.

NONAKA, I. *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*. Oxford University Press, 2001.

_____.; TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa – como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

ORLIKOWSKI, W. J.; SCOTT, S. V. Sociomateriality: challenging the separation of technology, work and organization. *Academy of Management Annals*, v. 2(1), p. 433-474, 2008.

PARMIGIANI, A.; HOWARD-GRENVILLE, J. Routines Revisited: Exploring the Capabilities and Practice Perspectives. *The Academy of Management Annals*. v. 5 (1), p. 413–453, 2011.

PENTLAND, B. T. Organizational Routines as unit of analysis. *Industrial and Corporate Change*. v. 14(5), p. 793-815, 2005.

_____. Sequential variety in work processes. *Organization Science*, v. 14, p. 528-540, 2003.

_____.; FELDMAN M. S. Reconceptualizing or as flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, v. 48, p. 94-118, 2003.

_____.; _____.; BECKER, M. C.; LIU, P. Dynamics of Organizational Routines: A Generative Model. *Journal of Management Studies* v. 49(8), 2012.

_____.; HAEREM, T.; HILLISON, D. The (N)Ever-Changing World: Stability and Change in Organizational Routines. *Organization Science*, 22(6): 1369-1383, 2011.

_____.; RUETER, H. Organizational Routines as Grammars of Action. *Administrative Science Quarterly*, 39: 484-510, 1994.

PETTIT, K.; CROSSAN, M.; VERA, D. Organizational Learning and Knowledge Processes: A Critical Review. In: LANGLEY, A.; TSOUKAS, H. *The SAGE Handbook of Process Organization Studies* (p. 481). SAGE Publications. Edição do Kindle, 2017.

- PIAGET, J. *Psychology of the Child*. New York: Basic Books, 1969.
- PLASKOFF, J. Intersubjectivity and Community Building: Learning to Learn Organizationally. In. EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Blackwell Publishing, 2011.
- RAELIN, J. A. A Model of Work-Based Learning. *Organization Science*, v. 8(6), p. 563-578, 1997.
- RERUP, C.; FELDMAN, M. S. Routines as a source of change in organizational schemata: The role of trial-and-error learning. *Academy of Management Journal*, v. 54(3), p. 577-610, 2011.
- ROBERTS, J. Organizational ignorance: Towards a managerial perspective on the unknown. *Management Learning*. v. 44(3), p. 215-236, 2012.
- ROBINSON, K. *O elemento-chave*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2010.
- SANDBERG, J. Are Phenomenographic Results Reliable? *Higher Education Research & Development*, v. 16(2), p. 203-212, 1997.
- _____. Understanding Human Competence at Work: An Interpretative Approach. *The Academy of Management Journal*, v. 43, n. 1, p. 9-25, 2000.
- _____.; PINNINGTON, A. H. Professional Competence as Ways of Being: An Existential Ontological Perspective. *Journal of Management Studies*, v. 46(7), November, 2009.
- _____.; TSOUKAS, H. Grasping the logic of practice: theorizing through practical rationality. *Academy of Management Review*, v. 36, n. 2, p. 338-360, 2011.
- SCANDELARI, V. R. N. ; CUNHA, J. C. Ambidestralidade e desempenho socioambiental de empresas do setor eletroeletrônico. *RAE*, v. 53, n. 2, p. 183-198, 2013.
- SCHATZKI, T. R. *Social practices: A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- SCHEMBRI, S.; SANDBERG, J. The experiential meaning of service quality. *Marketing Theory*, v. 11(2), p. 165-186, 2011.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner: How professional think in action*. NY: Basic Books. 1983.
- SELE, K.; GRAND, S. Unpacking the Dynamics of Ecologies of Routines: Mediators and Their Generative Effects in Routine Interactions. *Organization Science*, v. 27(3), p. 722-738, 2016.
- SENGE, P. *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. 25a ed. Edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Best Seller, 2009.
- SIN, S. Considerations of Quality in Phenomenographic Research. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 9(4), 2010.

SONENSHEIN, S. Routines and Creativity: From Dualism to Duality. *Organization Science*, v. 27(3), p. 739-758, 2016.

STICKDORN, M.; SCHNEIDER, J. *This is service design thinking*. Wiley: Hoboken. 2011.

