

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN
NÍVEL DOUTORADO**

MAÍRA NICOLETTI SCHNEIDER

**DESIGN BOOST:
MÉTODO PARA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS
DE DESIGN ORIENTADAS À INOVAÇÃO ORGANIZACIONAL**

**Porto Alegre
2023**

MAÍRA NICOLETTI SCHNEIDER

**DESIGN BOOST:
MÉTODO PARA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS
DE DESIGN ORIENTADAS À INOVAÇÃO ORGANIZACIONAL**

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutor em Design, pelo Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Fabrício Farias Tarouco

Porto Alegre
2023

S359d Schneider, Maíra Nicoletti.
Design Boost : método para construção de competências de design orientadas à inovação organizacional / Maíra Nicoletti Schneider. – 2023.
211 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Design, 2023.
“Orientador: Prof. Dr. Fabrício Farias Tarouco.”

1. Métodos de design. 2. Competências. 3. Inovação organizacional. 4. Cultura de design. 5. Educação corporativa. I. Título.

CDU 7.05

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

AGRADECIMENTOS AO CNPQ

O presente trabalho está sendo realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPQ) - Código de Financiamento 001.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Competências de design orientadas à inovação organizacional	26
Figura 2 - Estrutura de um método	48
Figura 3 - Desenvolvimento de um método	49
Figura 4 - Critérios para o ensino-aprendizagem de competências	57
Figura 5 – Processo de Pesquisa-Ação.....	60
Figura 6 – The Design Ladder	72
Figura 7 -Instruções atividade Sistemicidade	82
Figura 8 – Atividade 2 Reflexibilidade	83
Figura 9 - Codificação de dados ciclo 1	86
Figura 10 – Exemplo card de competência	95
Figura 11 – Resultados atividade “Expressão criativa” 1	99
Figura 12 – Codificação de dados ciclo 2	105
Figura 13 – Avaliação pós-capacitação.....	114
Figura 14 – Sugestões para aperfeiçoamento do treinamento	116
Figura 15 – Síntese brainstorm	120
Figura 16 – Contextualização	121
Figura 17 – Exemplos de protótipos.....	122
Figura 18 – Processo criativo da cartilha	122
Figura 19 – Protótipos físicos	125
Figura 20 – Protótipo cartilha de boas práticas	126
Figura 21 – Codificação de dados ciclo 3	127
Figura 22 – Estrutura do método	142
Figura 23 – Processo de diagnóstico	143
Figura 24 – Processo de planejamento	149
Figura 25 – Fases de uma situação de aprendizagem	152
Figura 26 – Planejamento eficaz de capacitação	157
Figura 27 – Processo de capacitação.....	158
Figura 28 – Processo de capacitação.....	163
Figura 29 - Plataforma Design Boost.....	169
Figura 30 – Aplicativo Design Boost	172
Figura 31 – Área do facilitador	172
Figura 32 – Comunidade Design Boost.....	174
Figura 33 – Seção Método	175
Figura 34 – Aba de detalhamento da competência.....	176
Figura 35 – Exemplo Diário de campo.....	180
Figura 36 – Seção Material de apoio.....	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perspectivas teóricas do conceito de inovação organizacional	20
Quadro 2 - Colaboradores participantes do seminário	78

RESUMO

Esta tese aborda a importância e a necessidade de capacitar profissionais em competências de design para que eles contribuam na construção de empresas mais inovadoras, adaptáveis e competitivas. O método resultante desta tese, denominado "Design Boost," é voltado para consultores de design estratégico, líderes de inovação e profissionais que buscam promover uma cultura de design em suas organizações. Neste trabalho, a promoção desta cultura inicia no desenvolvimento individual de cada colaborador, através do ensino e aprendizagem de competências características da área. Através de uma revisão da literatura abrangente sobre design, foi possível identificar seis competências capazes de impulsionar efetivamente a inovação organizacional, nomeadas pela autora como Reflexibilidade, Criatividade, Experimentação, Empatia, Sistemicidade e Produção de significado. Desta forma, o objetivo central do método é equipar as organizações que desejam inovar com um recurso educacional voltado para o desenvolvimento de seus colaboradores, capacitando-os com conhecimentos, habilidades e atitudes de design. Para tanto, o método foi estruturado em quatro etapas objetivas e simples de aplicar: Diagnóstico, Planejamento, Capacitação e Avaliação. Cada etapa é elaborada de forma a atender às necessidades específicas de desenvolvimento de competências em design, enfatizando a aprendizagem significativa e prática. Como suporte à execução do método, foram indicadas, e desenvolvidas, dinâmicas e ferramentas para construir cada uma das competências de design orientadas à inovação organizacional. Este método foi desenvolvido, testado e refinado em um contexto empresarial real, durante uma pesquisa-ação. Sua contribuição reside no campo do design estratégico, inovação e educação corporativa, oferecendo uma abordagem para o desenvolvimento de competências em design em não designers. Através do Design Boost, as organizações podem fortalecer sua capacidade de inovação e promover uma cultura de design que impulsiona o sucesso em um ambiente empresarial dinâmico e altamente competitivo.

Palavras-chave: Métodos de design; Competências; Inovação organizacional; Cultura de design; Educação corporativa.

ABSTRACT

This thesis addresses the importance and necessity of empowering professionals with design skills so that they may contribute to building more innovative, adaptable, and competitive companies. The resultant method from this thesis, named 'Design Boost,' is directed towards strategic design consultants, innovation leaders, and professionals aiming to foster a design culture within their organizations. In this work, promoting this culture initiates the individual development of each collaborator through teaching and learning skills characteristic of the field. Through a comprehensive literature review on design, six competencies for effective organizational innovation were identified, named by the author as Reflexivity, Creativity, Experimentation, Empathy, Systemicity, and Meaning Production. Thus, the primary goal of the method is to equip organizations seeking innovation with an educational resource focused on their employees' development, empowering them with design knowledge, skills, and attitudes. To achieve this, the method was structured into four straightforward and objective stages: Diagnosis, Planning, Training, and Evaluation. Each stage is designed to address specific design competency development needs, emphasizing meaningful and practical learning. As support for implementing the method, dynamics and tools were proposed and developed to build each of the design competencies aimed at organizational innovation. This method was developed, tested, and refined in a real business context during action research. Its contribution lies in the field of strategic design, innovation, and corporate education, providing an approach for developing design competencies in non-designers. Through Design Boost, organizations can strengthen their innovation capacity and promote a design culture that drives success in a dynamic and highly competitive business environment.

Keywords: Design methods; Competencies; Organizational innovation; Design culture; Corporate education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.2 Objetivos	15
1.2.1 Objetivo Geral	15
1.2.2 Objetivos Específicos.....	15
2 DESIGN, NEGÓCIOS E INOVAÇÃO	16
3 COMPETÊNCIAS	23
3.1 Competências de design orientadas à inovação organizacional	25
3.1.1 Reflexibilidade.....	27
3.1.2 Criatividade.....	29
3.1.3 Experimentação	33
3.1.4 Empatia.....	37
3.1.5 Produção de significado	40
3.1.6 Sistemicidade.....	41
4 ENSINO E APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS	45
4.1 Métodos para o ensino-aprendizagem de competências	46
4.2 Critérios para o ensino-aprendizagem de competências	50
4.2.1 - Abordagem prática e contextualizada	50
4.2.2 - Participação ativa e colaborativa dos aprendizes.....	51
4.2.3 Situações de aprendizagem adequadas ao tipo de conhecimento	52
4.2.4 Figura facilitadora da aprendizagem	54
4.2.5 - Avaliação	54
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	59
4.1 Procedimentos de coleta de dados.....	64
4.1.1 Entrevistas	64
4.1.2 Observação.....	65
4.1.3 Experimentações projetuais	67
4.2 Procedimentos de análise de dados	67
6 PESQUISA-AÇÃO	70
6.1 Fase exploratória.....	70
6.2 Ciclo 1 [2020-2021]	79
6.2.1 Planejamento	79
6.2.3 Resultados	85
6.2.3.1 Práticas contextualizadas.....	86
6.2.3.2 Lideranças.....	87

6.2.3.3 Atividades com pouca orientação processual	89
6.2.3.4 Falta de consciência sobre inovação e design	90
6.3 Ciclo 2 [2022]	91
6.3.1 Planejamento	91
6.3.2 Campo	97
6.3.3 Resultados	105
6.3.3.1 Ferramentas e dinâmicas contextuais.....	106
6.3.3.2 Visibilidade de resultados	107
6.4 Ciclo 3 [2023]	108
6.4.1 Planejamento	108
6.4.2 Campo	110
6.4.3.1 Atividades coletivas	128
6.4.3.2 Tempo	129
6.5 Diretrizes para a construção do método	130
6.5.2 Gestão do tempo.....	132
6.5.3 Processos, técnicas e ferramentas como suporte ao facilitador	133
6.5.4 – Lideranças-chave na promoção das competências.....	135
6.5.5 – Construção de competências atrelada à problemas reais da empresa.....	136
6.5.6 – Situações de aprendizagem coletivas	138
7 RESULTADOS.....	140
7.1 Público-alvo do método	140
7.2 Estrutura e aplicação do método	141
7.2.1 Etapa 1 – Diagnóstico	143
7.2.1.1 Entendimento do contexto organizacional	144
7.2.1.2 Identificação da maturidade de design.....	146
7.2.1.3 Identificação de agentes de inovação.....	146
7.2.2 Etapa 2 – Planejamento	149
7.2.2.1 Definição das competências dominantes.....	150
7.2.2.2 Definição do formato da capacitação.....	151
7.2.2.3 Escolha de técnicas e ferramentas	155
7.2.2.4 Indicação dos critérios de avaliação	156
7.2.3 Etapa 3 – Capacitação	158
7.2.3.1 Facilitação das situações de aprendizagem	158
7.2.3.2 Registro dos indícios de aprendizagem	162
7.2.4 Etapa 4 – Avaliação	163
7.2.4.1 Análise dos indícios de aprendizagem.....	164

7.2.4.2 Realização de autoavaliação	164
7.2.4.3 Registro dos aprendizados	165
7.2.4.4 Comunicação de resultados e desempenho	166
8. DESIGN BOOST: UM PROTÓTIPO DO MÉTODO	168
8.1 Considerações finais sobre o protótipo	183
9 CONCLUSÃO	184
REFERÊNCIAS	187
APÊNDICE A - PERFIL ENTREVISTADOS FASE EXPLORATÓRIA	196
APÊNDICE B - ROTEIRO ENTREVISTA FASE EXPLORATÓRIA	197
APÊNDICE C – PERFIL DOS PARTICIPANTES CICLO 1	199
APÊNDICE D – PERFIL DOS PARTICIPANTES CICLO 2	200
APÊNDICE E – PERFIL DOS PARTICIPANTES CICLO 3.....	201
APÊNDICE F - ROTEIRO ENTREVISTA USUÁRIOS DO MÉTODO	202
APÊNDICE G – FERRAMENTA INNOVAPULSE	204
APÊNDICE H - FERRAMENTA CHECKLIST APLICAÇÃO DO MÉTODO	205
APÊNDICE I – FERRMAENTA CANVAS DE PLANEJAMENTO.....	206
APÊNDICE J – COMPETÊNCIAS DE DESIGN	207
APÊNDICE K – FERRAMENTA DESIGN BOOST PROFILER	211
APÊNDICE L – FERRAMENTAS, TÉCNICAS E DINÂMICAS CONTEXTUAIS	212

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas é notável o quanto habilidades e metodologias de design têm sido amplamente demandadas em organizações de diferentes áreas. Após algumas empresas notórias terem atribuído à inserção de Design em seu *core business* o sucesso de seu desempenho, houve uma crescente busca por práticas projetuais e criativas em ambientes corporativos. Este fato se apresentou como uma oportunidade para a área de design operar de maneira mais estratégica, auxiliando diretamente no desenvolvimento dos negócios. Nesta ampliação de seu escopo, o design assume um caráter transversal à área da gestão, operando em temáticas referentes à cultura organizacional, criação de estratégias e concepção de negócios. A colaboração entre as áreas de design e gestão torna-se, então, relevante para aquelas organizações que têm buscado integrar uma variedade de conhecimentos e perspectivas visando a inovação. Assim, um dos caminhos para fazer esta colaboração é ativando o papel do design na construção e na transmissão de um conjunto de princípios norteadores da empresa, que auxiliem as pessoas a dar vida a novas ideias e modifique sua maneira de lidar com os problemas. Ou seja, o design passa também a operar no nível da cultura organizacional de empresas que desejam agir diferente, isto é, inovar.

Neste contexto, o design tem se concretizado como um meio para estimular a inovação em negócios, uma vez que as metodologias de projeto antes aplicadas apenas na concepção de produtos passaram a ser utilizadas também na concepção de sistemas, processos, serviços, comunicação e outros tipos de atividades relacionadas (MERONI, 2008; ZURLO; CAUTELA e ZURLO, 2006; MURATOVSKI, 2015). Contudo, o uso massificado tanto do termo design quanto das práticas de projeto aplicadas nas empresas merece uma reflexão sobre o quanto as potencialidades da disciplina realmente estão sendo exercidas quando se busca a inovação organizacional. Sabe-se que cada vez mais designers de formação ou especialistas na área têm se dedicado a vender métodos para repensar a estratégia, os processos e os serviços organizacionais através do design. Isso sem mencionar as empresas que passam a agregar centros de design ao negócio ou contratam consultorias especializadas no tema, a fim de realizarem workshops pontuais buscando se tornarem mais inovadoras. Diante disso, surge o questionamento: essas

formas de integrar o design em um negócio resultam efetivamente em uma organização mais inovadora?

Na visão de alguns autores, é preciso ir além desses fatores para realmente inovar através do design. É preciso que as empresas que buscam inovar através do design de fato o *vivenciem* em sua rotina, assimilando as habilidades, práticas e forma de ver o mundo típicas do design (LIETDKA; HOLD; ELDRIGE, 2021). Ou seja, deve-se considerar o design como um elemento capaz de atuar diretamente na cultura organizacional e formar uma empresa com uma mentalidade e um agir próprios da disciplina. É somente a partir desta mudança de cultura que toda a lógica de operar da empresa se modifica, pois a cultura orientará os comportamentos e valores das pessoas (SCHEIN, 2020). Desta forma, ao se trabalhar uma cultura de design em uma organização, o pensamento e o processo projetual não mais restringem-se a uma etapa de desenvolvimento de produtos, mas passam a ser disseminados pela organização como um todo, propiciando uma cultura de projeto que se integra à cultura da empresa e impacta nas diferentes esferas do negócio (FRANZATO, 2011).

Deserti e Rizzo (2014) defendem que a cultura de design, quando integrada em uma empresa, pode afetar a estrutura e a cultura até então estabelecidas, desafiando as maneiras pelas quais as pessoas interagem umas com as outras, como exercem suas capacidades e como realizam suas atividades diárias. Essa integração não só propicia novas ideias, produtos e serviços que resultam em níveis mais altos de desempenho financeiro, mas também cria mercados e inovação (LOCKWOOD, 2017). Isso ocorre porque a cultura organizacional é um dos fatores determinantes para inovar, uma vez que possui elementos que podem servir para reforçar ou inibir a inovação (AHMED, 1998). Desta forma, a sustentação e o sucesso de uma organização inovadora se dão principalmente por sua cultura interna, uma vez que a capacidade de inovar está nas habilidades, atitudes e práticas das pessoas que nela trabalham (SCHEIN, 2020). Tendo a cultura organizacional um papel-chave na construção de processos que levam à inovação (MUMFORD; LICUANAN, 2004; MARTINS; TERBLANCHE, 2003; McLEAN, 2005), empresas que desejam tornar-se mais inovadoras podem se beneficiar integrando elementos de uma cultura de design em sua própria cultura organizacional. Entendendo nossas ações e modo de pensar como resultados da aprendizagem cultural que nos é imposta (LARAIA, 2009), é possível, então, estimular que uma cultura organizacional já formada agregue uma cultura intelectual e prática de design visando ser mais inovadora.

Na visão da pesquisadora, o cultivo de uma cultura de design em uma empresa vai muito além de eventos pontuais de design ou até mesmo da colocação de um designer em cargos de liderança. Embora esses elementos possam atuar como figuras facilitadoras de uma cultura de design, é preciso que as pessoas que fazem parte da empresa a pratiquem efetivamente no seu dia a dia. Essa prática só é capaz de ocorrer naturalmente quando há um *processo de aprendizagem*, que faz com que os colaboradores consigam assimilar os conhecimentos e práticas de design e passem a incorporá-los em seus processos de trabalho. Logo, inevitavelmente, esta integração de uma cultura de design reflete em uma espécie de “processo educacional”, que possui respaldo no posicionamento de Cross (2007) que entende o “*designerly ways of knowing*” como uma forma de inteligência que, embora seja intrínseca ao profissional designer, pode ser treinada e desenvolvida por qualquer pessoa. Esse posicionamento vai ao encontro ao de Manzini (2017), que aponta o modo design de raciocinar e agir como fruto da combinação de três dons humanos: o senso crítico (relativo à capacidade de olhar para o estado das coisas e reconhecer o que não pode, ou não deveria, ser aceitável), a criatividade (capacidade de imaginar algo que ainda não existe) e o senso prático (capacidade de reconhecer maneiras viáveis de fazer as coisas acontecerem). Para o autor, todas essas habilidades de design podem ser postas em prática por aqueles que não são designers, visto que pensar e tomar atitudes baseadas em uma reflexão e em um senso estratégico é algo comum do ser humano.

Embora Manzini (2017) e Cross (2007) apontem que o pensamento de design é intrínseco ao ser humano, os autores concordam que o mesmo deve ser *ativado* para desenvolver-se em “não especialistas”, ou seja, em pessoas sem formação de design. Neste contexto, a autora entende que a **construção de competências de design** é um caminho possível para integrar uma cultura de design em uma empresa que busca ser mais inovadora, pois para inovar constantemente, as empresas necessitam desenvolver as competências necessárias para desenvolver e implementar essas inovações (TEECE *et al*, 1997). Sendo o design, hoje, considerado um elemento estratégico nos negócios, no qual o seu sistema de conhecimentos passa a ser bastante útil nas atividades organizacionais de maneira abrangente (FRANZATO, 2011), faz-se coerente desenvolvê-los em uma empresa visando a inovação organizacional.

Competências podem ser interpretadas como uma combinação de habilidades técnicas, comportamentais e cognitivas que uma pessoa precisa ter para desempenhar uma atividade ou alcançar um objetivo específico (ZABALA, 2020; LE BOTERF, 2003). A literatura de design estratégico frequentemente aponta os efeitos positivos que a área, sua cultura e suas competências têm sobre a inovação em empresas (CAUTELA e ZURLO, 2006; DESERTI e RIZZO, 2014; VERGANTI, 2009; FRANZATO, 2011; LIEDTKA e OGILVIE, 2011; KUMAR, 2011; MICHLEWISKI, 2015; LOCKWOOD, 2017), bem como processos e formas de gerenciar esses elementos em ambientes corporativos a fim de garantir vantagem competitiva (MOZOTA, 2003; BEST, 2011). Além disso, a literatura que relaciona design e competências trata há bastante tempo sobre a especialização em design (SCHÖN, 2001; DORST, 2011; ACKLIN, 2013). Porém, discute-se muito pouco sobre *como* esta construção de competências pode ocorrer não só em ambientes de graduação em design, mas também ser transposta para um ambiente organizacional, que possui uma complexidade maior, com diferentes indivíduos e culturas profissionais já estabelecidas. Ainda, pouco se discute sobre quais competências do design especificamente podem vir a gerar inovação em ambientes organizacionais, quando estimuladas em seus colaboradores.

Neste contexto, a presente tese buscou investigar não apenas que tipos de competências de design são voltadas para propiciar inovação organizacional, mas também *como* construir estas competências nos colaboradores de empresas que estejam abertas a aprendê-las. Para tanto, o objetivo deste trabalho foi desenvolver um método de capacitação que não fosse atrelado a um único contexto empresarial, como por exemplo área da saúde ou indústria criativa, mas sim um instrumento que possa ser aplicado em qualquer organização que deseje de fato inovar. Esta delimitação sobre o tipo de empresa que pode ser beneficiada com o método é importante de ser destacada, uma vez que as mudanças referentes às culturas organizacionais costumam ter mais êxito quando há um desejo e uma receptividade de líderes e fundadores para que isso ocorra (ABRAHAMSON, 2006; SCHEIN, 2020). Logo, empresas abertas à inovação¹ são aquelas que realmente possam ser capazes de se beneficiar com a aplicação do método proposto, pois estarão, a princípio,

¹ Empresas abertas à inovação são aquelas que explicitamente expressam o desejo de inovar e buscam alternativas para isso, como parcerias, consultorias, treinamentos, programas de aperfeiçoamento, entre outros.

dispostas a enfrentar mudanças e a aceitar e desenvolver novos conhecimentos. Normalmente, esse tipo de organização possui uma estrutura interna responsável pelo desenvolvimento de processos de inovação ou costuma contratar consultores externos para o desenvolvimento de seus colaboradores. Diante disso, **o método desenvolvido nesta tese é direcionado para profissionais que buscam capacitar outras pessoas para inovar.** Estes profissionais podem ser lideranças que atuam nas áreas de desenvolvimento de pessoas, cultura e inovação em empresas, ou até mesmo consultores independentes interessados em aplicar os conceitos e práticas de inovação e design estratégico.

Para desenvolver e testar este método, a pesquisa foi aplicada em uma empresa brasileira de comunicação, que se enquadra como uma empresa aberta à inovação e possui um time interno dedicado ao desenvolvimento da cultura organizacional e processos de inovação. Esta empresa situa-se na cidade de Porto Alegre/RS e se caracteriza como uma agência de propaganda que é referência no ramo publicitário, estando no mercado há mais de 20 anos. A escolha desta empresa em específico, deu-se a partir de uma oportunidade decorrente de uma parceria que ela possui com a UNISINOS, através do Portal da Inovação, unidade que conecta a universidade ao mercado transformando pesquisa e tecnologia em inovação empresarial. Esta parceria delimita que um pesquisador da área de design seja inserido na organização e execute a sua pesquisa empiricamente, gerando, no fim do percurso acadêmico, não só o avanço do conhecimento teórico, mas também um artefato que possa ser aplicável no mercado.

O percurso teórico da tese inicia, então, com o capítulo que discorre sobre a conexão entre design, negócios e inovação. O terceiro capítulo trata do tema de competências, onde delimita-se o conceito adotado neste trabalho. Ainda neste capítulo, são apresentadas seis competências de design que podem contribuir na construção de uma empresa mais inovadora, elencadas através de uma revisão da literatura. O capítulo seguinte é dedicado ao tema de ensino e aprendizagem de competências, onde estabelece-se critérios que norteiam este processo e também a construção de um método. Por fim, no capítulo cinco é apresentado em detalhes o método de pesquisa e todos os procedimentos adotados nesta investigação.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Desenvolver um método para construir competências de design orientadas à inovação organizacional.

1.2.2 Objetivos Específicos

Para atender ao objetivo geral desta pesquisa, estabelece-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar critérios para o desenvolvimento de um método.
- b) Mapear fatores que auxiliem no ensino-aprendizagem de competências.
- c) Propor competências de design capazes de gerar inovação organizacional
- d) Indicar aspectos que favorecem e dificultam a formação de competências de design em um contexto organizacional
- e) Propor processos, estratégias e ferramentas que viabilizem o ensino e aprendizagem de competências de design em empresas
- f) Apresentar um protótipo do método

2 DESIGN, NEGÓCIOS E INOVAÇÃO

A relação entre design, negócios e inovação já não é nova. Há pelo menos duas décadas estudos têm focado em investigar as potencialidades da área no ambiente de negócios, indo além da questão estética e funcional (MAURI, 1996; MOZOTA, 2003; CAUTELA e ZURLO, 2006; MERONI, 2008; BEST, 2009; VERGANTI, 2009; LIEDTKA e OGILVIE, 2011; KUMAR, 2011; DESERTI e RIZZO, 2014; BUCHANAN, 2015; MICHLEWSKI, 2015; BUCOLO, 2016; LOCKWOOD, 2017; LIEDTKA e ELDRIGE, 2021). Isso se deu devido ao campo do design ter presenciado o surgimento de diversas abordagens para lidar com os desafios mercadológicos e sociais, entre elas, o Design Estratégico. Esta perspectiva se destacou por introduzir uma visão sistêmica no processo de design, desafiando o designer a ir além do produto em si, e passando a compreender como gerar valor para o negócio, sociedade e consumidores. Essa união entre função, forma, valor e sentido se consolida em um sistema-produto-serviço (CELASCHI DESERTI, 2007; MERONI, 2008). Assim, durante todo o processo de design, aspectos como comunicação, definição e resolução de problemas, inovação, sustentabilidade e o próprio processo em si, executado por uma equipe transdisciplinar, devem ser coordenados. Portanto, o Design Estratégico busca identificar oportunidades que permitam a entrega de soluções completas por um negócio, a partir de uma abordagem sistêmica que perpassa o produto em si, o ecossistema no qual esse produto está inserido, além da empresa responsável por sua produção (SCALETSKY, 2016).

Foi neste contexto, então, que a área começou a ganhar destaque nas empresas, à medida que elas reconheceram a importância de considerar o design não apenas como uma etapa do desenvolvimento de seus produtos, mas como uma abordagem holística e orientada para a inovação (MERONI, 2008; ZURLO, 2010). Assim, ao colocar a cultura do projeto como uma *competência* a serviço do desenvolvimento de estratégias organizacionais, o Design Estratégico buscou igualmente definir modelos do processo de projeto que favorecessem a projeção de sistemas-produto (SCALETSKY; COSTA, 2015). Isso fez com que as organizações pudessem incorporar não só designers especializados em cargos de liderança, mas também os próprios princípios de design em todas as etapas do desenvolvimento de

produtos e serviços, operações e interações com clientes e stakeholders (BUCOLO, 2016). A contribuição do design, então, passou a ser não apenas metodológica, mas também na mudança de perspectiva de como entender os contextos nos quais as organizações se inserem e, partir dessa leitura, traduzir necessidades e desejos, muitas vezes latentes e desconhecidos do consumidor, em uma oferta inovadora e diferenciada (SCALETISKY; COSTA, 2015).

A integração do design nos negócios não apenas melhora a maneira como a organização opera, mas também fortalece sua capacidade de inovar continuamente e prosperar em um mercado em constante mudança. Quando estabelecido como uma competência central de uma organização, o design desencadeia não apenas mudanças visuais, mas também mudanças comportamentais, influenciando as transformações em um sistema de ação visando à construção de uma vantagem competitiva (MOZOTA, 2003). Empresas como a Apple e a Airbnb são exemplos relevantes de como essa integração feita de forma eficaz pode levar à inovação e a uma sustentabilidade no mercado. A Apple não apenas projetou produtos atraentes, mas também criou ecossistemas completos que encantam os clientes e os conectam profundamente à marca. Já o Airbnb revolucionou a indústria de hospedagem ao projetar uma plataforma que se concentra na experiência do usuário, desde a pesquisa até a reserva e a estadia (COUTINHO; PENHA, 2017). Porém, a integração do design nos processos de negócios requer uma *mudança cultural e estrutural*, para que a inovação de fato aconteça (BUCHANAN, 2015). Isso significa que o desenvolvimento de produtos, serviços e soluções inovadoras e significativas implica em mudanças em certos elementos que compõem a cultura de uma empresa: processos, competências essenciais, conhecimento, tecnologias, comportamentos, valores e dogmas (DESERTI; RIZZO, 2015). Isso muitas vezes se apresenta como um desafio para os negócios, uma vez que o divórcio entre pensar e fazer, entre criar e produzir, fez com que os profissionais de gestão fossem estimulados desde a sua formação a aplicar uma lógica racional, deixando pouco espaço para que o pensamento criativo e intuitivo contribuísse na construção de valor (COUTINHO; PENHA, 2017). Contudo, aquelas empresas que decidem incorporar o design desde as fases iniciais de desenvolvimento de produtos e serviços até a estratégia de marketing, garantem a inovação como uma parte central dos seus negócios (LIEDTKA, 2020).

Neste contexto, Lockwood (2017) e Manzini (2017) apontam que o design não é apenas para designers, mas é uma mentalidade e uma abordagem que pode ser aplicada em todos os níveis de uma organização, especialmente naquelas que desejam inovar. Isso porque a inovação deve ser uma prática constante e integrada, e não apenas uma iniciativa isolada. Então, a chave para que o design se desenvolva em uma empresa e propicie resultados relevantes é justamente através da absorção de sua *cultura particular*. Essa perspectiva fez com que o *design thinking*² tenha ganhado relevância quando o objetivo é usar o design como meio de inovar nas empresas. A discussão sobre sua aplicação é amplamente difundida tanto nos círculos de design quanto de gestão, sendo este debate apoiado pela IDEO (empresa de consultoria em inovação em design) e pela Stanford D-school (Instituto de Design da Universidade de Stanford), onde o design thinking é conceituado como uma forma específica pela qual não-designers utilizam métodos de design. Em outras palavras, a evolução do design thinking, tanto na teoria quanto na prática, tem se deslocado de design como uma ciência para design como uma *mentalidade* (JOHANSSON-SKÖLDBERG, WOODILLA, & ÇETINKAYA, 2013). Porém, esse fator acarretou uma visão de que o design é algo ferramental, capaz de ser replicado em qualquer tipo de ambiente através de determinadas técnicas e materiais. Isso vai de encontro ao pensamento de Manzini (2016), quando aponta que o que caracteriza muitas vezes o design são os métodos e ferramentas utilizados. No entanto, o design não é apenas a soma de suas metodologias e ferramentas, pois antes de ser uma *técnica*, o design é uma *capacidade* de análise crítica e reflexão, por meio da qual os especialistas em design produzem conhecimento, visões e critérios de qualidade que podem ser concretizados em propostas viáveis e inovadoras. Portanto, aqueles que desejam se especializar em design, formalmente ou não, também devem ser portadores dessa cultura específica: a cultura do design. Precisamente essa cultura do design é a fonte das contribuições mais originais que os especialistas em design podem oferecer como inovação, porque, ao apresentar ideias, propostas e visões, eles podem desencadear mudanças significativas em um determinado contexto (MANZINI, 2016). Assim, a colaboração entre as áreas de design e gestão torna-se relevante para aquelas organizações que têm buscado integrar uma variedade de conhecimentos e

² O termo design thinking é aqui utilizado referindo-se ao método criado pela empresa de design e consultoria americana IDEO, bastante popular atualmente em diferentes áreas.

perspectivas visando a inovação. Porém, o que de fato é inovação?

A **inovação** é um constructo complexo que se sobrepõe a alguns outros conceitos, como tecnologia, criatividade e mudança. Pesquisadores estudam a inovação em diferentes níveis de análise, como por exemplo a inovação em nível individual, organizacional, industrial e econômico. O termo inovação organizacional refere-se aos estudos de inovação em empresas e organizações públicas. Eles investigam quais condições externas e internas induzem a inovação, como as organizações gerenciam o processo de inovação e de que forma a inovação muda a conduta e os resultados organizacionais (DAMANPOUR, 2014). Pode-se dizer que a inovação nas organizações é tratada tanto como *processo* quanto como *resultado*. A inovação como resultado é delimitada a partir das condições contextuais, organizacionais e gerenciais sob as quais as organizações inovam. Já a inovação como processo é identificada na maneira como as organizações criam, desenvolvem, adotam, implementam e usam a inovação. Segundo a definição no Manual de Oslo (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, 2005), a **inovação organizacional** é a implementação de um novo método organizacional nas práticas de negócios de uma empresa (rotinas, processos e estratégias), organização do local de trabalho (formatação dos departamentos e ambientes de trabalho, distribuição de responsabilidades entre os colaboradores) ou relações externas (parcerias e relacionamento ativo com outras empresas/demais stakeholders). Em suma, trata-se de um processo complexo, que envolve a introdução e a implementação de novas ideias, práticas, produtos ou modelos de negócios dentro de uma organização. Ela desencadeia mudanças significativas que podem resultar em melhorias operacionais, vantagem competitiva e crescimento sustentável.

Contudo, é importante frisar que a inovação organizacional não se refere apenas a novos modelos de gestão, novos processos e novos formatos de negócio, mas também ao **desenvolvimento de competências** e meios de criação e transferência de conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Neste contexto, um dos pontos cruciais para definir o conceito de inovação organizacional mais claramente, é fazer a distinção entre criatividade e inovação, pois frequentemente são tratadas como sinônimo no ambiente corporativo. A criatividade envolve a produção de ideias criativas e inovadoras. Porém é somente quando há a *execução bem sucedida* dessas ideias, com ganhos para a empresa, que se pode afirmar que houve uma inovação organizacional (AMABILE, 1998; KEELEY et al., 2015). Autores como

Oldham e Cummings (1996) atribuem a criatividade ao nível individual e a inovação ao nível organizacional. Embora a distinção tenha sido feita em muitos estudos, vários pesquisadores definiram a inovação organizacional em conjunto com a criatividade individual, reconhecendo que os indivíduos são a fonte final de qualquer ideia nova (REDMOND et al., 1993; SHALLEY E GILSON, 2004). Eles justificaram suas afirmações argumentando que novas ideias de funcionários criativos poderiam ser transferidas para outros funcionários e em grande escala, conduzindo ao desenvolvimento de produtos inovadores no nível organizacional. (RAZAVI; ATTARNEZHAD, 2013).

Embora diversos autores trabalhem com o conceito de inovação organizacional, ele ainda se encontra em construção na área da gestão, não apresentando uma definição uniforme. Neste contexto, Lam (2004) classificou as diferentes interpretações do termo encontradas na literatura em três correntes diferentes. Ele reconheceu que estas vertentes têm sobreposições empíricas, embora sejam teoricamente distintas, conforme ilustrado no quadro 1:

Quadro 1 - Perspectivas teóricas do conceito de inovação organizacional

Perspectiva do design organizacional	Engloba teorias que definem a inovação organizacional a partir das características estruturais das organizações. Aqui o foco é a relação que existe entre a maneira que uma organização é estruturada e a capacidade que esta estrutura gera de inovação.
Perspectiva da cognição e do aprendizado organizacional	Engloba teorias baseadas nos aspectos cognitivos das organizações, colocando foco na criatividade e no processo de aprendizagem e criação de conhecimento organizacional. As investigações nesta perspectiva envolvem as capacidades de inovação das organizações em função da habilidade das empresas de criar e explorar novos conhecimentos.
Perspectiva da adaptação e da mudança organizacional	Engloba teorias que apontam a inovação como resultado da criação de novas formas organizacionais. Em um contexto de mudanças tecnológicas e mudanças ambientais radicais, a inovação é considerada como uma capacidade de responder às mudanças no ambiente externo e de influenciá-lo e moldá-lo.

Fonte: A autora (2023) com base em Lam (2004)

Esta tese adota a perspectiva da cognição e do aprendizado como base de do conceito de inovação organizacional, pois entende que na ausência de aprendizagem as empresas apenas repetem velhas práticas e estagnam o seu crescimento. Os estudos pertencentes a esta perspectiva da literatura destacam o conhecimento como o recurso mais valioso e, portanto, a aprendizagem como o processo mais importante, além de reconhecer a importância da dinâmica do mercado, limites de cognição, rotinas e capacidades. (RODRIGUES et al., 2016). As principais publicações dentro deste escopo tratam da exploração do conhecimento (MARCH, 1991), dos conhecimentos tácito e explícito (NONAKA E TAKEUCHI, 1997), do conhecimento individual e coletivo (GRANT, 1996; KOGUT E ZANDER, 1992), da capacidade de absorção potencial e da capacidade de absorção realizada (ZAHRA E GEORGE, 2002). Embora tenha como base os estudos pertencentes à perspectiva de cognição e aprendizagem organizacional supracitados, a autora entende que a criação de conhecimento nas empresas acaba tendo como efeito questões relacionadas às outras duas perspectivas apontadas por Lam (2014), como a reconfiguração das estruturas organizacionais e a flexibilidade para adaptar-se às diferentes mudanças de contexto.

Sabe-se, então, que no cerne da inovação organizacional está a capacidade de uma empresa aprender, adaptar-se e evoluir para atender às demandas e desafios em constante mudança do ambiente empresarial. Portanto, **innovar e aprender são processos intrinsecamente ligados**, uma vez que o aprendizado que uma empresa constrói através de suas experiências diárias, descobertas, acertos e erros pode ser aplicado na geração de novas ideias e iniciativas de negócio, fortalecendo uma cultura de inovação sustentável. Quando as organizações promovem uma mentalidade de aprendizagem, os colaboradores estão mais dispostos a experimentar, assumir riscos e buscar novas soluções. Porém, este tipo de empresa não é construída em um curto período, sendo necessário o cultivo de atitudes, compromissos e processos de gerenciamento orientados à criação de conhecimento constantemente (SCHEIN, 2020). Como resultado, têm-se um ambiente culturalmente receptivo a novas ideias e iniciativas individuais, assim como à formação de novas competências que

promovam a criação de produtos, serviços e processos em benefício da empresa e seus stakeholders (RAZAVI; ATTARNEZHAD, 2013).

A partir do exposto até aqui, é possível afirmar, então, que o desenvolvimento de competências que promovam a inovação organizacional é essencial para empresas que desejam utilizar o conhecimento como *recurso estratégico*. Desta forma, este estudo apresentará no próximo capítulo algumas características e habilidades do pensamento e das práticas de design que podem ser úteis às empresas neste processo, ou seja, competências de design orientadas à inovação organizacional. Contudo, sabe-se que apesar dos benefícios claros da intersecção entre design, negócios e inovação, existem desafios a serem superados. A resistência à mudança, a falta de compreensão do valor do design e as pressões para resultados imediatos podem dificultar a promoção de uma cultura de design nas organizações (BEST, 2015; LOCKWOOD, 2020). No entanto, à medida que as empresas estejam dispostas a aprender e a adotar práticas mais inovadoras, estarão bem-posicionadas para enfrentar desafios emergentes, cada vez mais comuns no ambiente de negócios.

3 COMPETÊNCIAS

Ao longo das últimas décadas, o tema de competências tem se tornado cada vez mais relevante nas áreas da educação, gestão de pessoas e desenvolvimento profissional. Não só em um âmbito acadêmico, mas também no mercado, as competências se relacionam diretamente com o tema de inovação organizacional, pois na ausência de aprendizagem as empresas apenas repetem velhas práticas e estagnam o seu crescimento. Assim, uma organização que aprende é uma organização hábil em criar, adquirir e transferir conhecimento, assim como em modificar seu comportamento para refletir novos conhecimentos e percepções (GARVIN, 1993). Logo, um ambiente organizacional propício à inovação envolve a promoção de aprendizagem contínua, assim como o cultivo de novas competências que sejam relevantes e estratégicas para o negócio (TAKAHASHI, 2015).

O conceito de competência surge no século XVIII atrelado ao conhecimento individual, designando a capacidade devida ao saber e à experiência, sendo ao longo do século XX, associado também à qualificação profissional e ao posto de trabalho (DIAS, 2010). O termo tem sido abordado de diferentes maneiras e por áreas distintas do conhecimento, sendo considerado como uma atribuição, outras vezes como uma qualificação, um traço ou característica pessoal, ou ainda como um comportamento ou ação. Essas diferentes perspectivas destacam ora características externas à pessoa (na visão das atribuições e qualificações), ora características internas (na visão dos traços ou características pessoais) e/ou comportamentais (CEITIL, 2006). A competência pode ser considerada, então, um conceito teórico vinculado a uma construção pessoal e singular, único e exclusivo de cada pessoa, manifestando-se através da capacidade de se adaptar adequadamente a uma determinada situação. Embora não seja algo visível, seus efeitos podem ser plenamente observados (REY *et al*, 2005).

Dentro do escopo da educação, formal e corporativa, uma **competência** é compreendida como um conjunto integrado de *conhecimentos, habilidades e atitudes* que uma pessoa precisa ter para desempenhar efetivamente uma função ou atividade específica, sendo mais abrangente do que habilidades isoladas, pois engloba não apenas a capacidade técnica, mas também aspectos comportamentais e cognitivos (FARIA; BRANDÃO, 2003; LE BOTERF, 2003). O componente da competência

chamado **conhecimento** se refere ao conjunto de informações, conceitos teóricos e expertise técnica que uma pessoa possui em uma determinada área. Os conhecimentos podem ser adquiridos por meio de estudos, leituras, treinamentos e outras formas de aprendizagem (LE BOTERF, 2003; SCALLON, 2018; ZABALA, 2020). Já uma habilidade se refere às capacidades técnicas e práticas que uma pessoa precisa ter para aplicar o conhecimento em situações específicas. As habilidades podem ser adquiridas por meio da prática do aprendiz em situações reais (LE BOTERF, 2003; ZABALA, 2020). Por fim, a **atitude** engloba a postura e as condutas que uma pessoa tem em relação a uma determinada atividade ou situação. Embora as atitudes sejam influenciadas por fatores como experiências pessoais, valores, crenças e cultura, elas também podem ser desenvolvidas através da exposição a determinadas ideias, comportamentos e experiências (ZABALA, 2020).

A noção de competência remete para situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas, envolvendo a compreensão e avaliação de uma situação, assim como a mobilização de saberes e atitudes. Neste sentido, Le Boterf (2003) argumenta que uma competência não pode ser reduzida a um conjunto de conhecimentos e habilidades isoladas, mas sim ser entendida como uma combinação integrada de saberes, habilidades e atitudes que são *mobilizados de forma eficaz em um contexto específico*. Assim, toda atuação competente começa com uma **situação problema** que necessita de uma intervenção (ZABALA, 2020). Logo, sempre se manifesta em um determinado comportamento, ou seja, em uma **ação observável** na qual componentes atitudinais, procedimentais e conceituais são mobilizados ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada (KULLER; RODRIGO, 2020). Até que uma *aplicação* seja produzida, não se pode falar em competência (ZABALA, 2020), uma vez que uma competência não depende somente do saber agir e do poder agir, mas é fortemente condicionado pelo *querer* agir (LE BOTERF, 2003). Portanto, para adquirir competências é preciso ter o domínio do saber e do fazer, assim como a atitude de implementar esses conhecimentos teóricos e técnicos em uma situação real, a fim de atingir determinado resultado. Neste contexto, a competência se manifesta quando uma pessoa é capaz de utilizar efetivamente seus conhecimentos prévios ao se deparar com uma situação específica. Isso requer a habilidade de selecionar e integrar esses conhecimentos de maneira adequada e ajustada ao contexto em questão. Assim, desenvolver competências implica em haver uma

apropriação sólida e abrangente do conhecimento, permitindo que o sujeito o mobilize de maneira adequada diante de diversas situações e contextos (ROLDÃO, 2002).

3.1 Competências de design orientadas à inovação organizacional

Entendido o conceito de competência, faz-se importante entender também o conceito de design, para que assim se compreenda o que é uma competência de design e sua relação com a inovação organizacional. **A palavra design está diretamente atrelada ao conceito de projeto.** Portanto, pode-se dizer que a disciplina engloba elementos característicos do ato de projetar, visto que opera através de um processo criativo guiado por métodos e maneiras de raciocinar particulares. Projetar é um processo que envolve a criação de artefatos, desde seu esboço até a sua implementação e uso, sendo o projeto o veículo que transporta a ideia do conceito à realidade (BROWN, 2012). Embora o projeto de design tenha sido por muito tempo associado somente ao desenvolvimento de produtos, hoje há vertentes, como a do *design estratégico*, que adotam um sentido muito mais amplo, abrangendo serviços, sistemas, experiências e significado. Neste contexto, Manzini (2017) coloca que o design atua como um processo de construção, tanto em termos concretos como em termos de significado, transitando entre dois mundos: o físico/biológico (onde seres humanos vivem e as coisas funcionam) e o mundo social (onde seres humanos dialogam e as coisas significam). Indiferente do tipo de artefato a ser projetado, trabalhar com design é sempre trabalhar com a intenção, com o futuro, planejando e construindo aquilo que virá a existir. Desta forma, há uma relação profunda com inovação, uma vez que se trata de uma atividade que visa gerar e aplicar novas formas de conhecimento que são traduzidas em produtos e serviços (CAUTELA e ZURLO, 2006).

Conforme exposto anteriormente, o desenvolvimento de competências de design pode estimular a inovação em negócios, permitindo que as empresas compreendam melhor os usuários, adotem abordagens criativas, testem rapidamente suas ideias, se diferenciem no mercado e criem soluções integradas. Estas competências têm origem na atividade de design e em todos os aspectos que permeiam a sua *cultura particular*, englobando não apenas a técnica, métodos e ferramentas utilizadas por designers na resolução de problemas projetuais, mas também uma capacidade de análise crítica e reflexiva, com a qual eles produzem

conhecimentos, estratégias e artefatos (SCHÖN, 2000; CROSS, 2007; DE MORAES, 2010; BUCHANAN, 2015 e MANZINI, 2017). É importante frisar, porém, que não existe uma única cultura de design. Apesar disso, acredita-se que alguns elementos presentes nas diversas culturas sejam compartilhados. Esses elementos fracionam-se em características particulares relacionadas à maneira design de raciocinar (como constroem os conhecimentos) e também às habilidades e atitudes que decorrem deste tipo de raciocínio. Ou seja, em diferentes competências.

A figura 1 apresenta seis competências de design orientadas à inovação organizacional, desdobrando-as em conhecimentos, habilidades e atitudes. A proposição destas competências específicas partiu de uma revisão da literatura sobre o tema cultura de design, incluindo estudos que tratavam de aspectos comportamentais e cognitivos do design, assim como de aspectos processuais. Cada uma das seis competências engloba conhecimentos, habilidades, atitudes e processos que, quando incorporados em uma empresa através de seus colaboradores, podem impulsionar a inovação organizacional. A seguir, cada uma delas será detalhada.

Figura 1 - Competências de design orientadas à inovação organizacional

	CONHECIMENTO	HABILIDADE	ATITUDE
REFLEXIBILIDADE	Metaprojeto - Pesquisa qualitativa e quantitativa Cenários	Investigação - Definição, avaliação e reformulação de problemas, ideias e conceitos	Análise
CRIATIVIDADE	Inovação Criatividade	Conexão de conhecimentos Geração e avaliação de ideias	Curiosidade - Imaginação Questionamento - Especulação - Desafio de limites
EXPERIMENTAÇÃO	Processo projetual Prototipagem	Teste de hipóteses, estratégias e/ou conceitos - Tangibilização de ideias de forma visual, material ou conceitual	Naturalidade ao lidar com o erro, incertezas e imprevistos Assumir riscos - Adaptabilidade
EMPATIA	Experiência do usuário Cocriação	Colaboração	Centralidade nas pessoas Abertura à escuta e ao diálogo
SISTEMICIDADE	Sistemas Produto Serviço Visão sistêmica	Conexão e/ou mediação de diferentes pontos de vista/informações/elementos	Consideração de múltiplas perspectivas/elementos
PRODUÇÃO DE SIGNIFICADO	Narrativas Design Emocional Inovação de significado	Conferir significado à novas narrativas/artefatos ou ressignificar aqueles já existentes	Comunicação

Fonte: A autora (2023)

3.1.1 Reflexibilidade

Designers tradicionalmente são curiosos e reflexivos, estando sempre atentos ao seu redor, questionando e formulando possíveis soluções para as coisas. Isso porque no design, o ato de questionar é uma oportunidade de reformular um problema, redefinir as restrições de um projeto e abrir a mente para uma resposta mais inovadora (BROWN, 2010). Como resultado, há uma busca contínua por novos estímulos que permitam desenvolver produtos, serviços e experiências inovadoras, ou seja, que desafiem as soluções existentes. Assim, o ato de *refletir* sobre o processo de projeto e *questionar* se os caminhos escolhidos são coerentes com o resultado almejado são uma das características que refletem a atitude crítica-reflexiva do designer (SCHÖN, 2000). Ao adotarem esta abordagem metaprojetual, designers realizam uma reflexão crítica e abrangente que vai além do projeto em desenvolvimento, buscando uma base sólida que fundamente suas decisões com base no contexto em que o projeto surgiu e também no cenário para o qual ele se destina. Isso implica em aprofundar a compreensão do problema e dos objetivos do projeto para assim poder definir o processo mais adequado na criação de uma solução satisfatória (DE MORAES, 2012). Essa capacidade, então, faz com que o design não opere mais apenas na resolução de problemas (*problem solving*), mas sim em uma definição maior dos próprios problemas (*problem setting*), ou seja, na abertura de novas questões antes de tentar entender como resolvê-las (NEUMEIER, 2010).

O entendimento e a posterior análise de um determinado contexto, problema ou situação só é alcançado através de *práticas investigativas* quantitativas e qualitativas, que frequentemente são desenvolvidas usando métodos e técnicas de outras áreas disciplinares. Logo, a pesquisa é um componente essencial do processo de design, que não se limita à simples coleta de informações, mas envolve uma abordagem reflexiva e iterativa que orienta qualquer tipo de decisão projetual (DE MORAES, 2012). Isso porque designers frequentemente lidam com problemas mal definidos, multifacetados e complexos, nos quais não existe uma única resposta correta (DORST, 2003). Portanto, utilizam as pesquisas como uma ferramenta de exploração, que serve não apenas para obter informações sobre o contexto e

necessidades dos usuários, mas também para expandir seu próprio entendimento do problema e das possibilidades de solução do mesmo (CROSS, 2002). A pesquisa no design é tida, então, como um meio para estimular uma forma de pensar divergente (que facilita a geração de novas ideias) e integrativa (que amplia o escopo das questões relevantes ao problema), gerando insights e descobertas capazes de inspirar soluções criativas e inovadoras (NEUMEIER, 2010). Logo, através da pesquisa, designers podem coletar informações relevantes, realizar análises e gerar ideias que orientam o seu processo projetual, tendo como base evidências que fundamentam o desenvolvimento de soluções que realmente atendem às necessidades dos usuários e de negócio. Essa pesquisa, porém, não se limita apenas à fase inicial de um projeto, mas ocorre ao longo de todo o processo de desenvolvimento de uma solução, permitindo assim uma reflexão constante que gera melhorias contínuas com base nas descobertas e aprendizados adquiridos (PRESS; COOPER, 2016).

Pode-se dizer, então, que a busca pela inovação está diretamente ligada a esta capacidade reflexiva, uma vez que para desenvolver artefatos disruptivos designers questionam a realidade, formulam hipóteses e imaginam o que pode ser projetado (NEUMEIER, 2010). Portanto, impulsionar a competência reflexibilidade em um contexto empresarial é relevante para o desenvolvimento de processos metaprojetuais capazes de orientar e repensar radicalmente a atuação organizacional, definir estratégias futuras e, conseqüentemente, inovar (FRANZATO; CELASCHI, 2012). Esta competência de design estimula uma postura reflexiva da organização sobre os seus projetos, processos e recursos internos. Além disso, propicia meios para entender melhor o mercado onde se insere e o contexto a qual seus produtos e serviços se destinam, facilitando a tomada de decisões estratégicas. Fortalece, então, a capacidade da empresa de se antecipar e ajustar rapidamente às mudanças do mercado, através da identificação de novas oportunidades de atuação e da redefinição de estratégias a fim de manter o negócio relevante. Isso porque o conhecimento e a análise prévia da realidade existente (cenário atual) ou prospectada (cenário futuro) faz plenamente parte do processo de design (DE MORAES, 2012). Este fator contrasta muitas vezes com a área da gestão, onde as decisões normalmente se baseiam em uma análise de dados e informações precisas, sendo, então, elaborados planos para prever o futuro. Já o design é pautado em jornadas

desconhecidas, onde há processos abduativos onde a criação precede a análise (LIEDTKA; OGILVIE, 2011).