STRATI, A. Sensible knowledge and practice-based learning. *Management Learning*, v. 38, n. 1, p. 61-77, 2007.

SUHAYL, A.; MANOJ, J. *The VUCA Company: How Indian companies have faced volatility, uncertainty, complexity and ambiguity*. Mumbai: JAICO Publishing House, Edição do Kindle, 2015.

TSOUKAS, H.; CHIA, R. On Organizational Becoming: Rethinking Organizational Change. *Organization Science*, v. 13(5), p. 567-582. 2002.

TURNER, S.; FERN, M. Examining the Stability and Variability of Routine Performances: The Effects of Experience and Context Change. *Journal of Management Studies*. v. 49(8), 2012.

VISCA, J. *Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1985.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. SP: Martins Fontes, 1987.

WALSH, E. Phenomenographic analysis of interview transcripts. In: BOWDEN, J. A.; WALSH, E. *Phenomenography*. Qualitative Research Methods Series, Melbourne: RMIT University Press, 2000.

WENGER, E. A social theory of learning. In: *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words*. New York: Routledge, 2009.

_____. *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.

_____. *Communities of Practice and Social Learning Systems*. Organization. v. 7, p. 225, 2000.

_____.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W.M. *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business Press. 2002.

WILKESMANN, M.; WILKESMANN, U. Knowledge transfer as interaction between experts and novices supported by technology, *VINE*, v. 41(2), p. 96–112, 2011.

WILKESMANN, U.; WILKESMANN, M.; VIRGILLITO, A. The absence of cooperation is not necessarily defection: Structural and motivational constraints of knowledge transfer in a social dilemma situation. *Organization Science*, v. 30(10), p. 1141-1164, 2009.

Mapa de Stakeholders

MAPA DE STAKEHOLDERS DO PROBLEMA:		PÁGINA: 1/
AUTOR(ES):		DATA:
STAKEHOLDER		
PAPEL		
AÇÃO		
STAKEHOLDER		
PAPEL		
AÇÃO		
STAKEHOLDER		
PAPEL		
AÇÃO		
STAKEHOLDER		
PAPEL		
AÇÃO		
STAKEHOLDER		
PAPEL		
AÇÃO		

This Canvas is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License - <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1412556/CA