Neste sentido deve-se frisar que embora seja aberto a possibilidades ainda não existentes, o design pode ser tão orientado a dados quanto a área da gestão, porém de uma maneira diferente. Os dados privilegiados por designers frequentemente são recolhidos em campo para prospectar cenários futuros de atuação (LIEDTKA; OGILVIE, 2011), sendo a análise de dados passados concretos um complemento que poderá ser utilizada caso seja pertinente. Isso se dá devido a um senso crítico e investigativo típico da prática profissional de designers, que através de suas pesquisas buscam compreender em profundidade os problemas com que se deparam. Essas pesquisas normalmente agrupam dados que orientam o pensamento existente na busca por caminhos inovadores, implicando na transformação de visões em hipóteses de negócio. Essas hipóteses podem ser traduzidas em cenários, que além de instigar a capacidade de imaginação representam prováveis realidades de atuação do negócio ou, ainda, demonstram se o mesmo terá espaço em um futuro ao se refletir sobre as possíveis mudanças contextuais e culturais. A elaboração de cenários faz-se muito importante porque prepara as empresas para as mudanças. Os cenários também estimulam, além da reflexão em si, o pensamento a longo prazo, essencial quando se trata de estratégia empresarial.

3.1.2 Criatividade

Embora a criatividade seja algo naturalmente humano, capaz de ser colocada em prática por qualquer pessoa e em qualquer tipo de contexto, é no design que essa competência encontra destaque. Isso porque o design é uma disciplina que se baseia na criatividade para desenvolver soluções estéticas, funcionais e inovadoras (BROWN, 2011). A capacidade de pensar de forma original e gerar ideias únicas é um dos principais atributos que um designer profissional deve ter no exercício de sua profissão. Logo, em sua formação acadêmica, designers aprendem alguns métodos e utilizam processos e ferramentas que os auxiliam a desenvolver a criatividade em seus projetos. Além disso, ao longo de sua formação e atuação profissional, acabam desenvolvendo atitudes e maneiras de raciocinar que impulsionam insights criativos, como a curiosidade, a imaginação e o desafio de limites projetuais (AMBROSE e

HARRIS, 2008). Porém, o que compõe a criatividade e o que significa ser uma pessoa criativa?

A criatividade pode ser descrita como o processo de desenvolver ideias originais que tenham valor, ou seja, que possuam potencial de serem executadas (ROBINSON, 2019). Este processo está estritamente relacionado com a imaginação, que compreende o ato de usar a mente para pensar em coisas que não estão presentes. Ao utilizar a imaginação, é possível antever futuros possíveis, que embora não possam ser previstos, podem ser construídos a partir das ideias produzidas pelo processo imaginativo (MANZINI; JEGOU, 2006; DE MORAES, 2012). Ser criativo, então, envolve estes dois processos entrelaçados: o *gerativo* e o *avaliativo*. Isso porque para se criar algo, é preciso gerar ideias através de práticas imaginativas, que serão avaliadas em relação a determinados aspectos, como por exemplo a sua viabilidade (ROBINSON, 2019). A maioria dos trabalhos criativos envolve frequentes transições entre esses dois modos, formando assim ciclos iterativos que geram diferentes insights. Estes insights criativos muitas vezes provêm de conexões incomuns entre coisas, ou ideias, que não necessariamente são novas, porém nunca haviam sido associadas anteriormente. Desta forma, quando essas ideias são combinadas de maneiras inesperadas ou aplicadas a questões ou problemas com as quais elas normalmente não são associadas, há então um resultado criativo (AMBROSE; HARRIS, 2008).

O insight é um dos principais resultados da maneira de pensar do design e, em geral, não provém do âmbito dos dados quantitativos que mensuram exatamente o que já temos e nos dizem o que já sabemos, mas sim da capacidade de criar e avaliar, ou seja, de ser criativo (BROWN, 2008). Esse processo gerativo e avaliativo ocorre sempre ao longo da evolução projetual, onde é natural que o designer faça uma retomada das etapas anteriores para que sejam feitas avaliações e, assim, reformulações no trabalho feito (CROSS, 2003; BROWN, 2011). Logo, designers tradicionalmente não costumam ter uma ideia isolada e totalmente inovadora como ponto de partida para seus projetos. Em vez disso, ideias são geradas em massa ao longo de vários estágios do processo e, em seguida, combinadas, recombinações, descartadas, evoluídas ou arquivadas a partir de uma avaliação, concretizando um processo chamado de ideação (STICKDORN et al, 2020). Neste sentido, um estudo conduzido por Kim e Wilemon (2012) analisou como o conhecimento prévio desempenha um papel na criatividade do design. Os resultados mostraram que a

combinação de conhecimentos já existentes e a capacidade de explorar novas conexões entre eles são essenciais para a geração de ideias. Portanto, ser criativo envolve também a habilidade de utilizar o saber já existente como base para a criação de algo novo. Dorst (2015) compartilha deste pensamento, enfatizando a combinação de elementos já existentes como um aspecto central da criatividade no design, pois por meio da associação de aspectos aparentemente desconexos, designers criam soluções originais e inovadoras.

O resultado criativo está diretamente relacionado ao meio onde ele se desenvolve. Ou seja, não basta apenas orientar que as pessoas sejam criativas, uma vez que adultos precisam dos recursos e das habilidades necessárias para de fato virem a ser criativos (ROBINSON, 2019). Pode-se dizer, então, que a criatividade não ocorre isoladamente na mente das pessoas, mas é fortemente influenciada pelo contexto onde é exercida, seja este composto por diferentes recursos, ou repleto de restrições. Designers costumam encontrar limitações contextuais frequentemente, incluindo fatores como o briefing do projeto, as necessidades e desejos do cliente, as restrições orçamentárias e técnicas da empresa, bem como o ambiente cultural e social onde operam (STICKDORN *et al*, 2020). A partir disso, conseguem refletir sobre o que é possível de ser feito e de quais formas, construindo um raciocínio criativo capaz de driblar as limitações impostas pelo projeto. Além disso, ser criativo também envolve a capacidade de utilizar recursos disponíveis no ambiente de trabalho, tais como materiais, tecnologias e ferramentas, para assim avaliar o seu potencial no desenvolvimento de um produto ou na resolução de determinado problema (ROBINSON, 2019). No caso de projetos de design, é comum ocorrer a experimentação com diferentes técnicas de prototipagem, a colaboração com fornecedores e fabricantes ou a incorporação de novas tecnologias digitais. Assim, as limitações e recursos disponíveis no contexto de um projeto costumam ser encarados por designers como *oportunidade* de inovar, impulsionando também uma atitude criativa. Esse fator faz com que consigam desafiar a realidade existente e criar uma realidade futura desejada (BROWN, 2011).

O design encoraja o pensamento criativo e fora da caixa. Ao desenvolver competências de design, as empresas podem explorar várias ideias, perspectivas e soluções para um problema específico. Isso promove a inovação, pois abre espaço para novas abordagens e soluções não convencionais. Assim, a criatividade ativada em um contexto organizacional resulta na geração de novas ideias e soluções para a

rotina de trabalho ou desafios que os clientes impõem à empresa. O estímulo dessa competência nos colaboradores pode, então, fazer com que eles consigam ser mais inovadores. Isso porque criatividade e inovação são conceitos bastante relacionados, sendo muitas vezes tratados como sinônimo em muitos contextos. A criatividade envolve a produção de ideias criativas e inovadoras. Porém é somente quando há a *execução bem-sucedida dessas ideias* com ganhos para a empresa que se pode afirmar que houve uma inovação organizacional (AMABILE, 1998; KEELEY et al., 2015). Autores como Oldham e Cummings (1996) atribuem a criatividade ao nível individual e a inovação ao nível organizacional. Embora a distinção tenha sido feita em muitos estudos, vários pesquisadores definiram a inovação organizacional em conjunto com a criatividade individual, reconhecendo que os *indivíduos são a fonte de qualquer ideia nova* (REDMOND et al., 1993; SHALLEY E GILSON, 2004). Eles justificaram suas afirmações argumentando que novas ideias de funcionários criativos poderiam ser transferidas para outros funcionários e em grande escala, conduzindo ao desenvolvimento de produtos inovadores no nível organizacional. (RAZAVI; ATTARNEZHAD, 2013).

Desenvolver a criatividade nas pessoas impulsiona também a melhoria contínua de produtos e serviços de uma organização, pois através desta competência é possível encontrar maneiras mais eficientes, econômicas e sustentáveis de operar, atender clientes e desenvolver produtos (MARTIN, 2009). Além disso, uma empresa que investe em um ambiente de trabalho mais criativo costuma ter um maior engajamento de seus funcionários, pois os mesmos possuem a oportunidade de expressar ideias criativas, serem ouvidos e assim contribuir em diferentes níveis para a inovação (CALABRETTA et al, 2019). Como resultado, têm-se uma resposta mais ágil em relação às mudanças do mercado, pois colaboradores capacitados a pensar de forma criativa costumam ter uma maior flexibilidade de atuação, encontrando soluções diferentes do habitual para lidar com desafios de negócio e também aproveitar oportunidades emergentes.

Por isso, ao adotar esta competência de design e promover a criatividade, as empresas podem obter uma vantagem competitiva sustentável. Ao invés de depender apenas do uso de determinadas tecnologias ou ferramentas para inovar em suas soluções, impulsionar a criatividade em seus colaboradores permite que as empresas possam criar experiências e produtos realmente significativos para os clientes, o que é mais difícil de ser replicado por seus concorrentes (MARTIN, 2009). Ou seja,

desenvolver pessoas criativas e aproveitá-las como um recurso valioso e estratégico torna-se vantajoso para um negócio, uma vez que a utilização desta criatividade tem o potencial de gerar diferentes tipos de soluções inovadoras que não poderão ser facilmente copiadas pelos concorrentes, pois é um recurso interno intelectual, não material. Sabe-se que a cultura informal de trabalho dentro das organizações tem um impacto significativo sobre o que é feito e como é feito. Neste sentido, inúmeras ideias promissoras para soluções inovadoras, destinadas a atender às exigências do mercado ou aprimorar o desempenho do negócio emergem de forma espontânea entre os colaboradores. Logo, para fomentar essa inovação ascendente, é fundamental que a organização estimule o desenvolvimento da criatividade organizacional em todos os níveis, uma peça-chave de qualquer cultura voltada à inovação (SCHEIN, 2020). Assim, a relação da criatividade com a inovação é estreita e desenvolver esta competência nas empresas que buscam este fim se faz essencial.

3.1.3 Experimentação

Por natureza, o design costuma lidar com naturalidade com a ambiguidade, pois a incerteza faz parte do processo projetual e saber manejá-la durante o percurso é um dos atributos de designers. Isso ocorre porque o processo de design é descontínuo e, frequentemente, confuso (DE MORAES, 2010; BROWN, 2010; DORST, 2011). Assim, fazer design é operar voltando-se para o desconhecido, através de um processo experimental que envolve o risco e as surpresas (SCHÖN, 2000). Como resultado, têm-se uma maneira de lidar com problemas que não segue um caminho linear e bem definido, implicando que o designer reformule suas estratégias de ação durante o percurso projetual conforme as situações que se apresentam no caminho. Esta forma dinâmica de pensar e de agir possibilita que os designers desafiem, muitas vezes, as maneiras tradicionais de dar vida a novas ideias (MICHLEWSKI, 2015).

Donald Schön (2000) caracteriza o ato de experimentar dentro da lógica do “e se?”. Partindo desta lógica, pode-se dizer, então, que a experimentação é a essência da atividade criativa do design, possibilitando testar alguma hipótese ou ideia em projetos. Neste contexto, o ato de *prototipar* desempenha um papel importante pois auxilia a tangibilizar de maneira visual, física ou conceitual essas ideias, de modo que possam ser avaliadas e testadas no mundo real. Um protótipo é uma representação

inicial ou parcial de um produto, sistema ou serviço que está sendo desenvolvido (AMBROSE; HARRIS, 2008). Naturalmente, designers profissionais utilizam artefatos materiais e visuais nos projetos que se envolvem, sendo a maneira pela qual organizam e mostram informações de forma não textual ou numérica (CALABRETTA *et al*, 2018). Os protótipos são representados por meio de imagens, mapas, diagramas, esboços, objetos e também histórias em projetos de design, servindo para simplificar conceitos complexos e torná-los mais acessíveis às diferentes partes de um projeto (BROWN, 2008; AMBROSE e HARRIS, 2011; LIEDTKA; OGILVIE, 2011; CALABRETTA *et al*, 2018; STICKDORN *et al*, 2020). Ao usar esses artefatos, designers comunicam suas ideias de forma mais eficaz, obtendo um maior envolvimento e compreensão das pessoas envolvidas em um projeto.

Além de propiciar uma forma de explorar, expressar e tangibilizar ideias, a prototipação apresenta-se também como uma ferramenta de *engajamento* do pensamento inovador, uma vez que atualmente as narrativas criativas, lúdicas e tangíveis começam a se destacar diante das tradicionais formas escritas de comunicação nos negócios (LOCKWOOD, 2017). Assim, o uso de artefatos visuais e materiais é capaz de promover uma atitude mais colaborativa e participativa em reuniões ou projetos empresariais. Isso porque esses elementos podem ser usados para facilitar workshops e outras atividades de cocriação, permitindo que diferentes partes interessadas contribuam ativamente no processo de desenvolvimento de propostas de inovação (CALABRETTA *et al*, 2018). Ao criar um ambiente visual e tátil, as empresas podem estimular a criatividade de seus colaboradores e stakeholders, promovendo a troca de ideias e obtendo insights valiosos para implementar inovações (MICHLEWSKI, 2015).

Designers também entendem que mais importante do que idealizar o futuro é trazê-lo ao presente por meio de experimentos (MICHLEWSKI, 2015). O ato de prototipar e testar algo, juntamente com a experimentação vivida durante este processo, possibilita situações de tentativa e erro. Neste contexto, o erro é fundamental para o processo de aprendizagem do projetista (SCHÖN, 2011). Afinal, é melhor errar na fase de experimentação do que investir muito dinheiro em uma ideia errada lançada no mercado. Isso porque em um processo de design não há uma escolha de ideia perfeita onde serão feitos investimentos altos para implementá-las. Ao invés disso, busca-se identificar algumas ideias interessantes e que se encaixam nos objetivos do projeto, sendo boas o suficiente para *iniciar um processo*

experimental e evolutivo (STICKDORN et al, 2020). Logo, não é uma questão do que “é certo”, mas do que “é possível” ou “provável”, sendo os resultados do processo experimental a validação dessas hipóteses. Neste contexto, protótipos ajudam a visualizar e testar soluções inovadoras, permitindo uma compreensão mais holística e uma avaliação mais precisa do potencial impacto destas soluções. Ainda, são ferramentas eficazes para comunicar ideias e obter feedback dos usuários e partes interessadas, especialmente quando se trata de protótipos tangíveis e capazes de serem parcialmente utilizados. Ao construí-los, as empresas podem obter feedback mais relevantes junto a seus usuários, iterando, assim, suas soluções mais assertivamente (BROWN, 2008; STICKDORN *et al*, 2020).

Explorar essa maneira que designers trabalham e adotar algumas das práticas dos mesmos torna-se relevante para as organizações da atualidade, uma vez que eles costumam lidar com problemas abertos e complexos, que não oferecem certezas. Assim, ao relacionar esta competência de design à um negócio, entende-se que ela possa impulsionar uma maior criatividade, abertura à mudança e capacidade de aprendizado nas organizações, uma vez que se distancia das regras processuais e de comportamento tradicionais da área da gestão. Cultivar a experimentação dentro de uma empresa implica na aceitação de que o percurso estratégico não é linear e previsível e que priorizar planejamentos estáticos e inflexíveis já não comporta a complexidade atual (MAURI, 1996). Entender que a incerteza e o risco fazem parte da evolução – e muitas vezes da disrupção – de um negócio é essencial para que a empresa desenvolva a capacidade de reformulá-lo sempre que for necessário. Esse fator também implica em uma maior velocidade para se tomar decisões importantes, visto que tradicionalmente o medo de errar e a falta de controle total da situação fazem com que muitos negócios deixem de inovar, adiando ações estratégicas devido à imprevisibilidade de seus resultados. É importante frisar que não se trata de tomar decisões importantes sem nenhum respaldo ou pautadas apenas na experimentação, mas sim de se libertar de uma cultura pautada exclusivamente no controle, na previsibilidade e na segurança.

Organizações moldadas pelo pensamento puramente analítico tendem a operar sempre da mesma forma, resistindo à ideia de se reinventar ao longo do tempo. Porém, ao se adotar um padrão de comportamento mais dinâmico e experimental é possível encarar os erros e as mudanças que se apresentam na rotina do negócio como naturais, aprendendo com eles e reformulando táticas para inovar

constantemente. Logo, as empresas que desejam inovar devem ir além dos modelos mentais tradicionais da gestão e adotar também uma mentalidade de design. Isso significa abraçar a incerteza e a ambiguidade, encarando os desafios como *oportunidades* para a inovação, em vez de obstáculos a serem evitados (MARTIN, 2009). A competência de experimentação, então, é capaz de incentivar as empresas a criarem um ambiente em que a ambiguidade e o erro são aceitos para que se alcance a inovação. Isso implicará no teste de algumas possibilidades em diferentes esferas do negócio (produto, serviço, processos, comunicação etc.) visando o seu aperfeiçoamento antes de maiores investimentos. Aqui não se trata de criar um produto ou serviço, lançá-lo no mercado, testá-lo e posteriormente avaliar sua repercussão. Mas sim de, no próprio projeto dos mesmos, conceber protótipos que possibilitem a avaliação das decisões tomadas e o aprendizado com os resultados obtidos. Estes protótipos podem ser usados para ilustrar a visão estratégica da empresa, capturar insights de pesquisas e também para apresentar soluções de uma maneira visualmente atraente. Como resultado, têm-se também formas alternativas de comunicação entre os colaboradores, através do uso de narrativas, desenhos e demais formas de representação de conceitos e ideias que os instiguem a ter um maior envolvimento com questões e decisões estratégicas do negócio.

Aqui encontram-se dois aspectos base da cultura de projeto encontrados na literatura: o conceito difundido por Zurlo (2010) de “fazer ver”, relacionado à tangibilização de ideias e a simulação de suas possíveis implicações no mercado-alvo, e o conceito de “reflexão na ação” de Schön (2000), que relaciona-se à reflexão e ao aprendizado gerado na experimentação, onde as decisões serão guiadas pelos conhecimentos adquiridos durante o processo projetual. Este aspecto relaciona-se com a forma design de raciocinar, onde constrói-se e há o aprendizado no próprio fazer. Assim, é possível ir refletindo e aprendendo com o próprio fazer durante a criação e implementação de processos de inovação em uma empresa. Por fim, esta competência também implica em uma nova maneira de organizar os departamentos do negócio. Embora alguns aspectos de uma empresa devam continuar sendo estruturados como cargos e tarefas permanentes, outras estruturas podem ser menos departamentalizadas e organizadas em forma de projetos que propiciem maiores experimentos. Essa “forma projetual de ser” permite a criação de times multidisciplinares que operam de acordo com o objetivo do projeto instaurado, favorecendo um maior diálogo e troca de conhecimentos e habilidades.

3.1.4 Empatia

O design é uma disciplina centrada no ser humano, portanto, designers costumam observar como as pessoas se comportam e como o contexto de uma experiência afeta a sua reação a produtos e serviços (NORMAN, 2004). Esse profundo entendimento do usuário é alcançado através da observação, do trabalho de campo e de muita pesquisa, a fim de descobrir as necessidades declaradas e desarticuladas das pessoas (LOCKWOOD, 2017). Além disso, designers consideram o sentido emocional das coisas, bem como a parte estética e seu desempenho funcional (NORMAN, 2004). Por esses motivos o design é classificado como empático, uma vez que ao projetar o designer “coloca-se no lugar das pessoas” a fim de experimentar viver como elas e de tentar entender melhor o contexto para onde o projeto se destina. Porém, a empatia no design extrapola uma simples ferramenta, metodologia ou observação superficial. Trata-se de algo intrínseco ao designer, ou seja, uma prática incorporada na forma como os projetos são realizados e em como as decisões são tomadas (MICHLEWSKI, 2015). Isso se dá devido a estreita relação do design com a cultura em geral, com os comportamentos humanos e com as mudanças sociais (MANZINI, 2016). Isso é parte essencial da formação em design, indiferente das diferentes especialidades existentes.

A colaboração é um aspecto fundamental na área do design, pois muitos projetos e iniciativas demandam a contribuição de diferentes especialistas, habilidades e perspectivas para obter resultados inovadores e eficazes. Assim, além de buscarem exercitar a empatia com os usuários-alvo de suas soluções, envolvendo-os muitas vezes em todas as fases do processo de design, designers costumam aplicar com as demais partes interessadas no projeto, uma vez que entendem que a criatividade é potencializada quando diferentes perspectivas e habilidades se encontram, resultando em soluções mais ricas e inovadoras (SANDERS; STAPPERS, 2008). Por este motivo, designers costumam trabalhar em equipe e a partir desta atitude colaborativa, conseguem explorar ideias e encontrar soluções criativas que abordam os desafios identificados no contexto em que estão atuando (STICKDORN et al, 2020). Esta colaboração multidisciplinar é essencial especialmente nos casos

onde é preciso enfrentar problemas complexos e desafios sociais (BUCHANAN, 2015; MANZINI, 2017).

Contudo, reunir pessoas de diferentes áreas não garante um trabalho criativo, uma vez que é necessário saber trabalhar em colaboração para que as diferenças se transformem em ativos e não obstáculos durante um projeto (ROBINSON, 2019). Neste sentido, na visão de Sanders e Stappers (2008), colaborar não se trata apenas de ouvir os usuários e demais partes interessadas no projeto e posteriormente incorporar suas sugestões no design final. Em vez disso, é preciso “co-criar”, ou seja, utilizar uma abordagem colaborativa que busca uma troca contínua de ideias entre todos os envolvidos no processo de design. Ao adotar a co-criação, designers não são mais os únicos especialistas detentores do conhecimento, mas sim tornam-se facilitadores e mediadores do processo de co-criação, onde a participação ativa dos usuários e stakeholders é valorizada e estimulada. Ou seja, é preciso ir além da simples escuta e estimular um diálogo, onde trocas de conhecimentos, insights e visões acerca de um problema acontecem ativamente entre todos os envolvidos. Como resultado dessa colaboração e abertura para a diversidade de perspectivas, têm-se soluções potencialmente mais criativas e bem-sucedidas.

No contexto empresarial, a empatia é capaz de estimular uma postura mais compreensiva e humana nas empresas, fazendo com que elas considerem os consumidores, colaboradores e stakeholders ao tomarem decisões estratégicas. Em relação aos consumidores, possibilita colocar-se no lugar de seus clientes, enxergá-los como pessoas com necessidades reais, ao invés de classificá-los apenas como um público-alvo para vendas ou como um conjunto de estatísticas demográficas. Esse fato implica no desenvolvimento de uma compreensão das vontades dos clientes, tanto emocionais como funcionais, para conceber produtos e serviços adequados aos mesmos (NORMAN, 2004). Em relação aos colaboradores e parceiros do negócio, a empatia atua na maneira como uma organização capta o que é realmente valor para esses indivíduos. Esse conhecimento propicia não só uma melhor convivência, mas também ativa uma dimensão estratégica desses relacionamentos, podendo gerar benefícios mútuos (MERONI, 2008). Assim, é possível que a empresa inove ao compartilhar seus ativos e também se beneficiar dos ativos e capacidades das organizações parceiras, como processos, tecnologias, expertise técnica e até mesmo os canais de venda.

O processo de design estratégico é tradicionalmente participativo, ou seja, requer um envolvimento dos diferentes interessados em um projeto de forma colaborativa, sejam eles clientes, colaboradores e stakeholders (MAURI, 1996). Assim, o aspecto da empatia contempla a coletividade, contribuindo para que a organização enxergue as diferentes perspectivas relacionadas ao seu negócio, aprenda com elas e entenda que a construção de valor contempla diferentes atores (ZURLO, 2006). Isso é possível devido a uma capacidade de conciliar múltiplos, e às vezes contraditórios, pontos de vista e fontes de informações a fim de produzir uma nova maneira de pensar o negócio e, conseqüentemente, inovar. Normalmente os colaboradores de uma empresa apresentam novas perspectivas através dos diálogos e debates coletivos que, embora possam envolver consideráveis conflitos e divergências, impulsionam o questionamento de premissas existentes. Segundo Nonaka e Takeuchi (1997), este tipo de interação facilita a transformação do conhecimento pessoal para o conhecimento organizacional. Como resultado, têm-se conhecimentos e valores compartilhados, que podem contemplar desde os funcionários do negócio, passando por seus fornecedores e parceiros até chegar ao consumidor final. Assim, empresas que exercitam a empatia também são mais aptas a desenvolver estratégias que promovam soluções eficientes e experiências significativas nos diferentes pontos de contato com os consumidores e stakeholders.

Além disso, empresas empáticas que partem de uma abordagem centrada nos seres humanos aumentam as chances de desenvolver uma ideia inovadora e encontrar um mercado receptivo para a mesma, uma vez que esse tipo de abordagem tenta identificar as necessidades latentes da sociedade e transformá-las em oportunidades de negócio (BROWN, 2008). Essa compreensão do que é realmente valorizado pelas pessoas é importante para que ocorra as chamadas inovações disruptivas e transformacionais (OUDEN, 2012). Isso porque as pessoas não são suscetíveis de mudar seu comportamento em uma direção nova que não está em consonância com o que acreditam e valorizam. Assim, a competência empatia permite que uma empresa entenda profundamente os desejos e necessidades de seus consumidores, assim como a forma que consumidores com diferentes valores percebem uma solução inovadora específica (OUDEN, 2012). Como resultado deste real e profundo entendimento das motivações dos usuários-alvo, é possível criar mais chances de que uma inovação seja bem-sucedida ao ser lançada no mercado.

3.1.5 Produção de significado

Designers tem uma capacidade única de desafiar radicalmente o sentido das coisas (MICHLEWSKI, 2015). Neste contexto entra a ressignificação de produtos e serviços e sua estreita relação com a inovação. A inovação orientada pelo design busca atingir aspectos intangíveis, como a construção de significado e a geração de valor, indo além da simples funcionalidade de uma solução ou das necessidades dos usuários alvo. Aqui há um reposicionamento da prática projetual tradicional do design, afastando-a do funcionamento dos artefatos para aproximá-la do significado que estes objetos constroem na relação com a sociedade (KRIPPENDORFF, 2006; NORMAN, 2004; VERGANTI, 2009; ZURLO, 2010). Ou seja, trata-se da busca pelo sentido decorrente das interações humanas com os objetos. Em uma perspectiva estratégica do design, as abordagens projetuais tornaram-se cada vez mais incorporadas na linguagem, nos discursos, assumindo um papel mais centralizado no humano e na cultura. Afinal, os artefatos, através das suas formas de representação, linguagens e símbolos, são meios de estabelecer uma conexão com os seres humanos (FLUSSER, 2007). Tudo isso se relaciona com uma perspectiva cultural e social que o design enquanto profissão carrega. Ou seja, designers precisam compreender as influências culturais e os contextos sociais em que seus projetos serão aplicados (MANZINI, 2017). Isso implica em considerar aspectos como valores culturais, preferências estéticas, diversidade de públicos-alvo e sensibilidade às necessidades específicas de cada comunidade. Em suma, designers praticam uma leitura qualitativa e interpretativa das realidades, buscando identificar os elementos que serão a base de soluções que incluem para além do valor econômico, valores estético, cultural e social (FRANZATO *et al*, 2015).

Técnicas como a do Storytelling costumam ser utilizadas por designers em diferentes momentos de um projeto, como na fase inicial onde se faz uma síntese de pesquisas contextuais antes de desenvolver uma solução, ou mesmo quando o produto ou serviço será lançado e precisa de uma narrativa atrativa para a sua venda. Esta técnica refere-se ao uso de narrativas visuais e verbais para transmitir informações (BECKMAN; BERRY, 2009) sobre determinado tema, contexto ou problema. Em um projeto de design, frequentemente é usada para comunicar dados ou explicar problemas de uma maneira cativante, uma vez que é mais eficaz transmitir informações desta forma do que usar dados brutos sem nenhum tipo de apelo

emocional ou contextual. Logo, a narrativa pode se concentrar em explicar desafios de uso e adoção de um produto/serviço (história informativa) ou simplesmente em criar conexões emocionais entre clientes e partes interessadas (história inspiradora). Esta estratégia ajuda, então, designers a desenvolverem confiança e comprometimento junto às partes envolvidas, além de ajudá-las a gerar ideias e convergir em caminhos estratégicos e de inovação.

Quando se trata de inovação, é preciso ter em mente que produtos ou serviços alimentam a produção de discursos simbólicos, onde o que se divulga não é só o aspecto tangível dos mesmos, mas também aspectos emocionais e valores socioculturais conectados a eles (NORMAN, 2004; MANZINI, 2017). Assim, em um mercado altamente competitivo como o da atualidade, as empresas devem preocupar-se não só com a estética ou a funcionalidade de suas ofertas, mas também com os efeitos de sentido que elas viabilizam para o consumidor (BENTZ, 2013), pois é este fator que frequentemente caracteriza-se como uma inovação. Ou seja, inovar não reside apenas em criar algo novo, que não exista no mercado, mas também em ressignificar algo já existente.

Assim, esta competência de design instiga que as pessoas atuem na construção destes significados em um negócio, uma vez que é uma maneira das empresas estabelecerem conexões simbólicas e emocionais com seus clientes para assim gerarem vantagens competitivas sustentáveis, diferenciando-se da concorrência. Logo, quando a mentalidade e as práticas organizacionais encontram-se orientadas para a produção de sentido, há, então, uma articulação dos elementos básicos que estruturam a proposta de valor do negócio com os significados e experiências associados a ela. Isso se faz de extrema importância, uma vez que hoje os consumidores buscam conexões profundas com as marcas, produtos e serviços que consomem. Por fim, pode-se dizer que o desenvolvimento desta competência é capaz de cultivar em uma empresa uma capacidade de entender, antecipar e até influenciar o surgimento de novos significados relacionados ao produto ou serviço que oferta.

3.1.6 Sistemicidade

O design é uma disciplina que opera nas realidades emergentes, envolvendo-se frequentemente com questões ligadas ao meio ambiente e sustentabilidade, política, gênero e outras mais que refletem as preocupações da sociedade (BENTZ, 2013). Esse olhar holístico, que ultrapassa apenas o projeto, permite que designers muitas vezes desenvolvam uma postura mais conectada com o mundo ao seu redor, implicando em um olhar minucioso que explora as conexões que, muitas vezes, parecem desconexas. Esse processo está relacionado a um tipo de raciocínio típico projetual, denominado divergente (BROWN, 2011). O raciocínio divergente ocorre quando há uma expansão do campo de visão do projetista que permite ao mesmo ter um olhar mais sistêmico, fugindo do habitual enquadramento do problema e de um conjunto de soluções preexistentes (DE MORAES, 2010; AMBROSE E HARRIS, 2011; LIEDTKA; OGILVIE, 2011). Ao empregar este tipo de raciocínio o designer consegue entender o contexto do projeto de uma forma muito mais ampla, realizando, assim, as conexões necessárias para explorar o problema com maior profundidade e criatividade até convergir em uma solução adequada.

Quando se trata de inovação, designers costumam usar várias ferramentas para apoiar o pensamento holístico, como por exemplo diferentes tipos de mapas que possibilitam identificar de forma mais ampla tudo o que faz parte de um determinado contexto, tema ou problema. Os mapas mentais são um dos exemplos que se enquadram neste tipo de ferramenta, pois são diagramas utilizados para representar visualmente e também conectar todas as informações sobre um determinado tema (BUZAN, 1996). Na fase projetual de exploração e definição de problemas, designers usam mapas para identificar as questões que influenciam um desafio de inovação e ilustrar como essas questões se relacionam entre si. Assim, o mapa resultante oferece uma visão geral completa, que contempla diferentes associações que servem de base para refletir e solucionar um determinado desafio de inovação.

Tratando-se dos negócios, esse aspecto é bastante relevante, uma vez que uma empresa é um sistema onde um elemento influencia o outro. Neste sentido, a competência sistemicidade auxilia na construção de uma visão holística do negócio, que engloba aspectos como a análise do mercado, finanças, proposta de valor, logística e distribuição dos produtos, precificação, relacionamento com parceiros e clientes, comunicação da marca e demais processos. Aqui há, também, a integração entre o produto, serviço e a comunicação da organização, sem tratar essas esferas do negócio de uma maneira isolada (MERONI, 2008; CAUTELA e ZURLO, 2006;

ZURLO, 2010). Esse fator é importante para que a empresa produza um produto que comunique seu valor não só de maneira tangível – através da qualidade e dos materiais utilizados - como também de forma intangível – através da publicidade e de serviços que entregam o produto ao consumidor proporcionando uma experiência positiva nos mesmos. É nesta compreensão integrada de um sistema produto-serviço que muitas vezes reside a inovação.

Neste contexto, pode-se dizer que a maioria das inovações requer mais do que apenas uma organização e um grupo de usuários para ter sucesso no mercado. Muitas das soluções inovadoras relevantes atualmente não são apenas produtos solitários, mas *combinações* de produtos e serviços em sistemas maiores (OUDEN, 2012). Em muitos casos, diferentes organizações estão envolvidas nesses sistemas maiores, chamados de ecossistemas. Ecossistemas se estendem para além da cadeia de valor tradicional, da rede fornecedor-cliente ou da "empresa estendida", que também inclui fornecedores de fornecedores e clientes de clientes. Os ecossistemas incluem todas as partes interessadas (*stakeholders*) que têm um papel direto ou indireto nas várias fases da inovação: a definição, a criação, a realização e a extensão (OUDEN, 2012). Assim, desenvolver inovações realmente significativas que possuam valor para as organizações, usuários e a sociedade em geral, geralmente requer uma colaboração entre estes diferentes players. Isso porque os valores do usuário precisam ser incluídos nos valores da organização, os da organização precisam ser incluídos nos valores do ecossistema e os do ecossistema, por sua vez, precisam estar alinhados com os da sociedade.

Por fim, gestores e colaboradores não devem apenas saber como inovar na esfera tática de seus departamentos, mas também compreender os objetivos estratégicos que norteiam os seus processos individuais na organização (SCHEIN, 2020). Isso requer um profundo entendimento da estratégia de negócio por trás de seus ofícios, ou seja, quando e porque a empresa está tentando inovar em primeiro lugar. Além disso, processos de inovação ocorrem em paralelo com outros processos igualmente importantes em uma organização, logo, eles precisam ser integrados (MUMFORD; LICUANAN, 2004). Este aspecto faz-se essencial, visto que as decisões nunca são isoladas em uma empresa. O que é decidido em relação ao formato de venda do produto, por exemplo, não tem impacto somente na estratégia comercial, mas também nos custos da criação, da produção, da comunicação e do descarte do mesmo. Portanto, cultivar a competência de sistemicidade em uma empresa implica

na construção de um olhar e entendimento mais amplo sobre as diferentes partes da organização, assim como do mercado e ecossistema onde a mesma está inserida. Como resultado, têm-se colaboradores com a capacidade de identificar oportunidades de inovação, derivadas de uma visão sistêmica que considera interações entre os diferentes elementos que compõem a empresa e o contexto onde atua. Este fator auxilia, ainda, em uma análise dos desafios e obstáculos que podem surgir ao implementar essas inovações.

4 ENSINO E APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS

Como dito anteriormente, o ensino-aprendizagem de competências desempenha um papel crucial na inovação organizacional à medida que as empresas enfrentam um ambiente de negócios cada vez mais dinâmico e complexo. Isso se dá pelo fato de que a inovação organizacional não se limita apenas à inovação de produtos ou processos, mas também inclui a inovação nas competências internas da organização, como a capacidade de aprendizado contínuo, a capacidade de adaptação e a capacidade de desenvolver novas habilidades (PORTER, 1985). Logo, as habilidades, conhecimentos e atitudes das pessoas podem influenciar na sua capacidade de gerar e implementar ideias inovadoras. Neste cenário, as empresas têm, então, reconhecido a importância de investir no desenvolvimento de competências de seus colaboradores, proporcionando treinamentos, programas de capacitação e outras oportunidades de aprendizagem que os auxiliem a inovar em seus ofícios (MADRUGA, 2019). Além disso, muitas organizações também têm cultivado uma cultura de aprendizagem contínua, incentivando seus colaboradores a buscar constantemente o desenvolvimento de suas habilidades técnicas e comportamentais (FLEURY, 2002). Este movimento por parte das empresas está atrelado ao entendimento de que ao investirem no ensino-aprendizagem de competências, as organizações se beneficiam de colaboradores mais engajados, produtivos e inovadores, enquanto as empresas ganham em termos de inovação, competitividade e adaptabilidade às mudanças do mercado (TAKAHASHI, 2015). Afinal, é por meio dos processos de aprendizagem que a organização desenvolve as competências essenciais à realização de suas estratégias de negócio (FLEURY e FLEURY, 2001).

Para Berge *et al.* (2002), uma competência pode ser mensurada, validada e aprimorada através do treinamento e desenvolvimento de pessoas. Iniciativas de treinamento e desenvolvimento corporativos podem ser definidas como estratégias de aprendizagem formal que variam quanto à duração, à complexidade e contexto organizacional. Especificamente, *treinamento* é um conceito adotado para ações direcionadas à melhoria do desempenho atual de um colaborador no cargo ou função que ele ocupa. Já o conceito de *desenvolvimento* refere-se às ações voltadas ao crescimento pessoal e profissional dos colaboradores, sem possuir uma correlação

direta com as atividades que são realizadas por eles atualmente ou mesmo com atividades futuras (BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2006).

Atualmente, o ensino-aprendizagem de competências no ambiente organizacional está se afastando da abordagem tradicional de treinamentos passivos baseados em palestras, indo em direção a métodos mais interativos e participativos. As empresas estão adotando técnicas de aprendizagem ativa, como estudos de caso, simulações, workshops, projetos práticos e treinamentos baseados em problemas, que permitem que os colaboradores apliquem suas competências em cenários reais e desenvolvam habilidades relevantes para seu ofício (DUTRA, 2018; MADRUGA, 2019). Neste contexto, autores como Michael Eraut (2001) apontam que a aprendizagem no trabalho é muitas vezes informal, sendo não só pautada pela resolução de problemas, mas também através das tarefas diárias e da interação com os colegas. Porém, para que a aprendizagem aconteça de forma efetiva, é preciso utilizar-se de métodos, processos, técnicas ou ferramentas que facilitem a capacitação do colaborador, uma vez que determinadas estruturas são fundamentais para desenvolver comportamentos desejados em uma empresa (SENGE, 1990). Portanto, faz-se necessário, em primeiro lugar, a compreensão dos conceitos de *método*, *processo* e demais *aspectos facilitadores* do ensino de competências. Em segundo lugar, é essencial entender os *critérios que norteiam esse ensino específico*, para que haja assim uma aprendizagem efetiva. A partir desta compreensão, é possível, então, vislumbrar possibilidades de desenvolvimento de um método voltado para a formação de competências em uma organização.

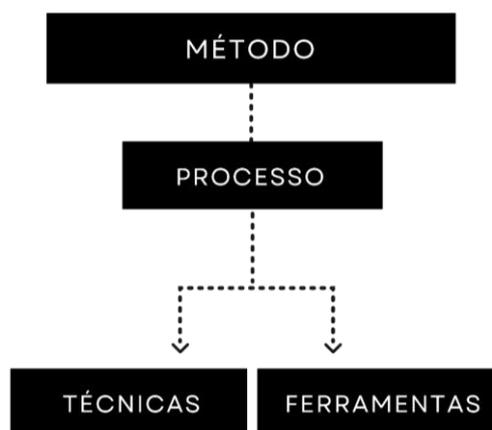
4.1 Métodos para o ensino-aprendizagem de competências

O conceito de **método** é fundamental em várias áreas do conhecimento, incluindo ciência, filosofia, educação, e até mesmo na vida cotidiana. O termo deriva do grego antigo "*methodos*", que significa "caminho para chegar a um fim" (MARKONI; LAKATOS, 2007). No dicionário Michaelis³ (2023), método é definido como: "emprego de procedimentos ou meios para a realização de algo, seguindo um planejamento; processo lógico e ordenado de pesquisa ou de aquisição de

³ Dicionário MICHAELLIS - <https://michaelis.uol.com.br/>

conhecimento; modo de agir; meio; maneira de se comportar". Logo, pode-se inferir que um método é *um conjunto sistemático de etapas ou procedimentos utilizados para atingir um objetivo específico ou resolver um determinado problema* (MARKONI; LAKATOS, 2007). Por se tratar de uma abordagem organizada e estruturada para alcançar um resultado desejado, um método deve fornecer um conjunto de instruções claras que guiam a execução de uma tarefa ou o desenvolvimento de um processo (GIL, 2015). Essas instruções variam de acordo com o contexto e tipo de método, podendo ser aplicadas em uma ampla variedade de áreas, como pesquisa científica, resolução de problemas, ensino e aprendizagem, desenvolvimento de produtos e serviços, entre outros. A aplicação de um método ajuda a evitar um processo pautado na aleatoriedade, proporcionando uma estrutura sólida para alcançar diferentes objetivos de maneira eficaz, uma vez que é algo validado previamente (FLICK, 2012). Em suma, um método define os procedimentos e atividades que, quando executados por uma pessoa de maneira sequencial e consistente, conduzem ao alcance do objetivo esperado (MARKONI; LAKATOS, 2007). Esses procedimentos não apenas garantem a execução eficiente de determinados processos, mas também oferecem diretrizes claras sobre como agir em situações específicas.

Neste contexto, é comum na linguagem cotidiana os termos "processo" e "método" serem frequentemente usados de forma intercambiável. Embora estejam diretamente relacionados, possuem significados distintos quando considerados de uma perspectiva mais precisa. Em geral, um **processo** refere-se a uma sequência de ações ou tarefas inter-relacionadas que são executadas para atingir um determinado objetivo. O processo descreve o "*o quê*" deve ser feito e a ordem em que as atividades devem ser realizadas. O foco principal do processo é no fluxo de trabalho, nas etapas a serem seguidas e nos resultados esperados. Por outro lado, um método é uma abordagem mais ampla e sistemática, uma estratégia ou um conjunto de técnicas utilizadas para realizar uma tarefa específica ou alcançar um objetivo. O método descreve o "*como*" algo deve ser feito. Ele envolve a seleção e aplicação de ferramentas, técnicas ou procedimentos específicos para atingir um determinado resultado através de um processo (FLICK, 2012). Assim, um método pode ser visto como um conjunto de diretrizes ou instruções que *orientam* a execução de um ou mais processos.

Figura 2 - Estrutura de um método

Fonte: A autora (2023)

Segundo os autores Flick (2012), Marconi e Lakatos (2007), para que um método possa ser considerado eficaz, existem alguns *critérios* principais que devem ser levados em consideração, indiferente da área ou contexto de onde o método seja derivado. O primeiro critério é a *clareza*, uma vez que a orientação dada por um determinado método deve ser clara e compreensível para aqueles que o estão aplicando. Para isso, as etapas devem ser descritas de forma precisa e concisa, evitando ambiguidades ou interpretações equivocadas. Ainda, a clareza implica que todo método deve explicitar qual objetivo será atingido com a sua aplicação. O segundo critério é a *coerência*, pois as etapas de um método devem seguir uma sequência minimamente ordenada, proporcionando a pessoa que o aplica uma progressão natural em direção ao objetivo final. Na sequência, a *reprodutibilidade* de um método também é um critério, pois o mesmo deve ser replicável, ou seja, outras pessoas devem ser capazes de seguir as mesmas orientações dadas e obter resultados semelhantes. Há também o critério da *simplicidade*, o que significa que um método muito complexo pode dificultar a sua aplicação e compreensão, fator que acaba muitas vezes não contribuindo para a sua adoção e implementação. Ainda, um método deve ser, preferencialmente, testado e validado na prática, para que assim seja possível realizar ajustes e compartilhá-lo com outras pessoas que buscam chegar a um mesmo objetivo. Embora ambos os autores estejam situados em um contexto mais científico e acadêmico, pode-se concluir que a construção de qualquer tipo de método envolve os seguintes aspectos:

Figura 3 - Desenvolvimento de um método

Fonte: A autora (2023) com base em Flick (2009), Marconi e Lakatos (2007)

Por fim, **em um contexto de educação**, um método também compreende um conjunto de princípios ou técnicas de ensino, que auxiliam os educadores a proporcionar melhores experiências nos processos de construção e avaliação de conhecimento (ZABALA, 2020). Agora, entendido o conceito de método que será adotado neste trabalho e também os principais critérios para desenvolvê-lo, é preciso avançar na compreensão dos critérios *específicos* que devem ser contemplados quando se trata do ensino e aprendizagem. Considerar essa particularização é importante, uma vez que o objetivo desta tese é propor um método de desenvolvimento de competências de design orientadas à inovação organizacional. Assim, há a necessidade de investigar o que é imprescindível de ser considerado ao se propor o desenvolvimento de tais competências.

4.2 Critérios para o ensino-aprendizagem de competências

Para desenvolver um método que envolva a educação, deve-se buscar critérios que sejam norteadores de um ensino-aprendizagem eficaz. Logo, a partir de uma revisão da literatura sobre este tema, chegou-se a delimitação de 5 aspectos norteadores, propostos a partir de uma síntese de diferentes teorias de autores que discutem sobre o ensino e aprendizagem de competências nos âmbitos pedagógico (KOLB e FRY, 1975; DEWEY, 1976; PERRENOUD, 1999; SCALLON, 2018; KÜLLER e RODRIGO, 2019; BARKLEY e MAJOR, 2020) e também corporativo (LE BOTERF, 2003; TAKAHASHI, 2015; MADRUGA, 2020; FLEURY, 2000). Cada um destes aspectos é desdobrado nos tópicos seguintes.

4.2.1 - Abordagem prática e contextualizada

John Dewey (1976) defendia que o método na educação deveria ser centrado no estudante, baseado em experiências autênticas. O autor via o ensino através da experiência e de uma reflexão crítica como elementos fundamentais para promover uma aprendizagem significativa para os aprendizes, que com isso passam a ser mais ativos e engajados ao construírem conhecimentos. Sua abordagem influenciou significativamente a educação e continua a ser relevante atualmente nas discussões sobre métodos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos, especialmente em ambientes corporativos, onde o investimento em conhecimento é diretamente associado à uma melhor performance dos aprendizes. Neste contexto, para que haja, então, o que se denomina *aprendizagem significativa*, determinados conhecimentos, habilidades e atitudes devem ser ensinados às pessoas explicitando o seus significados e utilidade (ZABALA, 2020). É o que Barkley e Major (2020) chamam de “contextualização”, momento de uma situação de aprendizagem onde o aprendiz entende *o que* será aprendido e por qual motivo. Este fator faz com que as pessoas possam entender a importância do que estão aprendendo, o que resulta em um maior envolvimento das mesmas com a situação de aprendizagem. Afinal, a participação de aprendizes não é estimulada e nem potencializada quando os mesmos não atribuem um propósito no que irão fazer (BARKLEY; MAJOR, 2020). Na educação corporativa, isso se faz bastante importante, pois se uma competência se dá sempre por meio de uma ação, é preciso que o indivíduo veja sentido nela e assim *queira exercê-la* por

meio do seu trabalho, para que assim agregue algum valor à organização e sua carreira profissional (TAKAHASHI, 2015).

A aprendizagem de competências transcende a memorização de fatos e fórmulas, envolvendo a capacidade de aplicar conhecimento em situações reais, adaptar-se a novos cenários e resolver problemas complexos. Le Boterf (2003) reforça esse posicionamento, apontando que uma competência sempre será resultante das experiências que uma pessoa tem. Portanto, o autor coloca que todo o ensino e a aprendizagem de competências devem ser orientados para a ação, focando na capacidade do indivíduo de *resolver problemas reais* e de enfrentar *desafios práticos*. Ele enfatiza a importância de situar a aprendizagem em *contextos autênticos* da realidade do aprendiz, nos quais os mesmos possam enfrentar situações reais e desenvolver as competências necessárias para lidar com elas. Neste sentido, uma situação de aprendizagem corporativa ideal é aquela que reproduz o mais fielmente possível uma tarefa ou rotina de trabalho (KÜLLER; RODRIGO, 2019). Desta forma, o ensino-aprendizagem de competências para este fim deve ser prático e contextualizado, envolvendo situações e exemplos reais do ambiente de trabalho. Isso permite que os indivíduos compreendam *como aplicar* as competências em seu contexto específico e desenvolvam a capacidade de transferir o aprendizado para situações semelhantes, seja em outras tarefas e desafios da sua rotina profissional ou até mesmo em futuros empregos. Isso porque, enquanto o aprendiz não tiver a oportunidade de *vivenciar* a aplicação de um novo conhecimento, o aprendizado não terá sido alcançado (KOLB; FRY, 1975).

4.2.2 - Participação ativa e colaborativa dos aprendizes

No cenário educacional contemporâneo, a abordagem tradicional de ensino está sendo gradualmente substituída por práticas que valorizam a participação ativa e colaborativa dos aprendizes. Essa mudança reflete a compreensão crescente de que a aquisição de competências *vai além da mera transmissão* de conhecimento, exigindo a *interação* direta e envolvimento dos aprendizes no processo de aprendizagem (ZABALA, 2020; BARKLEY e MAJOR, 2020). Assim, durante o desenvolvimento de competências, as pessoas que estão sendo capacitadas devem ser incentivadas a assumir um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem,

para que assim sejam mais proativas na busca do conhecimento. Ao se envolverem ativamente nas atividades de aprendizagem, as mesmas não apenas absorvem informações, mas também desenvolvem habilidades críticas de pensamento, resolução de problemas e tomada de decisões (PERRENOUD, 1999). Para tanto, é necessário a criação de oportunidades para a prática, experimentação e reflexão durante as situações de aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem deve ser não só ativo, mas também *colaborativo*, ou seja, deve contemplar atividades em grupo e projetos conjuntos. Isso porque a interação de um aprendiz com outros aprendizes, onde todos compartilham ideias e experiências, estimula o desenvolvimento conjunto de competências, uma vez que *“a discussão em grupo ajuda os alunos a identificarem lacunas nos seus conhecimentos e a entenderem como a nova informação se relaciona com conceitos mais amplos e inclusivos”* (ALMEIDA, 2002, p. 160). Neste contexto, Perrenoud (1999) defende a ideia de que os alunos aprendem melhor quando estão ativamente envolvidos no processo de aprendizagem e têm assim a oportunidade de colaborar com seus colegas. Essa experiência compartilhada possibilita a internalização das principais funções cognitivas - o sujeito aprende com os outros para, posteriormente, ser capaz de realizar tais atividades de forma independente em situações futuras (FLEURY; FLEURY, 2001).

4.2.3 Situações de aprendizagem adequadas ao tipo de conhecimento

Um processo efetivo de ensino e aprendizagem também envolve *a forma* como o conhecimento será apresentado, para que assim possa ser absorvido e desenvolvido pelos aprendizes (ZABALA, 2020). Sabe-se que a aprendizagem é um processo neural complexo, que leva à construção de memórias. Assim, adquire-se conhecimento através da leitura, da escuta de informações, da incorporação de aprendizados com os erros, da vivência de experiências práticas e também da observação das ações alheias (FLEURY; FLEURY, 2001). Todas essas são formas variadas de aprender e cada indivíduo se percebe como único nesse processo de aprendizagem. Porém, é consenso de que a transmissão de informações de maneira clara, envolvente e acessível é a base para garantir que o conhecimento seja compreendido, retido e aplicado de forma significativa pelos aprendizes

(PERRENOUD, 1999; ZABALA, 2020). Para tanto, é fundamental escolher *formatos de transmissão de conhecimento apropriados*, que estejam alinhados ao tipo de conteúdo que será ensinado e também ao tipo de aprendiz (KÜLLER; RODRIGO, 2019). Considerar as particularidades do conteúdo a ser ensinado e também as subjetividades dos aprendizes é, então, o primeiro passo para construir uma situação de aprendizagem efetiva e com maiores chances de engajamento.

A forma que o conhecimento será desenvolvido deve ser prevista em um **planejamento das situações de aprendizagem**. Em um contexto de ensino-aprendizagem de competências, é importante haver a verificação se o desenvolvimento de alguma competência depende do desenvolvimento prévio de outra. Nesse caso, elas devem ser organizadas na ordem de seu desenvolvimento. Ainda, é preciso verificar se cada competência a ser trabalhada em uma capacitação exige uma situação de aprendizagem, ou mais de uma para ser desenvolvida. Dependendo do tipo de competência a ser desenvolvida, pode ser necessário conjugar diferentes tipos de abordagens para que o aprendiz realmente mobilize os conhecimentos e exercite as habilidades e atitudes previstas (BARKLEY; MAJOR, 2020). Além disso, como destacado anteriormente, uma competência compreende três dimensões: conhecimentos, habilidades e atitudes. Logo, envolve conhecimentos teóricos e conceituais, conhecimentos procedimentais, práticas específicas e comportamentos interligados. Neste contexto, faz-se importante *projetar as situações de aprendizagem visando mobilizar cada uma das dimensões da competência* que se deseja desenvolver no aprendiz. Para tanto, a escolha adequada de métodos, dinâmicas, técnicas e ferramentas é essencial, devendo ser feita sempre a partir da delimitação de qual competência será ensinada (KÜLLER; RODRIGO, 2019). Por exemplo, se o objetivo da situação de aprendizagem é desenvolver uma competência analítica, a situação de aprendizagem deve contemplar uma abordagem desafiadora, que estimule os aprendizes a analisar informações complexas de maneira crítica, identificar padrões ou aplicar estratégias voltadas à resolução de problemas. Neste contexto, o planejamento da situação de aprendizagem deve apontar quais as estratégias, técnicas, ferramentas e conhecimentos teóricos são mais adequados para atingir esse objetivo específico, considerando também os conhecimentos prévios dos aprendizes e seu nível de instrução (ALMEIDA, 2002).

Ainda, em um planejamento de uma situação de aprendizagem, devem ser produzidas e estar contidas as orientações minimamente necessárias para que os

aprendizes possam entender e executar a atividade proposta, assim como quais os recursos necessários que poderão ser utilizados (KÜLLER; RODRIGO, 2019; BARKLEY; MAJOR, 2020). Devem ser orientadas também as formas pelas quais os facilitadores da aprendizagem farão a coordenação e o acompanhamento da atividade, para que assim saibam como proceder junto aos aprendizes. Essa é, em princípio, uma ação do docente. No entanto, se projetada uma situação de aprendizagem com foco em dar autonomia aos participantes, formas coletivas e autogestionárias podem e devem ser propostas e previstas.

4.2.4 Figura facilitadora da aprendizagem

Le Boterf (2003) aponta que o desenvolvimento de competências requer um equilíbrio entre a autonomia do aprendiz e o apoio de um ambiente de aprendizagem adequado. Por isso, destaca a importância de um tutor que possa **fornecer orientação, feedback e apoio ao longo das situações de aprendizagem**. Assim, em um processo de ensino de competências, tanto em um contexto educacional como organizacional, a figura do professor, ou pessoa facilitadora da aprendizagem, desempenha um papel crucial. Isso porque a mesma atua como *mediadora* da aprendizagem, sendo responsável por transformar o ambiente de forma a despertar o interesse e engajamento do aprendiz. A pessoa que desempenha este papel deve **conceber e adaptar situações de aprendizagem**, bem como propor atividades e desafios que estimulem os aprendizes a mobilizar e ampliar seus conhecimentos (LE BOTERF, 2003; BARKLEY; MAJOR, 2020). Situação de aprendizagem é um conjunto organizado e articulado de ações do aluno, em geral propostas e orientadas pelo educador, que visam à construção de um determinado conhecimento ou ao desenvolvimento de uma ou mais competências (KÜLLER; RODRIGO, 2019). Portanto, uma pessoa facilitadora da aprendizagem deve agir como garantidora do conhecimento, organizadora das experiências de aprendizagem, incentivadora de projetos, gestora da diversidade e orientadora dos percursos formativos (PERRENOUD, 1999).

4.2.5 - Avaliação

Para que haja uma aprendizagem efetiva de qualquer tipo de conhecimento, é preciso que haja também formas de avaliar se o mesmo está sendo absorvido pelos aprendizes. Avaliar é a ação de apreciar a qualidade de algo ou de alguém, como por exemplo conhecimentos, habilidades, atitudes e crenças que adquiridas geralmente como resultado de aprendizagem (BARKLEY; MAJOR, 2020). Neste contexto, as avaliações de aprendizagem são aquelas ações idealizadas por professores ou instrutores para comprovar o aprendizado dos estudantes em uma determinada situação projetada. No que diz respeito à avaliação de competências, é consenso entre os principais autores da área da educação de que **as práticas avaliativas devem ser baseadas em situações autênticas de aprendizagem**, aplicáveis à vida real, ao invés da aplicação de testes mais formais e estruturados (PERRENOUD, 1997; ZABALA, 2007; BARKLEY; MAJOR, 2020). Logo, a *observação direta dos aprendizes em ação* é uma das principais estratégias para a avaliação de competências. Neste contexto, os facilitadores da aprendizagem podem observar como os aprendizes lidam com tarefas, interagem em grupos, resolvem problemas e aplicam seus conhecimentos em situações do mundo real (BARKLEY; MAJOR, 2020). Ao fazer isso e analisar posteriormente suas observações, conseguem ter indícios claros de que houve a mobilização das competências desejadas para a situação de aprendizagem planejada (ZABALA, 2020). Ainda, para Perrenoud (1997), a avaliação não deve ser apenas uma medida final de desempenho, mas sim um *processo contínuo de feedback* dado aos aprendizes ao longo de todo o processo de aprendizagem, ajudando-os a entenderem seus pontos fortes e áreas a serem melhor desenvolvidas. Ou seja, as pessoas capacitadas devem, então, receber *orientações construtivas* sobre seu desempenho, podendo assim identificar o quanto estão avançando e também quais os pontos que devem ser melhorados ao longo do seu processo de aprendizagem (BARKLEY; MAJOR, 2020). Neste contexto, alguns autores sugerem também um processo chamado de *avaliação 360 graus*, que envolve não só o feedback dos facilitadores da aprendizagem, mas também de outros aprendizes ou demais pessoas envolvidas em uma capacitação, fornecendo assim uma visão abrangente das competências de um indivíduo, a partir de diferentes perspectivas e contextos (KÜLLER; RODRIGO, 2019; MADRUGA, 2020; BARKLEY e MAJOR, 2020)

Outro aspecto importante é em relação a **autoavaliação** do aprendiz, o que implica em refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Le Boterf (2003) e

Zabala (2020) destacam a importância da reflexão como um elemento-chave no processo de desenvolvimento de competências, uma vez que os aprendizes são incentivados a analisar e avaliar seu próprio desempenho, conseguindo assim identificar onde devem melhorar para poder desenvolver estratégias de aprimoramento de suas competências. Os autores concordam que a reflexão é vista como uma maneira de integrar o conhecimento teórico com a prática e de promover a aprendizagem significativa. Neste sentido, um fazer que não seja submetido a uma reflexão e ao aperfeiçoamento constantes tende a se tornar rotineiro e automático, como por exemplo uma habilidade técnica, não uma competência (KULLER; RODRIGO, 2019). Assim, ao tomarem consciência das suas necessidades de desenvolvimento e ao reconhecerem o seu próprio estilo de aprendizagem, os aprendizes adquirem conhecimento e uma compreensão crítica de si próprios (BARKLEY; MAJOR, 2020).

Para que uma avaliação de competências seja possível, indiferente da estratégia utilizada e do contexto onde ocorra, deve haver uma **definição clara de objetivos de aprendizagem**, assim como de **critérios avaliativos** para cada objetivo estabelecido (PERRENOUD, 1999; ZABALA, 2007; SCALLON, 2018; BARKLEY e MAJOR, 2020). Logo, para que uma empresa utilize a avaliação de desempenho de competências, é importante que saiba definir quais os comportamentos esperados dos colaboradores que estão sendo capacitados (TAKAHASHI, 2015). Esse fator auxilia os aprendizes a entenderem o que é esperado deles, fazendo com que consigam se auto gerenciarem em direção às metas de aprendizagem estabelecidas. Neste sentido, é desaconselhável a definição de objetivos de aprendizagem, ou descrição de competências, que não tenha essa clareza quanto ao que deve ser observado em relação ao desempenho dos aprendizes (KÜLLER; RODRIGO, 2019). Com isso, é possível determinar o quanto os aprendizes atingiram os objetivos estabelecidos, tendo como base uma evidência real da aprendizagem deles, ou seja, o *resultado* da aprendizagem em questão.

Assim, quando um facilitador de aprendizagem define determinadas competências a serem desenvolvidas, deve não só descrevê-las enquanto objetivos de aprendizagem, mas também apontar quais os critérios que serão utilizados para avaliar cada uma delas. Ou seja, deve apontar claramente quais os comportamentos e ações relacionadas à competência em questão devem ser colocados em prática pelo aprendiz, seja em maior ou menor grau (BARKLEY; MAJOR, 2020). Ao fazer

isso, é possível obter indicadores qualitativos de que houve aprendizagem. Além disso, é possível obter indicadores quantitativos, quando os critérios de avaliação são vinculados a resultados mensuráveis e tangíveis. Esse tipo de avaliação é comum em empresas que investem em capacitação, incluindo indicadores de desempenho, metas alcançadas, projetos concluídos com sucesso e também o impacto nas operações e resultados financeiros da organização (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010; TAKAHASHI, 2015). É importante frisar que os critérios avaliativos variam de acordo com o tipo de competência. Por exemplo, competências sociais, como trabalho em equipe, comunicação e habilidades interpessoais, devem ser avaliadas por meio da interação dos indivíduos com colegas, supervisores, clientes e outros stakeholders (MADRUGA, 2018). Aqui entram também competências voltadas para a criatividade, como por exemplo algumas das competências de design, que envolvem a capacidade de gerar ideias originais, propor soluções inovadoras e implementar melhorias em algo.

De forma resumida, estes são os principais aspectos que devem ser considerados no desenvolvimento de um método para o ensino e aprendizagem de competências:

Figura 4 - Critérios para o ensino-aprendizagem de competências

ABORDAGEM PRÁTICA E CONTEXTUALIZADA	Competências devem ser ensinadas às pessoas explicitando o seus significados e utilidade, através de desafios que sejam, ou simulem, um contexto real.
PARTICIPAÇÃO ATIVA E COLABORATIVA DOS APRENDIZES	Competências devem ser ensinadas tornando o aprendiz protagonista do próprio processo de aprendizagem, além de contemplar a interação do mesmo com outros aprendizes.
SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM ADEQUADAS AO TIPO DE CONHECIMENTO	As situações de aprendizagem devem ser planejadas de acordo com o tipo de competência e aprendiz, considerando uma escolha de métodos, dinâmicas, técnicas e ferramentas coerentes com os mesmos.
FIGURA FACILITADORA DA APRENDIZAGEM	A pessoa que desempenha este papel deve conceber e adaptar situações de aprendizagem, bem como propor atividades que estimulem os aprendizes a mobilizar e ampliar seus conhecimentos, orientando-os e dando feedback ao longo do processo.
AVALIAÇÃO	Deve ser baseada em objetivos de aprendizagem e critérios avaliativos claros. Além disso, deve ocorrer em situações reais, onde seja possível observar a aplicação da competência pelo aprendiz ou pedir para que o mesmo se auto-avalie.

Fonte: A autora (2023)

Contudo, sabe-se que as particularidades de cada tipo de competência, bem como área de conhecimento, devem ser consideradas. Portanto, para se propor um método de construção de competências de design orientadas à inovação, também é preciso considerar os desafios envolvidos no ensino de design para pessoas sem formação na área, especialmente em um ambiente organizacional. Logo, estes aspectos serão verificados durante os experimentos da pesquisa-ação da presente tese.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A natureza desta pesquisa é exploratória e de abordagem qualitativa. A questão “*como construir competências de design voltadas para a inovação?*” é investigada pela perspectiva da epistemologia pragmática, pois esta oferece um potencial para explorar novas interpretações da relação entre design, negócios e inovação, colocando a experiência e suas implicações práticas no centro deste processo. Além disso, no pragmatismo o propósito do pensamento (teoria, abstração) é guiar a ação para transformar uma determinada realidade. Nesta perspectiva, a relação entre o pensamento e a ação é extremamente necessária, uma vez que a experiência prática é condição para a reflexão (JAMES, 1979). Assim, ao investigar como transformar uma realidade organizacional através da construção de competências de design e não apenas teorizar sobre a importância de tais competências para a inovação, a pesquisa adequa-se a este viés epistemológico.

Para responder ao objetivo geral da tese, em conjunto com o processo de revisão da literatura, foi escolhido o método de **Pesquisa-Ação**, uma vez que sua dinâmica é bastante próxima do processo projetual de design. Assim como a atividade de design, a pesquisa-ação objetiva sempre uma transformação da realidade, através da delimitação de um problema que pode ser de cunho político, técnico ou cultural (THIOLLENT, 2011). Neste tipo de pesquisa, o conhecimento vai sendo construído no campo pelo pesquisador e pelos atores que fazem parte da realidade estudada. Essa construção ocorre ao longo de *ciclos* de ação que são flexíveis e dinâmicos, o que requer o uso de estratégias que acompanhem esse movimento, ou seja, que possam ser implementadas, testadas e reformuladas em um percurso muitas vezes não linear. Essa dinamicidade relaciona-se também com o que Tonetto *et al.* (2020) defendem quando apontam que no design a pesquisa sob um viés pragmático é preferida, uma vez permite a experimentação de estratégias e o desenvolvimento de diretrizes flexíveis e contextuais. A partir disso, o conhecimento é gerado, podendo ser utilizado temporariamente como subsídio para a ação até que seja necessário reiniciar o processo e experimentar novos conhecimentos orientados à prática. Assim, há uma ligação com a epistemologia que norteia esta pesquisa, uma vez que neste tipo de percurso metodológico as teorias não residem apenas em uma esfera de abstração separada da prática, sendo o valor das mesmas dependente das maneiras

pelas quais ajudam o pesquisador a compreender e agir no contexto em que se insere. Logo, o caráter teórico-prático da pesquisa-ação possibilita essa conexão do pensamento conceitual ao sensível, experiencial. Há, então, na aprendizagem pelo fazer, uma ruptura com a mera instrução (apenas métodos e teorias), valorizando, também, a experiência, ou seja, a ação, de forma reflexiva (SCHÖN, 2000). Além disso, a pesquisa-ação tem a sua validade testada através da ação experimental. Para uma melhor compreensão do processo como um todo, a figura 5 explicita a adaptação feita pela autora do processo de pesquisa-ação proposto por Thiollent (2011):

Figura 5 – Processo de Pesquisa-Ação



Fonte: A autora (2023) com base em Thiollent (2011)

Thiollent (2011) propõe que os primeiros passos de uma pesquisa-ação sejam *exploratórios* e que devem tratar da delimitação do tema de pesquisa, da colocação do problema, da escolha das teorias e da geração de hipóteses. A pesquisa em andamento tem como tema principal a inovação e parte da premissa de que *o design estratégico gera inovação quando opera diretamente na cultura organizacional*, ou seja, quando consegue integrar-se na cultura já existente na empresa e fazer com que os colaboradores a assimilem e a adotem em seu cotidiano, não só em atividades pontuais orientadas pelo design. Isso é possível, como já exposto, através da

construção de competências de design nas pessoas, sendo estas competências orientadas para a inovação. Em relação aos objetivos de pesquisa, Thiollent (2011) aponta que a pesquisa-ação deve atender a um *objetivo prático* (relativo à ação, ou seja, a criação de uma solução para o problema da realidade pesquisada) e um *objetivo teórico* (relativo ao objetivo da pesquisa acadêmica, ou seja, ao avanço do conhecimento sobre o tema relacionado à ação ou ações praticadas). Esses objetivos devem estar interligados. Assim, pode-se dizer que o objetivo prático desta pesquisa é propor maneiras de a empresa estudada adquirir uma cultura de inovação orientada pelo design através da capacitação de seus colaboradores. Já o objetivo teórico é desenvolver um método que ensina *como* realizar esta integração de cultura inovadora de design, por meio da construção de competências. O método é aqui entendido como o caminho que norteia o processo de criação e transferência de conhecimentos e práticas de design em uma determinada organização.

Outro momento importante na fase exploratória é o de *entendimento do contexto* do objeto de estudo, no caso desta pesquisa, uma empresa de comunicação. Thiollent (2011) aponta que nesta etapa os pesquisadores costumam praticar um reconhecimento de área que inclui observações, consulta a documentos estruturais da empresa e diálogos diretos com indivíduos de diferentes posições organizacionais. Ao explorar a empresa estudada, a pesquisadora fez algumas observações não participantes em alguns ambientes de trabalho a fim de conhecer e entender aspectos da cultura organizacional. Além disso, realizou-se entrevistas em profundidade para entender a percepção e práticas da empresa estudada em relação à inovação e ao design.

Após a fase exploratória, inicia-se a fase dos **ciclos de pesquisa**, que nesta adaptação feita pela autora desdobra-se em dois momentos, chamados de “Planejamento” e “Campo”, que influenciam-se reciprocamente, como representado na figura 5. Por exemplo, cada plano de ação elaborado no planejamento e executado no campo terá como resultado dados e aprendizados que serão analisados e replanejados para executá-los em formato de uma outra ação no mesmo ciclo ou servirão para o planejamento de ações do próximo ciclo da pesquisa. A fase dos ciclos de pesquisa-ação tem início no **planejamento** de cada ciclo, onde a primeira coisa que deve ser feita é a delimitação de um grupo de pessoas que fará parte de todo o processo, participando ativamente da criação das ações e da avaliação dos seus resultados. Esse grupo deve reunir-se frequentemente em encontros chamados por

Thiollent (2011) de **seminários**. O papel do seminário consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação e da resolução de problemas no ambiente investigado. Para compor o grupo de seminário, a pesquisadora partiu de indicações internas de colaboradores e dos dados coletados nas entrevistas e observações feitas na fase exploratória, onde foi possível identificar pessoas interessadas nos processos de inovação da empresa, bem como atuantes em papéis de liderança nessa área. Contudo, é importante frisar que ao longo dos ciclos de pesquisa houveram mudanças neste grupo, conforme será detalhado no capítulo seguinte.

Após a delimitação do grupo de seminário, a pesquisadora junto ao orientador discutiu quais estratégias poderiam ser utilizadas para iniciar cada ciclo de pesquisa, sendo que estas deveriam resultar em uma ação a ser implementada na organização estudada. Após estas decisões terem sido tomadas, um *protocolo* era realizado previamente a cada reunião de seminário com os colaboradores. O protocolo é um documento que detalha a conduta da pesquisadora a cada reunião, apontando quais tópicos devem ser abordados, quais atividades serão propostas e qual o objetivo que deve ser atingido com cada encontro, como por exemplo discutir quais problemas a empresa irá trabalhar, a projeção da ação ou discussão sobre os resultados da ação implementada.

Após o planejamento ser realizado e as reuniões e atividades projetuais ocorrerem, as ações desenvolvidas pelo grupo são implementadas na empresa. Esse momento do ciclo de pesquisa chama-se **campo**, e é aqui que a pesquisadora e os membros do seminário executam a ação planejada anteriormente, se envolvendo em todos os detalhes para que ela ocorra na prática e acompanhando o seu desempenho. Esse acompanhamento permite a realização de ajustes, caso algo saia fora do planejado ou não esteja acontecendo da forma como deveria para se atingir os objetivos da ação proposta. Assim, é possível reformular a ação em andamento ou até mesmo projetar outras ações complementares dentro do mesmo ciclo de pesquisa. Após a implementação da ação, ou ações, foram analisados os resultados em uma reunião de seminário, onde há o feedback do grupo sobre a ação e sobre seus aprendizados. Este momento caracteriza o fechamento do ciclo de pesquisa em andamento no momento. Nas reuniões posteriores, um novo ciclo se inicia e o processo descrito acima se repete, tendo como base os aprendizados e experiências

experimentadas no ciclo anterior, bem como novos conhecimentos adquiridos com a revisão da literatura feita pela pesquisadora paralelamente.

O encerramento da pesquisa-ação é, então, a última fase representada na figura 5, compreendendo a análise final dos dados recolhidos em todos os ciclos de pesquisa realizados anteriormente. A partir desta análise, foi feito o cruzamento dos principais temas encontrados no campo com os temas encontrados na literatura. Este processo resultou em uma reflexão que deu forma ao método de construção de competências de design orientadas à inovação organizacional. Com a estrutura deste método planejada e explicitada em um modelo, a pesquisadora desenvolveu um processo de experimentação que originou um protótipo, que teve o intuito de representar o formato ideal de como o método deveria ser apresentado e trabalhado junto ao seu público-alvo, que são consultores de design estratégico e lideranças que trabalhem com inovação em empresas.

Finalizada a apresentação do processo geral de pesquisa-ação realizado nesta tese, faz-se importante retomar o **contexto onde a pesquisa-ação ocorreu**. Conforme já apresentado na introdução deste trabalho, a pesquisa foi aplicada em uma empresa parceira da UNISINOS, bastante tradicional no setor de publicidade e comunicação gaúcho. Esta empresa está há mais de vinte anos no mercado, tendo realizado recentemente uma fusão com outra empresa de São Paulo. Neste contexto, têm buscado maneiras de transformar o seu modelo de negócio frente às mudanças ocorridas com a digitalização massiva e também com a pandemia do coronavírus. Assim surgiu a parceria com o Portal da Inovação, unidade da UNISINOS que conecta a universidade ao mercado, transformando pesquisa e tecnologia em inovação empresarial. A empresa buscava formas de impulsionar a inovação, não só nas entregas feitas aos seus clientes, mas também na própria organização. Para tanto, já tinha estruturado um setor interno dedicado a trabalhar processos de inovação em duas frentes: pessoas e tecnologia. A área de pessoas era responsável por trabalhar aspectos relacionados à cultura organizacional, cuidando também da jornada e capacitação do colaborador dentro da empresa. Já a área de tecnologia buscava metodologias e ferramentas tecnológicas para implementar processos de inovação para clientes e organização. Apesar da aparente divisão, ambas as áreas operam juntas em muitos projetos, sendo cada uma liderada por um colaborador. Além das lideranças, há também estagiários e analistas que auxiliam na criação e execução dos projetos de inovação. Foi junto a este núcleo específico da empresa que a

presente pesquisa foi desenvolvida, pois o tema da tese tinha bastante conexão com o departamento em questão. Além disso, uma vez que os usuários-alvo do método proposto neste estudo são lideranças de inovação corporativa e também consultores de design estratégico, fazia bastante sentido a pesquisadora estar ali integrada, entendendo as necessidades e desafios dessas pessoas no desenvolvimento da inovação, em especial quando buscavam metodologias de outras áreas, como o design. Agora, serão expostos e aprofundados os procedimentos gerais utilizados na coleta e análise dos dados.

4.1 Procedimentos de coleta de dados

4.1.1 Entrevistas

Tanto na fase exploratória quanto no andamento dos ciclos da pesquisa-ação, foram utilizadas entrevistas em profundidade para recolhimento de dados. Neste tipo de entrevista as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversa informal, resultando em uma forma de explorar mais amplamente uma questão (MALHOTRA, 2010; MARCONI e LAKATOS, 2007). Desta forma, a fim de propiciar um diálogo mais aberto, foi utilizado um roteiro semi estruturado que continha pautas que priorizavam a discussão de determinados temas-chave com os entrevistados no intuito de responder aos objetivos da pesquisa (GIL, 2017). Os tópicos que orientavam a condução das entrevistas reportavam-se às fases que a pesquisa se encontrava.

Durante a fase exploratória, foram realizadas entrevistas em profundidade com nove colaboradores da empresa estudada, entre os meses de novembro de 2019 e fevereiro de 2020. O critério de seleção dos entrevistados foi que fossem pessoas de diferentes cargos, contemplando estagiários, assistentes, gerentes, sócios e fundadores da empresa. Desta forma, é possível capturar dados não tendenciosos ou vinculados a apenas um setor da organização. Os convites aos participantes foram feitos por e-mail, durante o mês de outubro de 2020. No momento de aceite de participação na pesquisa, todos os participantes receberam informações sobre os objetivos pretendidos, bem como um termo de consentimento livre e esclarecido, que informou sobre o caráter anônimo e voluntário da pesquisa. O objetivo das entrevistas era entender qual era a percepção da empresa sobre inovação e sobre design,

previamente ao início dos ciclos da pesquisa-ação. Esta conduta foi adotada para se ter um ponto de partida e poder identificar a evolução da maturidade de design da empresa ao final da pesquisa. Assim, foi elaborado um roteiro semiestruturado para conduzir as entrevistas, contendo tópicos que provocassem o diálogo sobre os temas supracitados. A realização das entrevistas ocorreu entre os meses de dezembro de 2019 e fevereiro de 2020, sendo os encontros agendados conforme a disponibilidade de cada participante.

Durante os encontros de seminário e de atividades projetuais, adotou-se as entrevistas coletivas como uma segunda forma de coletar dados. Neste tipo de técnica, a coleta de dados se baseia em uma discussão em grupo sobre uma determinada questão de estudo (FLICK, 2013). Nestas situações os participantes costumam expressar-se mais livremente e ir além em suas declarações em relação a entrevistas individuais, sendo possível recolher dados mais informalmente (YIN, 2016; GIL, 2016). Ainda durante os encontros de seminário e atividades projetuais, também foram realizadas entrevistas em profundidade individualmente com cada participante. Esta técnica foi utilizada quando se necessitava averiguar mais profundamente algum comportamento ou aspecto observado durante os encontros coletivos, como por exemplo a falta de participação e de engajamento ou as percepções sobre as atividades realizadas. Assim, os apontamentos da pesquisadora feitos durante as entrevistas coletivas e a observação participante nos encontros podiam ser melhor esclarecidos individualmente com cada participante, enriquecendo a análise e interpretação dos dados sobre as experiências vivenciadas.

4.1.2 Observação

Segundo SCHEIN (2020), se a cultura for o alvo do pesquisador, as limitações de métodos como formulários e entrevistas são grandes, pois os mesmos auxiliam a mensurar apenas as características superficiais da cultura, em razão de os instrumentos não serem adequados para descobrir as suposições tácitas compartilhadas e mais profundas que definem a essência das culturas organizacionais. O autor aponta que a observação da rotina da empresa é imprescindível, uma vez que os pequenos comportamentos diários de uma organização, como a motivação, sistema de recompensa dos funcionários, cultura de

feedback, hierarquia, liberdade criativa e relacionamentos formam a cultura organizacional e o clima do ambiente de trabalho. Desta forma, a observação participante e não participante foram técnicas escolhidas para complementar as entrevistas e as reuniões de seminário, durante todo o percurso da pesquisa-ação.

Durante a *etapa exploratória*, a **observação não participante** foi utilizada. Neste tipo de observação o pesquisador é apenas um espectador da situação que decide investigar, observando de maneira informal e espontânea os fatos que ocorrem (GIL, 2016). Assim, naquela etapa da pesquisa o objetivo da pesquisadora era entender a cultura organizacional da empresa estudada, considerando aspectos e comportamentos como os relacionamentos entre as pessoas, formas de realizar processos de rotina, lideranças e organização do espaço físico. Estes tópicos foram pré-estabelecidos com base na literatura de gestão que trata sobre as dimensões observáveis da cultura organizacional (SCHEIN, 2020). Tendo estes tópicos em mente, a pesquisadora realizou as observações e foi registrando em seu diário de campo fatos que se relacionavam a eles e outros que surgiram durante o processo. Além disso, foi observado como a organização projetava e implementava processos de inovação, assim como entendia e utilizava o design em sua rotina.

Durante a *realização dos ciclos de ação*, a **observação participante** foi adotada, uma vez que o próprio método de pesquisa-ação pressupõe este tipo de atitude do pesquisador (THIOLLENT, 2011). Nesta técnica, a distância do pesquisador da situação observada é reduzida, havendo um papel mais ativo e um envolvimento intenso com o grupo investigado em seu espaço cultural, usualmente sob certo período (FLICK, 2013). A observação participante permite captar comportamentos de um grupo e ao mesmo tempo esclarecê-los diretamente com os envolvidos, através de indagações no momento que os comportamentos ocorrem ou posteriormente em entrevistas individuais (GIBBS, 2009). Assim, durante as reuniões dos seminários de pesquisa e das atividades projetuais propostas a cada ciclo, a pesquisadora passou a assumir um papel mais próximo dos colaboradores, buscando estreitar laços de confiança. Todas as observações foram acompanhadas de anotações de campo que detalhavam os protocolos das situações observadas, bem como insights que iam surgindo à medida que as interações e experimentações aconteciam.

4.1.3 Experimentações projetuais

Como visto anteriormente no detalhamento do processo de pesquisa-ação, a cada ciclo de pesquisa são realizados encontros do seminário, sendo que em alguns deles são propostas algumas experimentações, através de atividades projetuais, para desenvolver as ações que serão implementadas na empresa. Estas atividades são planejadas previamente pela pesquisadora em forma de *protocolo*, onde se estabelece a maneira que a ação deverá ser projetada pelos membros do grupo. Esse planejamento é flexível e se adapta ao andamento das reuniões e a como os membros do grupo reagem aos protocolos da pesquisadora. De acordo com o contexto do ciclo e dos problemas a serem trabalhados na organização, a pesquisadora definiu quais procedimentos seriam adotados na atividade em questão, bem como quais técnicas e ferramentas de design poderiam ser utilizadas. Durante as atividades projetuais, a pesquisadora assumia tanto um papel mais instrucional e observador quanto um papel mais participativo. Indiferente da postura adotada, todas as atividades foram registradas pela pesquisadora através de notas de campo e de gravação em vídeo, para posteriormente serem transcritas e analisadas.

4.2 Procedimentos de análise de dados

Como explicitado anteriormente, os dados coletados nesta pesquisa resumem-se a gravações de voz captadas durante as entrevistas nas fases exploratória e ciclos de ação, gravações de vídeo captadas durante as reuniões de seminário, atividades projetuais e transcrições de entrevistas coletivas e individuais. Soma-se a esta lista, ainda, as notas de campo feitas pela pesquisadora durante a observação participante e não participante, entrevistas e insights durante a revisão da literatura.

Assim, a etapa de análise desta pesquisa é dividida em duas partes: a primeira parte refere-se à fase exploratória da pesquisa-ação, onde buscou-se entender o contexto e a cultura organizacional da empresa estudada e identificar qual era o entendimento e o uso do design na mesma. Já a segunda fase da análise trata dos dados recolhidos durante os ciclos de pesquisa-ação, ou seja, as reuniões de seminário, as atividades projetuais e a implementação das ações. Em ambas as fases, os materiais coletados foram transcritos em documentos de texto e analisados

através da análise de conteúdo, técnica utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos (FLICK, 2013; GIL, 2016). Segundo Gibbs (2009), trata-se de um procedimento clássico para a análise de material textual, onde há um desmembramento do texto em códigos e após uma classificação desses códigos em categorias/temas a partir do que eles apresentam em comum. Essas categorias podem ser tanto derivadas da revisão da literatura quanto dos dados que emergem do campo.

Os dados oriundos da fase exploratória da pesquisa-ação foram obtidos através das transcrições das entrevistas em profundidade e das notas de campo feitas durante as observações não participantes. Para a análise de conteúdo das entrevistas, foi adotado o framework teórico *The Design Ladder* para categorizar os resultados encontrados. Como um dos objetivos da fase exploratória era identificar o nível de maturidade de design⁴ da empresa estudada, ou seja, como ela entendia e utilizava o design, este instrumento foi escolhido para se ter um parâmetro. Este framework propõe níveis ascendentes de maturidade das empresas em relação ao design, que podem ser compreendidos na figura 5 traduzida pela autora. Assim, os resultados analisados foram enquadrados em um dos níveis do framework, resultando em um diagnóstico de maturidade de design. Essa parte do trabalho será melhor detalhada no capítulo seguinte.

Os dados oriundos dos ciclos de pesquisa-ação foram analisados seguindo o processo de análise proposto por Gibbs (2009), que contempla quatro momentos: 1) compilação dos dados, 2) decomposição dos dados, 3) recomposição dos dados e 4) interpretação dos dados. Embora a proposta do autor tenda a ser linear, faz-se importante ressaltar que em uma pesquisa-ação os dados não são analisados somente após o encerramento de todos os ciclos de pesquisa, mas sim durante a evolução dos mesmos (THIOLLENT, 2015). Então, enquanto a pesquisadora coletou dados no campo, eles já iam sendo transcritos e compilados de forma cronológica para uma melhor organização. Assim, conforme os ciclos de pesquisa iam evoluindo, os quatro momentos de análise de conteúdo propostos por Gibbs (2009) ocorreram simultaneamente.

⁴ O termo maturidade de design é aqui utilizado para descrever o estágio de desenvolvimento e integração do design em uma organização. Os modelos de maturidade de design frequentemente delineiam uma série de estágios pelos quais uma organização pode progredir à medida que incorpora o design em suas operações.

A partir de uma leitura cuidadosa dos materiais compilados, a pesquisadora realizou um processo de codificação, extraíndo as partes relevantes dos dados e agrupando-as em categorias e subcategorias (GIBBS, 2009). Durante este processo, houve uma reflexão sobre como os códigos encontrados nos dados se relacionavam com o objetivo geral da pesquisa. Assim, na análise inicial, a pesquisadora estabeleceu duas grandes categorias que iriam nortear o restante da codificação, sendo as mesmas relacionadas a um dos objetivos específicos da tese: identificar aspectos que favorecem e que dificultam a construção de competências de design em uma empresa. Após este processo, foram retirados dos textos transcritos aspectos relevantes que foram analisados e agrupados em temas que, neste caso, tornaram-se subcategorias das duas categorias inicialmente delimitadas. Este processo será aprofundado nos capítulos que descrevem os ciclos de pesquisa-ação.

6 PESQUISA-AÇÃO

Neste capítulo, será detalhado todo o processo de pesquisa-ação realizado para o desenvolvimento do método. Conforme relatado no capítulo anterior, a pesquisa-ação é uma abordagem metodológica que combina a investigação científica com intervenções práticas, visando resolver problemas reais e promover mudanças efetivas em determinado contexto (THIOLLENT, 2015). Assim, o processo desta tese envolveu vários ciclos de aplicação prática, com o objetivo de identificar, adaptar e validar estratégias que promovem a capacitação em inovação e design. Cada ciclo representou uma oportunidade de refinamento e aprendizado, contribuindo para a construção do método final. A pesquisa foi conduzida entre setembro de 2019 e junho de 2023. Além da fase exploratória inicial, foram realizados três ciclos distintos, cada um deles compreendendo fases de planejamento, ação, observação e reflexão, e a apresentação dos dados obtidos será feita de forma cronológica, destacando as estratégias empregadas, as respostas observadas no ambiente estudado e os principais aprendizados. Esse formato de apresentação permitirá uma compreensão clara das mudanças ocorridas ao longo da pesquisa, fornecendo insumos pertinentes para atingir o objetivo geral da tese: propor um método de construção de competências de design orientadas à inovação organizacional.

6.1 Fase exploratória

A primeira etapa da pesquisa-ação realizada junto à empresa envolveu procedimentos investigativos para o entendimento da cultura organizacional, dos processos de inovação ali implementados e de como a organização compreendia e utilizava o design. Tais decisões foram tomadas pautadas na premissa de que há muitos desafios em tornar o design de fato estratégico nas empresas, uma vez que as empresas tradicionalmente o consideram apenas como uma ferramenta estilística utilizada no desenvolvimento de produtos, não algo parte da cultura organizacional. Portanto, a pesquisadora entendia necessário identificar *como* a organização utilizava o design no seu dia a dia, de forma declarada e inconsciente, a fim de entender o nível de maturidade de design da mesma. Além disso, buscou-se verificar se os colaboradores entendiam a relação entre design e inovação, fator crucial para

planejar como abordar a inovação pelo design nos futuros ciclos da pesquisa-ação. Isso porque para capacitá-los posteriormente no desenvolvimento de competências de design, era preciso deixar clara a *importância* e o *papel do design* na construção de uma cultura mais inovadora.

Para analisar tais aspectos, a pesquisadora realizou uma imersão presencial de três meses na empresa, onde realizou *observações não participantes* durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2019. Durante este período foram feitas visitas à empresa, onde diferentes situações foram observadas, tais como reuniões informais, rotina de trabalho, planejamento de projetos, momentos de lazer e atendimento aos clientes. Esse processo foi feito em diferentes dias, horários e espaços da empresa, como saguão de entrada, núcleos de atendimento e áreas de descanso. Além disso, a pesquisadora realizou uma *análise documental* em manuais operacionais internos, buscando identificar quais eram as diretrizes culturais da organização e também como eram realizados processos nos diferentes setores da empresa.

A fim de obter uma visão mais ampla e qualitativa, a pesquisadora realizou *entrevistas em profundidade* com dez colaboradores da empresa. A escolha de perfis dos entrevistados⁵ foi pautada em seus cargos dentro da empresa, havendo uma seleção de pessoas que trabalhavam não só em setores distintos, mas também possuíam diferentes níveis de senioridade. Esta estratégia de analisar a cultura e ambiente organizacional sob perspectivas diferentes foi adotada visando uma *triangulação dos dados*. Neste tipo de procedimento se utilizam diferentes fontes de dados, não métodos distintos, fazendo com que os dados sejam coletados em momentos, locais ou com pessoas diferentes (DENZIN; LINCOLN, 2005). Ao combinar essas múltiplas perspectivas, a triangulação ajuda a validar e enriquecer as descobertas, reduzindo vieses e aumentando a confiabilidade e a validade dos resultados (FLICK, 2009). Como resultado, têm-se uma compreensão mais abrangente e precisa da cultura organizacional em estudo, capturando nuances, contradições e complexidades que podem passar despercebidas com uma abordagem única.

⁵ O quadro que sintetiza o perfil de cada colaborador entrevistado encontra-se na seção de apêndices desta tese.

A fim de propiciar um diálogo mais aberto e informal, foi utilizado um *roteiro semiestruturado* que continha pautas que priorizavam a discussão de determinados temas-chave com os entrevistados, no intuito de responder aos objetivos da desta primeira etapa da pesquisa-ação. O roteiro encontra-se disponível no apêndice A desta tese.

Com a finalização da imersão na empresa, a pesquisadora realizou uma análise dos dados e informações coletadas, podendo assim identificar a **maturidade de design da empresa**. Essa identificação ocorreu considerando tanto as expressões explícitas dos colaboradores em relação ao design, quanto as atitudes, projetos e demais iniciativas que a empresa realiza buscando a inovação. Para poder classificar os resultados de sua análise, a pesquisadora utilizou como base o modelo *Design Ladder* (KRETZSCHMAR, 2003), traduzida na figura 6. A escolha desse framework em particular foi feita devido a sua simplicidade de uso, além do fato de poder ser combinado com técnicas de pesquisa qualitativa e quantitativa, como observações, entrevistas e questionários para. O intuito era realizar um diagnóstico da empresa, tendo um ponto de partida para poder elaborar o primeiro ciclo de ação da pesquisa.

Figura 6 – The Design Ladder



Fonte: A autora (2023) adaptado de Danish Design Center (2003)

O *Design Ladder* é um modelo desenvolvido pelo órgão dinamarquês Design Council como uma forma de categorizar os diferentes níveis de influência ou integração que o design pode ter dentro de um negócio (KRETZSCHMAR, 2003). É uma ferramenta relevante, pois fornece um ponto de referência para aquelas pessoas que exercem intervenções de design em empresas, permitindo que possam, a partir das alterações percebidas, avaliar o nível de maturidade de design existente. Tais intervenções, como a inovação liderada pelo design, têm como objetivo alterar a perspectiva das empresas em relação ao valor do design. Isso implica em uma mudança gradual ao longo do tempo, indo desde uma consideração insignificante do design até a compreensão de que ele é relevante para o sucesso do negócio. Nesse sentido, a estrutura Design Ladder oferece a possibilidade de comparar empresas em uma escala simples, porém inquestionável, em relação à sua visão e aplicação do design. Com isso, é possível verificar se tais empresas avançam nos níveis ali explicitados após participarem de experimentos, capacitações e demais iniciativas de design.

Levando em consideração os níveis propostos no framework, *a empresa onde a tese foi aplicada se encontra no degrau dois, “Design como Estilo”*. Em negócios que se encaixam neste nível, o design é percebido como uma questão apenas estilística de seus produtos ou serviços. Essas empresas reconhecem a importância do design na criação de produtos visualmente atraentes, porém não o integram de maneira profunda em suas estratégias de inovação ou na resolução de problemas mais complexos. Este tipo de percepção ficou evidente nas falas dos entrevistados E5, E7 e E1:

“O design pra mim é a busca da interpretação de necessidades humanas, né? É as soluções que sejam funcionais e que casem com essas necessidades humanas, seja de formas no sentido de estética e funcionalidade, seja porque estética é uma necessidade humana. Enfim, o design é aquilo que gera as melhores soluções para as necessidades humanas, que moldam elas em produtos e serviços.”
(E5, Apêndice A)

“Eu entendo design como uma forma de desenhar, e não só desenhar graficamente, mas de desenhar ou redesenhar ou aprimorar um desenho pra que a gente tenha algum ganho, né? Por exemplo, quando tu redesenha um logo, é pra esse logo ter uma eficiência maior. Quantas marcas tu já viu que foram redesenhadas que ficaram mais bonitas?”
(E7, Apêndice A)

“Design tem um pouco de arquitetura e estética, com funcionamento..uma coisa estruturalmente funciona bem para o que se dispõe. Para mim sempre tem uma coisa ligada a estética, beleza, harmonia forma, com inteligência”
(E1, Apêndice A)

Embora a maioria das pessoas entrevistadas questionadas sobre design o relacionassem à uma esfera estética e funcional, através das observações feitas no ambiente de trabalho e na análise de projetos internos, a pesquisadora conseguiu identificar a existência de algumas competências da área, mesmo que a empresa não as identificasse como tal. Por exemplo, a competência *empatia* era visível em parte das operações da empresa, que divide seus colaboradores em times multidisciplinares para o atendimento de determinados clientes, praticando com frequência a co-criação com eles. Outra competência de design percebida foi a de *experimentação*, que embora presente em menor grau, fazia parte do jeito de agir da empresa, que não tinha medo de experimentar novos formatos de trabalho que fossem mais ágeis e eficientes, voltando atrás frequentemente quando eles não davam resultados.

Contudo, a falta da competência *sistemicidade* era latente. A empresa é dividida em diferentes times e níveis gerenciais. Esse fator, junto à uma falta de cultura organizacional clara aos colaboradores faz com que as pessoas percam a capacidade de entender a empresa como um todo:

“Infelizmente a gente tem muitas sub operações aqui dentro, muitas lideranças, e eu percebo que isso atrapalha um pouco, principalmente porque não temos assim os valores da empresa claros para todo mundo, ou mesmo os processos, meio que cada um faz de um jeito. Nisso a gente perde muito, muito mesmo, não temos uma visão geral de como a coisa funciona ou deve funcionar, no que o meu trabalho impacta no dos outros, entende.” (E3, Apêndice A).

Outro fator que chamou a atenção foi o fato de a empresa estar na área da indústria criativa, porém a competência de criatividade não se fazia presente quando o foco era a organização, conforme afirmado pela entrevistada E3: “*o que eu sempre vejo aqui é que somos muito bons, muito criativos para nossos clientes, mas quando tentamos criar coisas nova internamente, normalmente acaba em nada*”. Neste sentido, o entrevistado E8 reiterou a fala da colega ao apontar que “*já cheguei em*

algumas reuniões trazendo metodologias novas, sabe, ferramentas pra testar e me podaram. No fim vejo que querem eficiência, mas às vezes falta nos dar espaço pra propor coisas novas”.

Embora houvesse indícios de algumas das competências de design estarem presentes na cultura organizacional, a pesquisadora manteve a classificação da empresa no nível 2 da Design Ladder, pois era evidente que o entendimento e o uso de design, na maioria do tempo, ainda eram voltados para a forma e função. Além disso, o seu uso deliberado era nas entregas para clientes, não para a própria organização, como uma forma de torná-la mais inovadora e estratégica. Porém, é importante frisar que esse é um estágio no qual muitas empresas começam sua jornada de integração do design, e há oportunidades para evoluir para abordagens mais avançadas à medida que reconhecem o valor do design em uma perspectiva mais ampla e estratégica. Assim, a intenção da pesquisadora era após ter realizado toda a pesquisa, analisar novamente se a empresa estudada havia evoluído a sua maturidade de design.

Já em relação à **inovação**, percebeu-se que a empresa não relacionava o design à inovação, mas sim como algo que poderia ser utilizado apenas para tornar produtos e serviços melhores ou mais bonitos. Embora esses fatores possam, muitas vezes, configurar uma inovação incremental⁶, para os colaboradores inovar estava bastante associado ao uso da tecnologia. A partir de 2015 a agência passou a operar com muitos clientes no ambiente digital, mudando então a dinâmica de trabalho devido a dinamicidade que esse tipo de formato exige. Com isso, veio o desejo de investir no desenvolvimento personalizado de tecnologias nas suas entregas aos clientes para se diferenciar no mercado, assim como em sistemas internos que pudessem auxiliar o trabalho da agência. Foi neste contexto que surgiu o setor de inovação interna, inicialmente com um colaborador responsável pela prospecção e desenvolvimento tecnológico. Essa conexão de inovação e tecnologia é bastante evidente não só na origem do setor de inovação, mas também na fala de alguns dos entrevistados:

“Desde a sua fundação a agência sempre foi inovadora. Há cerca de trinta anos, não sei precisamente quanto tempo tem ela, não existia essa teorização em torno da inovação. Mas os dois sócios são muito inquietos nesse sentido, sabe? Sempre acham que podemos fazer as

⁶ Inovação incremental refere-se a melhorias graduais e contínuas em produtos, processos ou serviços existentes (TIDD *et al*, 2008).

coisas de forma diferente para obter melhores resultados. Portanto, a agência sempre esteve envolvida, desde a busca por parceiros, até a colaboração com parceiros de software para desenvolver soluções tecnológicas usadas não apenas em Porto Alegre, mas também em São Paulo” (E1, Apêndice A)

“No nosso dia a dia a gente busca se perguntar “o que que a gente pode fazer pra ser inovador, sabe?” Ah, vamos desenvolver um software de gestão de projetos voltados para a comunicação. Ou como vamos usar a inteligência artificial pra sermos mais produtivos. Coisas desse tipo.” (E10, Apêndice A)

O entrevistado E7, sócio e diretor executivo da empresa, foi a única pessoa que tratou explicitamente a inovação como algo comportamental:

“Não tem volta, inovação tem que tá no DNA. Então pra gente é uma prioridade (...) é uma questão de sobrevivência, do jeito que vai a relação dos consumidores com as marcas, do jeito que vai a própria relação dos consumidores com as inovações a gente precisa entender disso, a gente precisa praticar isso, isso tem que virar um mindset de todo mundo que trabalha aqui. Porque inovação não é um jeito diferente de fazer a mesma coisa, com mais produtividade ou com algum tipo de ganho. Então esse é o que a gente quer que esteja impregnado em cem por cento das pessoas”

Embora identificado um grande desejo da organização em produzir inovação, constatou-se que havia pouco investimento em capacitação para produzir tal resultado, enquanto um *mindset*. Identificou-se que a empresa realizava algumas parcerias com universidades, serviços de *coaching* e algumas consultorias externas para melhorar processos de gestão, conforme evidente na fala da entrevistada E1: “*eu vejo que aqui dentro a inovação é muito voltada para os processos, para melhorar os processos internos, sabe? Não vejo muitos movimentos inovadores em outros aspectos*”. Quando houve um questionamento sobre iniciativas da empresa em relação à capacitação de colaboradores para inovar, o entrevistado E8 apontou “*existem até algumas capacitações de inovação para os líderes, porém não é uma prática que a agência introduz para os funcionários em si*”. Reforçando essa atitude, um dos sócios-fundadores da empresa colocou:

“Daqui a pouco vai ter educação sobre isso para os funcionários. A gente tá primeiro começando com a própria área de inovação e tecnologia, com a diretoria e com alguns líderes, mas a gente tem feito debates, trazido pessoas de fora pra falar.. Mas a gente ainda não conseguiu permear isso pra cem por cento nos nossos colaboradores,

mas nos cargos estratégicos a gente tem tentado fazer sim” (E4, Apêndice A).

Contudo, a entrevistada E3, líder que atua na área de inovação, confrontou a colocação do E4, frisando que o seu setor foi criado para ser o responsável por esse tipo de iniciativa, e que os demais líderes não faziam isso efetivamente dentro da agência, mesmo que participassem dessas capacitações. Ainda, colocou que *“ter consciência sobre a importância da inovação no dia a dia de seus postos é legal, mas não dá só pra colocar esta responsabilidade com o nosso setor aqui na empresa, é algo que todos tem que buscar promover”*. Edgar Schein (2020) reforça esse posicionamento ao apontar que a inovação não deve ser apenas um processo isolado, mas sim integrada ao tecido cultural da organização, tornando-se uma parte natural do ambiente de trabalho. Isso implica que não basta apenas um pequeno grupo de pessoas inovadoras em uma empresa, uma vez que ter uma subcultura de inovação no interior de uma cultura mais ampla não garante que essa cultura mais ampla mudará o seu comportamento. É preciso, então, que a alta administração não só apoie iniciativas nichadas de inovação -o que já acontece na empresa estudada-, mas propicie a todos os colaboradores a oportunidade de se desenvolverem enquanto pessoas inovadoras. Neste contexto, as lideranças desempenham um papel fundamental, reduzindo a ansiedade que acompanha as mudanças organizacionais, fator que faz com que alguns colaboradores neguem a aprendizagem de novas competências que os tirem da zona de conforto. Assim, as capacitações são *“uma das formas de se criar segurança psicológica, pois se o novo modo de trabalhar requer conhecimento e habilidade novos, os membros devem receber o treinamento formal e informal necessário”* (SCHEIN, 2020, p. 309).

A partir das análises feitas, diagnosticou-se que:

- A empresa valoriza a inovação, porém investe mais na faceta procedimental e tecnológica dela, o que resulta frequentemente em inovações incrementais.
- As iniciativas de inovação voltadas para o desenvolvimento pessoal que a organização promove são destinadas à alta administração do negócio, assim como para apenas uma parte das lideranças.

- As lideranças capacitadas não atuam como “multiplicadores da inovação”, ou seja, acabam não passando os conhecimentos e habilidades aprendidas para seus liderados, fazendo com que um mindset e atitudes inovadoras não sejam replicados na empresa.
- A responsabilidade por processos de inovação é mais centralizada em um setor interno criado recentemente, chamado de “inovação e cultura”, onde três pessoas trabalham atualmente.
- A cultura organizacional não é clara para as pessoas, assim como é bastante fragmentada, fatores que dificultam o desenvolvimento de comportamentos e mindset em comum.
- O design é entendido como uma forma de melhorar a forma e aparência das coisas, sendo utilizado para tornar os produtos da organização mais atraentes e desejados pelos consumidores das marcas que são clientes da agência.

Estes resultados, assim como o nível de maturidade de design, foram compartilhados com a empresa, em uma apresentação feita pela pesquisadora em Julho de 2020. Por fim, ao final da fase exploratória a pesquisadora pôde definir quais as pessoas que fariam parte do seminário de pesquisa, selecionando três participantes fixos que acompanhariam todo o desenvolvimento da pesquisa na empresa:

Quadro 2 - Colaboradores participantes do seminário

Participante 1 (P1)	Homem, liderança do setor de inovação responsável pela parte de pessoas e desenvolvimento da cultura de inovação.
Participante 2 (P2)	Mulher, liderança do setor de inovação responsável pela parte de tecnologia e processos de inovação.
Participante 3 (P3)	Mulher, assistente de ambas as lideranças do setor de inovação.

Fonte: A autora (2023)

Os participantes selecionados foram identificados a partir das entrevistas realizadas, considerando o seu envolvimento no setor de inovação da empresa e vontade de realizar mudanças não só tecnológicas, mas culturais. Nos próximos subcapítulos

serão descritos e debatidos os ciclos de experimentações realizados, apontando as principais estratégias utilizadas e aprendizados obtidos.