Problem Framing

I want to clarify my priorities
by focusing on key critical issues

PROBLEM DEFINITION

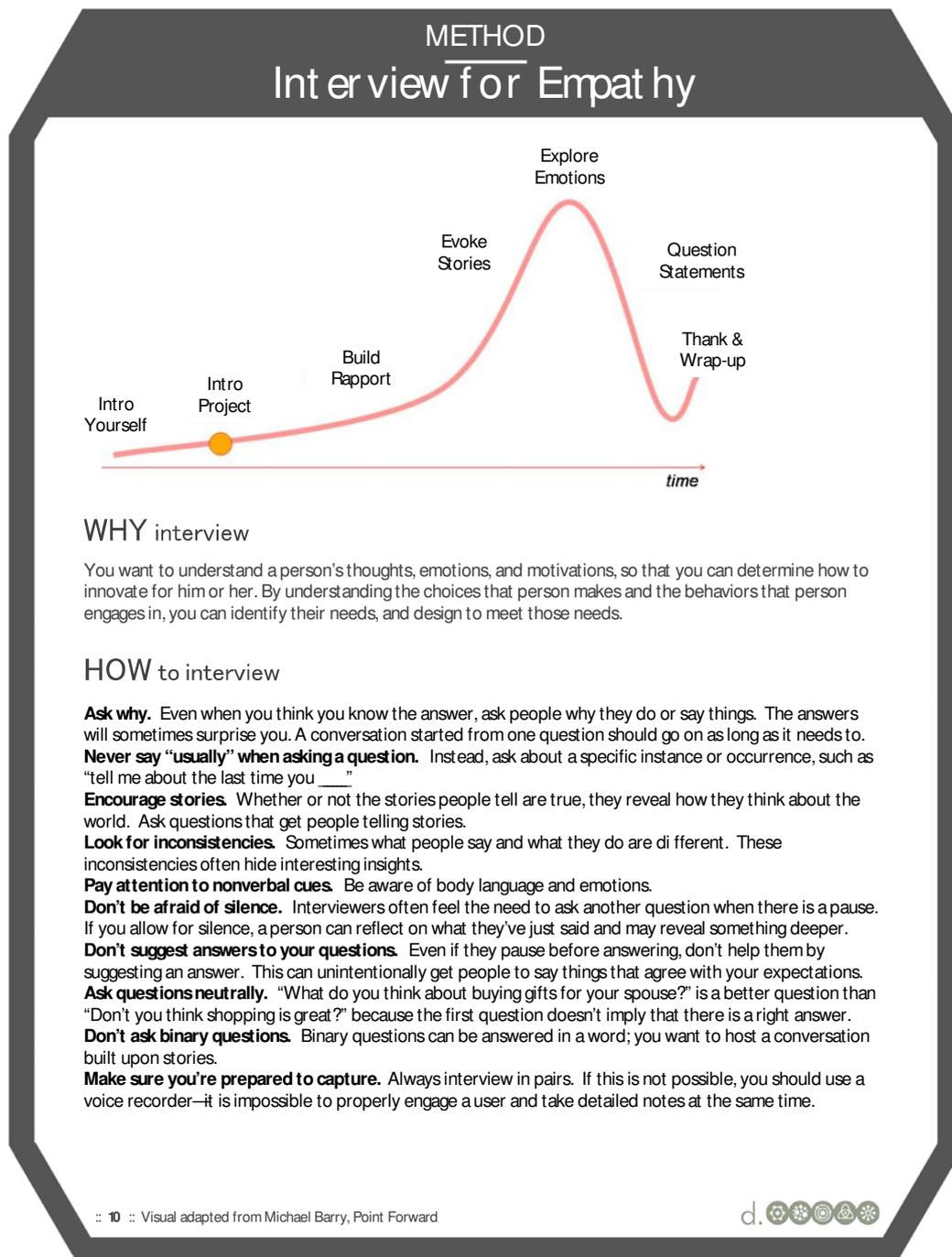
What is the key issue you are trying to address and why is it important?	Who is it a problem for?	What social/cultural factors shape this problem?	What evidence do you have that this is worth the investment?	Can you think of this problem in a different way? Can you reframe it?
--	--------------------------	--	--	---

CUSTOMER JOURNEY MAPPING

designthinkersacademy

				 <small>Explain Emotions</small>	EMOTIONAL STATUS
CONTEXT					CONTEXT
<small>WHAT THE PERSONALIS THINKING TO ACHIEVE</small>					<small>WHAT THE PERSONALIS THINKING TO ACHIEVE</small>
JOURNEY STAGE					JOURNEY STAGE
TOUCHPOINTS					TOUCHPOINTS
OPPORTUNITY AREAS					OPPORTUNITY AREAS
				<small>Customer's Needs</small>	
				<small>Barriers</small>	

Conjunto de ferramentas disponibilizado por The D.school – Institute of Design at Stanford



METHOD

Extreme Users



WHY engage with extreme users

Designers engage with users (people!) to understand their needs and gain insights about their lives. They also draw inspiration from their work-arounds and frameworks. When you speak with and observe extreme users, their needs are amplified and their work-arounds are often more notable. This helps you pull out meaningful needs that may not pop when engaging with the middle of the bell curve. However, the needs that are uncovered through extreme users are often also needs of a wider population.

HOW to engage extreme users

Determine who's extreme

Determining who is an extreme user starts with considering what aspect of your design challenge you want to explore to an extreme. List a number of facets to explore within your design space. Then think of people who may be extreme in those facets. For example, if you are redesigning the grocery store shopping experience you might consider the following aspects: how groceries are gathered, how payment is made, how purchase choices are made, how people get their groceries home, etc. Then to consider the aspect of gathering groceries, for example, you might talk to professional shoppers, someone who uses a shopping cart to gather recyclables (and thus overloads the cart), product pullers for online buyers, people who bring their kids shopping with them, or someone who doesn't go to grocery stores.

Engage

Observe and interview your extreme user as you would other folks. Look for work-arounds (or other extreme behaviors) that can serve as inspiration and uncover insights.

Look at the extreme in all of us

Look to extreme users for inspiration and to spur wild ideas. Then work to understand what resonates with the primary users you are designing for.