6.2 Ciclo 1 [2020-2021]

6.2.1 Planejamento

Após a fase exploratória da pesquisa e com base nos resultados do diagnóstico, foi realizada uma etapa de planejamento, onde a pesquisadora começou a projetar como seria o primeiro ciclo da pesquisa-ação. Tal planejamento envolveu a organização das reuniões de seminário, a definição de algumas estratégias para as atividades de aprendizagem e a escolha de algumas competências específicas a serem desenvolvidas. É importante deixar claro que neste primeiro ciclo a pesquisadora ainda não havia tido contato com a literatura de ensino e aprendizagem de competências, apenas com teorias da área da gestão que tratavam sobre a relação entre inovação e aprendizagem organizacional. Logo, as estratégias adotadas partiram da literatura específica desta área, mais precisamente do autor Edgar Schein (2020). A pesquisadora também não se baseou em nenhum artigo que tratava de como realizar capacitações de design em empresas, fator que acarretou escolhas estratégicas pautadas em sua própria experiência como consultora de negócios.

Devido a pandemia do coronavírus, houve um atraso considerável na realização da pesquisa, uma vez que a empresa necessitou organizar seus processos internos de trabalho. Desta forma, as reuniões de seminário só puderam iniciar no final do ano de 2020, ocorrendo de forma virtual. Este primeiro ciclo teve, então, uma duração total de 8 meses, ocorrendo entre dezembro de 2020 e agosto de 2021. A realização dos encontros do seminário foi feita de forma flexível e de acordo com a disponibilidade dos participantes, diante do contexto pandêmico. Normalmente, as reuniões ocorriam a cada 30 dias virtualmente, sendo realizadas e gravadas através da plataforma Microsoft Teams, utilizada oficialmente tanto pela pesquisadora na Unisinos quanto pela empresa participante da pesquisa.

Ao começar a estruturar o planejamento da primeira atividade junto aos participantes do seminário, o primeiro tópico em questão foi sobre quais as pessoas participariam das atividades propostas para o atual ciclo. A pesquisadora, desde o primeiro momento, optou por formar um grupo multidisciplinar pequeno, porém

engajado. Uma das premissas para a escolha dos membros era a de que ocupassem cargos e setores distintos, a fim de que não houvesse uma homogeneidade de hierarquia e visões, garantindo, assim, uma maior representatividade do “todo” da empresa. Além disso, na visão da pesquisadora, grupos heterogêneos tendem a ter uma variedade de experiências e conhecimentos, o que pode facilitar a resolução de problemas de maneira mais criativa. A partir desta premissa, os membros do seminário indicaram colaboradores que se encaixavam neste contexto, sendo pessoas que eles acreditavam ser engajadas e que iriam gostar de aprender sobre design e inovação. Entre estas pessoas estavam um gerente de tecnologia (P4), um gerente de operações (P5), uma coordenadora de operações (P6) e um dos sócios da empresa, que atuava na parte de gestão de pessoas (P7).

Tendo os participantes definidos, o foco do seminário passou a ser a elaboração da atividade prática, ou seja, uma ação a ser implementada na empresa. Naquele contexto, a pesquisadora tomou a decisão de iniciar o ciclo com a seleção de uma competência de design específica a ser trabalhada. Ela optou por escolher a competência de Sistematicidade como ponto de partida, pois a considerava uma competência fundamental devido à sua natureza de pensamento sistêmico e reflexivo, que poderia ser aplicada a uma ampla gama de desafios empresariais. No entanto, essa escolha foi tomada unilateralmente, sem discussões prévias com os membros do seminário, apenas comunicada a eles.

Para abordar essa competência em questão, a pesquisadora propôs que o seminário organizasse uma atividade online, na qual os participantes selecionados fossem convidados a refletir sobre a competência de flexibilidade e sua aplicabilidade na agência. A pesquisadora tinha a intenção de realizar essa atividade como um meio de identificar as situações ou desafios específicos nos quais a competência de sistematicidade poderia ser mais relevante e aplicável. Ela acreditava que essa abordagem permitiria uma compreensão mais profunda de como os colaboradores percebiam e assimilavam essa competência em contextos práticos. Em resumo, a estratégia adotada pela pesquisadora neste primeiro ciclo consistiu em iniciar diretamente com uma competência de design específica, em vez de começar a partir de um problema que a empresa precisasse resolver e, a partir daí, definir qual ou quais competências fariam mais sentido para resolvê-lo.

6.2.2 Campo

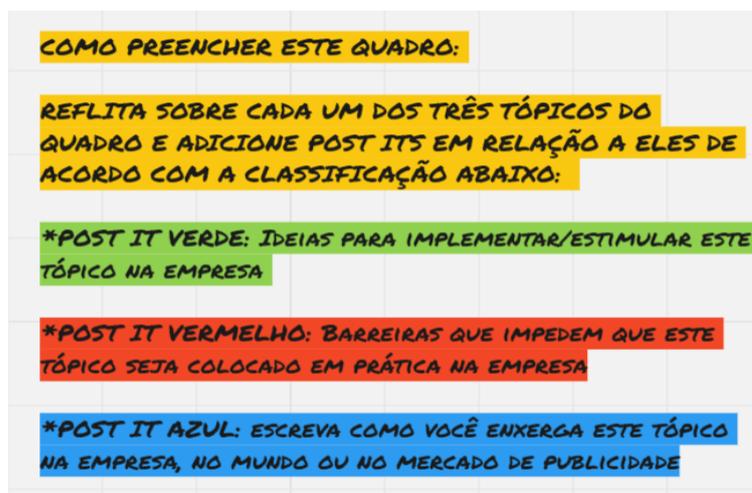
A **primeira atividade** proposta para trabalhar o desenvolvimento da competência Sistemicidade ocorreu online, através da plataforma Microsoft Teams. Na ocasião, todos os participantes definidos e convidados para o ciclo 1 compareceram. Antes do exercício, a pesquisadora forneceu uma contextualização detalhada sobre a pesquisa de doutorado em andamento, apresentou ao grupo as seis competências de design e discutiu sua relevância para a inovação empresarial. Ainda, enfatizou a importância da competência algo da atividade, flexibilidade, como uma competência crucial para empresas que desejam inovar a curto e longo prazo. Após a apresentação, os participantes foram instruídos a refletirem sobre o que tinham aprendido sobre a competência flexibilidade. Foi pedido participantes tiveram total liberdade para expressar suas ideias e pensamentos relacionados aos três eixos que norteiam o aspecto da flexibilidade: curiosidade para buscar/propor coisas novas, capacidade de imaginar futuros possíveis e prática do questionamento sobre o mundo, empresa e mercado. Eles foram encorajados a pensar sobre como esses eixos se integravam na empresa, identificando possíveis barreiras, ideias para implementação e observando como esses aspectos se manifestavam não apenas internamente na empresa, mas também no mercado em que atuavam. A pesquisadora orientou que eles expressassem suas percepções de forma livre, como se fosse uma conversa.

Contudo, durante a atividade, ficou evidente que a abordagem mais “livre”, sem uma ferramenta a suportando, causou certa insegurança nos participantes. Frequentemente eles solicitaram exemplos e orientações mais concretas para começarem suas reflexões sobre o tema proposto, demonstrando que não havia ficado clara a atividade. Já outros participantes notavelmente se sentiram desconfortáveis, não fazendo questão de interagir com o grupo. Diante desse feedback instantâneo, a pesquisadora decidiu estabelecer um prazo adicional para que pudessem responder à atividade com mais calma, agendando um próximo encontro, que seria focado na discussão das respostas deles. Ficou combinado, então, que durante a semana a pesquisadora iria compartilhar um quadro no Miro com esta atividade de forma mais estruturada, objetiva e clara, para que eles pudessem se sentir mais orientados e realizar a atividade com assertividade.

Na visão da pesquisadora, a reação de alguns participantes, que se mostraram desconfortáveis e relutantes em interagir com o grupo, indica a existência de barreiras emocionais ou resistência à aprendizagem. Isso evidencia a necessidade de abordar não apenas os aspectos técnicos das competências de design, mas também trabalhar o engajamento e a motivação dos colaboradores para que possam participar de forma plena das atividades propostas. A escolha inicial de uma competência, em vez de abordar um problema real da empresa, pode ter contribuído para essa reação, pois alguns participantes podem ter percebido a atividade como um experimento de pesquisa que não estava diretamente relacionado aos seus interesses e desafios cotidianos. Essa percepção ressalta a importância de alinhar as atividades de desenvolvimento de competências com as necessidades e expectativas dos colaboradores, garantindo que eles se sintam valorizados e engajados no processo. A falta de consulta e colaboração na escolha da competência a ser trabalhada também pode ter contribuído neste sentido, tornando evidente a importância de envolver mais membros da organização no processo de tomada de decisões em relação a quais competências fazem sentido para o contexto em que estão inseridos. Ainda, faz-se importante criar um ambiente de aprendizagem que seja acolhedor e que promova a confiança mútua (SCHEIN, 2020), superando quaisquer barreiras emocionais que possam surgir no caminho da construção de competências de design.

A partir deste aprendizado, a pesquisadora reformulou a atividade em um board no Miro, onde destacou os três aspectos centrais da competência Reflexibilidade: Curiosidade para buscar/propor coisas novas, Capacidade de imaginar futuros possíveis e praticar o questionamento sobre o mundo/empresa/mercado. Após, deixou visível no quadro instruções de como os colaboradores deveriam responder a atividade, conforme ilustrado na figura 7:

Figura 7 -Instruções atividade Reflexibilidade



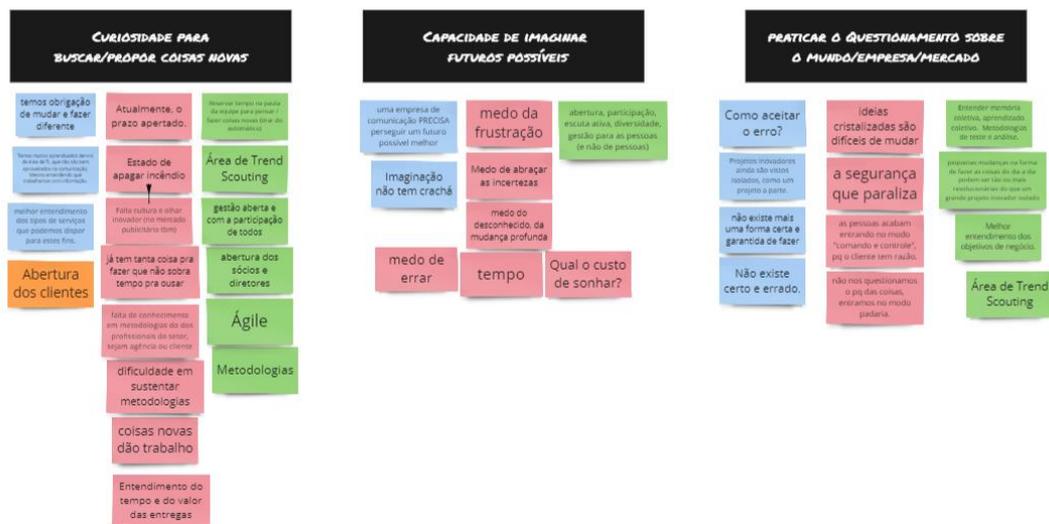
Fonte: A autora (2023)

Ao ajustar o quadro, já deixou agendado um segundo encontro, onde a ideia era prosseguir com a atividade no miro proposta ao final do último encontro e finalizar a reunião com ideias concretas de possíveis ações que poderiam ser feitas para incentivar o aspecto flexibilidade na empresa.

Durante este **segundo encontro**, percebeu-se que o simples ajuste feito no quadro, fornecendo orientações mais claras sobre o que deveria ser feito, trouxe mais objetividade e clareza para a atividade. Os colaboradores conseguiram preencher o quadro com mais facilidade, discutindo também com os colegas sobre os aspectos que haviam preenchido em comum.

Figura 8 – Atividade 2 Reflexibilidade

REFLEXIBILIDADE



Fonte: A autora (2023)

Ao longo da atividade, ocorreu uma mudança de foco em relação ao tema inicialmente abordado. O grupo passou a destacar que, antes de considerar ações específicas para o desenvolvimento de competências, enfrentava um desafio maior relacionado à apatia dos colaboradores em relação à participação em atividades, especialmente durante o período de trabalho remoto, uma nova realidade imposta pela pandemia. Essa mudança de perspectiva levou o grupo a identificar um sentimento generalizado de "falta de pertencimento" por parte dos colaboradores em relação à empresa.

Essa discussão levantou a questão de como melhorar esse cenário, especialmente durante os encontros virtuais. Essa mudança de foco reflete a importância de considerar o contexto e as preocupações reais dos colaboradores antes de abordar diretamente o desenvolvimento de competências. A escolha inicial da pesquisadora de começar com uma competência específica, em vez de identificar e resolver um problema real da empresa, pode ter contribuído para a relutância e ansiedade dos participantes, que buscavam soluções para desafios mais imediatos e palpáveis.

Compreendendo a importância deste fator, a pesquisadora decidiu reformular mais uma vez a rota do ciclo, baseando-se nas demandas relevantes para o grupo. Assim, foi proposto um **terceiro encontro**, onde o objetivo era projetar uma ação que tratasse do **problema** escolhido por eles no encontro anterior: *engajamento e*

pertencimento à empresa mesmo em um contexto de home office. Contudo, neste momento a pesquisadora percebeu que, embora estivesse atuando em um problema relevante para a empresa, auxiliando-os a criar uma ação que auxiliasse os colaboradores a se sentirem mais pertencentes à empresa de alguma maneira, o processo de desenvolvimento de competências não estava em foco no processo. A pesquisadora identificou que estava atuando como uma consultora, não uma pesquisadora. Isso ocorria por estar se envolvendo demais em algo específico da empresa sem um planejamento adequado para lidar com a situação-problema em questão. Isso fez com que se frustrasse por não estar sabendo como conduzir a situação. Neste momento, foi indicado pelo orientador que se buscasse amparo na literatura de ensino e aprendizagem de competências, buscando identificar estratégias e critérios importantes para desenvolvê-las nas empresas. Este conhecimento traria uma base para que a pesquisadora pudesse voltar ao campo com situações de aprendizagem mais bem elaboradas, assim como os aprendizados obtidos durante a condução deste primeiro ciclo. Diante desta decisão, a pesquisadora encerrou o ciclo atual de pesquisa, após ter auxiliado a empresa na elaboração da ação que focava no pertencimento, que, por sua vez, gerou um Mural Virtual colaborativo, onde todos os colaboradores podiam dar dicas aos colegas do que faziam para se sentir melhor durante o home office pandêmico.

6.2.3 Resultados

As subcategorias apresentadas nesta seção representam os resultados parciais da pesquisa-ação. O processo para chegar até cada uma delas foi o agrupamento de aspectos que tinham relação entre si e que iam aparecendo conforme as reuniões e atividades projetuais iam acontecendo, seguindo o procedimento de análise de conteúdo proposto por Gibbs (2009). Faz-se importante frisar que esta categorização poderá ser modificada ao longo dos próximos ciclos, uma vez que a autora pretende comparar os futuros dados com os dados atuais e verificar se há um padrão que sustente estas categorias até o final da pesquisa. A seguir, cada uma das categorias será explicada.

Figura 9 - Codificação de dados ciclo 1

ASPECTOS QUE FAVORECEM A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE DESIGN	ASPECTOS QUE DIFICULTAM A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE DESIGN
Práticas contextualizadas	Atividades com pouca orientação processual
Lideranças	Falta de consciência sobre inovação e design

Fonte: A autora (2023)

Dentro da categoria principal, **aspectos que favorecem a construção de competências de design**, foram identificadas, até então, três subcategorias:

6.2.3.1 Práticas contextualizadas

Esta subcategoria diz respeito ao processo de planejar situações de aprendizado, especialmente as práticas, de forma contextualizada em relação aos desafios e problemas específicos enfrentados pela empresa. Durante este ciclo, ficou evidente que as escolhas da pesquisadora tiveram um impacto direto na falta de engajamento dos participantes nas atividades propostas pelo seminário. Entre essas escolhas, estava a estratégia de iniciar o ensino das competências de design com base apenas na competência que a pesquisadora considerava necessária desenvolver. No entanto, essa abordagem se mostrou um equívoco, pois as primeiras atividades realizadas não estavam alinhadas com uma demanda real da empresa, levando os participantes a não enxergarem sentido no que estavam fazendo.

Embora as pessoas selecionadas para participar deste ciclo estivessem abertas a adquirir novos conhecimentos e a serem capacitadas para inovar, ficou evidente que as práticas propostas estavam descontextualizadas em relação às necessidades e expectativas da rotina da empresa, resultando em resultados insatisfatórios. Portanto, é relevante aquele que facilita o método conduza uma análise abrangente do contexto organizacional, compreendendo suas particularidades, necessidades e demandas específicas. Essa análise pode evitar a proposição de atividades que não façam sentido para a organização em questão. Um

exemplo notável da importância dessa análise de contexto ocorreu durante o ciclo, quando a pandemia do coronavírus alterou significativamente o cenário da empresa estudada, exigindo adaptações e uma nova abordagem de pesquisa.

Assim, a análise de contexto desempenha um papel fundamental no processo de construção das competências de design, permitindo que a pessoa que aplica o método não apenas compreenda qual tipo de problema abordar, mas também quais competências fazem sentido na cultura organizacional específica. Isso possibilita a adaptação das práticas de acordo com as circunstâncias e eventos relevantes. Essa abordagem contextualizada é crucial, considerando o pressuposto de que o método a ser desenvolvido nesta pesquisa seja aplicável a uma ampla variedade de empresas abertas à inovação, independentemente de seu setor ou mercado de atuação. Nesse contexto, a decisão da pesquisadora de ajustar a abordagem após a primeira atividade que não obteve bons resultados, fornecendo posteriormente um quadro mais estruturado e claro, reflete a importância da flexibilidade e adaptabilidade ao longo do processo de desenvolvimento das competências de design. Isso promove uma aprendizagem eficaz e alinhada com as demandas específicas de cada contexto organizacional, garantindo que as atividades sejam relevantes e motivadoras para os participantes.

6.2.3.2 Lideranças

Esta subcategoria, oriunda da literatura de aprendizagem organizacional, é relacionada ao importante papel que as lideranças exercem no processo de construção de competências de design. Esta importância está no fato de líderes desempenham o papel de catalisadores e facilitadores, tornando possível o desenvolvimento, a absorção e a aplicação do conhecimento nas organizações (SCHEIN, 2020). Além disso, líderes podem inspirar e motivar os membros da equipe a se envolverem em processos de aprendizagem contínua (SENGE, 2005), na medida em que atuam na identificação de necessidades de treinamento e no apoio ao crescimento profissional de seus colegas. Assim, desde a etapa de diagnóstico, a pesquisadora entendia a importância de ter o apoio de pessoas estratégicas em uma organização, para que assim elas possam auxiliar a construir competências de

design. Este auxílio ocorre na medida em que tomam a iniciativa na implementação de processos de inovação, se comprometendo com estes e, ainda, inspirando outros colaboradores a fazer o mesmo. Isso resulta em um grande potencial de disseminação de competências de design de maneira orgânica na empresa, contribuindo, assim, para a construção de uma cultura mais inovadora a longo prazo.

Tendo este conhecimento, optou por trabalhar nos seminários com três colaboradores que se encaixavam neste perfil de lideranças. Ao longo do planejamento das atividades de aprendizagem, contou com o auxílio deles para identificar outras pessoas que também seriam chaves para construir as competências de design, não só em si mesmas, como também replicá-las para o restante da organização. Contudo, o que ficou claro é que, embora o papel das lideranças seja algo importante para qualquer tipo de mudança organizacional, entre elas aquelas voltadas para a inovação, quando se trata de trazer o design para dentro da empresa é fundamental que esteja claro o seu papel na inovação para estas pessoas. Isso porque para que estejam dispostas a liderar mudanças que envolvam o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos, devem, em primeiro lugar, entender a importância de o fazer-lo.

Alguns estudos defendem que essas lideranças podem ser através de designers internos e externos à empresa (CALABRETTA, 2015; BUCOLO, 2016), que já entendem o valor do design para inovação e já se sentem confortáveis em contribuir para a disseminação deste posicionamento nas organizações onde atuam. Contudo, a pesquisadora entende que no método que está em desenvolvimento as lideranças devem ser formadas também por colaboradores da empresa que não tenham formação em design, indo de encontro ao que Manzini (2016), Liedtka e Elrige (2021) apoiam. Afinal, a ideia é que justamente qualquer pessoa possa desenvolver e assimilar a cultura e competências de design apontadas neste estudo, para poder, assim, contribuir para a inovação. É desejável, também, que as pessoas que façam parte deste grupo, se possível, não possuam o mesmo cargo ou trabalhem no mesmo setor. Esse fator pode ser importante para que haja um processo mais rico de implementação do método, com visões diferentes sob perspectivas distintas da empresa, da alta diretoria até o estagiário. Levando tudo isso em consideração, a pesquisadora entende que o método deva propor uma ferramenta para identificar as pessoas que podem liderar, atuando como verdadeiros “agentes de inovação”.

Dentro da categoria principal **aspectos que dificultam a construção de competências de design**, foram elaboradas, até então, duas subcategorias:

6.2.3.3 Atividades com pouca orientação processual

Esta subcategoria é relacionada ao uso de atividades experimentais e sem um suporte procedimental e ferramental para estimular o desenvolvimento das competências de design. As evidências coletadas durante a primeira atividade realizada durante este ciclo sugeriram este resultado como um aspecto que pode dificultar tal desenvolvimento, destacando a necessidade de uma maior orientação e estrutura nas situações de aprendizagem propostas. Isso se deu devido aos participantes demonstrarem insegurança diante de uma abordagem mais livre e reflexiva. Desta forma, a integração da mentalidade e práticas de design em uma organização tradicional não parece ser promissora quando estimulada por meio de atividades pouco estruturadas e instrutivas. Faz-se importante, então, propor maneiras de estimular a resolução de problemas orientadas pelo design que de fato estimulem a criatividade e o pensamento crítico dos colaboradores, porém sem provocar desconforto e inibição nos mesmos por não se sentirem reflexivos ou criativos o suficiente.

Neste contexto, Schein (2020) destaca que o processo de aprendizagem organizacional não deve induzir ansiedade. No entanto, as estratégias iniciais propostas pela pesquisadora neste ciclo envolveram exercícios de liberdade criativa e reflexiva, baseados no pensamento projetual, típico do design. Isso acabou gerando ansiedade entre os colaboradores, que não estavam familiarizados com essa abordagem e, conseqüentemente, não se sentiram à vontade para participar plenamente. Neste sentido, a criação de um ambiente que promova a confiança e a segurança emocional pode ser fundamental para que os colaboradores se sintam mais à vontade para explorar e desenvolver suas competências, sem serem sobrecarregados pela ansiedade.

Portanto, o aprendizado que deu origem a essa subcategoria aponta para a necessidade de um direcionamento cuidadoso por parte do facilitador, especialmente quando se trata de colaboradores que não estão acostumados a ambientes de

trabalho altamente criativos ou que seguem rotinas organizacionais tradicionais e estruturadas. Muitos desses profissionais podem não se adaptar facilmente a atividades sem diretrizes claras, pois em suas rotinas habituais, a tomada de decisões e a resolução de problemas seguem um fluxo mais estruturado e linear. Assim, é imperativo que o método em desenvolvimento forneça diretrizes claras e exemplos concretos durante as atividades, a fim de facilitar a compreensão e a participação ativa dos colaboradores.

6.2.3.4 Falta de consciência sobre inovação e design

Esta subcategoria ressalta a importância de haver consciência organizacional sobre a inovação e o design, uma vez que a falta desta é um aspecto que não auxilia na construção de competências de design. Muitas empresas afirmam que valorizam a inovação, mas, na prática, nem sempre compreendem plenamente o significado e a aplicação desse conceito. O mesmo pode ser dito quando se trata do entendimento sobre o design enquanto um catalisador da inovação. Quando os membros da organização têm uma compreensão sólida desses conceitos, incluindo o que é inovação, por que é essencial inovar, como inovar e como o design pode ser uma ferramenta poderosa para impulsionar a inovação, o processo de desenvolvimento de competências de design se torna mais eficaz. Isso ocorre pois ao terem a consciência sobre a importância da inovação no dia a dia de seus postos, os colaboradores não só atrelam esta responsabilidade a um setor específico da empresa, mas sim entendem que devem e podem fazer parte da construção de uma organização mais inovadora.

Ter essa consciência não apenas motiva as pessoas a se envolverem no processo, mas também lhes permite visualizar os benefícios tangíveis da construção de uma cultura organizacional inovadora por meio do design. Ela proporciona clareza sobre como o design pode ser uma alavanca para abordar desafios e encontrar soluções criativas nos negócios. Além disso, contribui para a criação de uma mentalidade voltada para a inovação em toda a organização, promovendo uma abordagem mais holística e estratégica para o desenvolvimento das competências de design. Portanto, a conscientização sobre inovação e design não apenas impulsiona o engajamento dos colaboradores, mas também serve como um alicerce para o

sucesso na construção de competências de design que são alinhadas com os objetivos e a cultura organizacional.

Levando estes aspectos em consideração, nos próximos ciclos da pesquisa-ação é notável que deva haver um reforço maior sobre a relação do design para a inovação, situando as seis competências neste contexto. Ao fazer isso a pesquisadora ajudará a esclarecer o propósito das atividades propostas na empresa, proporcionando aos participantes uma compreensão mais sólida de como o design contribui para a inovação e o impacto positivo que isso pode ter na empresa. Esse entendimento poderá fortalecer o senso de propósito e motivação dos colaboradores, tornando-os mais engajados nas atividades de desenvolvimento das competências. Além disso, ao reforçar a importância do design para a inovação, a pesquisadora estará capacitando os participantes a enxergar o design como uma ferramenta estratégica para abordar desafios e oportunidades de inovação, ampliando o entendimento sobre o escopo da área, que é tradicionalmente associada a criação de produtos. Isso os encorajará, então, a aplicar ativamente as competências de design na resolução de problemas e na geração de ideias inovadoras, alinhadas com os interesses da empresa. Portanto, ao enfatizar essa conexão e proporcionar um contexto mais sólido para as competências de design, a pesquisadora estará pavimentando o caminho para um processo de aprendizado mais efetivo e impactante.

6.3 Ciclo 2 [2022]

6.3.1 Planejamento

Após a desistência de alguns participantes durante o ciclo anterior, a pesquisadora refletiu sobre uma mudança de estratégia para iniciar o segundo ciclo da pesquisa-ação. Esta mudança envolveu, em primeiro lugar, voltar para a revisão de literatura e buscar se aprofundar no tema de ensino e aprendizagem de competências a fim de entender quais critérios eram necessários para efetivar este processo. Dados os resultados do ciclo anterior, era latente que a pesquisadora tivesse uma base maior sobre educação para poder voltar a planejar situações de aprendizagem mais efetivas na empresa estudada. Ao fazer isso, obteve um

conhecimento que foi crucial para conduzir o segundo ciclo da pesquisa, que ocorreu entre Janeiro de 2021 e Julho de 2023. As principais estratégias adotadas neste ciclo envolveram o refinamento do conteúdo teórico do método, ou seja, o material explicativo sobre as competências, design e inovação, e também melhorias nos procedimentos de planejamento das capacitações.

Na retomada dos encontros do seminário, a pesquisadora iniciou uma discussão com os membros sobre como a pesquisa-ação poderia se integrar efetivamente no contexto da empresa, visando criar práticas mais contextualizadas. Isso envolveu identificar um projeto, uma demanda ou um problema específico que serviria como base para as experimentações relacionadas à construção de competências de design, garantindo assim que as atividades propostas estivessem alinhadas com as necessidades reais da organização. Neste contexto, algo importante de ser mencionado é que houve uma mudança de membros do seminário (quadro 3), onde uma das participantes, que era assistente das duas lideranças do setor de inovação da empresa, foi desligada da organização. Assim, entrou outro participante em seu lugar. Este, continuará sendo chamado de P3.

Dito isto, em relação a **identificação de um contexto específico** para implementar a pesquisa, o P1 apontou que o desejo do setor onde atuava era começar a trabalhar mais efetivamente na construção de uma cultura de inovação, pois entendia que as iniciativas de inovação que os colaboradores tinham eram voltadas, em sua maior parte, para os clientes da agência. Neste sentido, a P2 afirmou que eles tinham um desejo de que todos pudessem contribuir e que enxergavam a pesquisa em andamento como uma ótima oportunidade de auxiliar neste processo, pois assim podiam trabalhar em sinergia para criar ações que auxiliassem a construir esta cultura mais inovadora. A pesquisadora concordou e assim começou a pensar de que maneira poderia trabalhar na construção de competências de design dentro deste contexto.

A primeira estratégia que testou aplicar foi trabalhar as competências não só na criação de ações que auxiliem a empresa a atingir seus objetivos, mas também no próprio desenvolvimento pessoal dos membros do seminário, afinal, eles eram os potenciais usuários do método a ser proposto pela tese. Assim, durante as reuniões de planejamento, começou a trabalhar no estímulo de algumas das competências que faziam sentido em cada ocasião. O intuito era que a partir destes estímulos dados pela pesquisadora, os participantes do seminário pudessem as ir

desenvolvendo também, fator que poderia auxiliá-los a propor ações mais coerentes com design e inovação, uma vez que estariam familiarizados com tais competências.

Assim, tratando-se da escolha do contexto que seria o foco do ciclo dois, a pesquisadora entendeu que fazia sentido estimular a competência de *Reflexibilidade* com eles, para que desenvolvessem um olhar mais estratégico para as iniciativas de inovação que pretendiam implementar na empresa. Levando em consideração que a estratégia é originada de um processo analítico e reflexivo sobre um determinado contexto, a pesquisadora fez uma provocação, indagando que antes de pensar em criar ações específicas para construir uma cultura mais inovadora, era preciso entender qual era a cultura atual e também qual era a cultura desejada de ser construída pela organização, para que assim fosse possível desenvolver iniciativas inovadoras que fizessem sentido para a empresa e que também tivessem a probabilidade de ser implementadas. Essa provocação fez com que os participantes do seminário refletissem e concordassem em focar o primeiro no **entendimento da cultura organizacional atual e desejada**. Neste momento, a pesquisadora achou pertinente provocar que eles também exercitassem a competência de *Empatia*, dado que a análise de uma cultura organizacional nunca pode ser algo unilateral (SCHEIN, 2020). Para que isso acontecesse, explicou a importância dessa competência para o contexto atual que estavam trabalhando, fazendo com que assimilassem a necessidade de realizar o entendimento e o projeto de uma cultura desejada de forma colaborativa.

Após essa primeira definição, o grupo iniciou o processo de **seleção dos colaboradores** que estariam envolvidos nas atividades relacionadas ao primeiro problema abordado neste ciclo de pesquisa. Com base nas lições aprendidas no ciclo anterior, em que alguns participantes não se engajaram conforme o esperado, foi decidido que o convite aos potenciais participantes era algo que deveria ser estratégico, sendo o seu conteúdo claro, direto e abrangente em informações sobre as atividades. O **convite** detalharia, então, como o ciclo seria conduzido, como funcionariam suas dinâmicas, o tempo de envolvimento do participante, assim como a importância da contribuição destas pessoas para o processo de inovação na empresa. Dado que os cenários empresariais costumam ter uma rotina agitada, em especial a empresa estudada que era uma agência de publicidade, era essencial que aqueles que aceitassem participar estivessem plenamente conscientes disso mesmo assim conseguissem estar comprometidos com o desenvolvimento da inovação.

Desta forma, a **estratégia de mudar a forma que as pessoas eram convidadas** tinha o intuito de fazer com que os participantes não encarassem as atividades propostas como uma carga extra, mas sim como um investimento valioso no progresso da própria organização, no qual eles cumpriam um papel importante. Este aspecto já demonstra ser uma prática importante para ser atrelada ao método que está sendo desenvolvido nesta tese, uma vez que aqueles que desejam disseminar a inovação na organização precisam estar, acima de tudo, realmente comprometidos em fazê-lo. Outro ponto que ganhou destaque nesta fase do planejamento do ciclo foi o fato de que seria convidados diferentes grupos de colaboradores, não apenas um, a participarem das atividades propostas. Esta estratégia foi elaborada pois o grupo entendia que precisava ter uma visão 360° da organização e, para isso, não poderia levar em consideração apenas a visão de alguns poucos colaboradores. Diante disso, selecionaram os primeiros participantes, levando em consideração os mesmos critérios adotados no ciclo anterior. Na sequência, os convites foram feitos e o grupo inicial foi formado⁷.

Tendo o contexto de atuação e o grupo de participantes das atividades definidos, chegou o momento de **verificar quais das seis competências de design seriam coerentes para abordar o problema de interesse da empresa**. Neste momento a pesquisadora colocou em prática a segunda estratégia, que desta vez envolveu ativamente os membros do seminário na discussão sobre as seis competências de design, para que em conjunto avaliassem quais delas eram mais relevantes para o contexto em questão. Essa abordagem foi uma resposta direta aos aprendizados adquiridos na atividade anterior, na qual ficou evidente que a falta de contextualização da atividade em relação às demandas da empresa resultou na falta de motivação dos colaboradores para participar plenamente. Ao envolver o grupo do seminário na seleção das competências a serem desenvolvidas, a pesquisadora buscava criar uma maior identificação da empresa com tais competências, garantindo que o ciclo de pesquisa-ação estivesse alinhado com os desafios reais que ela enfrentava.

Contudo, naquele contexto a pesquisadora entendeu que precisava apresentar de uma maneira melhor as competências ao grupo, pois era fundamental que tivessem clareza do que cada uma compreendia e quais os seus efeitos, para que

⁷ O perfil de cada um dos participantes deste ciclo pode ser verificado na seção de apêndice desta tese.

assim pudessem escolhê-las de maneira estratégica. Pensando, então, em tornar o material sobre as competências menos teórico, a pesquisadora aplicou a terceira estratégia, que consistia em **traduzir a matriz das competências apresentada no ciclo anterior a eles em diferentes cards que as representassem individualmente** (figura 10).

Essa escolha foi baseada em insights obtidos a partir de uma revisão recente da literatura sobre o ensino e a aprendizagem de competências. Alguns autores destacam a importância de simplificar e tornar objetiva a descrição dessas competências, facilitando assim a compreensão por parte dos aprendizes (KULLER; RODRIGO, 2019; BARKLEY; MAJOR, 2020). Além disso, essa decisão considerou o contexto do método em desenvolvimento, que se destina ao setor corporativo, não acadêmico. Portanto, é fundamental que tanto a contextualização da relação entre design e inovação quanto a apresentação e definição das competências sejam claras e práticas. Neste sentido, tanto a linguagem utilizada deve ser acessível quanto o formato de apresentação, para que todos os envolvidos possam compreender e aplicar eficazmente o conteúdo. Por fim, naquele contexto a pesquisadora pensava em tangibilizar o método em desenvolvimento no formato de um jogo ou kit de cartas, logo, gostaria de testar se os cards seriam atrativos para os potenciais facilitadores.

Figura 10 – Exemplo card de competência



Fonte: A autora (2023)

Ao apresentar os cards ao grupo do seminário, a pesquisadora já obteve um feedback positivo, conforme evidenciado na verbalização do P3, *“assim ficou bem melhor de entender as competências da pesquisa e também de escolher elas. Gosto muito dessa ideia de cards, acho fácil de acessar, objetivo”*. Após uma análise detalhada de cada card, realizada durante uma reunião presencial nas instalações da empresa, o grupo chegou à conclusão de que as competências a serem priorizadas neste primeiro estágio seriam **Sistemicidade** e **Experimentação**. A justificativa para essa escolha foi embasada na necessidade de obter um entendimento profundo da cultura organizacional vigente. A competência de Sistemicidade foi considerada relevante, uma vez que promove uma visão holística da empresa, permitindo uma compreensão abrangente de seu funcionamento. Por outro lado, a competência de Experimentação foi vista como fundamental para tornar tangível essa cultura, tornando-a acessível a todos na organização e proporcionando um senso de pertencimento. Atualmente, a cultura não estava claramente definida nem comunicada, o que levava a uma sensação de desconexão, especialmente entre os novos colaboradores que iniciavam o trabalho remotamente.

A estratégia de incluir os membros do seminário na escolha das competências apresentou indícios claros de aprendizagem no processo de pesquisa-ação, impulsionando uma maior compreensão e internalização dos conceitos de design e inovação por eles. Ao participarem ativamente da seleção das competências, eles foram desafiados a aplicar seu conhecimento e entendimento desses conceitos à realidade específica da empresa. Além disso, essa abordagem promoveu o desenvolvimento das habilidades de análise e tomada de decisão estratégica dessas pessoas, que precisaram avaliar criticamente as necessidades e desafios da organização e relacioná-los às competências de design que são mais adequadas para abordar essas questões. Outro indício claro de aprendizagem foi a maior conscientização sobre a importância da contextualização no desenvolvimento das competências de design. Ou seja, os membros do seminário puderam entender que as competências de design não são aplicáveis de forma genérica, mas sim devem ser adaptadas e contextualizadas de acordo com as necessidades específicas da organização.

Por fim, a estratégia promoveu um senso de responsabilidade e engajamento mais elevados por parte deles, pois se sentiram coautores do processo de pesquisa-ação, sendo mais propensos a se comprometer com as atividades e ações que resultarão na construção das competências de design selecionadas. Esse maior engajamento contribui para um aprendizado mais significativo e uma participação mais efetiva das pessoas. Logo, a pesquisadora entendeu que este tipo de estratégia poderia também fazer parte do processo proposto no método em desenvolvimento, onde os futuros facilitadores poderiam não só diagnosticar competências necessárias sozinhos a partir de um diagnóstico prévio da organização, mas também envolver as pessoas capacitadas nesta escolha.

Retomando o planejamento do ciclo, o seminário definiu que as atividades seriam realizadas em formato presencial, dado que todos os participantes que aceitaram o convite residiam em Porto Alegre e estavam ávidos por momentos de integração com os colegas após o período pandêmico. Assim, começaram a pensar na **formatação das atividades**, momento em que a pesquisadora provocou que eles auxiliassem a elaborar dinâmicas e escolher ferramentas que fossem também coerentes com as competências que tinham definido para o ciclo. Esta atitude da pesquisadora foi pautada em um desejo de avaliar se a escolha de ferramentas e técnicas de design específicas poderiam contribuir no desenvolvimento de cada uma das competências abarcadas pelo método. No próximo subcapítulo, serão detalhadas cada uma das atividades desenvolvidas durante este ciclo focado no entendimento e tangibilização da cultura organizacional.

6.3.2 Campo

No início deste ciclo da pesquisa-ação, aconteceu a realização da primeira atividade, em formato presencial, na sede da empresa. O encontro tinha o propósito de aprofundar o entendimento da cultura organizacional, para, posteriormente, começar a tangibilizá-la em ações futuras. No ambiente foram dispostos materiais que auxiliassem os participantes na execução das atividades, tais como folhas brancas A3, canetas coloridas, lápis, tesouras, cola e post its. O primeiro grupo de participantes era formado exclusivamente por gerentes da empresa, responsáveis por diferentes áreas. Antes de iniciarem as atividades, a pesquisadora instruiu os membros do seminário para que tivessem um cuidado na hora de conduzi-las,

sugeriu, assim, que os três se dividissem para que assim pudessem abarcar todos os procedimentos envolvidos no dia do evento, para que assim o processo fluísse da melhor forma possível. Logo, ao iniciar a atividade, um dos membros do seminário deu as boas-vindas e explicou o propósito do encontro. Ele destacou que esse seria o ponto de partida de uma série de encontros com diversos colaboradores para compreender a cultura da empresa. Após, contextualizou os participantes em relação ao tema da cultura organizacional, incluindo sua definição e importância na promoção de inovação. A escolha dos participantes também foi mencionada, enfatizando sua relevância neste processo, ao apontarem a colaboração de todos os envolvidos para o sucesso desse empreendimento.

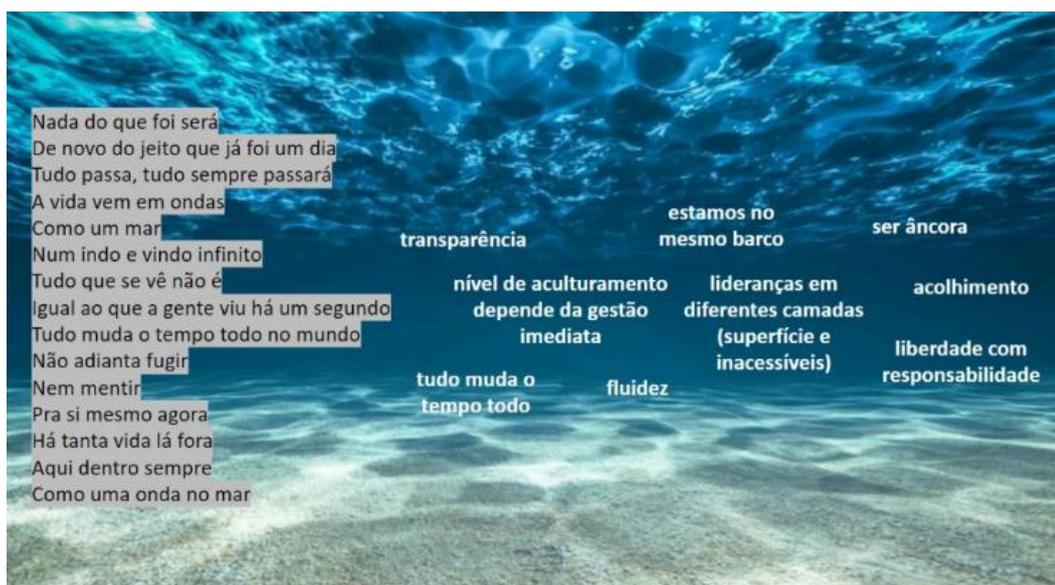
A *evidência* de que os colaboradores valorizam a continuidade das atividades e a visibilidade dos resultados é fundamental para a construção do método da tese. Isso porque demonstra que a abordagem proposta precisa não apenas fornecer ferramentas e técnicas para o desenvolvimento de competências de design, mas também considerar a necessidade de criar um ciclo de aprendizagem contínua e transparente. A continuidade das atividades permite que os colaboradores se aprofundem no desenvolvimento de suas competências ao longo do tempo, o que é essencial para a construção de habilidades sólidas em design. Além disso, a visibilidade dos resultados não apenas motiva os participantes, mostrando-lhes o impacto de seu trabalho, mas também ajuda a organização a reconhecer o valor das atividades de capacitação em design. Portanto, essa evidência reforça a importância de um método que não apenas capacite os colaboradores em competências de design, mas também estabeleça um processo de aprendizagem contínua e forneça meios eficazes para comunicar e demonstrar os resultados alcançados.

Voltando à realização da atividade, um dos membros do seminário se apresentou como o responsável por controlar o cronograma do encontro, enquanto a pesquisadora Máira explicou sua participação no contexto, ressaltando seu papel como pesquisadora de inovação organizacional e sua contribuição na aplicação de ferramentas e métodos para promover a inovação, especialmente por meio do design. Neste contexto, o controle de tempo foi estabelecido, e houve uma breve revisão da **atividade prévia** que os colaboradores deveriam ter realizado antes do encontro presencial. Essa atividade consistiu em **refletir sobre suas percepções da cultura da empresa e usar recursos como desenhos, músicas, frases, conceitos, filmes, imagens ou objetos físicos para expressar essas percepções de forma**

não convencional. O objetivo era preparar os participantes para uma discussão mais profunda durante o encontro presencial. Esta proposta, idealizada pela pesquisadora, visava testar se este tipo de atividade poderia impulsionar os colaboradores a desenvolver a competência de experimentação, ao orientá-los a comunicar algo através de outras formas além da escrita ou fala.

Após essa introdução, deu-se início à execução da atividade presencial propriamente dita. Os participantes então responderam à pergunta: "**Como você enxerga a cultura da empresa?**", apresentando suas percepções utilizando os recursos escolhidos na atividade anterior para expressar suas respostas de maneira criativa e diversificada. Os participantes foram diversos em relação aos recursos utilizados, aparecendo memes, imagens, letras de música, objetos físicos e também conceitos. Já outros utilizaram diferentes recursos ao mesmo tempo, conforme ilustrado na figura 11. Em seguida, cada membro do seminário teve a oportunidade de apresentar e contextualizar sua resposta, explicando por que escolheu o recurso utilizado.

Figura 11 – Resultados atividade “Expressão criativa” 1



Fonte: A autora (2023)

A análise de tais evidências relacionadas ao exercício da competência "experimentação" durante a atividade prévia e presencial revela aspectos significativos sobre como os colaboradores abordaram essa competência e como a abordagem proposta pela pesquisadora se mostrou eficaz. Isso sugere que os

colaboradores foram capazes de pensar fora da caixa e explorar diferentes maneiras de expressar suas percepções, demonstrando uma capacidade de experimentação em suas abordagens. A utilização de metáforas, objetos e imagens estimula os colaboradores a uma reflexão mais profunda e individual sobre seu processo, em contraste com simples respostas a questionários, por exemplo. Ao conceder-lhes tempo para ponderar e escolher como representar sua visão, fomenta-se um pensamento crítico-reflexivo, permitindo que expressem de maneira mais enriquecedora suas percepções em relação à cultura organizacional. Além disso, durante a atividade presencial, foi observada uma variedade maior de recursos além dos que foram indicados nas orientações dadas pela pesquisadora, como memes, letras de música e conceitos. Isso indica que a abordagem da pesquisadora teve sucesso em estimular a competência de experimentação, pois os colaboradores se sentiram à vontade para experimentar diferentes formas de comunicação, ampliando assim sua capacidade de expressar ideias de maneira não convencional.

Após todas as apresentações, foi encerrado o primeiro bloco da atividade, que era entender a percepção individual de cada colaborador em relação à cultura, além de torna-la evidente para os demais participantes, fazendo com que se conectassem de uma maneira que muitas vezes não ocorre durante a rotina de trabalho. Na etapa final da atividade, os membros do seminário foram desafiados a participar de uma **atividade coletiva**. Eles deveriam construir colaborativamente os valores ou aspectos ideais da cultura organizacional que desejavam. Após fazerem isso, deveriam indicar um colaborador da empresa que, em sua opinião, poderia implementar ou fortalecer os aspectos e valores que foram propostos na empresa. Essa parte da atividade foi realizada por meio de um mural físico com post-its, nos quais cada membro do seminário contribuiu com frases, ideias e conceitos.

A estratégia de indicar colaboradores que podem implementar ou fortalecer os valores e aspectos ideais da cultura organizacional, conforme proposta na etapa final da atividade, revela-se relevante para construir uma cultura desejada. Isso envolve os próprios colaboradores na identificação dos agentes de mudança, aumentando o engajamento e a participação ativa. Além disso, reconhece e valoriza as habilidades e contribuições dos colaboradores, motivando-os a assumir um papel mais ativo na transformação cultural alinhada com a visão desejada. Essa estratégia garante que os agentes de mudança indicados estejam alinhados com a visão da cultura desejada, aumentando a probabilidade de sucesso na implementação das mudanças. Além

disso, promove a coletividade e a colaboração, uma vez que os colaboradores refletem coletivamente sobre os valores culturais desejados, fortalecendo o senso de equipe e trabalho conjunto. Com base nos benefícios identificados durante a atividade, essa dinâmica de indicação de colaboradores pode ser uma valiosa adição ao método de capacitação. Ela pode ser especialmente útil para identificar potenciais "agentes de inovação" na organização, aqueles que têm o potencial e o interesse em impulsionar a inovação e contribuir para a construção de uma cultura de design e inovação. Portanto, pode ser incorporada como um componente importante para identificar e desenvolver líderes de inovação dentro da organização, alinhando-se aos objetivos do método de capacitação.

Na **segunda atividade**, houve algumas adaptações para aprimorar as dinâmicas, além da introdução de algumas estratégias novas para tornar a experiência mais enriquecedora e produtiva. Optou-se por manter o *formato presencial*. Desta vez, a escolha dos colaboradores convidados foi cuidadosamente planejada para garantir uma diversidade de perspectivas e uma representação abrangente da organização, uma vez que na atividade anterior apenas gerentes participaram, o que de certa forma pode trazer um viés significativo para as visões da cultura. Entre os colaboradores participantes estavam pessoas das áreas de mídia, chefes de criação, profissionais de atendimento e departamento pessoal, além de outras pessoas responsáveis pelo planejamento das campanhas. A seleção foi estratégica, reunindo membros de diferentes times, tanto criativos quanto administrativos, além de profissionais com diferentes níveis de experiência na empresa.

Outra das mudanças implementadas foi solicitar que os participantes realizassem a atividade inicial antes do encontro presencial, sem a necessidade de apresentá-la e discuti-las. Assim, cada convidado recebeu um convite da empresa contendo um link para um documento compartilhado no Google Drive, onde poderiam expressar sua visão da cultura da empresa da maneira que desejassem: através de conceitos, desenhos, fotos, músicas, memes, vídeos e outros recursos criativos. Essa abordagem permitiu que os participantes preparassem suas reflexões de forma mais aprofundada, economizando tempo durante o encontro presencial. Diferentemente da atividade anterior, que envolveu uma abordagem mais individual em alguns momentos, na atividade principal, os oito convidados foram divididos em dois grupos de quatro pessoas. Cada grupo tinha a tarefa de criar, em uma folha A3, sua visão da

cultura organizacional ideal da Paim, usando *post its*, desenhos, conceitos e outros elementos visuais. Após esse processo, os dois grupos apresentaram seus murais aos demais participantes e conduziram discussões em grupo. Essa mudança na dinâmica foi motivada pela percepção de que na atividade anterior não houve um entrosamento significativo entre os participantes da primeira parte da atividade, uma vez que cada um estava focado em descrever individualmente sua visão da cultura ideal. Diante disso, na atividade atual a equipe buscava promover maior cocriação e diálogo entre os colaboradores, facilitando a convergência para uma visão compartilhada da cultura desejada. Além disso, a apresentação das percepções individuais na atividade anterior gerou uma quantidade significativa de dados semelhantes, o que demandou tempo para decupar as informações e chegar a um entendimento comum daquele grupo sobre a cultura organizacional.

Ao longo do andamento da atividade, percebeu-se que as modificações feitas foram positivas e mesmo suprimindo a apresentação individual do cronograma, as pessoas ainda assim se sentiam confortáveis para expressarem suas percepções sobre a cultura, assim como sugerirem aspectos que deveriam ter em uma cultura ideal. Além disso, não só a competência de experimentação foi exercitada, mas também a competência Sistemicidade na medida em que a atividade conseguiu promover uma não departamentalizada entre os participantes. Durante a realização da atividade, ficou evidente que a dinâmica desencadeou uma maior conexão entre os participantes dos diferentes setores, que geralmente não tinham muita interação em suas rotinas de trabalho. Assim, ao discutirem um problema comum da empresa e construírem uma visão compartilhada da cultura organizacional, puderam compreender melhor suas semelhanças e diferenças. Isso resultou em uma visão mais ampla do funcionamento da empresa, indo além das dinâmicas específicas de seus departamentos. Dessa forma, a atividade contribuiu significativamente para o desenvolvimento da competência sistêmica, pois promoveu uma compreensão mais abrangente da organização como um todo, enfatizando a importância de considerar as interconexões e a colaboração entre diferentes áreas para a construção de uma cultura desejada e eficaz.

Com a conclusão da segunda atividade no ciclo 2 da pesquisa-ação, os membros do seminário realizaram uma avaliação das atividades anteriores. Eles reconheceram a importância de continuar a explorar a percepção dos colaboradores em relação à cultura organizacional e também de cocriar uma cultura ideal que

servisse como referência para a implementação de futuras ações concretas. Por isso, resolveram repetir a atividade com outro grupo de colaboradores e desta vez realizá-la de forma virtual, pois era necessário incluir nessa construção cultural membros da empresa que não residiam em Porto Alegre. Assim, a **terceira atividade** aconteceu na plataforma Microsoft Teams e também na plataforma Miro, ambas ferramentas oficiais da empresa em contexto remoto. A dinâmica proposta na atividade anterior foi mantida, mesmo que tenha ocorrido em um ambiente virtual. A preocupação inicial da pesquisadora e dos membros do seminário era que a mudança de ambiente poderia diminuir o engajamento dos participantes. No entanto, para surpresa de todos, o engajamento entre os participantes permaneceu alto, contribuindo significativamente para a construção da cultura da empresa.

Com a **conclusão das três atividades**, a pesquisadora e o grupo de seminário acumularam dados substanciais para avançar para a próxima etapa planejada: a **tangibilização dos resultados** para todos os envolvidos, incluindo a alta administração da empresa. Eles reconheceram a importância de justificar a implementação dessas iniciativas de inovação na organização. No processo de planejamento da apresentação dos resultados, a pesquisadora desafiou os membros do seminário a continuarem a utilizar as competências definidas para o segundo ciclo da pesquisa-ação, que eram experimentação e sistematicidade. Ela os questionou sobre como poderiam transmitir os resultados usando essas competências e sugeriu ferramentas e técnicas comuns na área de design, como narrativas e mapa de jornada do usuário. O grupo optou por criar uma narrativa a partir de um personagem que representaria todas as percepções dos colaboradores que participaram das atividades. Esse personagem narraria sua jornada dentro da empresa, tornando visível como a cultura organizacional se manifestava atualmente. Além disso, o personagem expressaria o tipo de cultura desejada com base nos dados coletados⁸.

Nesse contexto, a pesquisadora incentivou os membros do seminário a não apenas criar a narrativa, mas também a representá-la de forma gráfica e visual. O objetivo era criar um contexto bem elaborado para contar essa história, tornando-a atrativa para os demais colaboradores e a alta gestão da empresa, de maneira lúdica e criativa. Por fim, indicou que fizessem uma síntese de todo o processo conduzido

⁸ Por questões de sigilo entre pesquisa e empresa, este material não vai poder ser apresentado nesta tese, uma vez que contém informações privadas da organização.

pelo grupo nesse mapeamento da cultura para valorizar tudo o que foi realizado. Por fim, sugeriu-se também a indicação de planos de ação para transformar essa cultura desejada em realidade, dentro das possibilidades e desejos da alta administração da empresa, pois sabe-se que nenhuma mudança significativa acontece somente pelo desejo e iniciativa dos colaboradores.

Após a realização de cada uma das atividades, a pesquisadora enviou um [questionário](#) de **avaliação**, buscando entender como os participantes se sentiram durante as atividades, que envolveram algumas dinâmicas que estavam sendo testadas para fazer parte do método. Com base nos feedbacks recebidos após a realização da atividade, pode-se observar que a **experiência dos participantes** foi positiva e enriquecedora. Uma das participantes (P6) relatou que se sentiu “*ouvida, acolhida e parte de uma equipe comprometida com a mudança*”, o que demonstra um bom nível de engajamento durante a atividade. Além disso, os participantes destacaram a riqueza das trocas realizadas e a importância de a organização promover um tempo de dedicação específico para refletir sobre um tema tão relevante quanto a cultura da empresa. Isso sugere que a atividade conseguiu estimular a reflexão e a discussão sobre a cultura organizacional de forma eficaz.

No que diz respeito às **dificuldades** em expressar opiniões de forma não convencional, através de imagens, metáforas ou objetos, a maioria dos participantes não relatou dificuldades significativas. Inclusive, durante a própria apresentação durante as atividades, o grupo participante expressou entusiasmo com este tipo de dinâmica, pois os fez se engajar na reflexão de algo de uma forma diferente, tirando-os da zona de conforto. No entanto, um dos participantes mencionou a complexidade de tangibilizar algo que é intrínseco ao dia a dia da empresa, o que é compreensível, uma vez que a cultura organizacional muitas vezes não é facilmente mensurável. Quanto aos **aprendizados obtidos com as atividades**, os participantes destacaram a sinergia entre eles e o estímulo ao trabalho colaborativo como resultados relevantes. Essa percepção de sinergia e convergência de pontos de vista sugere que a atividade promoveu a integração e o alinhamento entre os participantes, algo fundamental tratando-se de situações de aprendizagem coletivas (KULLER; RODRIGO, 2019).

Por fim, em relação a **sugestões de melhoria para atividades futuras**, um dos participantes mencionou que a dinâmica estava muito boa e não cansativa, sugerindo que a abordagem adotada foi adequada em relação ao tempo e a

objetividade da facilitação. Outra sugestão foi a realização da atividade em um turno inteiro, o que pode indicar um maior interesse em atividades deste tipo nas organizações. Em resumo, os feedbacks dos participantes indicam que a atividade foi bem recebida e eficaz em estimular não só uma visão holística, mas também uma reflexão sobre a cultura organizacional, promovendo o engajamento, a colaboração e a sinergia entre os colaboradores, fatores que contribuem também para as competências de Reflexibilidade e Empatia.

6.3.3 Resultados

Nesta seção, serão apresentados os resultados parciais da pesquisa-ação referentes ao ciclo atual. Durante a análise dos dados, algumas subcategorias do ciclo anterior foram mantidas, pois se confirmaram como fatores relevantes que auxiliam ou dificultam a construção de competências de design em uma empresa. Além disso, novas subcategorias surgiram ao longo do ciclo 2 e foram acrescentadas ao processo de codificação. Com o objetivo de evitar repetições e concentrar-se nos desenvolvimentos mais significativos, a pesquisadora optou por detalhar principalmente as categorias novas ou aquelas antigas que ganharam uma nova dimensão, trazendo consigo novos aprendizados associados a elas. Isso permitirá uma visão abrangente das descobertas deste ciclo, destacando os avanços em relação ao ciclo anterior.

Figura 12 – Codificação de dados ciclo 2

ASPECTOS QUE FAVORECEM A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE DESIGN	ASPECTOS QUE DIFICULTAM A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE DESIGN
Práticas contextualizadas	Atividades com pouca orientação processual
Lideranças	Falta de consciência sobre inovação e design
Ferramentas e dinâmicas contextuais	Tempo
Visibilidade de resultados	

Fonte: A autora (2023)

Dentro da categoria principal **aspectos que favorecem a construção de competências de design**, foi identificada uma nova subcategoria:

6.3.3.1 Ferramentas e dinâmicas contextuais

Essa subcategoria aborda a importância de incorporar recursos que possibilitem ao facilitador do método estruturar as atividades de aprendizagem de maneira mais eficaz, direcionada para o desenvolvimento de competências específicas. Algo que ficou bastante evidente longo dos dois primeiros ciclos de pesquisa-ação foi a necessidade de acrescentar junto à explicação das competências, técnicas e ferramentas que fossem úteis para desenvolvê-las. Essa necessidade foi verificada a partir das falas dos participantes, tanto dos membros do seminário que atuaram como facilitadores, quanto de alguns colaboradores que participaram das atividades propostas. Com base nestas evidências, a pesquisadora começou a realizar um mapeamento de técnicas, dinâmicas e ferramentas que pudessem ser implementadas junto à cada uma das competências de design do método, visando auxiliar em sua promoção nas empresas.

Este processo foi feito a partir de uma revisão da literatura de design, mais especificamente através de obras que tratavam do processo projetual, inovação e design thinking (KUMAR, 2013; CALABRETTA; GEMSER; KARPEN, 2018; LIEDTKA; OGILVIE, 2015; VAN DER PIJL et al, 2018; STICKDORN et al, 2020). O critério para a seleção de cada técnica e ferramenta baseou-se em sua capacidade de abranger as três dimensões fundamentais de cada competência de design: conhecimento, habilidade e atitude. Dessa forma, as ferramentas e dinâmicas escolhidas foram cuidadosamente selecionadas para englobar o conhecimento específico de design relacionado a cada competência, ao mesmo tempo em que proporcionavam oportunidades para o desenvolvimento das habilidades e atitudes necessárias. Por exemplo, para desenvolver a competência de Sistemicidade, que em linhas gerais pressupõe uma visão sistêmica das coisas e atitudes e habilidades relacionadas à pesquisa, buscou-se ferramentas e técnicas que promovessem aos participantes tais experiências na prática. A pesquisadora percebeu que, durante as atividades em que propôs dinâmicas adequadas ao desenvolvimento das competências que estava

trabalhando, os resultados foram positivamente superiores em relação às atividades no qual não realizou essa proposição. Logo, tornou-se evidente que a inclusão de dinâmicas e ferramentas alinhadas com os objetivos de aprendizagem, que auxiliem o facilitador do método a estruturar atividades de aprendizagem de forma coesa e direcionada, é essencial para o método em desenvolvimento.

6.3.3.2 Visibilidade de resultados

Esta subcategoria ressalta a importância de tornar tangível o progresso no processo de construção das competências de design dentro da organização. Em outras palavras, é fundamental apresentar resultados visíveis tanto em relação ao desempenho individual dos colaboradores quanto aos impactos alcançados por meio da aplicação dessas competências em situações reais da empresa. Essa abordagem é essencial para impulsionar e validar o processo de aprendizagem das competências de design, motivando a organização a continuar avançando nesse caminho.

Em muitos casos, ao atuar na cultura organizacional ou em aspectos comportamentais, os resultados não são facilmente mensuráveis ou tangíveis, como valores, crenças e outros elementos intangíveis. Portanto, faz-se relevante explorar maneiras de tornar concreta a evolução no processo de construção das competências. Isso envolve demonstrar aos colaboradores o que aprenderam, destacar as mudanças observadas no ambiente de trabalho e nas práticas da empresa resultantes da aplicação dos novos conhecimentos, habilidades e atitudes em situações do dia a dia (TAKAHASHI, 2015). Neste contexto, após o encerramento das atividades práticas do ciclo, um dos participantes (P5) expressou o quanto foi significativo que o esforço coletivo fosse materializado de alguma forma. Ele destacou que essa materialização não apenas justificou as iniciativas de inovação perante a alta gestão, mas também trouxe um senso de realização, pois demonstrou que as horas dedicadas nos workshops produziram resultados tangíveis e valiosos para a empresa.

Esse feedback ressalta a importância de tornar visível, e mensurável de alguma forma, o impacto das competências aprendidas na resolução de problemas e na melhoria das práticas organizacionais, proporcionando uma motivação adicional para todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Uma abordagem eficaz

neste sentido pode incluir a coleta de dados quantitativos e qualitativos que evidenciem melhorias, a criação de indicadores de desempenho relacionados às competências de design e a apresentação regular desses resultados de maneira clara e acessível aos envolvidos (LE BOTERF, 2003). Ao dar visibilidade do progresso obtido, o facilitador do método não apenas valida o esforço dos colaboradores, como também reforça a importância das competências de design na melhoria contínua da organização, incentivando o engajamento e a motivação de todos no processo de aprendizagem.

Dentro da categoria principal **aspectos que dificultam a construção de competências de design**, não foi identificada nenhuma categoria relevante, distinta daquelas identificadas no ciclo anterior.

6.4 Ciclo 3 [2023]

6.4.1 Planejamento

O terceiro ciclo da pesquisa-ação, conduzido entre março e junho de 2023, representou uma fase de aprimoramento significativo do método em desenvolvimento. Após uma análise crítica dos resultados e aprendizados dos ciclos anteriores, a pesquisadora, juntamente com os mesmos colaboradores que compunham o seminário do ciclo 2, iniciou o processo de planejamento em uma reunião presencial, realizada na nova sede da empresa. Essa reunião foi essencial para compreender o contexto atual da organização, identificar os projetos em andamento e determinar como o próximo ciclo da pesquisa poderia se integrar de maneira significativa. A partir das lições aprendidas nos ciclos anteriores, ficou evidente a importância de alinhar a pesquisa com uma demanda real da empresa. Portanto, a pesquisadora e os membros do seminário buscaram ativamente oportunidades em projetos em andamento no laboratório de inovação interno da empresa. Durante essas discussões, um dos líderes de inovação mencionou que estavam atualmente trabalhando no desenvolvimento de diretrizes de boas práticas de diversidade para serem aplicadas nas campanhas produzidas pela agência. Essa iniciativa se destacou como uma escolha ideal, e a pesquisadora começou a elaborar

as estratégias que seriam testadas no ciclo para identificar os fatores que facilitariam, ou dificultariam, o ensino e a aprendizagem das competências de design.

As **estratégias** deste ciclo foram planejadas para refinar o conteúdo do método, assim como otimizar as atividades de aprendizagem, aplicando conhecimentos do campo da educação de competências originados da literatura. Assim, uma das principais estratégias consistiu na **incorporação de momentos de contextualização antes das atividades práticas**. Isso visava proporcionar uma aprendizagem mais significativa aos participantes, além de verificar se essa abordagem influenciaria positivamente na execução das atividades subsequentes. Outro ponto focal foi a investigação do formato de **microlearning** como uma alternativa à tradicional palestra de maior duração, buscando determinar a eficácia dessa abordagem. Além disso, o ciclo introduziu duas **dinâmicas originais** baseadas na técnica "role play" mapeada na literatura de design: "*Vivenciando uma competência inovadora*" e "*Desempenhe um stakeholder*". Ambas as dinâmicas serão detalhadas posteriormente durante a descrição das atividades de campo.

A pesquisadora também propôs testar a **construção de protótipos em ambiente virtual**, uma adaptação necessária devido à transição da empresa para um modelo de trabalho híbrido, com colaboradores de diferentes localidades. Porém, neste novo cenário, a empresa adotou uma diretriz de que todas as atividades deveriam ser realizadas em formato virtual. Isso representou um desafio, uma vez que as atividades de design frequentemente envolvem uma dimensão material significativa, característica da área. No ciclo anterior, as atividades presenciais haviam obtido sucesso, gerando engajamento e evidenciando aprendizado das competências de design. Então, este ciclo procurou entender como manter resultados semelhantes em reuniões virtuais.

Adicionalmente, houve um **maior foco na compreensão dos usuários-alvo do método**, ou seja, as lideranças de inovação que participavam do seminário e seriam potenciais usuárias do método desenvolvido na tese. A pesquisadora observou como esses líderes lidavam com a organização e facilitação das atividades durante o ciclo e, no final, realizou entrevistas em profundidade com dois membros do grupo. O objetivo era identificar o que fazia sentido para essas lideranças em um método, quais critérios eram relevantes para sua escolha de técnicas e ferramentas, e como buscavam recursos para aplicar em seus projetos de inovação na empresa. Além disso, buscou entender quais eram os seus principais desafios quando

realizavam workshops. Essas entrevistas foram fundamentais, trazendo insights valiosos para a proposição do método, uma vez que esses profissionais não possuíam experiência nem formação em design, embora buscassem ativamente recursos da área para suas atividades de inovação.

Por fim, como parte das estratégias para aprimorar o método em desenvolvimento, a pesquisadora dedicou esforços significativos ao **refinamento do próprio conteúdo do método, com foco especial nas competências a serem desenvolvidas**. Durante o ciclo anterior, a pesquisadora explorou uma abordagem que envolvia a apresentação dessas competências em forma de *cards* impressos, organizados de maneira objetiva e visual. Naquele contexto, o intuito era avaliar se esse formato atraente seria eficaz para os participantes das atividades compreenderem cada competência e compreender como elas se relacionam com a inovação nas empresas. Embora os resultados iniciais tenham sido positivos, a pesquisadora reconheceu a necessidade de aprimorar ainda mais a apresentação das competências. Sua preocupação era tornar o conteúdo menos "teórico" e mais acessível, adotando uma linguagem informal que facilitasse a compreensão. Além disso, se empenhou em enriquecer a descrição de cada competência, acrescentando informações sobre os comportamentos esperados de uma pessoa que a desenvolve. A expectativa era de que isso pudesse proporcionar uma compreensão mais concreta e exemplificada das competências, tornando-as mais tangíveis e aplicáveis aos desafios reais enfrentados pelas organizações em termos de inovação. Essas melhorias no conteúdo também visavam aprimorar ainda mais a eficácia das atividades de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento bem-sucedido das competências de design pelos participantes.

6.4.2 Campo

Conforme mencionado anteriormente, no ciclo atual da pesquisa-ação, a pesquisadora integrou-se a um projeto em andamento no Laboratório de Inovação da empresa. Esse projeto, que estava iniciando, estava focado no desenvolvimento de um material contendo diretrizes de boas práticas para promover a diversidade nas campanhas publicitárias produzidas pela agência. Os membros do seminário sugeriram que esse material fosse uma espécie de cartilha, e indicaram que um grupo

de colaboradores já alocado para participar deste projeto ao longo do semestre. Apontara também que devido a isso, tais pessoas iriam participar das atividades planejadas na pesquisa, uma vez que já faziam parte do Lab. Este grupo era composto por cinco colaboradores⁹ que trabalhavam em setores distintos da empresa, tendo também faixa-etárias diferentes. Logo, o grupo final que faria parte da pesquisa neste ciclo envolvia estes cinco colaboradores, a pesquisadora e dois dos três líderes de inovação que eram membros do seminário.

Neste contexto, a pesquisadora questionou ao grupo a questão do comprometimento desses colaboradores com a inovação organizacional, pois queria garantir que se participassem das atividades da pesquisa-ação, as lideranças de inovação deveriam assegurar que estivessem genuinamente comprometidos e engajados. A pesquisadora propôs que as lideranças de inovação tivessem, então, conversas claras com a equipe, estabelecendo diretrizes de participação no projeto. Isso se devia ao entendimento de que, para que a inovação fosse efetiva, os participantes de projetos com essa finalidade deveriam demonstrar um compromisso real, comparecendo às reuniões e mostrando interesse genuíno pelas atividades planejadas pelo seminário. Essa medida visava garantir que o processo de desenvolvimento das competências ocorresse fosse relevante para as pessoas capacitadas, assegurando também que elas realmente tivessem vontade de inovar. Isso se fundamentava na compreensão da pesquisadora de que, para que a inovação ser viabilizada em uma empresa, os participantes de projetos com esse propósito devem evidenciar um comprometimento. No caso da pesquisa, essas pessoas deveriam assegurar suas presenças nas atividades e demonstrar um interesse autêntico em contribuir com ideias inovadoras para o projeto da cartilha.

Após uma esclarecedora conversa com os colaboradores envolvidos nos projetos de inovação, as lideranças do seminário informaram à pesquisadora que haviam formado um grupo verdadeiramente comprometido com as atividades planejadas. Com esse contexto estabelecido, a pesquisadora alinhou com eles como seriam as atividades subsequentes, sinalizando que já havia estruturado um formato de capacitação que visava testar algumas dinâmicas e ferramentas específicas. Propôs, então, que ao invés de iniciar imediatamente com as atividades práticas de criação da cartilha, iria iniciar a capacitação com um treinamento com um foco mais

⁹ Durante a descrição das atividades deste ciclo, tais participantes serão chamados de “P1”, “P2”, “P3” e assim sucessivamente. O perfil detalhado de tais participantes pode ser acessado na seção de apêndices da tese.

"teórico" sobre as competências de design. Logo, essa atividade preparatória deveria ocorrer uma semana antes da realização dos workshops de criação, com o intuito de garantir que os participantes tivessem uma compreensão sólida das competências de design e de como elas estavam intrinsecamente ligadas à inovação nas organizações.

Ao propor essa abordagem, a intenção da pesquisadora era que, durante essa atividade preparatória os participantes realmente compreendessem que a inovação começa com as pessoas e suas atitudes. A pesquisadora planejava destacar como o design pode desempenhar um papel significativo nesse contexto, já que as competências únicas e inerentes à cultura profissional do design podem ser desenvolvidas por qualquer pessoa que deseje adotar comportamentos mais inovadores em uma empresa. Portanto, era crucial que, durante essa atividade teórica de treinamento, a pesquisadora conseguisse transmitir aos participantes essa relação, fazendo com que eles vissem a utilidade de cada competência de design na promoção da inovação. Dessa forma, os participantes se sentiriam mais engajados, compreenderiam a importância de aprender e aplicar essas competências e estariam mais motivados para a atividade subsequente, que envolvia resolver um problema real da empresa, no caso, a criação da cartilha de diversidade. Esta abordagem de *contextualização* adotada pela pesquisadora foi fundamentada em princípios defendidos por autores como Barkley e Major (2020), que enfatizam a importância de proporcionar um sentido de utilidade aos aprendizes. O objetivo era que os participantes compreendessem que o que estavam aprendendo não era apenas teórico, mas tinha aplicação prática e relevância direta para suas atividades profissionais. Ao contextualizar as competências de design no contexto da inovação organizacional, a pesquisadora buscava promover uma *aprendizagem significativa*, na qual os participantes pudessem reconhecer a utilidade imediata e futura das competências que estavam adquirindo. Dessa forma, a pesquisa visava não apenas transmitir conhecimento, mas também inspirar uma compreensão profunda e duradoura das competências de design e sua importância para as organizações.

Desta forma, aconteceu **a primeira atividade da capacitação do ciclo 3**, onde os participantes reuniram-se virtualmente durante uma hora para assistir a uma apresentação¹⁰ conduzida pela pesquisadora. Os participantes já haviam sido comunicados anteriormente de que esta atividade em formato de treinamento iria

¹⁰ O material apresentado encontra-se disponível neste [link](#).

acontecer como um pré-requisito para a atividade criativa. Essa apresentação seguiu uma estrutura cuidadosamente elaborada, onde inicialmente houve uma contextualização sobre a relação entre design e inovação organizacional. Em seguida, foram apresentados casos de empresas que adotaram com sucesso o design como uma estratégia para impulsionar a inovação em seus negócios. Posteriormente, a pesquisadora introduziu as seis competências de design que eram o foco da tese. Cada competência foi explorada em detalhes, incluindo não apenas suas características distintivas, mas também os impactos tangíveis que o desenvolvimento dessas competências poderia ter na inovação organizacional. Com este material, a pesquisadora tinha o objetivo de garantir que os participantes compreendessem plenamente a importância do desenvolvimento de cada uma das competências e como elas poderiam contribuir para uma cultura empresarial mais inovadora. Para alcançar esse objetivo, também adicionou exemplos de comportamentos que pessoas que desenvolvem cada uma das competências costumam demonstrar em seus ambientes de trabalho. Essa abordagem foi projetada para criar uma maior proximidade entre os aprendizes e as competências, tornando-as mais tangíveis e relevantes para o contexto organizacional. Ao fornecer exemplos concretos de como as competências se manifestam no ambiente de trabalho, a pesquisadora buscava facilitar a compreensão e a internalização dessas habilidades pelos participantes, incentivando uma aprendizagem mais significativa e prática.

Após a **conclusão da apresentação**, a pesquisadora prosseguiu com os próximos passos previamente planejados para a atividade, estabelecendo uma conexão com a atividade prática que ocorreria na semana seguinte. Ela informou aos participantes que realizaria um sorteio, no qual cada um receberia uma competência de design específica. Essa competência seria desempenhada por cada participante durante o workshop de criação da cartilha de boas práticas. A pesquisadora explicou a dinâmica da próxima atividade, destacando a relação entre a apresentação que acabaram de assistir e a atividade prática que se seguiria. Ela enfatizou a importância de os participantes se familiarizarem com as competências designadas, e para isso, enviaria por e-mail o material necessário para estudo prévio. Nesse momento, ficou evidente um aumento no engajamento dos participantes, que perceberam a singularidade dessa atividade em relação às suas experiências anteriores. A pesquisadora observou que esse engajamento teve um efeito positivo no grupo, o que foi considerado um resultado promissor. Em seguida, a pesquisadora realizou o

sorteio, distribuindo as competências de design entre os colaboradores presentes, marcando assim o fim da primeira atividade de contextualização no ciclo 3 da pesquisa-ação. Esse momento foi crucial para estabelecer a base necessária para a próxima etapa do processo de aprendizagem.

Cumprindo o combinado com os participantes, a pesquisadora enviou o material por e-mail e, junto a ele, outro material de **avaliação**, um [questionário](#) que tinha como objetivo verificar se as pessoas tinham compreendido o que era cada uma das seis competências de design, assim como o valor delas para a inovação organizacional. Este questionário também buscou avaliar se estas pessoas se sentiam aptas a reproduzir tais competências em outros contextos partindo apenas deste primeiro momento de capacitação, mais teórico. Propositamente, a pesquisadora permitiu que esta avaliação fosse feita de maneira anônima, proporcionando, assim, um ambiente mais confortável para o compartilhamento de feedbacks mais honestos e construtivos. Conforme ilustrado na figura 13, a maioria dos respondentes demonstrou um claro entendimento da relação entre o design e a inovação, reconhecendo o valor desse elo para impulsionar as organizações nesse contexto.

Figura 13 – Avaliação pós-capacitação



Fonte: A autora (2023)

No entanto, um dos respondentes expressou uma compreensão parcial, destacando a possibilidade de explorar de forma mais aprofundada a singularidade do design, ou seja, porque o design é uma área de referência fundamental para o desenvolvimento de competências inovadoras. Essa observação sugere que o método em desenvolvimento deve dar mais ênfase à importância do design como uma disciplina central na promoção de uma cultura de inovação nas empresas, esclarecendo qualquer ambiguidade e garantindo que todos os participantes compreendam plenamente o papel do design no contexto da inovação. Além disso, é fundamental destacar a singularidade do design em relação às competências mencionadas na tese. Ou seja, evidenciar como essas competências são únicas em relação a outras áreas e como são essenciais para promover a inovação.

Ao seguir analisando o formulário de avaliação pós-treinamento, a pesquisadora deparou-se com uma verbalização de um dos participantes, que ao responder à pergunta “Após a capacitação, o sorteio das competências e as instruções para desempenhá-la no workshop, você se sente capaz de colocar a sua competência em prática?”, apontou:

“Por ora, me sinto um pouco insegura em colocar a competência em prática, por falta de conhecimento e prática, e também porque não me identifico muito com a competência a mim incumbida.” (Respondente anônimo)

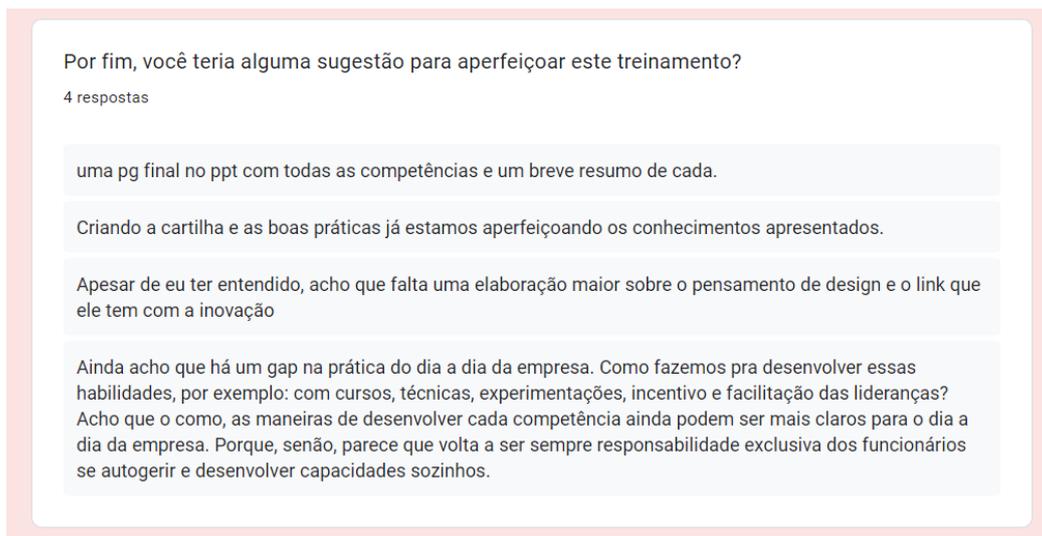
A verbalização desse participante merece atenção significativa na elaboração do método, pois ressalta um desafio que pode surgir durante as capacitações que envolverem tal dinâmica. A questão da insegurança relacionada à falta de conhecimento e prática, bem como a falta de identificação com a competência atribuída, destaca a importância de oferecer suporte e orientação adicionais aos facilitadores e aprendizes durante o processo de capacitação. Isso sugere que o método deve incorporar estratégias para lidar com a possível resistência ou falta de confiança dos participantes em relação às competências designadas, incluindo atividades de reforço, materiais de apoio e discussões em grupo para ajudá-los a superar essas barreiras. A lógica utilizada pela pesquisadora para elaborar a atividade com o sorteio foi deliberada, com o objetivo de tirar os participantes de suas zonas de

conforto e promover uma experiência que os levasse a agir de maneira não convencional, o que está diretamente relacionado ao desenvolvimento de comportamentos inovadores. No entanto, a verbalização do participante evidencia a importância de equilibrar esse desafio com a motivação. Ou seja, enquanto a saída da zona de conforto pode ser valiosa para estimular que as pessoas ajam de maneira as quais não estão acostumadas, a falta de motivação e identificação com a competência atribuída pode criar obstáculos significativos para o aprendizado efetivo.

Essa reflexão ressalta, então, a necessidade de projetar atividades que desafiem os participantes, mas que também os motivem e os envolvam emocionalmente no processo de aprendizagem. Isso pode envolver a criação de um ambiente de apoio, onde os facilitadores estejam disponíveis para fornecer orientações e esclarecimentos, bem como a oferta de recursos adicionais que permitam aos participantes se prepararem e se sentirem mais confiantes em relação às competências designadas, como por exemplo, materiais mais detalhados, com cases explicativos. Assim, percebe-se que um equilíbrio entre desafio e motivação é essencial para garantir que o desenvolvimento de competências seja eficaz e que os colaboradores estejam engajados em seu próprio desenvolvimento. Portanto, o método deve considerar esses aspectos ao planejar e implementar atividades de capacitação.

Por fim, este mesmo questionário continha algumas questões abertas para que o respondente fizesse críticas e sugestões à apresentação realizada, com o intuito de aperfeiçoá-la. Essa abordagem visava aprimorar continuamente o programa de treinamento, avaliando não apenas o entendimento do material, mas também considerando aspectos como design, texto e linguagem. Além disso, essa seção permitia que os próprios participantes se autoavaliassem. A última pergunta do formulário, então, pedia que os respondentes sugerissem *melhorias* para o treinamento. Nesse contexto, as respostas oferecidas pelos participantes abrangeram uma variedade de perspectivas e insights valiosos, conforme ilustrado na figura 14:

Figura 14 – Sugestões para aperfeiçoamento do treinamento



Fonte: A autora (2023)

Alguns participantes expressaram sugestões diretas sobre o design da apresentação e o conteúdo em si, destacando a necessidade de aprofundar a conexão entre design e inovação. Um respondente compartilhou a impressão de que ao participar do workshop e desenvolver a competência sorteada, já estava aplicando os conhecimentos adquiridos durante o treinamento. No entanto, uma resposta particularmente notável foi a de um participante que sentiu que não ficou claro como exatamente as competências de design poderiam ser desenvolvidas. Esse respondente questionou se a construção dessas competências dependia exclusivamente de um facilitador ou se havia recomendações específicas de práticas a serem seguidas. Esses comentários ressaltam a importância de esclarecer a metodologia de desenvolvimento das competências, oferecendo orientações mais precisas para garantir uma compreensão sólida e a aplicação eficaz dos conceitos de design, quando o método estiver pronto.

Uma semana após esta apresentação e avaliação do treinamento, que era pré-requisito para a atividade prática, aconteceu o **primeiro workshop**, que tinha como objetivo testar a dinâmica “*Desempenhe uma competência*” na resolução de uma demanda real da empresa, que era a cartilha de diversidade para campanhas publicitárias. Tal dinâmica foi inspirada na técnica “Role Play”, que envolve a representação de papéis por parte dos participantes, simulando situações ou cenários da vida real. No contexto da atividade prática, a dinâmica foi proposta visando permitir que os participantes experimentassem, de forma prática e interativa, como cada uma

das competências de design poderia ser aplicada em um contexto empresarial real. Assim, para o workshop, os participantes foram designados para assumir papéis específicos relacionados às competências que haviam sido atribuídas a eles anteriormente.

O evento, mediado pelo aplicativo Microsoft teams, teve início com uma sessão de boas-vindas e uma sensibilização sobre o tema da diversidade nas campanhas de comunicação, estabelecendo o contexto para a atividade. Em seguida, os participantes foram convidados a compartilhar insights e perspectivas sobre o tema, acessando um mural colaborativo no site Miro. Esta troca inicial de ideias ajudou a criar uma base de conhecimento compartilhada entre os participantes, garantindo uma compreensão sólida do desafio em questão. Seguindo adiante, a parte central do workshop foi dedicada a uma *sessão criativa*, na qual os participantes foram estimulados a gerar ideias sobre como a cartilha deveria ser concebida. Eles discutiram vários aspectos, como o conteúdo a ser abordado, o layout desejado e os diferentes aspectos da diversidade que a cartilha deveria abordar.

Neste momento da atividade, a pesquisadora começou a observar sinais promissores de aprendizagem das competências entre os participantes. Um exemplo notável foi a atuação da P5, que estava encarregada da competência de "Sistemicidade". Durante a dinâmica de criação, essa participante demonstrou uma abordagem mais sistêmica ao trazer uma referência de outra empresa como exemplo. Além disso, ela fez uma provocação interessante, estimulando todos a pensarem em todos os elementos que deveriam estar presentes na cartilha. Sua abordagem proporcionou uma visão geral abrangente sobre os diversos aspectos da diversidade, muitas vezes negligenciados em iniciativas desse tipo. Também mais adiante, a participante fez uma provocação instigante sobre os tipos de diversidade que a empresa trabalha, bem como a conexão desse material específico com os desejos da empresa e as expectativas dos clientes que contratam as campanhas, em relação à diversidade. Esse momento adicionou uma camada de profundidade à discussão, levando os participantes a considerar não apenas a diversidade em termos gerais, mas também como essa diversidade se alinhava com os valores e objetivos da empresa, assim como com a própria visão de diversidade de cada uma das empresas que contratava as campanhas. Essa contribuição da P5 indicou que a competência estava começando a ser compreendida e aplicada de forma eficaz por ela, o que acabou também fazendo com que os demais se desafiassem a considerar a

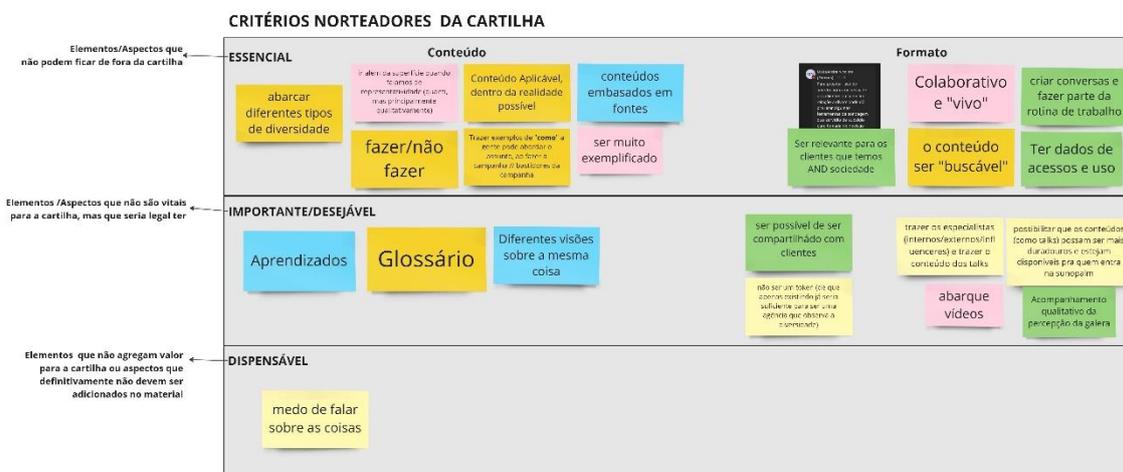
complexidade do problema e a abordá-lo de maneira mais holística, levando em conta não apenas os aspectos óbvios do material que ia ser criado mas também os detalhes e nuances que podem ser facilmente negligenciados. Esse momento também destacou a importância da *diversidade de perspectivas* para o sucesso da tarefa, pois à medida que o grupo compartilhava ideias e experiências, ficou claro como diferentes pontos de vista enriqueciam o processo criativo.

No entanto, apesar da participação ativa da maioria dos envolvidos na atividade, alguns participantes não conseguiram desenvolver plenamente suas competências, em especial aqueles encarregados da Empatia e Produção de Significado. Embora tenham participado com entusiasmo, não ficou evidente um esforço significativo por parte deles para exercitar as competências designadas. Essa falta de desenvolvimento pode ser atribuída a falta de conexão com a competência específica, conforme expresso nas avaliações pós-capacitação, ou até mesmo à possibilidade de não terem estudado a sua competência e, conseqüentemente, não se lembrarem dos que ela abrangia. Esse último ponto sugere que a atividade preparatória pode não ter sido tão significativa para esses participantes quanto o esperado. Essa discrepância na participação e no comprometimento com as competências ressalta a importância de personalizar ainda mais as abordagens de aprendizagem e oferecer suporte adicional àqueles que podem estar enfrentando dificuldades para se envolver plenamente. Além disso, enfatiza a necessidade contínua de aprimorar a preparação e a contextualização das competências, de modo que todos os participantes possam entender claramente seu valor e aplicabilidade no contexto da tarefa a ser realizada. Isso não apenas garantirá uma melhor compreensão das competências, mas também promoverá um ambiente mais colaborativo e produtivo durante a atividade prática subsequente, contribuindo assim para o sucesso da aplicação do método.

Na sequência, um exercício de *brainstorming* permitiu que o grupo coletasse uma série de ideias e sugestões, registrando-as em post its em torno da pergunta central: "**Como deve ser uma cartilha ideal sobre diversidade em campanhas de comunicação?**". Em seguida, os participantes refinaram e organizaram essas ideias, usando uma *ferramenta* de design indicada pela pesquisadora, chamada de "*Crítérios norteadores*". O objetivo era criar um conjunto sólido de diretrizes que serviriam como ponto de partida para o desenvolvimento da cartilha. Esta ferramenta mostrou-se efetiva para que os participantes pudessem fazer um processo de síntese, tendo,

assim, um material que servisse como base para o próximo encontro, onde iriam trabalhar na prototipagem da cartilha.

Figura 15 – Síntese brainstorm



Fonte: A autora (2023)

Com o preenchimento desta ferramenta, o primeiro workshop foi finalizado, sendo combinado com os participantes a data do próximo encontro, para dar andamento no projeto da cartilha. Assim, uma semana depois aconteceu o **segundo workshop**, que tinha como objetivo começar a criação de um protótipo da cartilha a partir dos critérios e referências do workshop anterior. Para esta atividade, a pesquisadora separou outras estratégias para serem testadas, como por exemplo a dinâmica **“Desempenhe um Stakeholder”** e a abordagem de **microlearning**. Assim, no início do workshop houve uma recapitulação do que foi discutido e criado no encontro anterior. Os participantes foram recebidos com boas-vindas e um resumo do que haviam feito até o momento. Em seguida, a atividade se concentrou na **análise dos critérios norteadores da cartilha**. Cada participante assumiu, então, o papel de um stakeholder que costuma estar envolvido diretamente na criação de campanhas de comunicação em agências, como por exemplo um diretor de conta, uma pessoa do planejamento, redator, criador de conteúdo digital e arte-finalista. O objetivo era que cada um dos participantes analisasse os posts its da atividade anterior sob a perspectiva desse stakeholder específico, buscando entender quais daquelas sugestões dadas para a cartilha eram relevantes para aquela pessoa que usaria este

material na prática. Isso tinha o propósito de desenvolver as competências de *empatia* e *sistemicidade*, permitindo que os participantes entendessem as necessidades e perspectivas de diferentes partes interessadas no projeto, podendo, assim, chegar ao formato ideal de cartilha, que fizesse sentido para todos e realmente fosse ser utilizada na rotina da agência.

A análise feita resultou na definição dos critérios finais que orientariam o desenvolvimento da cartilha. Cada participante selecionou o que considerava fundamental na visão do stakeholder que representava, eliminando elementos irrelevantes e, se necessário, adicionando informações pertinentes. Esses critérios refinados serviriam como base para a criação do protótipo da cartilha, na segunda parte do workshop. Assim, na etapa seguinte, houve uma breve **contextualização sobre prototipagem**, com explicações sobre o que é um protótipo, exemplos e diferentes formas de representá-lo. Essa apresentação focou em falar especificamente sobre protótipos de ambientes digitais, como sites, pois ficou definido que a cartilha seria neste formato. Além disso, a pesquisadora queria testar a abordagem de *microlearning*, fornecendo informações conceituais específicas sobre prototipagem imediatamente antes da atividade criativa.

Figura 16 – Contextualização

PROTÓTIPO

é uma versão simulada ou amostra de um produto/serviço, utilizada para testá-lo e validá-lo antes do seu desenvolvimento e lançamento.

Um **protótipo de página web** é uma simulação geral de como o site deve ser, compreendendo o layout e todos os elementos e recursos que existirão na versão final.

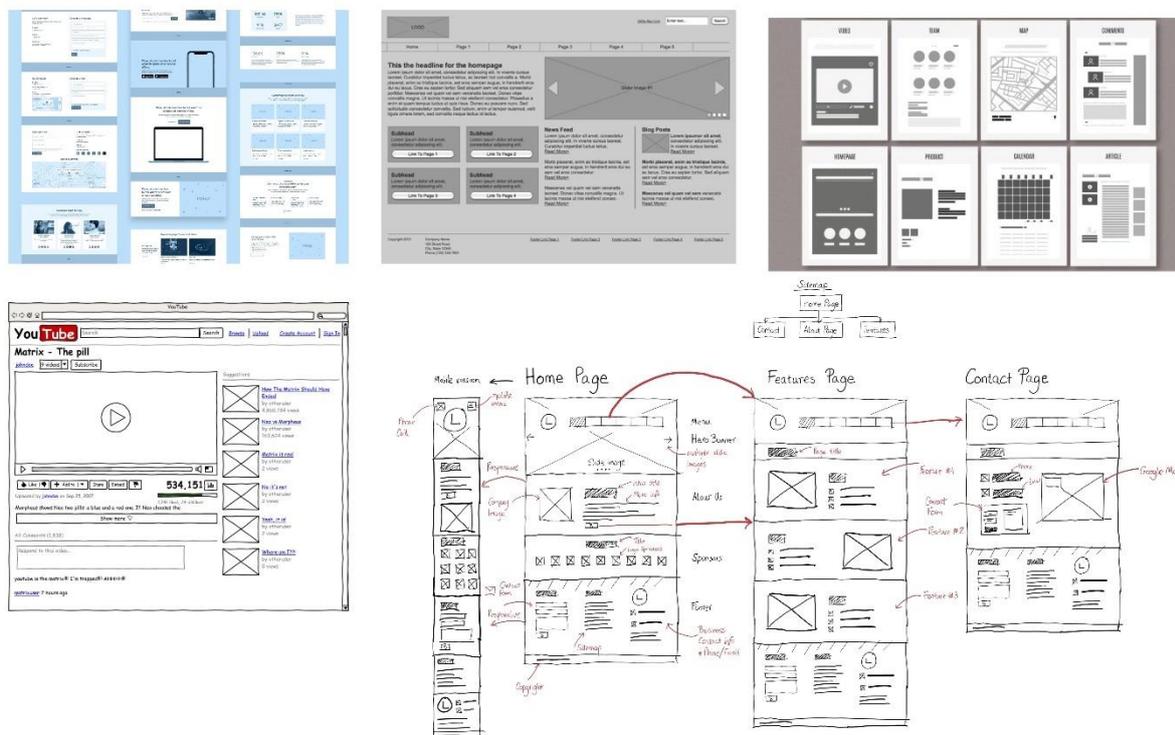
Por que é importante?

- Visualizar aparência de um futuro site no início do ciclo de vida do projeto, podendo alterá-la sem envolver a equipe de desenvolvimento.
- Ajuda a estimar o prazo e as despesas necessárias para a realização do trabalho com mais precisão.
- Compreender como vai ser o desenvolvimento futuro do site, bem como discutir quais conteúdos e funcionalidades realmente farão sentido de ter
- Permite ter uma validação com as pessoas usuárias do site, entendendo se o que foi proposto faz sentido para elas, atendendo as suas necessidades e expectativas

Fonte: A autora (2023)

Perpassando a contextualização mais teórica, a pesquisadora também trouxe exemplos reais de diferentes tipos de protótipos. O objetivo era avaliar se essa abordagem ajudaria os participantes a desenvolver a competência de experimentação e se o formato de microlearning era eficaz para workshops.

Figura 17 – Exemplos de protótipos



Fonte: A autora (2023)

Após esta contextualização, começou o processo de **criação do protótipo da cartilha**, onde os participantes consideraram diversos aspectos, incluindo a estrutura do material, as seções de conteúdo, o design, as instruções de uso e a indicação de como cada parte seria utilizada pelos stakeholders. Eles trabalharam juntos, usando um canvas grande no Miro para escrever em post-its, desenhar e adicionar fotos com ideias e inspirações que seriam incorporadas ao desenvolvimento da cartilha final, conforme ilustrado na figura 18.

Figura 18 – Processo criativo da cartilha

pudessem ser definidos, como a divisão das responsabilidades para a criação da cartilha, a definição de prazos e prioridades, além da proposta de validar a versão inicial da cartilha com stakeholders reais. Essa validação envolveria apresentar o protótipo para as pessoas da agência que de fato eram os stakeholders representados na atividade. Além disso, a ideia era também apresentar o protótipo para alguns clientes, a fim de obter feedback sobre o material para refiná-lo. No entanto, a situação exigiu a marcação de mais um workshop para dar continuidade à elaboração da cartilha de diversidade da empresa. Esses imprevistos destacaram a importância da gestão do tempo nas atividades de design e inovação em empresas.

Esses desafios relacionados à gestão adequada do tempo pelos facilitadores do workshop acabaram tendo um impacto significativo no próprio processo criativo dos participantes. Foi observado que grande parte do tempo foi gasto em discussões e análises dos critérios norteadores da cartilha, deixando pouco espaço para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no formato de microlearning na elaboração dos protótipos da cartilha. No entanto, foi notável que a dinâmica proposta, chamada "Desempenhe um Stakeholder," funcionou de maneira eficaz na promoção da competência de empatia. A maioria dos participantes conseguiu contribuir ativamente e fornecer análises críticas sobre os critérios que deveriam ser incorporados à cartilha final. Embora esta dinâmica tenha se limitado a uma simulação em que eles desempenhavam o papel de stakeholders, isso permitiu que eles se colocassem genuinamente no lugar das pessoas interessadas no material. Porém, para garantir uma efetiva validação do material com os stakeholders reais, ainda se tornava necessária a etapa final de apresentação e revisão com os envolvidos, a fim de obter feedback direto e sugestões para aprimorar a cartilha antes de sua versão final. Essa validação era considerada crucial para garantir que o material atendesse às necessidades e expectativas reais dos usuários.

Após mais uma semana de deliberação sobre a nova data do workshop, alinhamento de agendas e disponibilidade de tempo, o **terceiro e último workshop** aconteceu. Diferente das atividades anteriores, neste workshop o tempo reservado foi de 1h30, tendo em vista a dificuldade de os gestores liberarem seus colaboradores pela terceira semana seguida de suas atividades. Partindo dos aprendizados dos primeiros dois workshops, a pesquisadora orientou o grupo de facilitadores a melhorar a gestão do tempo, garantindo que, nesta uma hora e meia, os participantes pudessem concentrar seus esforços na construção de um protótipo que se

assemelhasse à versão final da cartilha de boas práticas. Os facilitadores reconheceram a importância dessa melhoria em sua conduta e, assim, se esforçaram para conduzir o workshop de maneira mais objetiva e atenta aos blocos de tempo dedicados a cada tipo de atividade. Essa conduta mostrou resultados bastante positivos, permitindo que os participantes focassem na construção do protótipo da cartilha, aplicando os conhecimentos compartilhados no workshop anterior sobre protótipos. As imagens com exemplos permaneceram no board do Miro, permitindo que os participantes as consultassem sempre que necessário. Além disso, como já haviam passado por essa etapa de capacitação no workshop anterior, alguns participantes também trouxeram novas referências que contribuíram para a elaboração do protótipo final, fortalecendo ainda mais a competência de experimentação.

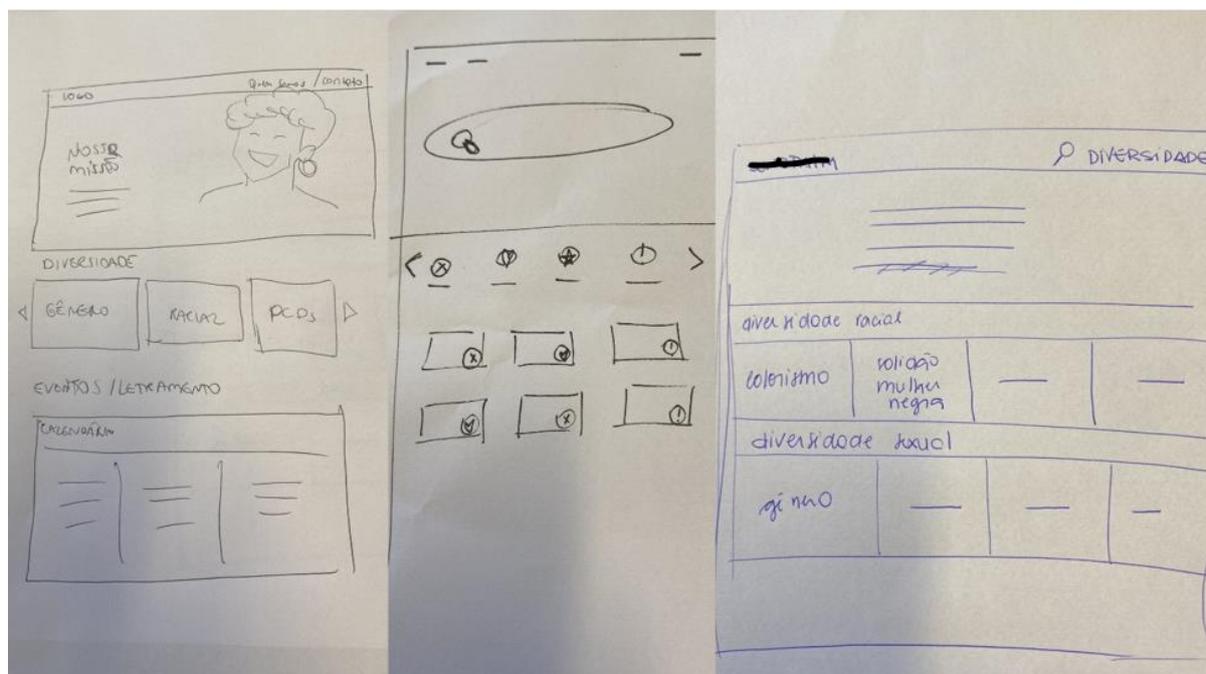
Contudo, a criação de protótipos virtuais também apresentou seus desafios. O design, em sua essência, frequentemente envolve elementos materiais tangíveis, e muitos participantes não estavam totalmente familiarizados com a tradução dessa prática para o ambiente virtual. Isso exigiu uma adaptação por parte dos participantes, à medida que enfrentavam a tarefa de criar protótipos em um ambiente digital, o que pode ser bastante diferente de lidar com materiais físicos. Este aspecto ficou evidente na fala de alguns dos participantes:

“Ai que agonia, é muito difícil criar aqui no miro, eu não to conseguindo montar aqui do jeito que eu imagino” (Participante P6)

“Eu já desisti, nem to perdendo tempo (risadas). To criando aqui numa folha como eu acho que deve ser essa página inicial, muito mais rápido. Vou compartilhar aqui com vocês” (Participante P8)

Mesmo a plataforma Miro possuindo diversos recursos que auxiliem em atividades criativas e colaborativas, a atitude de tais participantes demonstra que atividades projetuais de design virtuais por vezes podem ser um desafio a ser contornado pelo método em desenvolvimento. Quem sabe, a proposição de alguma dinâmica que una o virtual e o material, conforme foi feito neste workshop em questão.