:: 11 :: photo: flickr/bitcakesny



METHOD

Analogous Empathy



WHY use analogous empathy

During empathy work, analogies can be a powerful tool for developing insights that aren't obvious in a direct approach. Analogous needfinding spaces can offer up inspiration, a way to get unstuck, a fresh perspective on a space, or a useful work-around when direct observation is difficult.

HOW to use analogous empathy

Identify specific aspects of the space that you're interested in

Get your team together to talk about what aspects of the empathy space you're exploring are particularly interesting. If you're looking at hospitals, for example, you may be focusing on extreme time pressures, very high stakes decisions or perhaps long wait times. Look for spaces that are tangential to your design challenge, but share enough attributes that there may be insight cross-over.

Brainstorm opportunities for analogous spaces

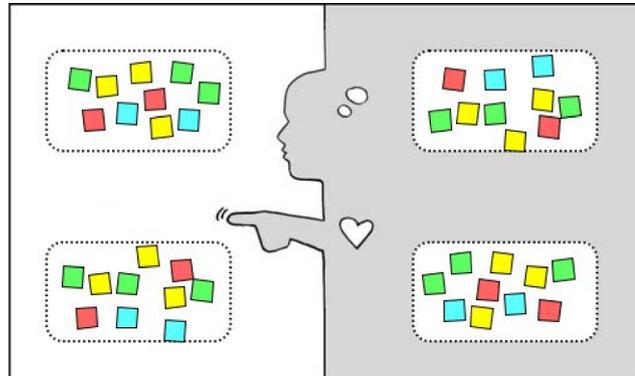
If, for example, you think customer service is an important aspect of the space you're looking at, brainstorm places you might go to find particularly strong (or weak) customer service. You may also want to brainstorm specific people you could interview about these analogous spaces, or how you might do a quick observation.

Make an analogous inspiration board

Saturate a space with photos and quotes from your analogous space; this can help the team share inspiration, or bring in the analogous insight later in the process.

METHOD

Empathy Map



WHY use an empathy map

Good design is grounded in a deep understanding of the person for whom you are designing. Designers have many techniques for developing this sort of empathy. An Empathy Map is one tool to help you synthesize your observations and draw out unexpected insights.

HOW to use an empathy map

UNPACK: Create a four quadrant layout on paper or a whiteboard. Populate the map by taking note of the following four traits of your user as you review your notes, audio, and video from your fieldwork:

SAY: What are some quotes and defining words your user said?

DO: What actions and behaviors did you notice?

THINK: What might your user be thinking? What does this tell you about his or her beliefs?

FEEL: What emotions might your subject be feeling?

Note that thoughts/ beliefs and feelings/ emotions cannot be observed directly. They must be inferred by paying careful attention to various clues. Pay attention to body language, tone, and choice of words.

IDENTIFY NEEDS: “Needs” are human emotional or physical necessities. Needs help define your design challenge. Remember: Needs are *verbs* (activities and desires with which your user could use help), not *nouns* (solutions). Identify needs directly out of the user traits you noted, or from contradictions between two traits—such as a disconnect between what she says and what she does. Write down needs on the side of your Empathy Map.

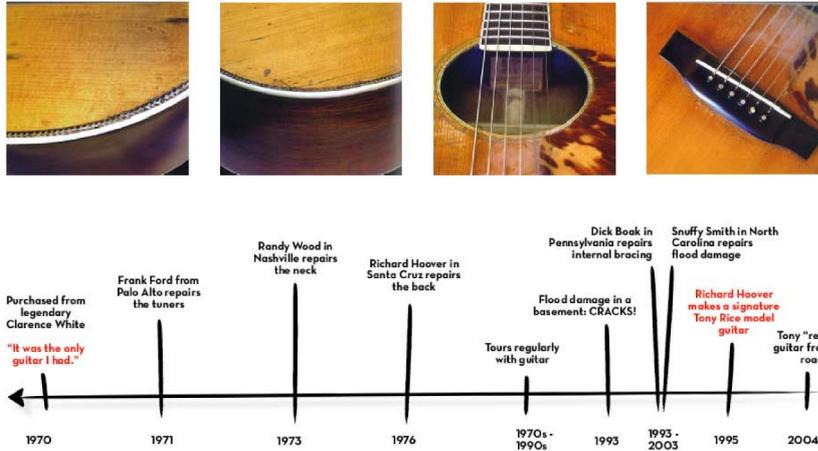
IDENTIFY INSIGHTS: An “Insight” is a remarkable realization that you could leverage to better respond to a design challenge. Insights often grow from contradictions between two user attributes (either within a quadrant or from two different quadrants) or from asking yourself “Why?” when you notice strange behavior. Write down potential insights on the side of your Empathy Map. One way to identify the seeds of insights is to capture “tensions” and “contradictions” as you work.

:: 15 ::



METHOD

Journey Map



WHY use a journey map

To gain empathy for a person or understanding of one's process through an experience, consider the details of that process to illuminate areas of potential insights. Creating a journey map is an excellent way to systematically think about the steps or milestones of a process. A journey map can be used for your own empathy work, or to communicate your findings to others.

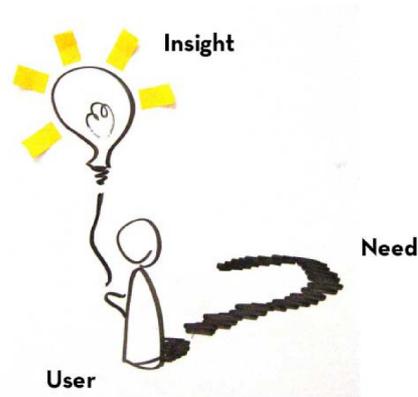
HOW to use a journey map

Create diagrams that capture multiple observations, e.g. a map of a user's day, a map of a user's experience, or a map of how a product moves through space and time (from manufacturing to store shelf to user's hands). Consider a process or journey that is relevant, or even tangential to, your problem space. For example, you could consider your user's morning breakfast routine. You could capture every event of one person's exercise in a month—and consider who she was with, where she came from, where she exercised, and where she went afterwards. Or perhaps you are developing a dating service website; you could document every communication between two people before the first date. One important concern is to be comprehensive within the variables you choose to capture. (Don't overlook the opening of the window shades in the morning breakfast routine.) What seems meaningless, could actually be the nugget that develops into a stunning insight. You can create a journey map based on observation and interview—or you might ask a user to draw a journey map and then explain it to you.

Organize the data in a way that makes sense: a timeline of events, a number of parallel timelines that allows for easy comparison, a series of pictures, or a stack of cards. Then look for patterns and anomalies and question why those themes or events occurred. Push yourself to connect individual events to a larger context or framework. It is often the pairing of an observation with the designer's knowledge and perspective that yields a meaningful insight.

METHOD

Point-of-View Madlib



WHY use a POV madlib

A point-of-view (POV) is your reframing of a design challenge into an actionable problem statement that will launch you into generative ideation. A POV Madlib provides a scaffolding to develop your POV. A good POV will allow you to ideate in a directed manner, by creating How-Might-We (HMW) questions based on your POV (see “Facilitating Brainstorms”). Most of all, your POV captures your design vision – your responsibility and opportunity as a designer is to discover and articulate the meaningful challenge.

HOW to use a POV madlib

Use the following madlib to capture and harmonize three elements of a POV: user, need, and insight.

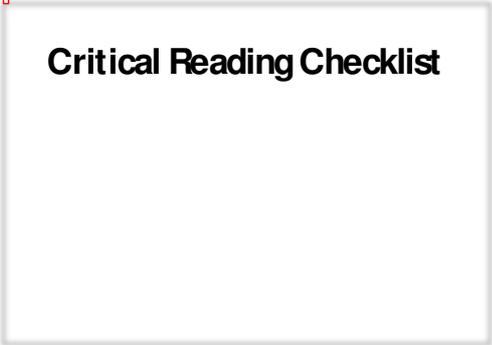
[USER] needs to [USER'S NEED] because [SURPRISING INSIGHT]

Use a whiteboard or scratch paper to try out a number of options, playing with each variable and the combinations of them. The need and insight should flow from your unpacking and synthesis work. Remember, ‘needs’ should be verbs, and the insight typically should not simply be a reason for the need, but rather a synthesized statement that you can leverage in designing a solution. Keep it sexy (it should intrigue people) and hold the tension in your POV.