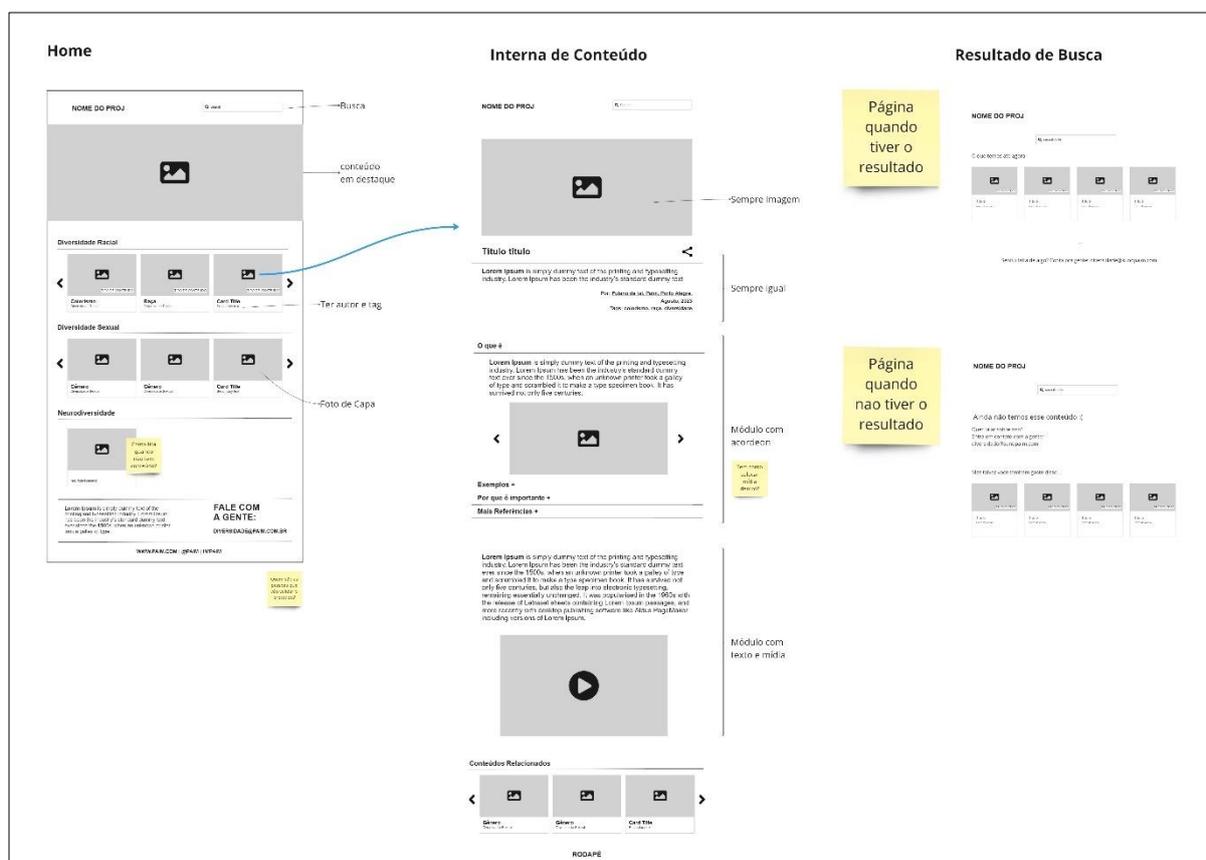
Figura 19 – Protótipos físicos



Fonte: A autora (2023)

Por fim, apesar dos desafios enfrentados, os participantes conseguiram unir suas criações em um único protótipo virtual, uma representação inicial da cartilha de boas práticas de diversidade, conforme retratado na figura 20.

Figura 20 – Protótipo cartilha de boas práticas



Fonte: A autora (2023)

Ao final da atividade, os próximos passos foram alinhados, incluindo a etapa de validação com os stakeholders, visando aprimorar ainda mais o desenvolvimento desse importante material. Com esta conclusão da versão inicial da cartilha, encerrou-se a etapa de campo do terceiro e último ciclo da pesquisa-ação.

6.4.3 Resultados

Os resultados deste ciclo partem das codificações de dados feita nos ciclos anteriores, chegando-se, então, à codificação definitiva, onde são apresentados os principais fatores que favorecem e dificultam a construção de competências de design em empresas:

Figura 21 – Codificação de dados ciclo 3

ASPECTOS QUE FAVORECEM A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE DESIGN	ASPECTOS QUE DIFICULTAM A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE DESIGN
Práticas contextualizadas	Atividades com pouca orientação processual
Lideranças	Falta de consciência sobre inovação e design
Ferramentas e dinâmicas contextuais	Tempo
Visibilidade de resultados	
Atividades coletivas	

Fonte: A autora (2023)

Dentro da categoria principal **aspectos que favorecem a construção de competências de design**, foi identificada uma nova subcategoria:

6.4.3.1 Atividades coletivas

Esta subcategoria está relacionada ao papel que atividades em grupo exercem no processo de construção de competências de design. Ao longo deste último ciclo, este tipo de atividade se mostrou bastante importante, mesmo que todas as atividades tenham acontecido de forma virtual, diferente do ciclo anterior, o aspecto colaborativo não foi prejudicado, pelo contrário, pareceu mais promissor. Logo, incluir experiências coletivas no método em desenvolvimento pode proporcionar um ambiente propício para a aprendizagem, onde os participantes têm a oportunidade de interagir, compartilhar conhecimento e experiências, e construir um entendimento coletivo mais amplo. Após a realização das atividades coletivas, a pesquisadora coletou feedback dos participantes, revelando percepções positivas sobre a experiência. A literatura sobre aprendizagem ressalta a importância do aprendizado colaborativo como uma abordagem eficaz para adquirir novas habilidades e conhecimentos em contextos corporativos (FLEURY, 2001; MADRUGA, 2018).

Ao trabalhar em conjunto, os colaboradores têm a chance de explorar perspectivas diversas, desafiar suas próprias ideias e construir um conhecimento

mais sólido. Isso é particularmente relevante quando se trata de competências de design, pois essas competências muitas vezes envolvem a capacidade de pensar de maneira criativa e considerar uma variedade de soluções. Além disso, a troca de perspectivas e a convergência de ideias destacadas pelos participantes refletem a natureza enriquecedora das atividades coletivas. A aprendizagem não ocorre em um vácuo, mas sim em um contexto social, onde a interação e a colaboração desempenham um papel significativo (LAVE E WENGER, 1991). Assim, através da discussão e da reflexão conjunta, os participantes podem ampliar seus horizontes e adquirir uma compreensão mais profunda das competências de design. Portanto, as atividades coletivas durante os processos de capacitação desempenham um papel essencial na construção de competências de design, proporcionando um ambiente propício para a colaboração, a troca de conhecimento e o desenvolvimento de uma compreensão mais abrangente das práticas de design. Essas experiências coletivas não apenas fortalecem a sinergia entre os colaboradores, mas também promovem a motivação e a aprendizagem significativa (ZABALA, 2020).

Dentro da categoria principal **aspectos que dificultam a construção de competências de design**, foi identificada uma nova subcategoria:

6.4.3.2 Tempo

Esta subcategoria é relacionada à importância da consciência e, também, do uso do tempo no processo de construção de competências de design. O tempo influencia em diferentes aspectos, como por exemplo o tempo disponível que uma organização tem para pensar e executar a inovação, para a experimentação na resolução de problemas, para a reflexão sobre o que faz sentido ou precisa ser transformado na empresa. Além disso, o tempo influencia diretamente na “pressão” por resultados rápidos, comportamento comum na mentalidade de organizações que estejam implementando processos de inovação ou mudanças. Assim, a falta de consciência sobre o impacto do tempo nas mudanças organizacionais e o ato de não priorizar e gerenciar o tempo para realizar processos de inovação são fatores que

dificultam a integração de uma cultura de design em uma empresa, mais especificamente no desenvolvimento das competências.

Sabe-se que processos de inovação existem em paralelo com muitos outros processos igualmente importantes em uma empresa, logo precisa ser integrado a eles (KUMAR, 2013). Neste contexto, o tempo é um fator crítico, especialmente quando se considera a falta de experiência dos facilitadores em atividades criativas e projetuais voltadas para a inovação. Isso ficou evidente durante o terceiro ciclo da pesquisa, onde a pesquisadora optou por dar mais protagonismo aos membros do seminário, permitindo que eles fossem mais ativos e autônomos na facilitação das atividades de aprendizagem. Contudo, houve desafios significativos em relação à gestão do tempo. Estes desafios enfrentados não se limitaram apenas à frustração de não obter resultados palpáveis após as atividades práticas, mas também criaram transtornos ao tentar reunir colaboradores de diferentes setores e alinhar agendas. A demanda de tempo para atividades criativas frequentemente entra em conflito com as rotinas agitadas das empresas, o que levanta dúvidas sobre a eficiência dessas abordagens de inovação dentro da organização. Embora workshops criativos tradicionalmente tenham duração de 2 a 4 horas, abrangendo momentos de contextualização, projeto e entrega, muitas empresas não dispõem desse tempo, especialmente quando se trata de atividades frequentes. Mesmo a pesquisadora tendo alinhado com a empresa a necessidade de 2h, no mínimo, para a realização do workshop, e esta necessidade tenha sido atendida, ainda assim o tempo da atividade foi extrapolado. Essa realidade destaca a necessidade de adaptar as atividades de design e inovação para se adequar à realidade organizacional, incorporando estratégias que otimizem o tempo disponível e minimizem interrupções nas operações da empresa. Logo, a gestão do tempo é essencial para promover a aceitação e a receptividade dessas abordagens nas empresas, evitando a percepção de "ineficiência" associada a iniciativas de inovação vindas da área de design.

6.5 Diretrizes para a construção do método

Com o término dos três ciclos, foi possível chegar ao resultado geral da pesquisa-ação. Tal resultado foi obtido por meio de uma análise de conteúdo em constante evolução ao longo dos ciclos, com adaptações em algumas subcategorias

e a manutenção de outras desde o início do processo. A análise de conteúdo foi um procedimento crucial, pois permitiu indicar os principais fatores que favorecem e não favorecem a construção de competências de design em um contexto organizacional, sendo possível, então, identificar que tipos de estratégias, dinâmicas, ferramentas, situações e procedimentos auxiliam nessa aprendizagem. Tais fatores foram identificados a partir do teste de diferentes estratégias ao longo dos ciclos, onde foi possível a observação indícios de aprendizagem de cada uma das competências, tendo como base a matriz de competências (figura 1) apresentada no capítulo 3 desta tese. Através da codificação final desta análise, a pesquisadora chegou, então, aos resultados que servirão como diretrizes para a formatação do método de construção de competências de design orientadas à inovação organizacional. Estes serão apresentados e detalhados nos subcapítulos subsequentes.

6.5.1 Destacar o valor do design para a inovação organizacional

A falta de compreensão do valor do design por parte das empresas pode ser um obstáculo significativo para a implementação do método. Assim, uma clara conexão da contribuição do design para a inovação organizacional desempenha um papel importante, uma vez que influencia diretamente na receptividade ou na resistência das empresas em adotá-lo. Desta forma, aquelas organizações que já reconhecem o design como um recurso estratégico para inovar tendem a colher os maiores benefícios da aplicação do método. Neste contexto, os facilitadores podem atuar como uma ponte entre a organização e o design, demonstrando que é possível adotar uma abordagem diferente para desenvolver a inovação a curto e longo prazo. Especialmente em casos em que os facilitadores que desejam aplicar o método compreendem a importância do design, mas a organização onde ele será aplicado não compartilha dessa visão. Quando isso acontece, é necessário, então, que haja a construção deste valor. O facilitador, então, deverá empregar estratégias eficazes nesta construção, que envolvam não só teorias e casos de sucesso, mas também a própria prática do método, que demonstra de forma tangível como o design gera resultados positivos para o negócio. É preciso conectar de forma clara e convincente como as abordagens de design podem impulsionar a inovação e contribuir para os objetivos estratégicos da empresa.

Além disso, essa construção de valor compreende os próprios facilitadores do método, sejam líderes internos ou consultores externos. Isso significa que eles devem possuir um conhecimento prévio sobre design ou, no mínimo, uma clara compreensão de sua importância no contexto da inovação. Isso é fundamental para capacitá-los a transmitir eficazmente as competências de design para outros colaboradores. Esse conhecimento prévio pode ser adquirido por meio de uma formação especializada na área, como no caso de consultores de design estratégico que já possuem esse background, ou por meio de um espaço de formação dentro do próprio método. Este espaço deve fornecer instruções e conteúdos dedicados à capacitação dos facilitadores que não têm experiência anterior em design, garantindo que eles estejam preparados para orientar o processo de desenvolvimento das competências. Em suma, compreender e promover o valor do design no contexto da inovação organizacional é um aspecto crítico que influencia diretamente na adesão das empresas ao método e na capacidade dos facilitadores de transmitirem efetivamente as competências de design aos colaboradores.

6.5.2 Gestão do tempo

A gestão do tempo revelou-se uma questão de extrema importância ao longo dos ciclos de pesquisa. Em muitas organizações, o tempo dedicado à formação e ao desenvolvimento dos colaboradores é limitado, muitas vezes envolvendo palestras breves, que geralmente duram entre 40 e 60 minutos. No entanto, as atividades de design, em particular, demandam um investimento maior de tempo, especialmente quando se trata de workshops. Os workshops são ambientes ideais para a prática e vivência do design, pois proporcionam aos colaboradores a oportunidade de experimentar abordagens criativas que podem ser replicadas em suas atividades laborais posteriormente. No entanto, é crucial planejar cuidadosamente essas atividades, garantindo que haja tempo suficiente para promover um ambiente propício à criatividade, sem prejudicar a rotina das organizações.

Esse equilíbrio é fundamental para que as capacitações de design sejam eficazes e bem recebidas pela alta gestão das empresas. Isso se relaciona com outro fator citado anteriormente, sobre o entendimento e valorização do design. Empresas que não possuem maturidade de design são mais resistentes a esse tipo de método,

mesmo que seus colaboradores queiram colocá-lo em prática. Já empresas que entendem design e o valorizam, tendem a aceitar que tais capacitações demandem mais tempo, pois necessitam de experimentação para gerar inovação. É este perfil de empresa que normalmente contrata consultores para inovar ou desenvolver pessoas, estando, a princípio, mais abertas a aceitar o processo que esse tipo de serviço compreende. De qualquer forma, a gestão adequada do tempo também desempenha um papel importante na persuasão de líderes sobre a eficácia das capacitações de design, justificando aos seus superiores a necessidade de dedicar um tempo mais significativo a essas atividades. O mesmo vale para consultores externos que precisam otimizar o seu atendimento nas empresas. Portanto, o método deve fornecer orientações claras sobre como equilibrar o tempo dedicado às capacitações de design, a fim de maximizar o aprendizado e a aplicação prática das competências. Essas orientações devem ser enfatizadas aos facilitadores quando estão planejando a capacitação, a fim de garantir que as situações de aprendizagem propostas sejam efetivas e bem-sucedidas em empresas de diferentes contextos, tamanhos e maturidade de design.

6.5.3 Processos, técnicas e ferramentas como suporte ao facilitador

Ao longo do segundo e do terceiro ciclo da pesquisa, a categoria “Ferramentas e dinâmicas contextuais” se manteve, evidenciando a importância de fornecer estrutura e recursos adequados para as atividades de capacitação. Isso decorre do fato de que as pessoas encarregadas de organizar as situações de aprendizagem junto da pesquisadora, muitas vezes enfrentavam desafios ao definir por onde começar e quais ferramentas utilizar. Em muitos casos, acabavam recorrendo repetidamente a abordagens familiares, como planilhas do Excel, que, embora úteis em alguns contextos, não necessariamente fomentavam a dimensão criativa no processo. Considerando que o método proposto nesta tese tem como público-alvo pessoas com diversos níveis de experiência em design, incluindo aquelas que não têm familiaridade prévia com ferramentas e técnicas específicas da área, uma curadoria de materiais e recursos torna-se relevante. Portanto, ficou evidente que o método deve oferecer uma curadoria de recursos para auxiliar os facilitadores na elaboração das capacitações. Estes recursos compreendem não só materiais,

técnicas e ferramentas específicas de design, mas também ferramentas que deem suporte na realização de atividades criativas. Incluem, também, instruções de como proceder ao planejar e implementar uma capacitação, além de dinâmicas que foram desenvolvidas e testadas exclusivamente para o método.

A importância desta curadoria reside no fato de que a presença desses materiais e ferramentas auxilia o facilitador do método a otimizar o seu processo de capacitação, além de aumentar a sua confiança em aplicá-lo. Este fator está intrinsecamente ligado ao resultado anterior, que abordou a gestão do tempo, uma vez que ao poder contar com recursos predefinidos e estruturados, o facilitador economizará tempo na preparação das atividades, além de garantir que elas estejam alinhadas com as competências que deseja desenvolver na empresa. Dessa forma, a curadoria de técnicas, dinâmicas e ferramentas desempenha um papel estratégico na eficácia e eficiência da aplicação do método. Contudo, essa curadoria precisa ser adaptada às competências específicas que desejam desenvolver nos colaboradores. Dessa forma, quando aplicarem o método, os facilitadores já terão acesso a materiais e ferramentas alinhados com os conhecimentos, habilidades e atitudes que buscam promover em suas equipes. Isso não apenas agiliza o processo, mas também garante que os recursos escolhidos sejam coerentes com os objetivos de aprendizado e inovação organizacional.

Diante desta evidência, a pesquisadora começou a realizar um mapeamento de técnicas, dinâmicas e ferramentas que pudessem estimular o desenvolvimento das competências propostas no método, a fim de não só testar algumas delas, mas também organizá-las para poder fazer parte do próprio método futuramente. Este mapeamento teve início no ciclo 2 da pesquisa, envolvendo um processo de coleta, análise de diferentes materiais. Primeiramente, houve uma pesquisa abrangente em fontes como livros técnicos de design thinking, design de serviços e inovação. Após, foram selecionados alguns *tools kits* de design que continham cards ilustrativos sobre as ferramentas e seu uso. Estes serviram de inspiração para a pesquisadora especialmente na forma em que a informação era apresentada. Após, buscou-se sites de referência na área de design e inovação, como por exemplo o "Service Design Tools".

A partir dessa pesquisa, foram identificadas diversas técnicas, dinâmicas e ferramentas que se mostraram promissoras para estimular cada uma das competências de design. Em seguida, esses recursos foram cuidadosamente

analisados para verificar sua relevância e eficácia em relação às competências específicas do método. Foi realizado um processo de seleção levando em consideração critérios como comprovação de aplicabilidade prática, nível de dificuldade de aplicação, alinhamento com os objetivos do método e potencial para aprimorar as habilidades dos facilitadores. Além disso, as ferramentas selecionadas foram avaliadas quanto à sua relevância e utilidade na facilitação de capacitações realizadas tanto presencialmente quanto virtualmente. Assim, as escolhidas foram aquelas que demonstraram ser eficazes na promoção do desenvolvimento das competências desejadas, assim como coerentes com contextos organizacionais remotos e presenciais. Por fim, todo esse material foi organizado de forma lógica e acessível, dividido por competência e categorizado entre técnicas, dinâmicas e ferramentas. O intuito é que esta curadoria se tornasse não só uma referência valiosa para os futuros facilitadores do método, mas também um recurso-chave do mesmo, que facilitasse o planejamento e implementação das capacitações, contribuindo, assim, para a disseminação e aplicação bem-sucedida do método Design Boost em contextos organizacionais.

6.5.4 – Lideranças-chave na promoção das competências

Desde o primeiro ciclo da pesquisa, a importância de se ter lideranças-chave atuando como impulsionadoras da inovação dentro das organizações ficou clara. Essa constatação ecoa as teorias da inovação organizacional, especialmente as ideias de autores como Edgar Schein (2020), que já apontam a necessidade de figuras de liderança engajadas na promoção de mudanças na cultura organizacional e em processos inovadores. Isso se deve, em grande parte, ao fato de que elas podem inspirar, motivar e engajar a transformarem seu mindset e comportamentos. Logo, tais lideranças ajudam a criar um ambiente propício à inovação, pois estabelecem um exemplo a ser seguido pelos demais colaboradores. Este foi um resultado relevante da pesquisa, pois destacou a importância de *identificar* e *capacitar* esses líderes para impulsionar a inovação e facilitar a adoção das competências de design nas organizações.

À medida que essas pessoas se tornam *agentes de inovação* dentro das organizações, acabam desempenhando um papel crítico na integração da cultura de

design à cultura organizacional já estabelecida. Isso ocorre porque essas lideranças não apenas adotam as competências de design em sua própria prática, mas também servem como modelos e fontes de inspiração para outros colaboradores que podem não ter passado pelo processo de capacitação. Suas ações e atitudes inspiram outros a adotarem abordagens de design em suas atividades cotidianas, criando um efeito cascata que permeia toda a organização. Desta forma, a presença dessas pessoas na promoção das competências de design não apenas impacta positivamente a cultura de inovação a curto prazo, mas também desempenha um papel relevante na construção de processos de inovação a longo prazo.

No entanto, é fundamental *estabelecer diretrizes claras* para a identificação dessas lideranças-chave. Os critérios envolvem características específicas que essas pessoas precisam possuir para desempenhar efetivamente esse papel de agentes de inovação. Essas características podem incluir habilidades de comunicação eficazes, uma mentalidade aberta à experimentação e à aprendizagem contínua, além de uma visão mais ampla e estratégica. Portanto, o método deve estabelecer diretrizes claras para a identificação e capacitação dessas lideranças-chave, considerando os critérios essenciais para que elas possam liderar a promoção das competências de design de maneira eficaz. Ter este cuidado na escolha contribui para a uma efetiva e orgânica integração do design às práticas e processos organizacionais.

6.5.5 – Construção de competências atrelada à problemas reais da empresa

A contextualização é um fator essencial para conferir significado e relevância ao aprendizado de competências (BARKLEY; MAJOR, 2020), pois vincula um determinado conhecimento à sua origem e à sua aplicação (PERRENOUD, 1999; ZABALA, 2020). Quando um colaborador, ao fazer uma capacitação, percebe *como* o conhecimento se aplica diretamente em seu contexto de trabalho ou na resolução de desafios reais da empresa, ele se engaja mais profundamente no processo de aprendizagem. Questionamentos como *"por que estou aprendendo isso?"* ou *"como isso se relaciona com minha vida profissional?"* são amenizados, dando lugar a uma compreensão significativa.

Nesse sentido, desde o primeiro ciclo da pesquisa ficou claro que a contextualização das situações de aprendizagem deveria fazer parte do método.

Mesmo que naquela época a pesquisadora ainda não tivesse tido contato com a literatura de educação, foi possível identificar, através da subcategoria “contexto”, que atividades desvinculadas de algum interesse específico da organização não contribuíam para a construção de competências de design. Ao propor, naquele contexto, um exercício puramente reflexivo com os colaboradores, percebeu-se que o nível de engajamento foi muito baixo, impactando, inclusive, na redução de participantes nas atividades seguintes. Portanto, ficou claro que quando se projeta situações autênticas de aprendizagem em capacitações corporativas, estas não são vistas como um mero exercício teórico pelos colaboradores, mas como uma forma alternativa de enfrentarem desafios reais, promovendo a inovação de maneira tangível e prática.

Mais uma vez, este resultado também se conecta questão de gestão de tempo, pois em contexto organizacionais, as pessoas não querem sentir que “estão perdendo tempo” participando de mais uma atividade extra que não vai trazer nenhum resultado prático, ou seja, que resolva algo importante para a empresa. Desta forma, é importante que o método proposto nesta tese faça com que as pessoas capacitadas desempenhem um papel ativo na construção do conhecimento, sendo capazes de aplicar as competências de design aprendidas diretamente em projetos e demandas reais de suas rotinas na empresa. Isso porque uma situação de aprendizagem corporativa ideal é aquela que reproduz o mais fielmente possível uma tarefa ou rotina de trabalho (KÜLLER; RODRIGO, 2019). Este fator permite que os colaboradores vejam a relevância imediata das competências que estão desenvolvendo, pois em vez de uma abordagem puramente teórica e descontextualizada, eles se envolvem em desafios autênticos que refletem os problemas comuns da organização e do mercado onde atuam.

Contudo, as situações devem ser pertinentes não só às necessidades da empresa, mas também aos objetivos de aprendizagem, ou seja, às competências de design que precisam ser desenvolvidas no contexto organizacional. Ou seja, deve-se planejar situações de aprendizagem que permitam aos participantes mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes de determinada competência para resolver um problema relevante para a organização. Ter este equilíbrio de expectativas auxilia tanto a manter o interesse e a motivação da empresa e aprendizes na capacitação, quanto aumenta as chances de desenvolvimento das competências, contribuindo gradualmente para a construção de uma cultura mais inovadora.

6.5.6 – Situações de aprendizagem coletivas

O conceito de aprendizagem coletiva refere-se ao compartilhamento de conhecimentos e experiências entre os membros de uma equipe, visando melhorar o desempenho coletivo em um contexto específico (ZABALA, 2020). Logo, para que isso seja possível, é preciso que haja situações de aprendizagem coletivas, onde um grupo de aprendizes trabalha junto em uma determinada atividade ou projeto. No contexto desta tese, este aspecto mostrou-se altamente benéfico e essencial para a construção de competências de design, pois essa abordagem promove um senso de comunidade, uma vez que requer que os participantes combinem esforços em prol de um objetivo em comum, fazendo com que se conectem e consigam colaborar, mesmo trabalhando em setores distintos da organização.

Essa compreensão cresceu significativamente entre o segundo e terceiro ciclo da pesquisa, à medida que as atividades propostas reforçaram não apenas o que a literatura de educação destaca sobre a aprendizagem em grupo, mas também o conhecimento embutido na prática do design em si. A pesquisadora, que é designer e tem experiência como consultora de empresas, já reconhecia a relevância de workshops e outras atividades coletivas da área quando se trata de “vivenciar o design” em um determinado contexto. No entanto, durante a interação com a empresa parceira, a descoberta de como essa abordagem beneficiava a assimilação das competências por não designers e pessoas que não atuavam com projetos criativos foi surpreendente. As atividades coletivas favoreceram não só o engajamento como também o processo de aprendizado dos participantes, fazendo com que alguns deles expressassem explicitamente sua satisfação com esse tipo de dinâmica. Esse resultado enfatiza, então, a necessidade de que as situações de aprendizagem coletivas sejam uma diretriz para a elaboração do método proposto nesta tese. Entretanto, a promoção da coletividade como pré-requisito para a eficácia do método exige atenção a detalhes importantes de serem levados em consideração para o sucesso das capacitações.

O primeiro aspecto refere-se ao *tamanho do grupo*, onde sugere-se que as atividades sejam conduzidas em grupos de tamanho moderado, para que assim as atividades consigam acontecer de forma tranquila e sem exceder o tempo dedicado

a elas. Grupos muito grandes tendem a extrapolar o tempo, além de em alguns casos não permitirem a participação efetiva de todos os membros, fazendo com que possam se sentir excluídos do processo de aprendizagem. *Outro ponto a ser levado em consideração é a montagem desse grupo, sendo ideal que os participantes sejam heterogêneos em termos de cargos, faixas etárias e outros fatores que auxiliem na diversidade de visões, ideias e experiências.* Este fator em especial é bastante relevante quando se trata de design e inovação, pois a diversidade de perspectivas enriquece o processo criativo e facilita a identificação de soluções inovadoras. Grupos heterogêneos, compostos por indivíduos com diferentes bagagens profissionais e culturais, têm maior potencial para abordar desafios sob múltiplos ângulos, estimulando a criatividade e promovendo a colaboração interdisciplinar. Além disso, a presença de participantes de diferentes faixas etárias pode proporcionar uma combinação única de experiência e novos insights, conectando o conhecimento tradicional com perspectivas contemporâneas e emergentes.

Por fim, é relevante que os participantes tenham *objetivos e valores em comum*, uma vez que grupos com objetivos alinhados têm maior probabilidade de envolvimento com as atividades de aprendizagem. Ou seja, quando os membros do grupo compartilham metas similares e valores relacionados ao desenvolvimento das competências de design orientadas à inovação organizacional, a sinergia e o comprometimento com o processo de aprendizagem tendem a ser amplificados. Isso acontece porque a convergência de objetivos cria um senso de propósito compartilhado, tornando as atividades mais significativas e motivadoras para todos os envolvidos. Além disso, facilita a construção de uma cultura de colaboração e inovação, onde os participantes estão unidos pelo desejo de promover a inovação na organização e aplicar as competências de design de maneira eficaz em seus respectivos contextos de trabalho. Todos esses critérios, quando levados em consideração na hora de planejamento das capacitações coletivas, contribuem para uma alta efetividade na aplicação do método.

7 RESULTADOS

Neste capítulo será detalhado todo o processo de desenvolvimento do método para a construção de competências de design orientadas à inovação organizacional. Este desenvolvimento teve como base as orientações dadas pela literatura sobre a construção de métodos, assim como os critérios para o ensino e aprendizagem de competências. Soma-se a esses tópicos as experimentações vivenciadas nos ciclos da pesquisa-ação e seus principais resultados, que geraram algumas diretrizes. Para propor o método e estruturar um protótipo dele, a pesquisadora também realizou entrevistas em profundidade¹¹ com três pessoas que seriam seus potenciais usuários: duas lideranças de inovação e uma consultora de design estratégico¹². O intuito era entender quais os principais desafios, expectativas e necessidades que essas pessoas tinham quando buscavam métodos e ferramentas de design para implementar em suas rotinas profissionais. Além disso, buscou-se averiguar quais formatos e elementos eram necessários ter em um método, para que ele fosse compreensível e funcional na visão dessas pessoas. Nos subcapítulos seguintes será apresentado o método e, posteriormente, um protótipo que simula como este método pode ser materializado e utilizado por profissionais no mercado.

7.1 Público-alvo do método

Uma das principais dúvidas da pesquisadora desde o início da investigação era em relação ao envolvimento de designers profissionais na aplicação do método. Questionamentos como “*será possível o método ser aplicado em empresas sem a ajuda de um profissional treinado formalmente em design?*” ou “*esse profissional pode ser de fora da empresa, como por exemplo um consultor?*” eram uma constante durante o desenvolvimento da pesquisa. Isso porque muitos estudos que relacionam design e gestão defendem que para o design ser inserido em organizações é necessária uma liderança de design, ou seja, um designer profissional deve fazer parte da empresa e liderar esse processo, pois o conhece profundamente. Embora a

¹¹ O roteiro semiestruturado das entrevistas encontra-se disponível no Apêndice C da tese.

¹² Ao longo deste capítulo e do próximo, essas pessoas serão citadas como E1 (liderança de inovação), E2 (liderança de inovação) e E3 (consultora de design estratégico).

pesquisadora concordasse com parte da literatura que aponta que para inovar pelo design é preciso mais do que post its e workshops aleatórios, ela desejava que o método proposto pudesse ser utilizado por todos aqueles que buscassem no design um meio para impulsionar uma cultura de inovação em uma organização. E para que isso não fosse feito de forma superficial, como muitos processos de *design thinking*, era preciso então capacitar pessoas em design, para que assim naturalmente elas começassem a entender o valor do design na prática e assim fossem transformando suas visões, comportamentos e atitudes em direção à inovação.

Assim, o público-alvo do método aqui proposto são pessoas interessadas em realizar essa capacitação, como por exemplo, **profissionais que exercessem papéis de liderança em setores corporativos voltados para inovação** ou mesmo em setores voltados para a gestão e desenvolvimento de pessoas. Outros tipos de profissionais que podem utilizar o método são **consultores de inovação ou mesmo de design estratégico**, frequentemente contratados para capacitar pessoas ou implementar projetos de inovação em empresas. De qualquer forma, **o tipo de pessoa que busca esse método já tem um entendimento de que o design é algo importante para promover a inovação, pois já costuma buscar ferramentas e metodologias da área.**

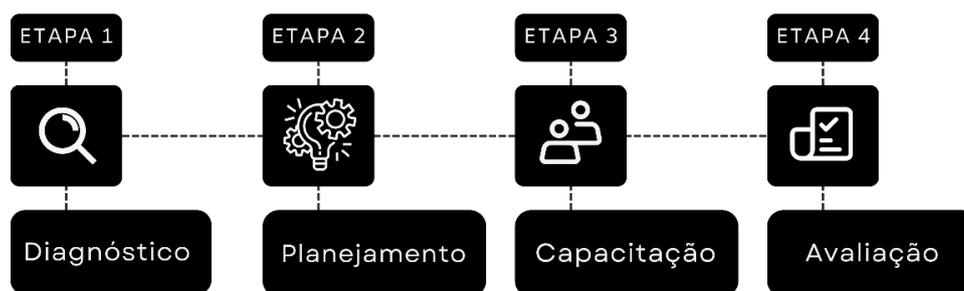
7.2 Estrutura e aplicação do método

A eficácia de qualquer método reside, em grande parte, na clareza do seu objetivo (FLICK, 2009). Portanto, o **objetivo do método** aqui proposto é a construção de competências de design orientadas à inovação organizacional. Este não só orienta o percurso de ensino e aprendizagem, mas também estabelece o propósito fundamental do próprio método. Ao concentrar-se na construção de competências, o método transcende o mero ensino de habilidades técnicas de design, pois busca integrar uma cultura de design a uma cultura organizacional já estabelecida. Ao desenvolver tais competências, os colaboradores se tornam agentes de mudança nas organizações, capacitados para identificar oportunidades, conceber soluções criativas e promover uma cultura de inovação em diferentes frentes. Portanto, a clareza do objetivo não apenas guia todo o percurso do método, mas também inspira e motiva os facilitadores e demais participantes a abraçar o desafio de se tornarem

catalisadores de inovação em suas respectivas empresas. O método proposto a partir desse objetivo propicia, então, um caminho para que consultores e líderes de inovação em empresas não apenas aprimorem seu entendimento e capacidades de design, mas também compreendam como as competências podem ser construídas e aplicadas em seus contextos particulares para impulsionar a inovação.

Além de ter um objetivo claro e um público-alvo bem definido, um método precisa abranger uma estrutura sólida que englobe **etapas** sequenciais, recursos e estratégias validadas (MARCONI E LAKATOS, 2007; FLICK, 2009). Estes fatores proporcionam um plano de desenvolvimento contínuo, garantindo que os facilitadores sejam bem-sucedidos ao seguir todas as etapas e instruções propostas. Assim, a figura 22 apresenta a estrutura do método resultado desta tese, que contém quatro etapas essenciais para que a sua aplicação seja eficaz e atinja o objetivo a que se propõe: *Diagnóstico, Planejamento, Capacitação e Avaliação*.

Figura 22 – Estrutura do método



Fonte: A autora (2023)

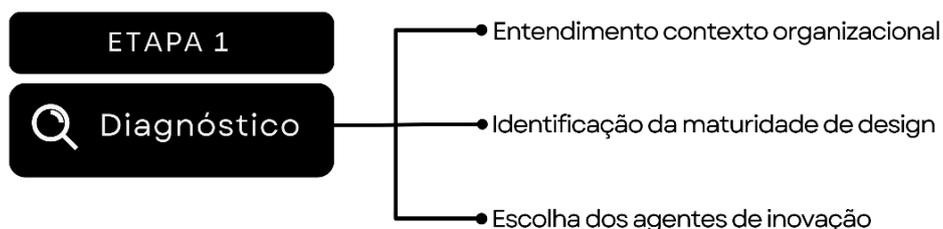
Cada uma dessas etapas desempenha um papel-chave no processo de ensino e aprendizagem de competências e a ordem na qual estão postas implica em uma **sequência lógica e interdependente de aplicação**. Ou seja, para que se consiga pensar em qualquer tipo de estratégia de ensino, é preciso antes diagnosticar qual o contexto empresarial existente, ou mesmo qual tipo de problema deverá ser abordado dentro de uma sequência de atividades de capacitação. Tendo esta informação, é possível, então, realizar um planejamento personalizado, onde serão escolhidas quais competências de design fazem mais sentido de serem trabalhadas naquele determinado contexto, assim como quais as dinâmicas, técnicas e

ferramentas serão adotadas para tal ensino e avaliação. Portanto, no método em questão, a execução de cada uma das etapas é obrigatória, para que se atinja os objetivos almejados. A seguir, tais etapas serão exploradas em detalhes, fornecendo orientações práticas e exemplos para a implementação bem-sucedida do método.

7.2.1 Etapa 1 – Diagnóstico

A etapa de diagnóstico é a primeira a ser executada na aplicação do método, pois tem o objetivo de *contextualizar* o facilitador, fornecendo informações relevantes para a execução das etapas seguintes. Sua realização é essencial para que haja uma compreensão profunda das *necessidades*, *recursos* e *desafios* de uma determinada empresa. Ainda, torna possível estabelecer *objetivos específicos* para as capacitações, auxiliando o facilitador a ter clareza sobre o que deve focar em ensinar, assim como avaliar, durante a aplicação do método. Outro ponto relevante reside no fato de que o diagnóstico também serve como uma *referência* para avaliar o impacto das mudanças ocorridas ao longo do tempo na empresa, permitindo que o facilitador acompanhe o seu progresso e faça ajustes nas capacitações futuras. Portanto, através de uma análise minuciosa o diagnóstico estabelece um cenário base para o planejamento de estratégias de capacitação eficazes e personalizadas. Esta *personalização* se faz importante, uma vez que a adaptabilidade do método para diferentes tipos de empresa é algo desejado, assim como a *adaptabilidade* ao tipo de facilitador. Assim, tanto consultores externos quanto líderes de inovação podem customizar a implementação de acordo com as características únicas das organizações onde atuam, promovendo uma integração harmoniosa das competências de design com as demandas empresariais e com a cultura existente. Independentemente do perfil do profissional responsável por aplicar o método (consultor externo ou liderança interna), o processo a ser executado durante a etapa de diagnóstico é único, compreendendo a realização de três atividades distintas e sequenciais, conforme ilustrado na Figura 23:

Figura 23 – Processo de diagnóstico



Fonte: A autora (2023)

7.2.1.1 Entendimento do contexto organizacional

Cada organização é única, logo, a capacitação deve ser adaptada às circunstâncias específicas de cada negócio. Assim, **a primeira atividade a ser realizada na etapa do diagnóstico é justamente entender o contexto organizacional onde o método será aplicado.** Somente ao fazer isso é que o facilitador obterá informações relevantes para poder personalizar adequadamente as atividades de aprendizagem da etapa seguinte. Essa etapa torna-se ainda mais crucial para aqueles facilitadores que são pessoas externas da organização, como consultores. Porém, mesmo que o facilitador do método seja uma liderança interna com um conhecimento prévio da empresa, ainda é essencial realizar os procedimentos recomendados para uma compreensão mais aprofundada do contexto organizacional. Tais procedimentos envolvem a *realização de entrevistas* e, posteriormente, o envio de um *questionário digital*. Embora a observação direta e a análise de documentos possam ser técnicas que também auxiliam nesse processo, a pesquisadora entende que para facilitar a aplicação do método, deve-se priorizar técnicas mais objetivas e estruturadas, como as entrevistas e os questionários. Tais técnicas também possuem algumas vantagens, como a capacidade de coletar dados de forma sistemática e a possibilidade de alcançar mais pessoas dentro da organização. Além disso, a combinação dessas ferramentas permite a triangulação de dados, garantindo maior confiabilidade das informações obtidas.

Considerando que o método é concebido para um ambiente empresarial, é importante que as técnicas, procedimentos e ferramentas recomendados adotem uma abordagem mais prática e menos acadêmica, embora ainda aplicáveis nesse contexto. Diante desse cenário, a pesquisadora reconhece a importância de fornecer

orientações detalhadas sobre como conduzir as entrevistas e aplicar o questionário, utilizando uma linguagem acessível ao público facilitador do método. No entanto, não se trata apenas de tornar as instruções compreensíveis, mas também de repensar o próprio termo "entrevista", pois este pode evocar uma conotação mais formal e intimidante, o que pode desencorajar a participação de algumas pessoas dentro das organizações na etapa de diagnóstico. Portanto, propõe-se que, dentro do método, esse procedimento seja denominado "*conversa estratégica*". Essa mudança de nomenclatura busca criar um momento mais acolhedor e menos intimidador para os participantes, enfatizando a natureza informal, colaborativa e estratégica das interações entre o facilitador e os membros da organização. Levando em consideração que o objetivo das entrevistas é estabelecer um diálogo aberto, que encoraje a participação ativa e a troca de insights que contribuirão para uma compreensão mais profunda do contexto organizacional, a troca do nome se comprova como uma estratégia coerente.

Analisar o contexto da empresa e compreender suas particularidades também permite outro aspecto bastante importante passa a implementação bem-sucedida do método: a identificação dos *recursos necessários*, sejam eles materiais ou imateriais. Por exemplo, durante a análise contextual um facilitador pode descobrir que a equipe onde realizará a capacitação está sobrecarregada devido às demandas diárias, o que limita a disponibilidade de tempo para a realização das atividades de aprendizagem. Essa compreensão do contexto revela que, antes de planejar tais atividades, é crucial abordar a questão da falta de tempo com as pessoas envolvidas, seja os próprios participantes, seja a alta administração da empresa. A partir disso, o facilitador poderá reorganizar as prioridades da equipe ou mesmo pensar em formatos de atividades que se encaixem melhor na rotina dos aprendizes. Outras situações semelhantes podem acontecer envolvendo outros tipos de recursos, como por exemplo espaços físicos dedicados às capacitações, equipamentos tecnológicos, licenças de softwares, materiais de papelaria e até mesmo dinheiro para investir na construção e teste de eventuais protótipos. Assim, ter um entendimento do contexto organizacional não apenas permite uma alocação eficiente de recursos, mas também ajuda a prevenir desafios específicos que podem surgir durante a implementação do método, indiferente do perfil do facilitador.

7.2.1.2 Identificação da maturidade de design

Na continuidade da compreensão do contexto organizacional, surge a necessidade de **identificar a maturidade em design da empresa** em questão, empregando o framework "Design Ladder" (KRETZSCHMAR, 2003), detalhado no capítulo anterior. Essa atividade se encontra na sequência da realização de entrevistas e análise de contexto propositalmente, pois com as informações obtidas o facilitador conseguirá entender como a empresa entende e utiliza o design. Essa avaliação, então, se integra de maneira sinérgica com a atividade anterior, permitindo a definição precisa dos objetivos de aprendizagem para a capacitação. Quando se trata da definição de objetivos de aprendizagem no ensino de competências, esses se referem, na verdade, às próprias competências que serão desenvolvidas nas pessoas (KULLER; RODRIGO, 2019; BARKLEY; MAJOR, 2020). Portanto, é importante que o facilitador compreenda quais competências são mais relevantes e estratégicas para a empresa ou para a problemática em foco. Esse discernimento faz com que seja possível alinhar as metas da capacitação com as necessidades específicas da organização, garantindo que os esforços de aprendizado estejam perfeitamente sintonizados com os objetivos da mesma. Assim, ao realizar essa segunda atividade na etapa de diagnóstico, o facilitador conseguirá perceber quais as competências propostas no método fazem mais sentido de serem ali desenvolvidas, facilitando a escolha de técnicas, ferramentas e critérios de avaliação durante as futuras situações de aprendizagem.

7.2.1.3 Identificação de agentes de inovação

Por fim, a **identificação de agentes de inovação** é a última atividade a ser realizada na etapa de diagnóstico, uma vez que a partir da execução das atividades anteriores o facilitador também será capaz de identificar e selecionar indivíduos estratégicos dentro da organização que têm o potencial de atuar como *multiplicadores das competências de design* adquiridas nas futuras capacitações. Esta atividade dentro do processo de diagnóstico se alinha com os princípios da aprendizagem em grupo na educação de competências. Autores nesse campo frequentemente destacam a importância da colaboração e do compartilhamento de conhecimento

entre os membros de um mesmo contexto (LE BOTERF, 2003; KULLER; RODRIGO, 2019, ZABALA, 2020; BARKLEY; MAJOR, 2020). Logo, o método propõe que existam agentes de inovação atuando como condutores desse processo. Essas pessoas serão identificadas pelo facilitador, a partir de alguns critérios específicos, para serem capacitadas, fazendo com que a empresa possa contar com colaboradores que não apenas absorvem o conhecimento adquirido, mas também o compartilham posteriormente com seus colegas que ainda não foram capacitados. Neste sentido, ao tratar sobre a inovação em empresas, Edgar Schein (2020) enfatiza a importância de haver pessoas que liderem processos de mudança cultural aprendizagem organizacional. Os agentes de inovação indicados neste método podem exercer essa liderança, inspirando outros membros da organização a adotar novas práticas e valores relacionados ao design.

Desta forma, esses agentes desempenham um papel importante em uma disseminação orgânica das competências de design, uma vez que após serem capacitados passam a implementá-las em suas rotinas, inspirando colegas a fazer o mesmo. Isso cria uma rede de influência que ajuda a difundir o jeito design de pensar e agir em toda a empresa, fator que contribui significativamente para a construção gradual de uma cultura de projeto (MANZINI, 2016). Além disso, essas pessoas podem vir a liderar outros grupos de aprendizagem, criar espaços para discussão e prática, promovendo a aplicação prática das habilidades de design adquiridas para inovar. Logo, estes agentes não apenas passam a transmitir informações técnicas, mas também atuar como entusiastas e catalisadores de mudanças, inspirando outros a abraçar a inovação por meio do design. Contudo, a identificação e escolha criteriosa dessas pessoas durante a etapa de diagnóstico é essencial para maximizar o impacto das futuras capacitações. A entrevistada E3 reforçou a importância deste processo na prática, ao apontar que quando presta consultoria de inovação nas empresas realiza um diagnóstico inicial onde consiga encontrar esse tipo de agente: *“se já não tem um time dedicado a isso, a gente monta um time para trabalhar, com pessoas estratégicas de dentro da empresa e que ajudem a implementar a inovação”*. Apontou, ainda, como costuma iniciar esta identificação de pessoas estratégicas:

“(…) começa ali no contratante ou no stakeholder principal que está abrindo a porta da empresa. Eu preciso entender a partir da perspectiva dessa pessoa quem são essas pessoas-chave, e também é a partir dela que eu consigo acesso à elas. Muitas vezes as pessoas

chave não são pessoas de alta gestão, são pessoas de linha de frente, né? Então, preciso desse filtro antes.” (E3, Consultora de design estratégico)

Para auxiliar o facilitador na escolha de agentes de inovação, propõem-se alguns critérios que devem ser levados em consideração por ele ao analisar as indicações recebidas durante as entrevistas. A fim de tornar esse processo mais assertivo, o método contempla uma ferramenta chamada “*InnovaPulse*”, que objetiva avaliar o “pulso”, ou a vitalidade, da inovação nos colaboradores. É um recurso útil e didático para que os facilitadores possam se concentrar na avaliação de diversos critérios que balizam a identificação dos colaboradores mais adequados para atuar como agentes de inovação dentro da empresa. Esta ferramenta encontra-se disponível no Apêndice G da tese.

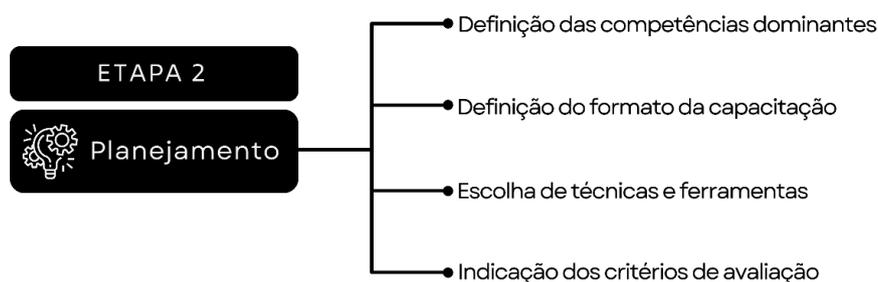
Por fim, é importante que o facilitador documente todos os dados coletados e resultados da análise em de forma clara e em um local acessível, pois estes servirão como base para a etapa seguinte, de planejamento. Ter essa documentação auxilia no compartilhamento dos resultados da análise com algumas partes interessadas da empresa, com o objetivo de obter insights adicionais e apoio para as próximas etapas da aplicação do método. Em especial, consultores de inovação e de design estratégico que aplicarem o método com seus clientes devem seguir essa prática rigorosamente, pois esta documentação detalhada permite que justifiquem suas escolhas em relação à capacitação que deverá ser feita na empresa. Esse diálogo claro com os clientes é essencial em serviços de consultoria, pois proporciona aos contratantes uma compreensão sólida das razões por trás de cada etapa do processo, além de fortalecer o valor do design como um meio de impulsionar a inovação no negócio, conforme enfatizado pela entrevistada E3:

“A maioria das empresas, principalmente as menores médias, querem ir direto já para o resultado, elas querem ir direto para o aprendizado prático, né? (...) Elas não têm muita disposição para essa etapa de diagnóstico e isso é um dos maiores desafios, convencer a liderança e a gestão de que isso é uma etapa essencial para que, a partir de então, a gente comece a construir qualquer modelo de educação, desenvolvimento ou mesmo soluções.” (E3, Consultora de design estratégico)

7.2.2 Etapa 2 – Planejamento

Nesta etapa do método, a finalidade é planejar minuciosamente a situação de aprendizagem que acontecerá na etapa de capacitação, detalhando a sua execução e o formato de avaliação. Assim, a figura 24 apresenta quatro atividades-chave que devem ser realizadas em um planejamento que objetiva criar uma experiência de aprendizagem significativa para os agentes de inovação identificados na etapa anterior:

Figura 24 – Processo de planejamento



Fonte: A autora (2023)

O planejamento desempenha um papel fundamental na criação de uma situação de aprendizagem eficiente, pois é através dele que são definidos todos os procedimentos e recursos necessários para o desenvolvimento de competências (KULLER; RODRIGO, 2019). Conforme Le Boterf (2003), a pessoa que visa desenvolver competências deve conceber e adaptar situações de aprendizagem, bem como propor atividades e desafios que estimulem os aprendizes a mobilizar e ampliar seus conhecimentos. Portanto, esta etapa do método não só propicia que o facilitador vivencie essa experiência, mas também que formule diretrizes que guiarão e facilitarão o seu trabalho de capacitação. Além disso, também é útil nos casos em que o facilitador não possui experiência prévia com a condução de capacitações que envolvam design ou mesmo atividades criativas, fator que pode trazer insegurança, conforme verbalizado pelo entrevistado E2:

“Eu estava me sentindo muito inseguro nos workshops, porque era justamente isso: é um campo que eu nunca tinha atuado. E dentro da agência, assim, por mais que a gente tenha algumas pessoas que tem um conhecimento para a área de inovação, de muitas ferramentas, não necessariamente elas têm um conhecimento aprofundado em design e em como fazer essas atividades. Então eu me sentia super inseguro de estar tocando as coisas e tal, meio que fazendo do meu jeito, sabe?” (E2, líder de inovação)

Agora, cada uma das atividades de planejamento será detalhada.

7.2.2.1 Definição das competências dominantes

Como mencionado anteriormente, toda situação de aprendizagem deve ser orientada por um objetivo claro. No contexto do ensino de competências, esses objetivos são intrínsecos às próprias competências (KULLER; RODRIGO, 2019). Logo, a primeira coisa a ser feita na etapa de planejamento é definir quais serão as competências dominantes na capacitação, ou seja, quais serão ensinadas. Este fator é importante para que seja possível projetar as situações de aprendizagem visando mobilizar cada uma das dimensões da competência que se deseja desenvolver no aprendiz. Essa definição começa na análise feita na etapa anterior, de diagnóstico, quando o facilitador compreende qual das seis competências de design precisa ser desenvolvida no contexto organizacional que está atuando. Esta compreensão pode ocorrer de duas formas, uma mais ampla e outra mais específica. A primeira forma é quando o facilitador classifica a maturidade de design da empresa em um determinado nível e a partir disso resolve selecionar quais competências específicas podem contribuir para que a organização evolua na compreensão e uso do design, se tornando mais inovadora. A segunda, é quando o facilitador decide atuar em um objetivo específico ou demanda de inovação que a organização tenha e, a partir disso, seleciona quais competências são relevantes para atingi-lo. Em ambos os casos, a compreensão é viabilizada pela análise do quadro das seis competências de design orientadas à inovação organizacional (figura 1), que faz parte dos materiais oficiais do método.