For example, instead of “A teenage girl needs more nutritious food because vitamins are vital to good health” try “A teenage girl with a bleak outlook needs to feel more socially accepted when eating healthy food, because in her hood a social risk is more dangerous than a health risk.” Note how the latter is an actionable, and potentially generative, problem statement, while the former is little more than a statement of fact, which spurs little excitement or direction to develop solutions.

METHOD

Critical Reading Checklist



Critical Reading Checklist

WHY use a critical reading checklist

The Checklist is a tool used to determine whether a team has arrived at a meaningful, unique Point of View (POV). The original “Critical Reading Checklist” tool was developed by David Larabee, of the Stanford School of Education, and repurposed in the context of a design process to evaluate POVs.

Use this Checklist to ensure that your team's POV is valid, insightful, actionable, unique, narrow, meaningful, and exciting. While this method is not in itself sufficient to address the deficiencies of a POV, it is a great tool to think through and evaluate the usefulness of the POV.

HOW to use a critical reading checklist

We ask ourselves four basic questions about our Point of View:

1. **What's the point?** –What is your team's angle?
 - What is your team's framework in stating a POV?
 - Is it User-centered, Need-based, and Insight-driven?
2. **Who says?** –How valid is your team's POV?
 - Is your position supported by findings from users?
 - Is it a distillation of findings? Is this applicable outside of one colorful interview?
3. **What's new?** –What is the value-add of your POV?
 - Have you articulated your findings in a new way?
 - Are they placed in the context of a user?
 - If your POV doesn't feel new, try being more specific.
4. **Who cares?** –How is your POV significant?
 - Your team should be excited at this point!
 - Is this work *worth doing*? If not, ask yourself why?
 - Reframe/ rephrase until you get it right.

METHOD

“How Might We” Questions



How Might We...?



WHY create how might we questions

“How might we” (HMW) questions are short questions that launch brainstorm. HMWs are seeds for your ideation that fall out of your point-of-view statement, design principles, or insights. Create a seed that is broad enough that there are a wide range of solutions but narrow enough that the team is provoked to think of specific, unique ideas. For example, between the (possibly) too narrow “HMW create a cone to eat ice cream without dripping” and the too broad “HMW redesign dessert” might be the properly scoped “HMW redesign ice cream to be more portable.” It should be noted, the the proper scope of the seed will vary with the project and how much progress you have made in your project work.

HOW to generate how might we questions

Begin with your Point of View (POV), insights, or problem statement. Create small actionable questions that retain your unique and specific perspective. Write these questions beginning with the phrase, “How might we...” It is often helpful to brainstorm the HMW questions before the solutions brainstorm. For example, consider the following POV and resulting HMW statements.

Challenge: Redesign the ground experience at the local international airport

POV: Harried mother of three, rushing through the airport only to wait hours at the gate, needs to entertain her playful children because “annoying little brats” only irritate already frustrated fellow passengers.

Amp up the good: HMW use the kids' energy to entertain fellow passenger?

Remove the bad: HMW separate the kids from fellow passengers?

Explore the opposite: HMW make the wait the most exciting part of the trip?

Question an assumption: HMW entirely remove the wait time at the airport?

Go after adjectives: HMW we make the rush refreshing instead of harrying?

ID unexpected resources: HMW leverage free time of fellow passengers to share the load?

Create an analogy from need or context: HMW make the airport like a spa? Like a playground?

Play against the challenge: HMW make the airport a place that kids want to go?

Change a status quo: HMW make playful, loud kids less annoying?

Break POV into pieces: HMW entertain kids? HMW slow a mom down? HMW mollify delayed passengers?

METHOD

Brainstorming



- | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| One Conversation at a Time | Encourage wild ideas |
| Go for Quantity | Be Visual |
| Headline! | Stay on Topic |
| Build on the Ideas of Others | Defer Judgement - NO Blocking |

WHY brainstorm

Brainstorming is a great way to come up with a lot of ideas that you would not be able to generate by just sitting down with a pen and paper. The intention of brainstorming is to leverage the collective thinking of the group, by engaging with each other, listening, and building on other ideas. Conducting a brainstorm also creates a distinct segment of time when you intentionally turn up the generative part of your brain and turn down the evaluative part. Brainstorming can be used throughout a design process; of course to come up with design solutions, but also any time you are trying to come up with ideas, such as planning where to do empathy work, or thinking about product and services related to your project – as two examples.

HOW to brainstorm

Be intentional about setting aside a period of time when your team will be in “brainstorm mode” –when the sole goal is to come up with as many ideas as possible, and when judgment of those ideas will not come into the discussion. Invest energy into a short period of time, such as 15 or 30 minutes of high engagement. Get in front of a whiteboard or around a table, but take an active posture of standing or sitting upright. Get close together.

Write down clearly what you are brainstorming. Using a How-Might-We (HMW) question is a great way to frame a brainstorm (e.g. HMW give each shopper a personal checkout experience?). (See more on the “How Might We” Questions” method card.)

There are at least two ways to capture the ideas of a brainstorming:

1. **Scribe:** the scribe legibly and visually captures on the board ideas that team members call out. It is very important to capture every idea, regardless of your own feelings about each idea.
2. **All-in:** Each person will write down each of his or her ideas as they come, and **verbally share it** with the group. It is great to do this with post-it notes, so you can write your idea and then stick it on the board.

Follow and (nicely) enforce the brainstorming rules –they are intended to increase your creative output.

METHOD

Prototype to Test



WHY prototype to test

Prototyping to test is the iterative generation of low-resolution artifacts that probe different aspects of your design solution or design space. The fundamental way you test your prototypes is by letting users experience them and react to them. In creating prototypes to test with users you have the opportunity to examine your solution decisions as well as test your perception of your users and their needs.

HOW to prototype to test

Think about what you are trying to learn with your prototypes, and create low-resolution objects and scenarios which probe those questions. Staying low-res allows you to pursue many different ideas you generated without committing to a direction too early on. The objective is not simply to create a mock-up or scale model of your solution concept; it is to create experiences to which users can react. Bring resolution to the aspects that are important for what you are trying to test, and spend less effort on other aspects. You also need to think about the context and testing scenario you will create to get meaningful feedback. It is not always the case that you can just hand an object to someone on the street and get real feedback. Test in the context that your solution would actually be used (or approximate the important parts of that context). For example, if you are creating a consumer food storage system, let users test it in their kitchens at home – some of the nuanced but important issues will only emerge there.

Some tips for prototyping to test:

Start building. Even if you aren't sure what you're doing, the act of picking up some materials (paper, tape, and found objects are a good way to start!) will be enough to get you going.

Don't spend too long on one prototype. Move on before you find yourself getting too emotionally attached to any one prototype.

Build with the user in mind. What do you hope to test with the user? What sorts of behavior do you expect? Answering these questions will help focus your prototyping and help you receive meaningful feedback in the testing phase.

ID a variable. Identify what's being tested with each prototype. A prototype should answer a particular question when tested.

METHOD

Prototype to Decide



WHY prototype to decide

Often during the design process, it's unclear how to proceed forward, particularly when team members have mixed opinions. A prototype can frequently resolve team disagreements and help a team decide which design direction to pursue without having to compromise. The best way to resolve team conflicts about design elements is to prototype and evaluate them with users. Making and evaluating a prototype informs design decisions. If an idea has been prototyped and passes muster with the group, it's a good sign that the idea is worth pursuing further.

HOW to prototype to decide

Staying as low-resolution as possible, develop models of potential design candidates. Be sure to distill the design problem down to discrete elements so you can isolate and be mindful of the variable you are testing. Then try out the prototypes within your team, outsider peers, or, even better, take your prototypes to users and get their feedback.

METHOD

User-Driven Prototyping

**WHY** create a user-driven prototype

Whenever you engage a user with a prototype, you are trying to better understand him and perhaps his reaction to your solution-in-progress. Often with prototypes, you ask the user to experience something you created, and you gain insight by observing their reaction and by talking to them about the experience. The intention with a user-driven prototype is to gain understanding by watching the user create something, rather than try something that you developed.

The value of a user-driven prototype is that different assumptions and desires are revealed when the user is asked to create aspects of the design, rather than just evaluate or experience the prototype. The goal is not to take what they made and integrate it into your design, but rather to understand their thinking and perhaps reveal needs and features that you may not have thought of.

User-driven prototypes are often useful in early empathy work, as a way to facilitate a different kind of conversation. User-driven prototypes are also useful after you have determined the context and form-factor of your solution, to help think about some of the features and details of that solution.