É importante enfatizar que, na maioria dos casos, pode ser necessário selecionar mais de uma competência dominante para avançar na maturidade de design ou para abordar problemas específicos, conforme confirmado ao longo dos ciclos de pesquisa-ação. Outro aspecto relevante é que, embora haja a definição de

competências específicas, durante o processo de capacitação, é comum que outras competências também se desenvolvam, ainda que em menor intensidade. Isso ocorre porque é muitas vezes desafiador separá-las, já que frequentemente são complementares entre si. Por exemplo, ao trabalhar com a competência de criatividade em uma atividade de aprendizagem, é comum que a competência de empatia seja acionada, uma vez que a colaboração é uma de suas habilidades-chave e contribui para a geração de ideias em projetos de grupo. Portanto, neste método utiliza-se o termo "competências dominantes" para identificar quais competências se destacam na capacitação em questão. Isso se revela uma vantagem significativa, pois à medida que as competências são ativadas em diferentes níveis durante as diversas atividades de aprendizagem, os colaboradores progressivamente adquirem uma mentalidade e práticas mais inovadoras ao longo da realização de várias capacitações.

7.2.2.2 Definição do formato da capacitação

Com base nas competências de design selecionadas, o facilitador do método pode começar a formatar a capacitação que realizará na empresa, detalhando como ocorrerão as situações de aprendizagem e definindo quais os formatos de transmissão de conhecimento mais apropriados às competências em questão. A coerência entre os formatos de transmissão e as competências facilita a absorção do conhecimento, ampliando a capacidade dos aprendizes de transferir o que foi aprendido para a prática (KULLER; RODRIGO, 2019; ZABALA, 2020). Isso ocorre pois quando a escolha de formatos de transmissão de conhecimentos é adequada à natureza das competências dominantes, há uma maior probabilidade de engajar os participantes, pois eles percebem a utilidade e aplicabilidade prática do que estão aprendendo, fator que estimula seu interesse e motivação. Por exemplo, se a colaboração é uma competência dominante, situações de aprendizagem que envolvem atividades como discussões em grupo ou projetos colaborativos podem ser mais eficazes do que palestras tradicionais. Além disso, esta seleção cuidadosa evita o desperdício de tempo e demais recursos da organização em formatos que não contribuem diretamente para o desenvolvimento das competências desejadas (TAKAHASHI, 2015).

Dependendo do tipo de competência a ser desenvolvida, pode ser necessário conjugar diferentes tipos de atividades para que o aprendiz realmente mobilize os conhecimentos e exercite as habilidades e atitudes previstas (BARKLEY; MAJOR, 2020). Entre os **principais formatos de situações de aprendizagem** encontram-se workshops, palestras, treinamentos, estudos de caso, sessões de co-criação, *microlearning* e outros formatos que incentivem a aprendizagem ativa e significativa. Contudo, independentemente do tipo de escolha feita em relação aos formatos de transmissão de conhecimento, uma situação de aprendizagem eficaz no desenvolvimento de competências deve cumprir critérios-chave apontados pela literatura, os quais são estruturados em três fases interdependentes neste método. Essas fases se complementam e são essenciais para garantir um aprendizado abrangente, que une tanto aspectos teóricos quanto práticos, conforme ilustrado na figura 25:

Figura 25 – Fases de uma situação de aprendizagem



Fonte: A autora (2023)

A primeira fase de uma atividade de aprendizagem, **Envolvimento**, compreende um momento de contextualização, onde o facilitador deve envolver o aprendiz no processo de capacitação, despertando a sua motivação em aprender algo útil e importante para o seu contexto. Conforme Takahashi (2015), se uma competência se revela por meio de uma ação, é preciso que o aprendiz veja sentido nela e assim queira exercê-la. Este sentido está em compreender como a competência de design poderá agregar algum valor à organização, sua atividade laboral ou mesmo sua carreira profissional. Isso implica que a competência em questão deve ser apresentada de forma que o aprendiz perceba seu significado e relevância, estabelecendo uma conexão direta com a aplicação prática. Esta apresentação pode ser feita utilizando um contexto específico da organização, como

por exemplo um problema a ser resolvido ou objetivo a ser atingido. Outro caminho é apresentar as competências mostrando os seus efeitos na organização, de forma mais ampla. Muitas organizações não percebem completamente o potencial do design para impulsionar a inovação nos negócios. Ambos os formatos foram testados e validados durante os ciclos dois e três da pesquisa-ação e se mostraram eficazes em valorizar o design como catalisador da inovação em empresas, conseguindo demonstrar o quanto suas competências específicas, ao serem desenvolvidas nos colaboradores, contribuem para tal resultado.

A segunda fase, **Absorção**, engloba a aquisição de conhecimento técnico de design, onde os conceitos teóricos e procedimentais fundamentais da competência dominante são ensinados aos aprendizes. Para desenvolver uma competência, é preciso ter o domínio do saber e do fazer (KULLER; RODRIGO, 2019), além da atitude de implementar esses conhecimentos em uma situação real a fim de atingir determinado resultado. Isso requer, então, que as pessoas capacitadas consigam selecionar e integrar o conhecimento técnico de maneira adequada e ajustada ao contexto que estão lidando. É somente a partir deste processo que a competência se manifesta, ou seja, quando o aprendiz é capaz de utilizar efetivamente seus conhecimentos prévios ao se deparar com uma situação específica que os demande (LE BOTERF, 2003). Portanto, se faz importante que a atividade de aprendizagem não comece com uma contextualização e vá diretamente para prática, pois os aprendizes necessitam saber quais conhecimentos técnicos devem mobilizar para resolver o desafio posto.

Quando se trata de aprendizagem corporativa, este fator se faz ainda mais importante, pois as pessoas que estão sendo capacitadas não possuem formação em design e, em muitos casos, não estão habituadas a realizar atividades criativas em suas rotinas. Assim, sem uma compreensão prévia das teorias e procedimentos, a aplicação prática pode ser desorganizada e ineficaz, fazendo com que os aprendizes não saibam como aplicar os conhecimentos de maneira adequada e, portanto, acabem não desenvolvendo plenamente a competência. Além disso, em capacitações corporativas o uso do tempo é um fator determinante, logo, aproveitá-lo da melhor forma possível é fundamental para o sucesso da aplicação do método. Outro ponto importante reside no fato de que a inovação não envolve apenas a geração de ideias, mas também a implementação bem-sucedida dessas ideias (AMABILE, 1998). Portanto, proporcionar uma compreensão das teorias e

procedimentos subjacentes às competências de design permite que os colaboradores contribuam de maneira mais eficaz para a inovação organizacional, não só no momento da capacitação, mas também a longo prazo, uma vez que serão capazes de escolher quais conhecimentos são necessários para cada problema, situação ou projeto em que estiverem imersos.

Embora seja fundamental conectar o conhecimento teórico e técnico da competência à realidade do aprendiz através da contextualização e de formas envolventes de apresentá-los, segundo Kolb e Fry (1975), enquanto o aprendiz não tiver a oportunidade de vivenciar a aplicação de um novo conhecimento, o aprendizado não terá sido alcançado. Logo, na sequência das atividades voltadas para transmissão de conhecimentos técnicos devem estar as atividades práticas. Assim, a terceira e última fase de uma atividade de aprendizagem, **Exercício**, envolve a aplicação prática do conhecimento técnico aprendido na fase anterior por meio de exercícios, simulações ou projetos. Sabe-se que uma competência não pode ser reduzida a um conjunto de conhecimentos e habilidades isoladas, mas sim ser entendida como uma combinação integrada de saberes, habilidades e atitudes que são mobilizados de forma eficaz em um contexto específico (BARKLEY; MAJOR, 2020). Desta forma, pode-se dizer que toda atuação competente começa com uma situação problema que necessita de um tipo de intervenção (ZABALA, 2020). Portanto, esta fase da situação de aprendizagem complementa a anterior, uma vez que o desenvolvimento pleno de competências transcende a memorização dos conceitos e procedimentos apresentados previamente, mas sim resulta das experiências que o aprendiz terá ao mobilizá-los (LE BOTERF, 2003).

O planejamento de atividades de ensino orientadas ao desenvolvimento de competências deve sempre incluir algum tipo de ação, propiciando que os aprendizes resolvam problemas reais ou enfrentem desafios práticos. Desta forma, é possível criar um ambiente de aprendizagem relevante para os participantes, implicando que o conteúdo transmitido estará diretamente relacionado às situações e desafios reais que os colaboradores enfrentarão em seu ambiente de trabalho. Neste contexto, é preciso que tais atividades estejam vinculadas à realidade da empresa, uma vez que uma situação de aprendizagem corporativa ideal é aquela que reproduz o mais fielmente possível uma tarefa ou rotina de trabalho (KÜLLER; RODRIGO, 2019).

Portanto, o facilitador deve ter especial atenção na proposição das atividades pertencentes a esta fase, pois elas precisam estar conectadas com a organização, de alguma forma, para que assim os participantes vejam sentido no aprendizado e consigam desenvolvê-lo plenamente. Este aspecto comprovou-se verdadeiro e relevante durante a pesquisa-ação. Ficou evidente que, quando a pesquisadora introduziu atividades projetuais que careciam de relevância direta para a empresa ou não estavam alinhadas a um problema específico ou projeto em andamento, a resposta dos participantes foi desprovida de engajamento, e não foram observados indícios de aplicação das competências propostas. Nos casos onde a facilitação do método é feita por consultores externos, estes devem estar alinhados com seus contratantes para que consigam atuar em um problema real da organização explicitado por eles, ou mesmo trabalhar em conjunto com colaboradores indicados para identificar qual contexto será realizada a capacitação. Já quando o facilitador do método é uma liderança, que opera na empresa e conhece o contexto organizacional, propõe-se que busque identificar e validar junto aos seus superiores o tipo de projeto ou setor que realizará as capacitações, garantindo, assim, um alinhamento de expectativas.

Essas três fases, quando sequencialmente integradas, promovem uma aprendizagem completa e efetiva, preparando os colaboradores para aplicar as competências no ambiente de trabalho, repetindo os aprendizados obtidos na capacitação e multiplicando, assim, as competências de design no restante da organização.

7.2.2.3 Escolha de técnicas e ferramentas

Após a proposição das atividades a serem realizadas em cada uma das fases de uma determinada situação de aprendizagem, os facilitadores devem indicar no planejamento quais as técnicas e ferramentas serão utilizadas em cada uma dessas atividades. Esta escolha é um processo estratégico, que deve levar em consideração as os formatos de transmissão de conhecimento e as competências a serem desenvolvidas. Dado que este método é concebido para ser acessível a todos, independentemente de formação técnica em design, é importante que forneça orientações claras sobre quais ferramentas e técnicas são mais adequadas para cada

uma das seis competências de design propostas. Essa orientação ferramental foi sendo construída ao longo dos ciclos da pesquisa-ação, onde a pesquisadora teve a oportunidade de explorar algumas abordagens, incluindo diferentes formatos de situações de aprendizagem, ferramentas de design já estabelecidas e dinâmicas originalmente criadas para o método. Assim, pôde constatar quais foram eficientes para desenvolver as competências de design orientadas à inovação organizacional.

Contudo, o método também faz referência a outras ferramentas mencionadas na literatura técnica de design, embora não tenham sido testadas nos ciclos. Essas referências são baseadas em um mapeamento realizado pela pesquisadora, que incluiu fontes como sites, tool kits físicos e livros especializados em técnicas e ferramentas de design para inovação. Este tipo de conteúdo é bastante relevante para a aplicação do método, pois a partir da escolha da competência dominante, o facilitador será capaz de acessar estas indicações e selecionar quais delas fazem mais sentido dentro do formato de capacitação que está planejando, além de ter acesso ao passo a passo de como colocá-las em prática.

7.2.2.4 Indicação dos critérios de avaliação

A avaliação de competências deve ser baseada em situações autênticas de aprendizagem, onde a observação direta dos aprendizes em ação é uma das principais estratégias utilizadas (PERRENOUD, 1997; ZABALA, 2007; BARKLEY; MAJOR, 2020). Assim, neste método, o facilitador deve observar como os aprendizes lidam com as atividades propostas e aplicam a competência dominante durante a capacitação. Porém, para conseguir fazer isso, é preciso que parta de alguns critérios de aprendizagem previamente estabelecidos, que orientem o que especificamente deve ser avaliado durante a capacitação. Logo, a última atividade a ser realizada na etapa de planejamento é a indicação de tais critérios. Estes, quando claros e objetivos, auxiliam o facilitador no acompanhamento do progresso das pessoas capacitadas (SCALLON, 2020), fazendo com que consiga justificar as avaliações e decisões tomadas durante a capacitação em um contexto corporativo (TAKAHASHI, 2015).

Contudo, a avaliação de toda e qualquer atividade proposta no planejamento dependerá do tipo de competência dominante, pois ela é o objetivo da aprendizagem.

Assim, para poder indicar quais critérios de avaliação farão parte da capacitação, o facilitador deve saber quais os comportamentos e ações relacionadas à competência em questão devem ser colocados em prática pelo aprendiz, seja em maior ou menor grau (BARKLEY; MAJOR, 2020). Para tanto, deverá verificar quais são as dimensões da competência de design selecionada, que nada mais são do que os conhecimentos, habilidades e atitudes correspondentes a ela (LE BOTERF, 2003). Somente assim o facilitador garante que os critérios de avaliação sejam alinhados com as competências específicas a serem desenvolvidas, fornecendo uma estrutura clara e consistente para avaliar o progresso dos aprendizes durante o processo de capacitação. Desta forma, conseguirá posteriormente analisar suas anotações e obter indícios claros de que houve a mobilização das competências desejadas para a situação de aprendizagem planejada. Para viabilizar e facilitar o processo de indicação dos critérios de avaliação, o método contempla uma matriz das seis competências de design, onde é possível verificar os conhecimentos, habilidades e atitudes esperados de uma pessoa que as coloca em prática. Ao consultar este material, o facilitador também poderá conhecer os principais comportamentos associados à cada uma destas competências, de forma resumida.

Por fim, ao realizar todas as atividades previstas na etapa de planejamento, o facilitador do método terá desenhado adequadamente o processo de capacitação que conduzirá posteriormente, conforme ilustrado na figura 26:

Figura 26 – Planejamento eficaz de capacitação



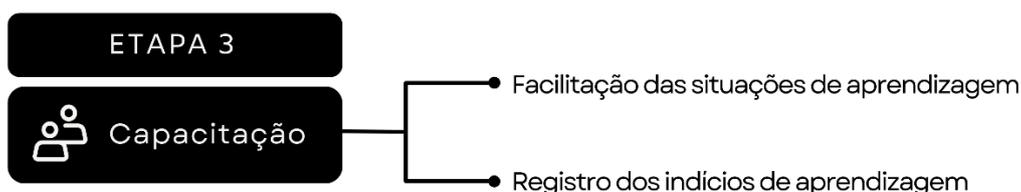
Fonte: A autora (2023)

Desta forma, terá uma situação de aprendizagem eficaz para o desenvolvimento de competências. Além disso, conseguirá compreender a forma como deverá conduzir e acompanhar a atividade de aprendizagem, para que assim saiba como proceder junto aos aprendizes durante a aplicação da capacitação. Ter essa organização prévia que contemple um cronograma ou descrição das etapas e ações a serem seguidas auxilia no desempenho da facilitação, além de trazer mais segurança e tranquilidade para o facilitador. Com isso em mente, a pesquisadora desenvolveu uma ferramenta exclusiva, chamada “*Canvas de planejamento*” (Apêndice I), com o intuito de tornar esta etapa do método mais simples, objetiva e visual para aqueles que o aplicarem.

7.2.3 Etapa 3 – Capacitação

Após a conclusão das etapas de diagnóstico e planejamento, segue-se para a etapa de capacitação, na qual o facilitador implementará a situação de aprendizagem previamente estruturada, registrando todos os indícios de aprendizado observados.

Figura 27 – Processo de capacitação



Fonte: A autora (2023)

7.2.3.1 *Facilitação das situações de aprendizagem*

A figura do facilitador desempenha um papel multifacetado e ativo na capacitação, atuando como um guia, mentor e incentivador da aprendizagem (LE BOTERF, 2003). Sua presença constante e seu apoio são fundamentais para criar um ambiente de aprendizado eficaz, onde os aprendizes podem desenvolver e aplicar competências de design orientadas à inovação organizacional de maneira eficaz e confiante. Logo, facilitar as situações de aprendizagem é uma parte fundamental do

processo de capacitação, pois envolve a criação de um ambiente propício para o desenvolvimento das competências dominantes desejadas. Contudo, a facilitação de tais situações compreende, em primeiro lugar, todas as atividades relativas à própria organização da capacitação, como por exemplo a criação de cronogramas, verificação da disponibilidade dos recursos que serão utilizados, alinhamento de datas e horários, assim como checagem da agenda dos participantes. Somente após estas ações feitas, é que o facilitador irá, de fato, colocar em prática todas as atividades planejadas anteriormente, certificando-se de seguir todas as fases previstas em uma situação de aprendizagem eficaz (Envolvimento, Absorção e Exercício).

Antes de iniciar qualquer tipo de atividade planejada, é preciso, então, que haja uma **contextualização**, onde o facilitador conecte as competências em relação à realidade da organização, destacando os motivos de serem importantes para a empresa e como elas contribuirão para a inovação organizacional a longo prazo. Para tanto, poderá consultar um material exclusivo do método que aponta em tópicos os principais efeitos de cada uma das seis competências de design em relação à inovação organizacional. Além disso, neste momento, deverá colocar em prática a atividade planejada que auxilie nesta contextualização, que pode envolver estudos de caso, apresentações, vídeos ou outras formas de transmissão de conhecimento. Este momento é fundamental para que haja uma aprendizagem significativa, onde determinados conhecimentos, habilidades e atitudes devem ser ensinados às pessoas explicitando os seus significados e utilidade (ZABALA; ARNAU, 2020).

Após contextualizar o uso das competências, é preciso avançar no ensino das mesmas, partindo para a **transmissão dos conceitos e procedimentos associados à competência dominante na capacitação**. Neste contexto, utilizar uma variedade de abordagens de aprendizagem, como materiais escritos, vídeos, apresentações, palestras e cases atende a diferentes estilos de aprendizado, ajudando na absorção do conteúdo e mantendo o engajamento dos aprendizes. Embora o conteúdo desse momento da capacitação envolva conceitos teóricos e técnicos, é crucial que o facilitador adote uma abordagem simplificada e direta, evitando transformar a capacitação em uma experiência acadêmica ou excessivamente teórica.

Assim, uma estratégia eficaz, testada e validada ao longo da pesquisa-ação, é a introdução de *casos reais de empresas* que aplicaram com sucesso os conceitos em questão. Esses estudos de caso não apenas validam a relevância do design na

inovação, mas também demonstram como os conceitos teóricos podem ser traduzidos em prática. Além disso, essa abordagem prática e baseada em casos reais ajuda a ilustrar a aplicação real das competências em cenários do mundo real. Outra técnica valiosa é a narrativa (*storytelling*) estruturada e personalizada para a capacitação. Por meio de histórias envolventes e cenários fictícios relevantes, o facilitador pode ensinar cada conceito ou procedimento vinculado à competência de forma lúdica e didática. Isso permite que os aprendizes se conectem emocionalmente com o conteúdo, facilitando a absorção e retenção do conhecimento. Além disso, considerar a liberação gradual de pequenas partes do conhecimento (*microlearning*) antes da atividade prática pode criar um senso de antecipação e curiosidade entre os aprendizes. Isso pode ser feito por meio de materiais escritos, vídeos informativos ou até mesmo palestras curtas, fazendo com que os participantes se familiarizem com o conteúdo de forma incremental, tornando o processo de aprendizagem mais fluido e dinâmico. Por fim, todas essas abordagens não apenas tornam o aprendizado mais acessível, como também promovem um ambiente de aprendizado estimulante e motivador, preparando-os para o próximo momento da capacitação.

Na sequência das atividades voltadas para transmissão de conhecimentos técnicos devem estar as **atividades práticas**. Estas são essenciais para que os aprendizes possam compreender *como* aplicar as competências em seu *contexto específico*, desenvolvendo a capacidade de transferir o aprendizado para situações semelhantes em outras tarefas e desafios da sua rotina profissional (LE BOTERF, 2003; FLEURY; FLEURY, 2001). Neste momento da capacitação, o facilitador deve focar em fornecer todas as informações que sejam importantes e essenciais à realização das atividades propostas, assim como prover as ferramentas e recursos necessários. Esse tipo de fator é fundamental para que a execução de tais atividades ocorram e gerem resultados efetivos. Por exemplo, se o objetivo da capacitação for trabalhar com a competência de Experimentação, é preciso que as atividades propiciem diretrizes aos aprendizes, assim como materiais e ferramentas de design que permitam que as habilidades e atitudes da competência sejam realmente colocadas em prática. Outro ponto crucial a ser considerado pelo facilitador ao conduzir atividades práticas, como workshops, é a gestão eficiente do tempo. É comum que esse tipo de atividade se estenda além do tempo previamente alocado, o que pode ser problemático em ambientes corporativos, uma vez que as agendas dos colaboradores estão estruturadas dentro de jornadas de trabalho específicas. Nesse

sentido, ferramentas que oferecem orientações passo a passo para a facilitação, incluindo um cronograma detalhado, são recursos valiosos. Especialmente para facilitadores com menos experiência, essas ferramentas fornecem um guia claro para manter o andamento das atividades dentro dos limites de tempo estabelecidos, garantindo a eficácia da capacitação e evitando a interferência nas obrigações regulares dos participantes.

No início e durante a facilitação das atividades práticas, também é importante **compartilhar os critérios de avaliação**, fornecendo aos participantes um conjunto claro de expectativas sobre o que é esperado deles durante a realização das atividades. Conhecer os critérios de avaliação pode motivá-los a se dedicarem ao processo de capacitação, pois entendem que seu progresso está sendo avaliado de maneira justa e objetiva, o que pode aumentar o seu engajamento e comprometimento. Além disso, critérios de avaliação funcionam como guias para os aprendizes, ajudando-os a direcionar seus esforços de aprendizado na direção certa (KULLER; RODRIGO, 2019). Quando claros, eliminam ambiguidades e garantem que todos compreendam os padrões e metas a serem alcançados na capacitação, auxiliando também o facilitador na avaliação e na comunicação de **feedback** construtivo, aspecto essencial para o desenvolvimento efetivo de competências (BARKLEY; MAJOR, 2020). Assim, os aprendizes podem receber orientação específica sobre como melhorar e desenvolver suas competências com base nos critérios estabelecidos.

Por fim, é importante enfatizar que, durante todo o processo de implementação da capacitação espera-se uma **postura ativa do facilitador** para o sucesso da aprendizagem. Sua presença contínua e disponibilidade para oferecer suporte e orientação desempenham um papel relevante para garantir que os aprendizes estejam absorvendo os conhecimentos teóricos, assim como aplicando efetivamente as competências em situações práticas (BARKLEY; MAJOR, 2020). Além disso, o facilitador desempenha um papel-chave na promoção do engajamento dos aprendizes. Sabe-se que o processo de ensino e aprendizagem deve ser não só prático, mas também colaborativo, ou seja, deve contemplar atividades em grupo e projetos conjuntos (ALMEIDA, 2002; ZABALA; ARNAU, 2020). Isso porque a interação de um aprendiz com outros aprendizes, onde todos compartilham ideias e experiências, estimula o desenvolvimento conjunto de competências. Essa experiência compartilhada, onde uns aprendem com os outros, também contribui

diretamente para a reprodução das competências aprendidas de forma independente, em situações futuras (FLEURY; FLEURY, 2001). Desta forma, o facilitador deve criar um ambiente inclusivo, onde todos se sintam à vontade e encorajados a participar ativamente é essencial, uma vez que ao terem autonomia, os aprendizes se sentem livres para tomar decisões, fortalecendo a sua confiança e independência na aplicação das habilidades (ZABALA; ARNAU, 2020). A promoção deste tipo de ambiente seguro para a experimentação também permite que os aprendizes contribuam com suas próprias ideias, testem soluções, façam perguntas e explorem caminhos alternativos, fatores particularmente importantes no desenvolvimento de competências.

7.2.3.2 Registro dos indícios de aprendizagem

Uma postura ativa do facilitador também envolve os atos de observar e registrar os indícios de aprendizagem que perceber durante a realização da capacitação. Isso é possível devido aos critérios estabelecidos na etapa anterior de planejamento, os quais o facilitador poderá consultar para conseguir averiguar se os comportamentos observáveis vinculados à competência dominante estão sendo colocados em prática durante as atividades (KULLER; RODRIGO, 2019). Estes registros serão a base para que se consiga avaliar todo o processo de capacitação, portanto, são uma parte importante da aplicação do método.

Assim, sugere-se o uso de um diário de campo, em formato físico ou digital, como uma ferramenta essencial durante a capacitação. O diário de campo permite que o facilitador centralize todos os indícios de aprendizagem observados ao longo do processo. Além disso, oferece uma plataforma para a anotação de insights que surgem durante as interações com os aprendizes e as atividades práticas (SCALLON, 2018). Esta ferramenta não apenas facilita a organização e o registro de observações importantes, mas também atua como um artefato crítico-reflexivo, por meio do qual o facilitador pode registrar suas reflexões, avaliações e análises sobre o progresso dos aprendizes, auxiliando-o a identificar áreas de melhoria na capacitação e a ajustar sua abordagem conforme necessário. A integração desta ferramenta ao processo de capacitação impulsiona o aprimoramento contínuo e a entrega do método, garantindo assim uma experiência de aprendizagem mais eficaz para as pessoas envolvidas,

uma vez que o diário facilita a revisão e a análise dos aprendizados ao longo do tempo. Em suma, o uso do diário de campo oferece uma maneira sistemática de documentar, refletir e melhorar a experiência de capacitação. Além disso, fortalece a prática do facilitador, promovendo a aprendizagem contínua sobre o seu próprio processo de facilitação do método.

7.2.4 Etapa 4 – Avaliação

Uma das partes cruciais do trabalho de consultores independentes e de lideranças internas que atuam no desenvolvimento de pessoas é justamente avaliar os resultados das intervenções que realizam, uma vez que esta análise ajuda a validar o investimento em capacitação realizado pelas empresas. Além disso, para que o desenvolvimento das competências de design realmente possa ser verificado, é preciso não só ter critérios claros de avaliação, mas também procedimentos que viabilizem uma compreensão efetiva dos indícios de aprendizagem percebidos. Portanto, a última etapa do método é a de avaliação, que envolve a realização das atividades apresentadas na figura 28:

Figura 28 – Processo de capacitação



Fonte: A autora (2003)

A avaliação não é apenas um momento de verificação do progresso, mas também uma oportunidade de reflexão e melhoria contínua (BARKLEY; MAJOR, 2020). Desta forma, o facilitador do método deve obrigatoriamente realizar as atividades

supracitadas, para que assim consiga não só concretizar o aprendizado de competências, mas melhores aplicações futuras do método.

7.2.4.1 *Análise dos indícios de aprendizagem*

A primeira atividade do processo de avaliação envolve a análise dos indícios de aprendizagem. Neste momento, o facilitador realiza uma *revisão cuidadosa das evidências coletadas ao longo da capacitação* registradas em seu diário de campo. Tais evidências podem ser provenientes das observações atentas do facilitador às interações e desempenho dos aprendizes, bem como das entregas realizadas nas atividades práticas, quando aplicável. Esta análise visa avaliar a *intensidade* de assimilação das competências e identificar áreas de força e oportunidades de desenvolvimento. Contudo, é importante ressaltar que esta atividade do método não se concentra em uma avaliação quantitativa rigorosa, onde os aprendizes são classificados com base em pontuações objetivas de desempenho. Em vez disso, propõe que o facilitador avalie os *indícios de aprendizagem qualitativos*, que estão intrinsecamente relacionados ao exercício das competências dominantes definidas na etapa de planejamento, que por sua vez, são *observáveis*. Tais indícios derivam dos *critérios de aprendizagem* estabelecidos na etapa de planejamento, logo, a análise prioriza a aplicação prática e o valor real das competências no contexto organizacional. Como resultado, têm-se uma visão qualitativa e abrangente do progresso dos aprendizes, identificando tanto suas áreas de força quanto as oportunidades de desenvolvimento.

7.2.4.2 *Realização de autoavaliação*

Autores como Le Boterf (2003) e Zabala (2020) destacam a importância da reflexão como um elemento-chave no processo de desenvolvimento de competências, pois esta atitude é vista como uma maneira de integrar o conhecimento teórico com a prática, promovendo assim a aprendizagem significativa. Portanto, sugere-se que na etapa de avaliação do método tenha uma atividade de autoavaliação, onde os aprendizes são incentivados a analisar e avaliar seu próprio desempenho, conseguindo assim identificar onde devem melhorar para poder

desenvolver as competências dominantes da capacitação realizada. Assim, esta atividade complementa a atividade anterior, auxiliando o facilitador na identificação do progresso dos aprendizes e na efetividade das situações de aprendizagem desenvolvidas.

Para realizar esta atividade, o facilitador pode utilizar a ferramenta "*Design Boost Profiler*", disponível no apêndice K da tese. Esta ferramenta ajuda os aprendizes a "perfilarem" seu desenvolvimento nas competências de design durante a capacitação, fornecendo uma visão clara de seu progresso e áreas que podem necessitar de mais atenção. Permite, também, que eles possam fazer uma autoavaliação periodicamente, como parte de sua jornada de desenvolvimento de competências. Isso concretiza um dos pilares do ensino-aprendizagem de competências: uma abordagem participativa dos aprendizes em seus próprios processos de avaliação, fazendo com que se sintam a refletir sobre seu próprio desenvolvimento, identificar áreas de melhoria e compartilhar suas percepções com os avaliadores (BARKLEY; MAJOR, 2020). Isso não apenas os empodera e engaja a evoluir nas capacitações, mas também fornece informações valiosas para aprimorar o método.

7.2.4.3 Registro dos aprendizados

Conforme enfatizado anteriormente, o facilitador desempenha um papel fundamental na aplicação do método e, ao fazê-lo, também está continuamente aprendendo e aprimorando suas próprias habilidades e abordagens de facilitação. Logo, a atividade de registro dos aprendizados pelo facilitador não é apenas uma prática recomendada, mas uma parte integrante do processo de melhoria contínua do método. Isso porque ao longo da capacitação, o facilitador vivencia uma série de experiências e desafios únicos, que merecem reflexão e documentação, afinal, nenhum contexto organizacional é igual ao outro.

O registro dos aprendizados pelo facilitador pode ser feito e organizado no diário de campo, recomendado no capítulo anterior, pois este serve como um repositório central para todas as informações relevantes e observações durante o processo de capacitação. Contudo, é importante frisar que este registro não se limita apenas a eventos ou incidentes excepcionais, mas pode abranger uma ampla gama

de aspectos, como estratégias de ensino bem-sucedidas, estratégias de comunicação eficazes com os aprendizes, ajustes no conteúdo do método e insights sobre como adaptar as atividades para melhor atender às necessidades dos participantes. Assim, ao documentar e revisar sistematicamente suas próprias experiências e aprendizados, o facilitador pode identificar práticas que funcionaram bem, assim como aquelas que podem ser refinadas ou modificadas.

A importância desta atividade reside principalmente no seu potencial para promover uma capacitação mais eficaz no futuro. Esse ciclo de melhoria contínua permite otimizar a eficácia das intervenções do método, além de garantir que as competências de design estejam sendo efetivamente incorporadas à cultura organizacional. Além disso, este registro também cria uma oportunidade para a troca de conhecimento entre facilitadores que utilizam o método em contextos diferentes. Ao compartilhar suas descobertas e insights, os facilitadores podem enriquecer a comunidade que o pratica, contribuindo igualmente para a evolução contínua do método a longo prazo.

7.2.4.4 Comunicação de resultados e desempenho

Após a análise dos indícios de aprendizagem e da autoavaliação dos aprendizes, o facilitador está pronto para compartilhar os resultados gerais da capacitação. Esta comunicação de resultados e desempenho dos aprendizes é a atividade que fecha a etapa de avaliação, sendo importante para validar todo o processo de capacitação realizado. Assim, o facilitador deve fornecer feedback construtivo aos aprendizes, destacando suas realizações e orientando-os nas áreas que exigem desenvolvimento adicional. Além disso, a comunicação do desempenho também envolve relatar os resultados às partes interessadas relevantes dentro da organização, tais como gerentes, fundadores da empresa ou mesmo colegas que apoiam o desenvolvimento de competências de design.

Propõe-se que esta comunicação seja uma via de mão dupla, que tem como objetivo proporcionar um ambiente de aprendizado colaborativo e contínuo. Logo, para iniciar essa atividade, o facilitador deve primeiro reunir os aprendizes em um ambiente adequado, seja virtual ou presencial, de forma a garantir uma comunicação eficaz. É importante estabelecer uma atmosfera de confiança, na qual se sintam à

vontade para discutir seus progressos e desafios, assim como fazer questionamentos referentes às atividades realizadas. Durante essa interação, o facilitador deve compartilhar, de forma sucinta e objetiva, os principais resultados obtidos com a capacitação, indicando também os indícios de aprendizagem percebidos que comprovam a evolução das pessoas como um todo. É preciso que destaque, também, aspectos que não ocorreram como esperado, mas que podem ser aprimorados. É importante que esta última comunicação seja construtiva e direcionada ao desenvolvimento das competências em design, reforçando a importância delas para a promoção da inovação na empresa, a fim de trazer mais significado para a contextualização. Por fim, a comunicação do desempenho não se trata apenas de apontar áreas de melhoria, mas também de reconhecer e celebrar as conquistas e avanços de cada um (BARKLEY; MAJOR, 2020), motivando, assim, a crescente participação das pessoas em processos de capacitação.

Esta atividade final do processo de avaliação serve também como um momento de planejamento para as próximas fases da capacitação, se houverem. A partir dos resultados e insights obtidos, o facilitador junto aos aprendizes pode ajustar os objetivos de aprendizagem (competências) e estratégias, adaptando o programa de capacitação de acordo com as necessidades identificadas. Essa abordagem flexível e adaptativa é relevante a aplicação do método, pois permite que a capacitação evolua de forma alinhada com o progresso individual e coletivo dos agentes de inovação participantes.

Em resumo, esta atividade não apenas informa sobre o progresso alcançado, mas também serve como um catalisador para o aprimoramento contínuo das competências em design. É um momento de reflexão, colaboração e planejamento, que fortalece a jornada de aprendizado e contribui para o desenvolvimento de profissionais mais proficientes e inovadores.

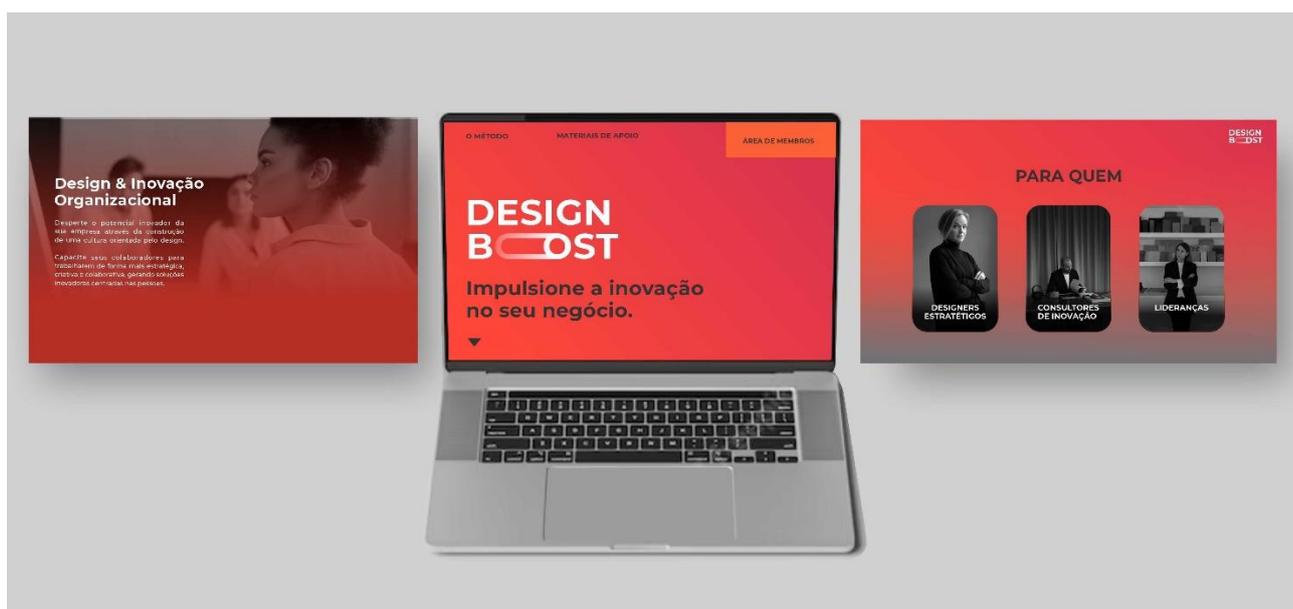
8. DESIGN BOOST: UM PROTÓTIPO DO MÉTODO

Considerando que esta pesquisa se insere no campo do design e, à luz do conceito de "fazer ver" proposto por Zurlo (2010), reconhece-se a necessidade de proporcionar uma aplicação prática e tangível do método desenvolvido. Portanto, um protótipo do método será apresentado e detalhado. A escolha de apresentar um protótipo do método é respaldada pela compreensão de que o design é uma disciplina orientada para a ação e a materialização de ideias. Assim, ao projetar um protótipo, a pesquisadora permite que os leitores visualizem como o método pode ser efetivamente aplicado na prática, tornando-o mais concreto e compreensível. Além disso, sua apresentação serve como uma demonstração concreta dos conceitos e princípios discutidos ao longo desta tese. Isso não apenas valida a viabilidade do método, mas também fornece uma base sólida para futuras implementações e adaptações. Portanto, este capítulo oferecerá uma oportunidade para "fazer ver" a aplicação do método proposto, destacando sua relevância e potencial impacto na capacitação de profissionais em competências de design orientadas à inovação organizacional.

Uma vez que o método resultante desta tese é destinado às realidades organizacionais, sua linguagem, aparência e procedimentos deveriam ser facilmente compreensíveis e executáveis não só pelos facilitadores, mas também pelas demais pessoas envolvidas em sua aplicação, tais como colaboradores e stakeholders. Conforme explicitado no capítulo anterior, o público-alvo do método são profissionais em cargos de liderança em setores de inovação ou gestão de pessoas, bem como consultores de inovação e design estratégico, que buscam ferramentas e metodologias para impulsionar a inovação em suas empresas. Estas pessoas igualmente demonstram um entendimento prévio da importância do design nesse contexto. Porém, mesmo que haja esse interesse e consciência da importância do tema, pode haver profissionais sem educação formal em design ou mesmo atuação profissional prévia na área. Desta forma, é necessário adaptar o método de sua forma teórica para uma abordagem mais acessível ao público corporativo e não especializado. Além disso, é preciso que essas pessoas facilitadoras do método, quando não tiverem a formação ou atuação profissional em design, sejam também capacitadas, de certa forma, para assim poderem capacitar outras pessoas adequadamente.

Todo esse movimento de "tradução" do método para a realidade organizacional e para os diferentes níveis de conhecimento dos colaboradores que serão capacitados, se faz importante para que haja aderência e engajamento em sua aplicação. Considerando esses fatores, juntamente com as conclusões extraídas das entrevistas e os insights obtidos ao longo do ciclo de pesquisa-ação, a pesquisadora utilizou essas informações como fundamento para desenvolver um protótipo que concretizasse o método em uma plataforma digital denominada "*Design Boost*".

Figura 29 - Plataforma Design Boost



Fonte: A autora (2023)

O **nome** "Design Boost" foi proposto devido à sua congruência com os objetivos e a natureza intrínseca do método desenvolvido. A palavra "Design" ressalta a dimensão criativa e estratégica, enquanto "Boost" transmite a noção de impulso, avanço e melhoria substancial. Juntos, esses termos capturam a essência do método, que visa impulsionar as organizações a aplicar o design para serem mais inovadoras. Assim, ao impulsionar o design através da capacitação de colaboradores em competências de design, as organizações constroem culturas mais inovadoras, propícias à geração de soluções mais estratégicas, criativas e centradas nas pessoas.

A escolha do **formato do método**, uma plataforma digital, deu-se a partir de alguns fatores contextuais e de insights retirados das entrevistas, que corroboram estes fatores. Sabe-se que na última década testemunhamos uma onda de

transformações digitais que revolucionaram a forma como vivemos e trabalhamos, especialmente após a pandemia do coronavírus em 2019. A aceleração do trabalho remoto emergiu como um protagonista nesse cenário, remodelando a dinâmica das operações corporativas. Em resposta a essa mudança, empresas estão direcionando seus esforços para a adoção de ferramentas digitais que mediam suas rotinas de trabalho. A realidade de muitos negócios atualmente é a do *trabalho híbrido ou totalmente remoto*, inclusive a da própria empresa onde esta pesquisa foi conduzida, conforme explícito na fala do E2 “*hoje a gente não faz mais reuniões presenciais, de concepção de design. É tudo híbrido*”. Este fator demonstra que as ferramentas digitais são mais adequadas do que as ferramentas físicas para este contexto corporativo atual, pois permitem que gestores e lideranças consigam as utilizar e assim ter uma maior inclusão das pessoas que trabalham em um formato híbrido ou melhor desenvolver o trabalho em formato totalmente remoto.

Outro fator relevante na proposição de uma plataforma digital é em relação ao próprio *processo de aprendizagem*, que também nas últimas duas décadas mudou significativamente com a transformação digital massiva, fazendo com que novas fontes de informação e novas formas de trocar e interagir com informações surgissem (DAVIDSON; GOLDBERG, 2012). Neste contexto, o trabalho do autor Marc Prensky (2010) explora a relação entre a tecnologia e o aprendizado da geração nativa digital, termo cunhado por ele para descrever a divisão geracional em relação à tecnologia. Prensky argumenta que os nativos digitais, aqueles que cresceram imersos em tecnologia, têm abordagens de aprendizado diferentes das gerações anteriores, devido à sua exposição precoce e extensiva à tecnologia. Criada em um cenário onde a tecnologia é onipresente, essa geração desenvolveu uma familiaridade inata com ambientes digitais e uma capacidade natural de navegar por diversas plataformas tecnológicas. Logo, a educação e a aquisição de novas habilidades são frequentemente encaradas como jornadas contínuas e autodirigidas, tornando comum o acesso a recursos online e plataformas de aprendizado. Isso porque encaram a tecnologia não apenas como uma ferramenta, mas como uma extensão de seu modo de vida, aproveitando-a para explorar, criar e colaborar de maneiras inovadoras. Portanto, Prensky (2010) destaca a importância de ajustar as estratégias de ensino para melhor se alinhar com as formas de aprendizado dos nativos digitais, incorporando tecnologia, colaboração e interatividade como elementos essenciais para um ensino eficaz e engajador. Assim, é preciso que educadores considerem as

características e expectativas únicas dos nativos digitais ao projetar métodos de ensino ou outros tipos de conteúdo educacionais.

Considerando a crescente presença de pessoas nativas digitais no atual mercado de trabalho e o fato de que, em breve, elas comporão a maioria, é importante adequar o método proposto por esta tese para atender às suas demandas específicas. Essa adaptação não se limita apenas aos facilitadores do processo de capacitação, mas também se estende às próprias pessoas que serão capacitadas dentro das organizações. Contudo, adequar o método não envolve apenas definir o formato em que ele é estruturado (plataforma digital), mas também a forma que o seu **conteúdo** é organizado e comunicado neste espaço. Este fator ficou evidente nas entrevistas realizadas com os potenciais facilitadores do método, pois duas das pessoas pertenciam a esta geração e ao serem indagadas sobre como buscam consumir informações sobre métodos e ferramentas, apontaram:

“(...) para mim é bem mais difícil de consumir livros impressos e textos no geral. Ler é um hábito que eu não tenho muito forte, porque eu me desconcentro muito rápido. Às vezes, eu tenho que ler duas vezes a mesma coisa. Então eu acho que o vídeo e outros recursos digitais acabam me pegando mais.”
(E1, líder de inovação)

“Quando eu vou atrás de coisas para aprender eu compro livros e consumo muito conteúdo online. Porém eu tenho uma sensação que, às vezes, o físico, o livro, vai para uma camada de estudo meu. E quando é para botar alguma coisa de mão na massa, na prática, eu acabo buscando conteúdos digitais mais dinâmicos” (E2, líder de inovação)

Embora a pesquisadora também tenha entrevistado uma pessoa (E3) que não é considerada uma nativa digital, a mesma expressou que *"recentemente, percebo que o digital é muito mais prático, tanto pela agilidade no acesso quanto na facilidade de digitar e adicionar informações. Então, até para consumir conteúdo, acabo preferindo o digital"*. Isso fortalece a ideia de que a proposição de uma ferramenta digital interativa é a estratégia mais apropriada para a divulgação do método Design Boost

Nesse contexto, é importante a incorporação de *elementos multimídia, interatividade e casos práticos*, assim como desenvolver meios de propiciar um aprendizado autodirigido na plataforma do método. Essas estratégias podem ser adicionadas de diferentes maneiras na plataforma, conforme será demonstrado ao longo de todo este capítulo. Porém, uma abordagem multimídia não apenas envolve

a escolha dos formatos certos dos conteúdos, mas também a adaptação do conteúdo para diversos dispositivos, como smartphones e tablets. Desta forma, é possível criar uma experiência de aprendizado variada, dinâmica e personalizada, alinhada às preferências e expectativas de uma geração altamente familiarizada com a tecnologia. Levando em consideração que atualmente muitas pessoas realizam todas as atividades laborais pelo celular, sugere-se que a plataforma Design Boost também seja desdobrada em um aplicativo, facilitando ainda mais o processo de aplicação do método.

Figura 30 – Aplicativo Design Boost



Fonte: A autora (2023)

O intuito é que a plataforma ofereça suporte abrangente aos facilitadores, capacitando-os a implementar o método Design Boost de maneira eficaz e personalizada às suas demandas. Assim, propõe-se uma seção do site chamada “Área do facilitador”, reservada exclusivamente para as pessoas que irão facilitar o método. Esta seção compreende uma interface intuitiva e bem-organizada, onde os facilitadores terão acesso fácil a diferentes tipos de recursos que os auxiliem a serem efetivos e confiantes ao aplicar o método Design Boost.

Figura 31 – Área do facilitador



Fonte: A autora (2023)

O objetivo principal da "Área do facilitador" é, então, criar um ambiente centralizado, que funcione como um *hub* de suporte abrangente a todos aqueles que aplicarem o método. Assim, este espaço dedicado compreende diferentes páginas com conteúdo sobre design e inovação. Esses conteúdos desdobram-se em *cases*, *repositório de ferramentas*, *materiais de apoio* e *instruções detalhadas de como aplicar o método*. Além disso, oferece funcionalidades sociais, onde o facilitador poderá colaborar e contribuir com uma *comunidade* de designers boosters. Como visto ao longo do referencial teórico desta tese, a colaboração não só faz parte de uma competência central de design, a empatia, mas também é essencial para que haja uma efetiva aprendizagem (ZABALA, 2020; BARKLEY; MAJOR, 2020). Assim, incorporar espaços virtuais de colaboração, como fóruns ou comunidades internas, pode criar oportunidades para a discussão de ideias, troca de conhecimentos e aprendizado em grupo. Reforçando esta proposição colaborativa, o entrevistado 1 apontou que:

"(...) eu procuro muito também referências. E, geralmente, eu me apoio muito nas pessoas. Sabe? Eu acho que esse é o método que eu mais consigo aprender. A gente teve – acho que foi no ano passado – que eu estava trocando uma ideia com a minha colega. Ela manja muito de gestão de projetos. E aí eu comecei a conversar com ela. E eu comecei a entender que essa, talvez, fosse uma skill interessante, para eu conseguir tocar projetos como o Lab, por exemplo. E aí a

gente sentou para conversar. A gente marcou horários, enfim. Ela tinha um material que ela já tinha montado para outras pessoas, para orientar outras pessoas da agência. E aí ela me passou o material. Enfim, a gente foi marcando conversas e tal, para debater um pouco sobre ele.” (E1, líder de inovação)

Sugere-se, então, que a plataforma contenha uma *comunidade* exclusiva para membros facilitadores do método Design Boost. Nesse espaço, os facilitadores teriam a oportunidade de compartilhar valiosos insights sobre como o processo de capacitação está sendo implementado em suas respectivas empresas. Além disso, poderiam explorar adaptações realizadas por outros facilitadores, enriquecendo a compreensão coletiva das práticas mais eficazes. A funcionalidade também permitiria a troca de informações sobre ferramentas complementares que, embora não estejam diretamente no método, possam ser empregadas para estimular competências específicas de design. Outro tipo de funcionalidade que poderia estar atrelada à comunidade seria a de *Webinars*, sessões de aprendizado ao vivo voltadas para a discussão de determinado tema relacionada ao método.

Figura 32 – Comunidade Design Boost



Fonte: A autora (2023)

Esse tipo de troca de conhecimento dentro da comunidade interna poderia gerar uma sinergia enriquecedora, onde os facilitadores se beneficiam mutuamente ao incorporar novas abordagens e recursos em seus processos de capacitação, motivando-os ainda mais a aprimorar o desenvolvimento de culturas inovadoras nas empresas.

Em relação ao **uso da plataforma** para a aplicação do método Design Boost, é crucial que o facilitador tenha acesso a todas as orientações necessárias para implementá-lo com sucesso em uma empresa. Essas orientações abrangem desde a preparação inicial até a condução das atividades práticas e a avaliação do desempenho dos aprendizes, tornando o processo o mais fluido e eficaz possível. Todas essas orientações detalhadas podem ser encontradas na seção dedicada ao "Método", localizada dentro da Área do Facilitador. Esta seção compreende um guia passo a passo que direciona o facilitador por todas as etapas do método Design Boost, alinhadas com as quatro fases distintas: *Diagnóstico*, *Planejamento*, *Capacitação* e *Avaliação*, conforme ilustrado na figura 33:

Figura 33 – Seção Método



Fonte: A autora (2023)

Ao acessar a etapa de Diagnóstico, o facilitador encontrará diretrizes sobre como identificar as necessidades específicas da organização e definir as competências prioritárias a serem desenvolvidas. A plataforma oferece métodos e ferramentas para coletar dados relevantes sobre a cultura e os desafios da empresa, que servirão como base para a próxima fase. Já ao acessar o Planejamento, o facilitador terá acesso a recursos que o ajudarão a estruturar as atividades de aprendizagem de acordo com as competências escolhidas. Isso inclui orientações sobre a escolha de formatos, técnicas e ferramentas adequados, bem como a definição de critérios de avaliação alinhados com as competências em questão. Durante a Capacitação, a plataforma oferece suporte ao facilitador, fornecendo materiais e instruções para a transmissão eficaz de conhecimento teórico e prático relacionado às competências dominantes que estiver trabalhando. Além disso, o facilitador encontrará sugestões de dinâmicas, exemplos de exercícios práticos e casos de sucesso empresarial para enriquecer as atividades de aprendizagem. Por fim, na fase de Avaliação, o facilitador terá acesso a ferramentas exclusivas do método, que o auxiliarão na análise dos indícios de aprendizagem, na realização de autoavaliações com os aprendizes e no registro dos aprendizados obtidos durante a capacitação.

Além de entender de forma detalhada o processo de aplicação do método, o facilitador terá acesso a outra aba, dedicada apenas às seis competências de design orientadas à inovação organizacional, conforme ilustrado na figura 34. Logo, ao selecionar a competência dominante que deseja desenvolver na sua capacitação, o facilitador poderá compreender as atitudes e habilidades associadas a essa competência e, mais importante, porque ela desempenha um papel crucial na promoção da inovação nos negócios. Esse conteúdo é cuidadosamente elaborado de forma a ser acessível e direto, evitando uma linguagem teórica ou uma análise detalhada das dimensões da competência, como no método teórico. O uso de fluxogramas e infográficos também torna os conteúdos mais acessíveis, simplificando algumas informações complexas, tornando-as mais memoráveis. Como resultado, têm-se informações práticas e compreensíveis, capacitando os facilitadores a internalizar rapidamente o valor e a relevância de cada competência no contexto da inovação.