HOW to create a user-driven prototype

The approach to creating a user-driven prototype is to set up a format for your users to create something which leads to your understanding of how they are thinking. As an example, if you were creating a website to allow users to create custom t-shirts, a traditional early-stage prototype might be a mock-up of the webpage with the features and buttons that you think might be appropriate. A user-driven prototype could be to give your user a blank piece of paper and ask her to draw what she thinks the features should be. You might provide a light scaffolding to get her going, such as a piece of paper with boxes in the layout of a possible website, and then ask her to create the content for those boxes. Of course, there is an entire spectrum of how much you provide and how much you ask your user to create. You need to find the balance of a prototype that is scaffolded enough that the user feels that she can be generative, but open enough that you learn outside of your own biases and assumptions.

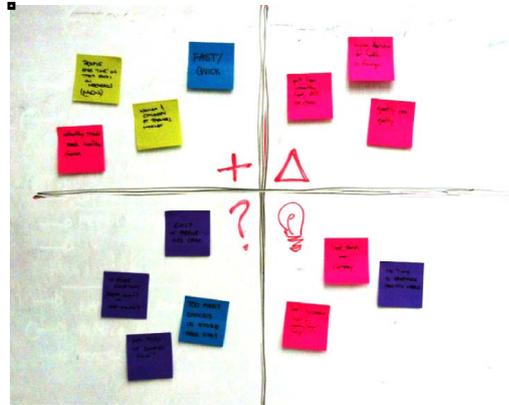
Other examples of user-driven prototypes include: asking a user to draw something ("draw how you think about going to the doctor"), to make an object with simple materials ("make a bag for diapers and baby supplies, using this paper and tape"), or to compile things ("tear out pictures from these magazines that represent your ideal mall shopping experience").

:: 38 :: photo: flickr/ivt-ntnu



METHOD

Feedback Capture Grid



WHY use a feedback capture grid

Use a feedback capture grid to facilitate real-time capture, or post-mortem unpacking, of feedback – times when presenter-critiquer interaction is anticipated. This can be used either to give feedback on progress within the design team or to capture a user's feedback about a prototype. You use the grid because it helps you be systematic about feedback, and more intentional about capturing thoughts in the four different areas.

HOW to use a feedback capture grid

1. Section off a blank page or whiteboard into quadrants.
2. Draw a plus in the upper left quadrant, a delta in the upper right quadrant, a question mark in the lower left quadrant, and a light bulb in the lower right quadrant.

It's pretty simple, really. Fill the four quadrants with your or a user's feedback. Things one likes or finds notable, place in the upper left; constructive criticism goes in the upper right; questions that the experience raised go in the lower left; ideas that the experience or presentation spurred go in the lower right. If you are giving feedback yourself, strive to give input in each quadrant (especially the upper two: both "likes" and "wishes").

METHOD

I Like, I Wish, What If



WHY use I Like, I Wish, What if

Designers rely on personal communication and, particularly, feedback, during design work. You request feedback from users about your solution concepts, and you seek feedback from colleagues about design frameworks you are developing. Outside the project itself, fellow designers need to communicate how they are working together as a team. Feedback is best given with I-statements. For example, "I sometimes feel you don't listen to me" instead of "You don't listen to a word I say." Specifically, "*I like, I wish, What if*" (IL/ IW/ WI) is a simple tool to encourage open feedback.

HOW to use I Like, I Wish, What if

The IL/ IW/ WI method is almost too simple to write down, but too useful not to mention. The format can be used for groups as small as a pair and as large as 100. The simple structure helps encourage constructive feedback. Meet as a group and any person can express a "Like," a "Wish," or a "What if" succinctly as a headline. For example you might say one of the following:

"I like how we broke our team into pairs to work."
 "I wish we would have met to discuss our plan before the user testing."
 "What if we got new team members up to speed with a hack-a-thon?"

The third option "What if..." has variants of "I wonder..." and "How to..."
 Use what works for your team.

As a group, share dozens of thoughts in a session. It is useful to have one person capture the feedback (type or write each headline). Listen to the feedback; you don't need to respond at that moment. Use your judgment as a team to decide if you want to discuss certain topics that arise.