Figura 34 – Aba de detalhamento da competência



Empatia

Esta competência estimula uma postura mais humana e compreensiva em relação aos consumidores, colegas de trabalho e stakeholders.

Alguém com essa competência:

- ▶ É uma pessoa aberta à escuta e ao diálogo com outras pessoas
- ▶ Sempre busca analisar uma determinada situação ou problema pela perspectiva das outras pessoas envolvidas no contexto em questão
- ▶ Tem uma grande habilidade de colaboração e incentiva o trabalho em equipe
- ▶ Coloca as pessoas no centro das soluções que cria no seu trabalho, seja um produto, processo, serviço ou comunicação.

Quando aplicada em uma empresa resulta em:

-  Profundo entendimento das necessidades dos clientes e usuários de um produto/serviço, além do contexto a que um projeto se destina.
-  Maior integração entre colaboradores, possibilitando o compartilhamento de conhecimentos, valores e metas a serem atingidas.
-  Capacidade de conciliar múltiplos e às vezes contraditórios pontos de vista, possibilitando novas formas de resolver problemas, executar processos, criar produtos e elaborar estratégias de negócio.
-  Ativação de relacionamento e parcerias, que geram benefícios mútuos entre a empresa, seus parceiros e stakeholders.

Entenda como desenvolver 

Fonte: A autora (2023)

Tratando-se ainda de **ferramentas**, a organização adequada delas na plataforma ganha destaque, permitindo ao facilitador um acesso descomplicado e a clareza necessária sobre como utilizá-las eficazmente nas atividades de aprendizagem. Este aspecto é bastante importante, uma vez que a curadoria das técnicas e ferramentas de design oferecidas pelo método torna a adoção do mesmo uma escolha mais atrativa para um público mais amplo. Isso evita que os facilitadores tenham que buscar essas ferramentas por conta própria, o que é especialmente vantajoso para aqueles que não têm experiência prévia em atividades de design, mas

desejam adentrar nesse campo. Mesmo aquelas pessoas que já trabalham com design expressam esta preferência, conforme enfatizado pela entrevistada E3:

“(..) eu sou muito praticante do service design, então tem um canal que eu acesso com frequência, que é o site service design tools. Lá eles tem um combo de ferramentas de design disponíveis que são muito bem organizadas, tudo é muito objetivo. Então eu consigo escolher as ferramentas que eu preciso de acordo com o meu objetivo ou momento do processo. Por exemplo, se é uma etapa de Discovery, se é de geração de idéias, etc (...) assim isso me ajuda também a justificar para a empresa porque eu adotei determinadas ferramentas, porque elas fazem sentido naquele contexto.” (Entrevistada E3)

Desta forma, a plataforma pode não só indicar as ferramentas próprias para desenvolver cada uma das seis competências do método, mas também fazer uma categorização de tais indicações baseando-se no melhor contexto para serem aplicadas, otimizando ainda mais a experiência do facilitador ao planejar as situações de aprendizagem. Esse recurso de categorização torna a escolha das ferramentas mais precisa e adaptada ao objetivo de cada capacitação, alinhando-se com as metas de desenvolvimento das competências estabelecidas após a realização de diagnóstico. Outro aspecto que torna a escolha das ferramentas mais fácil é a indicação do *nível de dificuldade de implementação*. Isso permite que o facilitador avalie se precisa de mais ou menos tempo para incorporar uma ferramenta específica em uma determinada atividade. Com essa informação, o facilitador pode tomar decisões mais informadas sobre como planejar e executar as atividades de aprendizagem, adaptando-as às necessidades e recursos disponíveis, garantindo uma experiência de capacitação mais eficaz.

Contudo, sabe-se que o design é uma área que tradicionalmente engloba a materialidade física, portanto, sua prática frequentemente se apoia em ferramentas tangíveis, experimentação empírica e interação direta com os elementos físicos. Essa dimensão tangível não apenas desempenha um papel na compreensão das propriedades materiais e funcionais dos objetos em um projeto, mas também estimula a criatividade por meio da experimentação tátil e visual. No entanto, em um ambiente virtual, a tradução direta dessas práticas pode se tornar um desafio, mesmo quando se utilizam ferramentas digitais interativas. Isso porque muitas vezes essas atividades em empresas podem envolver pessoas que são acostumadas a realizar atividades criativas fisicamente, ou mesmo pessoas de diferentes gerações, que ainda estão se

acostumando com as ferramentas digitais. Este tipo de situação ficou evidente durante alguns workshops realizados no ciclo 3 da pesquisa, conforme já descrito no capítulo anterior, e na fala do E2:

“Eu sinto uma dificuldade das pessoas envolvidas nos workshops online, de saberem usar as ferramentas que estão sendo propostas. Por exemplo, o próprio último encontro que a gente teve lá, que o pessoal tinha dificuldade com o Miro, em como materializar o que tava sendo pedido..” (E2, líder de inovação)

Ainda assim, há oportunidades significativas para estimular elementos tangíveis na esfera digital. A incorporação de simulações virtuais que replicam experiências táteis, o uso de ambientes de modelagem 3D interativos e o uso de ferramentas de realidade virtual pode recriar, em parte, a sensação de interação direta com materiais. Além disso, a combinação de ambientes virtuais com workshops práticos presenciais pode fornecer uma abordagem híbrida que abarca tanto a dimensão física quanto a virtual, otimizando a experiência de aprendizado em design nas organizações que atuam neste formato de trabalho. Nesse sentido, estratégias que unem o melhor de ambos os mundos são a chave para fomentar a criatividade, a experimentação e a interação com aspectos materiais durante a utilização do método, fazendo com que os participantes que trabalham em ambientes remotos também possam vivenciar o design em sua forma mais tradicional. Portanto, mesmo que a plataforma seja digital, ela também pode indicar dinâmicas e ferramentas que propiciem um certo grau de materialidade quando executadas no ambiente virtual. Para isso, é possível agregar ferramentas que podem ser baixadas pelo facilitador, para que assim consigam ter a experiência material, agregando-a nas experiências virtuais.

No método teórico uma das ferramentas-chave proposta foi o diário de campo, um espaço dedicado ao registro de experiências, estratégias e reflexões feitas pelo facilitador do método ao longo do processo de capacitação que está realizando em uma empresa. Assim, dentro da plataforma sugere-se uma funcionalidade denominada "*Diário de campo*". Propõe-se que seja em formato de quadro, assumindo uma dimensão mais dinâmica e educativa ao permitir que o facilitador registre suas próprias descobertas e aprendizados relacionados ao design, ampliando assim seu repertório de conhecimento através do ciclo reflexivo de ação, observação

e revisão. O formato de quadro também possibilita a inclusão de conteúdos adicionais, como imagens, vídeos, posts virtuais, tornando-se um espaço dinâmico que pode ser editado sempre que necessário, deixando as informações sempre atualizadas ou melhor organizadas, diferente de um caderno físico. Esta seção pode ser desenvolvida diretamente na plataforma Design Boost (figura 35), como também pode incluir uma integração de outras plataformas digitais visuais existentes no mercado.

Figura 35 – Exemplo Diário de campo



Fonte: A autora (2023)

Essa ferramenta, além de fazer parte da aplicação do método, também serve a propósitos de aprendizagem do facilitador, seja em relação ao próprio método, seja em relação ao design. Ao entrevistar líderes de inovação e consultores, a pesquisadora identificou que eles tinham o costume de fazer anotações, principalmente quando estavam estudando um novo método ou preparando uma consultoria:

“Eu acho que esse exercício de olhar o vídeo e depois fazer a escrita, fazer as anotações; é algo que pra mim ajuda bastante para eu fixar. E é o que eu tendo a fazer também, agora, com os cursos que eu faço. Então, abro lá um board no Miro. Vou colocando algumas coisas. Vou anotando algumas coisas..” (E1, líder de inovação)

Por fim, embora o uso da plataforma Design Boost seja restrito às pessoas assinantes e facilitadoras do método e tenha todo o seu conteúdo voltado para esse tipo de usuário, deve conter também **materiais de apoio** que sirvam como base para os facilitadores capacitarem os colaboradores das empresas onde atuam. Esse tipo de material serve ao propósito de reforçar a importância do design e sua conexão na construção de inovação organizacional. Além disso, podem ser utilizados nas próprias capacitações, como também indicados pelos facilitadores às pessoas capacitadas, para que consumam em outro momento.

Figura 36 – Seção Material de apoio

The image shows a digital content hub interface for 'DESIGN BOOST'. At the top, the title 'Material de apoio' is displayed in white on a black background. Below this, there are three article thumbnails, each labeled 'ARTIGO'. The first article is titled 'ANÁLISE DE CULTURA ORGANIZACIONAL' and features a man in a suit holding a tablet. The second article is 'QUANDO REALIZAR BRAINSTORM?' and shows a hand drawing a lightbulb on a whiteboard. The third article is 'PLANEJAMENTO DE WORKSHOP' and depicts a group of people in a meeting. Each article has a red button labeled 'Leia na íntegra' with a hand cursor icon. Below the articles, there are two video thumbnails on a red background, each labeled 'VÍDEO'. The first video is titled 'Como engajar as pessoas durante a capacitação' and shows a man in a grey jacket. The second video is '# DesignDrops O poder da prototipagem' and shows a hand holding a pen over a whiteboard. Below the videos, there is a search section with the text 'Não encontrou o que procurava?' and 'Pesquise aqui' above a search input field. To the right of the search field, there are several red buttons with white text: 'CAPACITAÇÕES', 'WORKSHOP', 'FERRAMENTAS', 'CASES', 'DESIGN', 'APRENDIZAGEM', 'INOVAÇÃO', and 'TÉCNICAS'. A hand cursor icon is positioned over the 'INOVAÇÃO' button.

Fonte: A autora (2023)

Neste ambiente, os conteúdos veiculados podem incluir artigos instrutivos e vídeos curtos, que explicam conceitos-chave de design, processos e dinâmicas vinculados a cada competência. Além disso, podem incluir cases de empresas que alcançaram o sucesso ao integrar design nos seus negócios. Estes formatos de transmissão de conteúdo são uma maneira eficaz de cativar a atenção de pessoas nativas digitais, assim como alinha-se à uma tendência de educação chamada

microlearning, que envolve o processo de oferecer conteúdo em pequenas doses, de forma objetiva e didática (PRENSKY, 2010). Além de vídeos, alguns tipos de conteúdo também podem ser formatados apenas em áudio, como podcasts, permitindo que os ouvintes aprendam enquanto realizam outras tarefas. Por fim, sugere-se também um espaço onde o facilitador poderá acessar *tags* temáticas de conteúdo ou pesquisar termos-chave para encontrar com mais facilidade o que necessita, otimizando, assim, sua experiência com a plataforma.

8.1 Considerações finais sobre o protótipo

Neste capítulo, explorou-se o protótipo do método, Design Boost, destinado a consultores de design estratégico e líderes de inovação corporativa. Pode-se dizer que a elaboração desta plataforma de construção de competências de design ressalta a importância de uma abordagem holística e prática para a capacitação dos profissionais de empresas que desejam ser mais inovadoras. Considerando as particularidades, expectativas e necessidades do público-alvo, assim como as transformações do ambiente de trabalho, a plataforma digital proposta é um ótimo meio para uma aplicação eficiente do método teórico proposto nesta tese. Além disso, por ser um espaço digital, é possível mantê-lo sempre atualizado e interativo, o que seria mais difícil de acontecer com um livro impresso ou *toolkit* físico, comuns quando se trata de materiais voltados para a instrução de design para não designers.

9 CONCLUSÃO

Este estudo buscou explorar o tema de inovação, transitando entre as áreas de design, educação e gestão. Assim como em qualquer tipo de contexto, a inovação guiada pelo design tem como base as pessoas, que são as responsáveis por formar, ou transformar, uma determinada cultura. Logo, para inovar sob este viés é preciso capacitá-las, através da construção de competências-chave de uma cultura de projeto que, quando bem estabelecidas, são capazes de promover ambientes mais colaborativos, estratégicos e criativos. É neste tipo de ambiente que a inovação, em seus diferentes graus, é capaz de se desenvolver. E é neste contexto que a **contribuição** desta tese reside, ao viabilizar uma compreensão abrangente das competências de design que se mostram propícias para fomentar a inovação organizacional. Porém, o enfoque adotado nesta pesquisa refletiu na busca por respostas não somente quanto às competências de design com potencial inovador, mas também na maneira de construí-las. Para tanto, foram mapeados fatores que impulsionam a incorporação bem-sucedida de tais competências, assim como explorou-se os mecanismos necessários para desenvolvê-las nos colaboradores de empresas que estejam abertas a aprendê-las. Como resultado, propôs-se o método de capacitação *Design Boost*.

Ao adotar a pesquisa-ação, esta tese transcendeu as barreiras teóricas e encontrou aplicação prática, conferindo relevância tanto ao meio acadêmico quanto ao âmbito empresarial. Esta metodologia permitiu uma imersão profunda e interativa no processo de construção das competências de design, proporcionando não só uma compreensão holística das nuances envolvidas, mas também uma avaliação direta do método de capacitação proposto. Com isso, oferece uma estrutura, tangibilizada em uma plataforma digital, para a capacitação destas competências em diferentes tipos de empresa. Assim, o método pode servir como orientação para gestores, profissionais de design e pesquisadores que buscam estabelecer pontes sólidas entre o design e a inovação, capacitando organizações a se adaptarem e prosperarem em um cenário cada vez mais dinâmico e competitivo.

Os **limites** encontrados neste trabalho residem no contexto específico onde o método foi desenvolvido. A pesquisa enfatizou a adaptabilidade do método de capacitação em diferentes contextos empresariais, porém não explorou a aplicação

do mesmo em diferentes setores do mercado. Cada setor pode ter demandas e dinâmicas particulares que merecem atenção e análise distintas. Outra limitação importante reside no fato de que o propósito da pesquisa era derivar, a partir de todas as experiências de campo e da literatura, um método de construção de competências de design orientadas à inovação organizacional. Este método foi sendo construído ao longo de todo o processo de pesquisa, sendo ilustrado em de maneira teórica e, posteriormente, em um protótipo que simulasse a configuração e apresentação ideal do mesmo. Este desdobramento do método foi representado por meio de design gráfico no intuito de ‘fazer ver’ seus instrumentos e acessibilidade, havendo intenção de implementar futuramente a plataforma Design Boost para que possa ser usada por distintas organizações. Ainda que as escolhas e estratégias embasando esse protótipo tenham surgido da literatura e tenham sido verificadas em campo, faz-se importante que a plataforma seja desenvolvida com todos os conteúdos e funcionalidades detalhados no capítulo anterior. Essa etapa possibilitaria uma compreensão mais profunda da usabilidade da plataforma e permitiria a avaliação concreta dos impactos das capacitações implementadas nas organizações. Esse fator também permitiria ajustes na ferramenta, além de um feedback mais qualificado e realista dos usuários-alvo, dentro de uma esfera mercadológica.

Em suma, enquanto a tese conseguiu abordar de maneira abrangente a construção e capacitação de competências de design voltadas para a inovação organizacional, essas lacunas sugerem áreas onde **pesquisas futuras** podem se aprofundar para aprimorar ainda mais a compreensão e aplicação dessas competências no cenário empresarial. Logo, estudos futuros poderão beneficiar-se dos resultados encontrados neste trabalho e evoluir a investigação para um nível mais empírico, através do uso da plataforma por outros pesquisadores a fim de investigarem os efeitos a longo prazo da capacitação de competências de design nas empresas. Neste contexto, investigar formas de medir os resultados após a implementação do método em diferentes organizações pode fortalecer a validade do mesmo. A tese focou principalmente nos estágios iniciais da implementação das competências de design, então uma exploração mais profunda do impacto a longo prazo dessas competências, em termos de sustentabilidade da inovação e crescimento organizacional, teria proporcionado uma visão mais completa. Este tipo de estudo poderia esclarecer se de fato o método implica em uma cultura mais inovadora em diferentes contextos organizacionais. A dimensão da colaboração

interna e externa também pode ser abordada em futuros estudos, ou seja, a investigação sobre como as competências de design podem facilitar a co-criação com clientes, parceiros e outras partes interessadas.

Por fim, ao propor um método de capacitação de competências de design, a tese abre caminho para que as organizações reconheçam e incorporem os conhecimentos e práticas de design como uma vantagem competitiva tangível. Isso não apenas capacita os colaboradores a adotarem uma mentalidade centrada no usuário, mas também os encoraja a abordar os desafios organizacionais de maneira criativa e iterativa, fomentando a inovação desde as bases do negócio. Além disso, ao propor que o método seja adaptável a diferentes contextos empresariais, a tese fortalece a visão de que o design pode ser um facilitador universal da inovação, independentemente do tipo de empresa ou setor de mercado. Basta que haja vontade de inovar. Desta forma, a pesquisa reforça a consolidação do campo de design estratégico, demonstrando que esta abordagem é capaz de promover a inovação nos diferentes níveis organizacionais, começando pelas pessoas.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAMSON, E. *Mudança Organizacional*. São Paulo: M. Books do Brasil, 2006.
- ACKLIN, C. Design Management Absorption Model: A Framework to Describe and Measure the Absorption Process of Design Knowledge by SMEs with Little or no Prior Design Experience. *Creativity and Innovation Management*, Volume 22, Number 2, 2013.
- AHMED, P. K. Benchmarking Innovation Best Practice. *Benchmarking for quality Management & Technology*, MCB University Press, v. 5 n. 1, p.45-58, 1998.
- ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 2002.p.155-165.
- AMABLE, T. M. How to kill creativity. *Harvard Business Review*, September/October, 1998. P.77-87.
- ARMENAKIS, A.A.; BEDEIAN, A.G. Organizational Change: A Review of Theory and Research in the 1990s. *Journal of Management*, 25(3), 1999.
- BENTZ, I. Efeitos de sentido pelas mediações: comunicação e design. In: *Semiótica e Comunicação*. São Paulo: Intercom, 2013.
- BORGES-ANDRADE, J. E; ABBAD, G; MOURÃO, L. *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: Fundamentos para a Gestão de Pessoas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BROWN, T. *Design thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias*. 15ª ed., Rio de Janeiro, Elsevier editora, 2010.
- BUCHANAN, R. Worlds in the making: Design, Management and the reform of organizational culture. *She Ji: the journal of design, economics and innovation*. Issue 1, autumn, 2015.
- BUCOLO, S. *Are We There Yet?: Insights on How to Lead by Design*. Amsterdam: Bis Publishers, 2016.
- BUZAN, T. *The mind map book: How to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential*. New York, NY: Plume, 1996.
- CALABRETTA, G., GEMSER, G. Integrating Design into the Fuzzy Front End of the Innovation Process. *Design Thinking*, 2015. p.105–124.

CAUTELA, C. ZURLO, F. Relazioni produttive: Design e strategia nell'impresa contemporanea. Roma: Aracne Editrice, 2006.

CELASCHI, F. Dentro al progetto: appunti di merceologia contemporanea. In: F. Celaschi e A. Deserti (Ed.). Design e Innovazione. Roma: Carocci, 2007. p.15-56

CEITIL, M. Gestão e desenvolvimento de competências. Lisboa: Edições Sílabo, 2006.

CHAKRABARTI, A.; BLESSING, L.T.M. An anthology of theories and models of design: philosophy, approaches and empirical explorations. Switzerland, Springer-Verlag, 2014.

CROSS, N. Designerly ways of knowing. London: Springer, 2006.

COHEN, W. M.; LEVINTHAL, D. A. Absorptive Capacity: a new perspective on learning and innovation. Administrative Science Quarterly, v. 35, n. 1, Special Issue Technology, Organizations, and Innovation, p. 128-152, 1990.

COUTINHO, A. PENHA, A. Design Estratégico: Direções Criativas Para Um Mundo Em Transformação. Rio De Janeiro: Alta Books Editora, 2017.

DAMANPOUR, F; ARAVIND, D. Managerial Innovation: Conceptions, Processes, and antecedents. Management and Organization Review, v. 8, n. 2, p. 423-454, 2012.

DAMANPOUR, F. "Footnotes to research on management innovation", Organization Studies, Vol. 35 No. 9, pp. 1265-1285, 2014.

DAVIDSON, C. N., & GOLDBERG, D. T. (2012). Our Digital Age: Implications for Learning and its (Online) Institutions. Journal E-Learning and Digital Media, 9(3), 249-266.

DE MORAES, D. Metaprojeto: o design do design. São Paulo: Blucher, 2010.

DESERTI, A.; RIZZO, F. Design and the cultures of enterprises. Design Issues, v30 (1), p. 35-56, 2014. Doi: 10.1162/DESI_a_00247

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, jan./jun. 2010.

DORST, K. 2003. The problem of Design Problems. In: Design Thinking Research Symposium. Sydney: Sydney University of Technology, 2003.

DORST, K. The core of “design thinking” and its application. *Design Studies*, v. 32, n. 6, p. 521–532, 2011.

DUTRA, Joel Souza. *Gestão de Pessoas: Modelos, Processos, Tendências e Perspectivas*. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 2018.

ERAUT, M. Learning challenges for knowledge-based organizations. In J. Stevens (Ed.), *Workplace learning in Europe*. London: Chartered Institute of Personnel & Development, 2001. P. 20-34.

FARIA, M. DE F., BRANDÃO, H. P. Competências relevantes a profissionais da área de T&D de uma organização pública do Distrito Federal. *Journal of Contemporary Administration*, 7(3), 2003. p.35-56.

FRANZATO, C. O processo de inovação dirigida pelo design: um modelo teórico. *REDIGE - Revista de Design, Inovação e Gestão Estratégica*, v. 2, n. 1, 2011.

FRANZATO, C; GAUDIO, C; BENTZ, I; PARODE, F; BORBA, G; FREIRE, K. Inovação cultural e social: design estratégico e ecossistemas criativos. In: FREIRE, Karine de Mello (org.). *Design estratégico para a Inovação Cultural e Social*. São Paulo: Kazuá, 2015. p. 157-181.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 5, n. n.spe, p. 183-196, 2001.

FLEURY, Maria Tereza Leme. *Competências para Gerenciar Pessoas: Experiências e Desafios*. 2ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLUSSER, V. *O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

GARVIN, D.A. Building a learning organization. *Harvard Business Review* 71, no. 4 (July–August), p. 78–91, 1993.

GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio C; *Modelos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

GRIBBIN, J. J.; YOUNG, R.; AFTAB, M. Understanding the dynamics of attitudes within a design and business focused collaboration. *Strategic Design Research Journal*, v. 10, n. 2, p. 126–133, 2017.

HIATT, J.M. ADKAR: A Model for Change in Business, Government and our Community. Loveland: Prosci Learning Center Publications, 2006.

HOFSTEDE, G. Attitudes, values and organizational culture: disentangling the concepts. *Organization Studies*, v.19, i.3, 1998.

JAMES, W. 1979. Pragmatismo. Porto Alegre: Abril Cultural.

JOHANSSON-SKÖLDBERG, U., WOODILLA, J., & ÇETINKAYA, M. Design Thinking: Past, Present and Possible Futures. *Creativity and Innovation Management*, 22, 2013. P.121–146.

KRETZSCHMAR, A. The economic effects of design. Danish National Agency for Enterprise and Housing Retrieved, 2003. Disponível em: http://www.ebst.dk/file/1924/the_economic_effects_of_designn.pdf

KRIPPENDORFF, K. *The Semantic Turn: A New Foundation for Design*. Boca Raton: CRC Press, 2005.

KOLB, D. A. and Fry, R. Toward an applied theory of experiential learning. In: COOPER, C. (ed.) *Theories of Group Process*, London: John Wiley, 1975

KOLB, D. A. *Experiential learning: experience as the source of learning and Development*. Englewoods, N Jersey: Prentice-Hall, 1984.

KOTTER, J.P. *Liderando mudanças: um plano de ação do mais notável especialista em liderança nos negócios*. Rio de Janeiro, Elsevier, 2013.

KULLER, J. A; RODRIGO, N. *Metodologia de desenvolvimento de competências*. São Paulo: Editora Senac, 2019

KUMAR, V. *101 Design Methods: A structured approach for driving innovation in your organization*. New Jersey: John Willey&Sons Inc, 2013.

LARAIA, R. B. *Cultura: um Conceito Antropológico*. 24°. ed. Rio de Janeiro: Zahar. 2009.

LANE, P. J.; KOKA, B.; PATHAK, S. The reification of absorptive capacity: a critical review and rejuvenation of the construct. *Academy of Management Review*, v. 31, n. 4, p. 833-863, 2006.

- LE BOTERF, G. Desenvolvendo as competências profissionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LIEDTKA, J. OGILVIE. T. Designing for Growth: A Design Thinking Tool Kit for Managers. New York: Columbia Business School Publishing, 2011.
- LIETDKA, J; HOLD, K; ELDRIGE, J. Experiencing design: the innovator's Journey. New York: Columbia University Press, 2021.
- LAM, A. Organizational Innovation, Working Paper No. 1 BRESE, School of Business and Management Brunel University, 2004.
- LOCKWOOD, T. 2009. Design thinking: Integrating innovation, customer experience, and brand value. New York, Allworth Press, 285 p.
- LOCKWOOD, T. Innovation by Design: How Any Organization Can Leverage Design Thinking to Produce Change, Drive New Ideas, and Deliver Meaningful Solutions. Red Whel: Career Press, 2017.
- MENEZES, P; ZERBINI, T; ABBAD, G. Manual de Treinamento Organizacional. São Paulo: Artmed, 2010.
- MADRUGA, R. Treinamento e Desenvolvimento com foco em Educação Corporativa. São Paulo: Ed. Saraiva, 2019.
- MARCONI, M. LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2007.
- MARTINS, E. TERBLANCHE, F., Building organizational culture that stimulates creativity and Innovation, European Journal of Innovation Management, v. 6, n. 1, p. 64-74, 2003.
- MALHOTRA, N. et.al. Introdução a Pesquisa de Marketing. São Paulo: Pearson, 2005.
- MANZINI, E.; JÉGOU, F. Design dos cenários. In: BERTOLA, P.; MANZINI, E. Design Multiverso | Notas de fenomenologia do design. Milano: Edizioni POLI.design, 2006, pp. 189-207.
- MANZINI, E. Design Cultures and dialogic Design. Design Issues: Volume 32, Number 1 Winter 2016.

- MANZINI, E. Design quando todos fazem design. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2017.
- MARTIN, J. Organizational culture: mapping the terrain. Thousand Oaks: Sage, 2002.
- MARTIN, R. Design de negócios. Rio de Janeiro: Alta Books, 2009.
- MAURI, F. Progettare progettando strategia. Milano: Masson S.p.A, 1996.
- McLEAN, L. D. Organizational culture's influence on creativity and innovation: a review of the literature and implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, v. 7, n. 2, p. 226-246, 2005.
- MERONI, A. Strategic design: where are we now? Reflection around the foundations of a recent discipline. *Strategic Design Research Journal*, v.1, n.1, Dec 1, p.31-38. 2008.
- MICHLEWSKI, K. Design Attitude. London: Gower Publishing, 2015.
- MILLER, D. Gestão de mudança com sucesso: uma abordagem organizacional focada em pessoas. São Paulo: Integrare Editora, 2012.
- MUMFORD, M. D.; LICUANAN, B. Leading for innovation: conclusions, issues, and directions'. *Leadership Quarterly*, v. 15, p. 163–71, 2004.
- MURATOVSKI, G. R. Paradigm Shift: Report on the New Role of Design in Business and Society. *She Ji: the journal of design, economics and innovation*. Vol. 1, n. 2, 2015.
- NEUMEIER, M. A empresa orientada pelo design. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- NATIONAL AGENCY FOR ENTERPRISE AND HOUSING. The Economic Effects of Design. Copenhagen, 2003.
- NORMAN, D.A. Emotional Design. Why We Love (or Hate) Everyday Things. New York: Basic Books, 2004.
- NONAKA, I. TAKEUCHI, H. Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.
- OUDEN, Elke den. Innovation Design: Creating value for people, organizations and society. New York: Springer, 2012.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P., Thurler, M., Macedo, L., Machado, N., & Alessandrini, C. As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The Core Competence of the Corporation. Harvard Business Review, p. 3-15, May/June, 1990.

PRENSKY, M. R. Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning. Dallas: Editora Corwin, 2010.

PRESS, M; COOPER, R. The Design Experience: The Role of Design and Designers in the Twenty-First Century. New York: Routledge, 2016.

RAZAVI, H.S; ATTARNEZHAD, O. Management of Organizational Innovation. International Journal of Business and Social Science. v. 4, n. 1, p. 226-236, 2013.

REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A., & Kahn, S. As competências na escola: Aprendizagem e avaliação. Lisboa: Gailivro, 2005.

ROBINSON, K. Somos todos Criativos: Os desafios para desenvolver uma das principais habilidades do futuro. São Paulo: Benvirá, 2019.

RODRIGUES, M.F; GALINA, S.V.R; DOBELIN, S. Literature on organizational innovation: past and future. Innovation & Management Review, v. 15, Issue 1, p. 2-19, 2016.

SANCHEZ, R; HEENE, A. A competence perspective on strategic learning and knowledge management. In: SANCHEZ, R; HEENE, A. Strategic Learning and Knowledge Management. England: John Wiley & Sons, 1997. p. 3-18

SANCHEZ, R; HEENE, A; THOMAS, H. Introduction: towards the theory and practice of competence-based competition. In:_____. Dynamics of competence-based competition: Theory And practice in new strategic management. England: Elsevier, 1996. p.1-35.

SANDERS, E; STAPPERS, P. Co-creation and the new landscapes of design. In: CoDesign, v. 4, n. 1, p. 5-18, 2008. DOI: 10.1080/15710880701875068.

SCALLON, G. Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências. Porto Alegre: PUC Press, 2018.

SCHEIN, E. Cultura organizacional e liderança. São Paulo: Atlas, 2020.

SCHÖN, D. A. Educando o Profissional Reflexivo. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TAKAHASHI, A. R. Competências, aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento. Curitiba: Inter saberes, 2015.

TEECE, D.J. Design issues for Innovative Firms: Bureaucracy, Incentives and Industrial Structure in A.D. Chandler, Jr., P. Hagstrom, and O. Solvell (eds.). The Dynamic Firm, Oxford: Oxford University Press, 1998.

TIDD, J.; PAVITT, K., BESSANT, J. Gestão da Inovação. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TODOROVA, G.; DURISIN, B. Absorptive capacity: valuing a reconceptualization. *Academy of Management Review*, v. 32, n. 3, p. 774–786, 2007.

TROMPENAARS, F., WOOLIAMs, P. Business across cultures. Chichester, UK: Capstone Publishing Ltd, 2003.

TRICE, H. M; BEYER, J. M. The cultures if work organizations. New York: Prentice-Hall, 1993.

THIOLLENT, M. Metodologia de Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 2011.

VERGANTI, R. Design Driven Innovation: Changing the Rules of Competition by Radically Innovating What Things Mean. Boston: Harvard Business School Press, 2009.

ZABALA, A; ARNAU, L. Métodos para Ensinar Competências. Porto Alegre: Editora Penso, 2020.

ZAHRA, S. A.; GEORGE, G. Absorptive Capacity: a review, reconceptualization, and extension. *Academy of Management Review*, v. 27, n. 2, p. 185-203, 2002.

ZURLO, Francesco. Design strategico. In: GREGORY, Tullio (Ed.). XXI SECOLO: Gli spazi e le arti. Itália: Istituto della Enciclopedia Italiana, 2010. p. 503-512

ZURLO, F.; CAUTELA, C. 2014. Design strategies in different narrative frames. *Design Issues*, 30(1): 19-35.

WEBER, C. Modelling Products and Product Development Based on Characteristics and Properties. In: CHAKRABARTI, A.; BLESSING, L.T.M. An anthology of theories and models of design: philosophy, approaches and empirical explorations. Switzerland, Springer-Verlag, 2014.

WOLFF, F. et al. Double-Loop Design Management Model. Proceedings of 20th DMI: Academic Design Management Conference Inflection Point: Design Research Meets Design Practice, Boston, USA, 22-29 July, 2016.

APÊNDICE A - PERFIL ENTREVISTADOS FASE EXPLORATÓRIA

Quadro 1 - Perfil dos entrevistados na fase exploratória da pesquisa

Entrevistado 1 (E1)	Mulher, diretora de operações da empresa.
Entrevistado 2 (E2)	Homem, liderança do setor interno de inovação, responsável pela parte de cultura e pessoas.
Entrevistado 3 (E3)	Mulher liderança do setor interno de inovação, responsável pela parte de processos e tecnologia.
Entrevistado 4 (E4)	Homem, sócio-fundador da empresa, atua na parte estratégica e na gestão do negócio.
Entrevistado 5 (E5)	Homem, sócio-fundador da empresa, atua na parte de gestão de pessoas e novos negócios.
Entrevistado 6 (E6)	Homem, atua na parte operacional do negócio, no monitoramento de mídias sociais
Entrevistado 7 (E7)	Homem, sócio da empresa, atua como diretor de arte.
Entrevistado 8 (E8)	Homem, responsável pela área de novos negócios
Entrevistado 9 (E9)	Mulher, estagiária no setor de atendimento de contas
Entrevistado 10 (E10)	Mulher, membra do conselho de administração da empresa

APÊNDICE B - ROTEIRO ENTREVISTA FASE EXPLORATÓRIA

Roteiro Semiestruturado de entrevista - Fase exploratória Pesquisa-Ação

Objetivo geral

Compreender o nível de maturidade de design dentro da empresa, além de entender a visão sobre inovação.

Introdução

Esta entrevista faz parte da etapa de um diagnóstico para entender o nível de maturidade de design dentro da empresa. Este diagnóstico faz parte da primeira etapa da pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida por mim e que tem como caso aplicado nesta empresa.

Sua contribuição neste processo é importante. Obrigada por aceitar fazer parte desta pesquisa!

A entrevista deve levar em torno de uma hora é totalmente confidencial e de natureza acadêmica, portanto seus dados não serão expostos. Você pode falar o quanto quiser e caso tenha comentários adicionais, sinta-se livre para me interromper.

TÓPICOS PARA A ENTREVISTA

Perfil do Informante

1. Gostaria que você se apresentasse e falasse sobre sua atuação dentro da empresa.

Inovação

1. Fale um pouco sobre a relação da empresa com inovação.

Objetivo: Entender a percepção da empresa sobre inovação e também o valor atribuído a ela.

2. Projetos de inovação que a empresa apoia ou faz parte

Objetivo: Entender como a empresa pratica ou busca implementar inovação

Processos de trabalho

Sócios, Diretoria e Heads

1. Como se dá o planejamento estratégico da empresa?

Objetivo: Entender como a estratégia é projetada, se há uma aproximação com o projeto de estratégia sob a ótica do design.

2. Fale um pouco sobre o seu processo de trabalho

Objetivo: Entender aspectos como cocriação, processo aberto ou linear, empatia, produção de sentido, se abraçam a incerteza...

Demais funcionários

1. Fale um pouco sobre o seu processo de trabalho

Objetivo: Entender aspectos como cocriação, processo aberto ou linear, empatia, produção de sentido, se abraçam a incerteza...

2. Como se dá a interação entre o time multidisciplinar?

Objetivo: Visto que a empresa opera com diferentes times multidisciplinares, é preciso entender como acontece esse trabalho coletivo. Analisar se as competências de design são utilizadas neste contexto.

Design

1. O que você entende por Design?

Objetivo: Entender qual o entendimento sobre design da pessoa entrevistada.

2. Costuma utilizar alguma metodologia de design na sua rotina de trabalho? Se sim, fale a respeito.

Objetivo: Entender se possuem interesse no design enquanto meio para inovar; Se buscam ferramentas, como as utilizam, se vêem resultados, etc.

Conclusão da entrevista

Gostaria de falar mais algum ponto pendente? Há mais alguma colocação a ser feita? Gostaria de agradecê-lo pela atenção e por dispor tempo a esta entrevista.

APÊNDICE C – PERFIL DOS PARTICIPANTES CICLO 1

Participante	Descrição
P1 Facilitador atividades	Mulher, Líder de inovação, seminário
P2 Facilitadora atividades	Homem, Líder de inovação, seminário
P3 Facilitadora atividades	Homem, Líder de inovação, seminário
P4	Mulher, coordenadora de operações
P5	Mulher, gerente de operações
P6	Mulher, departamento de RH
P7	Homem, sócio da empresa
P8	Homem, diretor de arte

APÊNDICE D – PERFIL DOS PARTICIPANTES CICLO 2

Participante	Descrição
P1 Facilitador atividades	Mulher, Líder de inovação, seminário
P2 Facilitadora atividades	Homem, Líder de inovação, seminário
P3 Facilitadora atividades	Homem, Líder de inovação, seminário
P4	
P5	
P6	
P7	
P8	

APÊNDICE E – PERFIL DOS PARTICIPANTES CICLO 3

Participante	
P1 Facilitador atividades	Homem, líder de inovação, seminário
P2 (Criatividade /	Mulher, Líder de inovação, seminário
P3 Facilitadora atividades	Homem, líder de inovação, seminário
P4 Empatia	Mulher, Área de performance
P5 Sistemicidade	Mulher, Redatora
P6 Produção de significado	Mulher, Mídias sociais
P7 Experimentação	Mulher, Departamento de RH
P8 Reflexibilidade	Homem, Diretor de Arte
P9	Homem, Setor de Criação

Obs: Neste ciclo, a P2, que faz parte do grupo de seminário que auxilia a pesquisadora na organização e facilitação das atividades, participou dos workshops, sem atuar como facilitadora.

APÊNDICE F - ROTEIRO ENTREVISTA USUÁRIOS DO MÉTODO

Roteiro de entrevista em profundidade semiestruturada com personas usuárias do método

Objetivo geral

Compreender as principais os desafios, necessidades e expectativas das pessoas que se encaixam no perfil de potenciais facilitadores do método de construção de competências de design.

Introdução

Esta entrevista faz parte da pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida por mim. A ideia aqui é conversarmos sobre o uso de metodologias e ferramentas voltadas para a inovação na sua rotina de trabalho.

Sua contribuição neste processo é importante. Obrigada por aceitar fazer parte desta pesquisa! A entrevista deve levar em torno de meia hora é totalmente confidencial e de natureza acadêmica, portanto seus dados não serão expostos. Você pode falar o quanto quiser e caso tenha comentários adicionais, sinta-se livre para me interromper.

TÓPICOS PARA A ENTREVISTA

Perfil do Informante

-Gostaria que você se apresentasse e falasse sobre sua atuação dentro da empresa.

Facilitação de processos de inovação

-Fale sobre a sua experiência na facilitação de processos de inovação na empresa

-Quais são os principais desafios que você identifica ao tentar desenvolver e implementar estes processos?

Workshops de design

-Você já atuou como facilitador em treinamentos ou workshops relacionados ao design? Se sim, por favor, descreva brevemente sua experiência.

-Como você costuma se preparar para atuar como facilitador em workshops de design?

-Você costuma buscar ferramentas e técnicas de design para aplicar nestes eventos? Se sim, onde?

Método

-Quais aspectos você considera essenciais para se sentir seguro em aplicar algum método pela primeira vez?

-O formato de apresentação do método (físico / digital) é um fator importante para a sua aderência a ele? Se sim, justifique

**Neste contexto, elementos visuais também são importantes para você?

-Quando você busca por métodos que te auxiliem a desenvolver ou implementar algo no seu trabalho, quais características ou elementos te fazem optar por um determinado método ao invés de outro?

Conclusão da entrevista

Gostaria de falar mais algum ponto pendente? Há mais alguma colocação a ser feita? Gostaria de agradecê-lo pela atenção e por dispor tempo a esta entrevista.

APÊNDICE G – FERRAMENTA INNOVAPULSE

Bem-vindo à **InnovaPulse**, uma ferramenta projetada para auxiliar os facilitadores do método Design Boost na identificação de agentes de inovação em suas organizações. Esta ferramenta é como uma bússola que o orientará na busca por pessoas-chave que têm o potencial de impulsionar a inovação dentro de uma empresa. Vamos começar?

1. Analise as notas e informações coletadas durante as entrevistas realizadas com os colaboradores indicados.

2. Relembre as indicações recebidas, destacando as pessoas que foram recomendadas como potenciais agentes de inovação.

3. Avalie cada colaborador indicado de acordo com os critérios estabelecidos na tabela.

4. Para cada critério estabelecido, atribua uma pontuação na escala de 1 a 3 estrelas, para cada colaborador indicado. Pinte cada estrela correspondente à sua análise, onde:

1 estrela: O colaborador não atende satisfatoriamente ao critério.

2 estrelas: O colaborador atende razoavelmente ao critério, mas há espaço para melhoria.

3 estrelas: O colaborador atende muito bem ao critério e demonstra um desempenho notável.

5. Compare as pontuações e análises dos colaboradores para identificar aqueles que melhor se encaixam nos critérios estabelecidos. Agora, saberá quais os colaboradores que têm potencial como agentes de inovação!

InnovaPulse Seleção de agentes de inovação		DESIGN BOOST		
	AVALIAR	NOME AGENTE	NOME AGENTE	NOME AGENTE
LIDERANÇA E INFLUÊNCIA	Capacidade de influenciar e liderar equipes ou grupos de trabalho na promoção da inovação.	☆ ☆ ☆	☆ ☆ ☆	☆ ☆ ☆
BOA COMUNICAÇÃO	A habilidade de comunicar ideias de forma clara e persuasiva, facilitando a disseminação de conceitos e soluções inovadoras.	☆ ☆ ☆	☆ ☆ ☆	☆ ☆ ☆
HISTÓRICO DE INOVAÇÃO	Experiências anteriores de sucesso na promoção da inovação dentro da organização.	☆ ☆ ☆	☆ ☆ ☆	☆ ☆ ☆
COMPROMETIMENTO	A afinidade e o compromisso em apoiar a construção de inovação.	☆ ☆ ☆	☆ ☆ ☆	☆ ☆ ☆
ADAPTABILIDADE	Disposição para se adaptar a mudanças e novos desafios, demonstrando flexibilidade e resiliência.	☆ ☆ ☆	☆ ☆ ☆	☆ ☆ ☆
REDE DE CONTATOS	A rede de relacionamentos da pessoa, incluindo conexões internas/externas que possam contribuir para iniciativas inovadoras	☆ ☆ ☆	☆ ☆ ☆	☆ ☆ ☆

APÊNDICE H - FERRAMENTA CHECKLIST APLICAÇÃO DO MÉTODO

**DESIGN
BOOST**

Checklist de aplicação do método

Empresa/Setor **Facilitador**

Período de aplicação

Modalidade Presencial Remota Híbrida

Diagnóstico

- Analisar o contexto organizacional
- Identificar a maturidade de design
- Identificar os recursos e limitações para a capacitação
- Identificar e selecionar os agentes de inovação

Planejamento

- Definir qual (ou quais) competência(s) dominante(s)
- Escolher o formato ideal para a capacitação
- Selecionar as técnicas e ferramentas mais adequadas para o contexto
- Indicar quais serão os critérios para avaliar os aprendizados

Capacitação

- Organizar todos os detalhes da capacitação conforme o planejamento
- Facilitar todas as atividades previstas na capacitação
- Registrar os indícios de aprendizagem no diário de campo

Avaliação

- Analisar os resultados da capacitação (anotações, artefatos, imagens, vídeos, etc)
- Analisar os indícios de aprendizagem registrados
- Realizar junto aos aprendizes uma atividade de Autoavaliação, usando as ferramentas oficiais do método
- Sintetizar e registrar os resultados gerais da capacitação
- Comunicar os resultados atingidos e também o desempenho dos aprendizes

APÊNDICE I – FERRMAENTA CANVAS DE PLANEJAMENTO

Planejamento de capacitação		DESIGN BOOST
Agenda Data(s) Horário(s) Local	Formato <input type="checkbox"/> Híbrido <input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Remoto Competências dominantes	
Agentes de inovação		
Capacitação		
ENVOLVIMENTO Descrição detalhada da atividade a ser realizada	Recursos necessários	
Ferramentas utilizadas	Critérios de avaliação	
ABSORÇÃO Descrição detalhada da atividade a ser realizada	Recursos necessários	
Ferramentas utilizadas	Critérios de avaliação	
EXERCÍCIO Descrição detalhada da atividade a ser realizada	Recursos necessários	
Ferramentas utilizadas	Critérios de avaliação	

APÊNDICE J – COMPETÊNCIAS DE DESIGN

O design pode ser usado para criar culturas inovadoras nos negócios. essa cultura pode ser desenvolvida a partir da construção de competências de design em colaboradores.

Mas o que é uma competência? São conhecimentos, habilidades e atitudes que uma pessoa precisa ter para desempenhar uma determinada atividade ou alcançar um objetivo específico.

Agora, vamos entender o que são as Competências de design orientadas à inovação organizacional:

1.Criatividade: Estimula a geração de novas ideias, a solução de problemas de uma forma não convencional e também uma busca por originalidade nos projetos, produtos e processos.

Alguém com essa competência:

- Tem uma atitude curiosa e questionadora
- Exercita frequentemente a imaginação, especulando como as coisas poderiam ser diferentes
- Desafia os limites do seu processo de trabalho, buscando formas alternativas de fazer as coisas
- Tem habilidade de conectar diferentes conhecimentos e elementos para criar algo novo

Criatividade em uma empresa resulta em:

- Vantagem competitiva significativa, pois produtos e serviços únicos, baseados em soluções criativas, podem conquistar a preferência dos clientes e se destacar o negócio da concorrência.
- Melhoria contínua, pois através da criatividade empresas podem encontrar maneiras mais eficientes, econômicas e sustentáveis de operar, atender clientes e desenvolver produtos.
- Ambiente de trabalho mais engajador para os funcionários, pois possuem a oportunidade de expressar ideias criativas, serem ouvidos e assim contribuir para a inovação.
- Resposta ágil a mudanças, pois ao estimular a criatividade as empresas capacitam seus colaboradores a pensar de forma flexível e a encontrar soluções inovadoras para lidar com desafios e também aproveitar oportunidades emergentes.

2.Reflexibilidade: Estimula uma postura reflexiva sobre os projetos, processos e contextos internos/externos da organização.

Alguém com essa competência:

- Costuma observar e analisar as coisas a seu redor

- Reflete bem antes de tomar uma decisão, tendo um pensamento crítico sobre o problema, contexto ou ideia que está avaliando.
- Possui um perfil investigativo, utilizando a pesquisa como uma ferramenta estratégica para validar suas decisões no trabalho
- Busca sempre explorar o que está por trás dos problemas que precisa resolver, antes de criar qualquer tipo de solução.
- Considera o contexto atual e futuro em suas análises, refletindo como determinado problema/ideia/situação acontece ou poderia acontecer futuramente.

Reflexibilidade em uma empresa resulta em:

- Execução de diferentes processos de pesquisa para captar e sintetizar dados que orientem a busca por caminhos inovadores.
- Promoção de projetos/ações/atividades que estimulem debates e também análises críticas para resolver problemas internos do negócio e/ou dos clientes.
- Capacidade de se antecipar e se ajustar rapidamente às mudanças do mercado, através da identificação de novas oportunidades e da redefinição de estratégias afim de manter o negócio relevante.

3.Empatia: Estimula uma postura mais humana e compreensiva em relação aos consumidores, colegas de trabalho e stakeholders.

Alguém com essa competência:

- É uma pessoa aberta à escuta e ao diálogo com outras pessoas
- Sempre busca analisar uma determinada situação ou problema pela perspectiva das outras pessoas envolvidas no contexto em questão
- Tem uma grande habilidade de colaboração e incentiva o trabalho em equipe
- Coloca as pessoas no centro das soluções que cria no seu trabalho, seja um produto, processo, serviço ou comunicação.

Empatia em uma empresa resulta em:

- Profundo entendimento das necessidades dos clientes e usuários de um produto/serviço, além do contexto a que um projeto se destina.
- Maior integração entre colaboradores, possibilitando o compartilhamento de conhecimentos, valores e metas a serem atingidas.
- Ativação de relacionamento e parcerias, que geram benefícios mútuos entre a empresa, seus parceiros e stakeholders.
- Capacidade de conciliar múltiplos e às vezes contraditórios pontos de vista, possibilitando novas formas de resolver problemas, executar processos, criar produtos e elaborar estratégias de negócio.

4.Sistemicidade: Estimula um olhar e entendimento mais amplo sobre as diferentes partes da organização e o mercado onde está inserida.

Alguém com essa competência:

- Tem um olhar amplo sobre os desafios que enfrenta em seu trabalho, buscando muitas vezes inspiração em outros contextos não relacionados ao problema
- Tem habilidade de conectar diferentes pontos de vista, conhecimentos e informações para desenvolver ideias e soluções.
- Analisa um contexto, ideia ou problema, sempre através de diferentes perspectivas
- Possui uma forma de pensar integrativa, reunindo informações de diferentes fontes/disciplinas para ter uma compreensão abrangente de um determinado problema ou situação.

Sistemicidade em uma empresa resulta em:

- Capacidade de criar soluções integradas para seus clientes, como por exemplo produto, serviço e comunicação.
- Colaboradores com uma visão holística do negócio, não apenas do seu ofício ou departamento, fator que resulta em decisões mais estratégicas.
- Conexão de diferentes conhecimentos, informações e tendências que auxiliem na elaboração de estratégias e inovações.
- Identificação de oportunidades de inovação, derivadas das interações entre os diferentes elementos que compõem a empresa e o contexto onde se insere. Além disso, auxilia na análise de desafios e obstáculos que podem surgir ao implementar essas inovações.

5.Experimentação: Promove uma cultura experimental na organização, estimulando que as pessoas testem processos, ideias e estratégias.

Alguém com essa competência:

- Valoriza a realização de testes antes de tomar alguma decisão importante
Costuma assumir riscos calculados no seu trabalho, encarando os erros que acontecerem como fonte de aprendizado
- Tem uma postura flexível nos projetos que assume, não tendo medo de reformular ideias, estratégias e processos ao longo do caminho.
- Tangibiliza ideias de forma visual, material ou conceitual.
Trata os erros, imprevistos e incertezas no seu trabalho como algo natural e benéfico para a inovação.

Experimentação em uma empresa resulta em:

- Teste de diferentes ideias em projetos ou teste de novos negócios/produtos, visando o seu aperfeiçoamento antes de realizar maiores investimentos.
- Promoção de um ambiente de trabalho onde situações de tentativa e erro são estimuladas, para que se alcance a inovação.

-Formas alternativas de comunicação entre os colaboradores, através do uso de narrativas, desenhos e demais formas de representação de conceitos e ideias.

-Tomada de decisão embasada nos conhecimentos adquiridos durante os processos experimentais.

-Capacidade de assumir riscos na implementação de processos e projetos de inovação, mesmo que haja uma imprevisibilidade de seus resultados.

6. Produção de significado: Estimula que as pessoas busquem atribuir significado a produtos, processos, serviços e comunicação.

Alguém com essa competência:

-É comunicativo(a), sabendo expressar-se de maneira clara

-Busca sempre que possível integrar o sentido funcional e emocional de algo que está desenvolvendo em seu trabalho.

-Se questiona sobre o significado por trás dos projetos, produtos e demais soluções que desenvolve

-Atribui significado à novas ideias/produtos/narrativas ou ressignifica aqueles já existentes.

Produção de significado em uma empresa resulta em:

-Capacidade da organização entender, antecipar e até mesmo influenciar o surgimento de novos significados relacionados ao produto/serviço que comercializa.

-Construção de conexões emocionais com os clientes, afim de gerar vantagens competitivas sustentáveis e diferenciação no mercado.

-Facilidade de comunicar a identidade e o valor da marca aos clientes, colaboradores e stakeholders.

APÊNDICE K – FERRAMENTA DESIGN BOOST PROFILER

Design Boost Profiler

DESIGN
BOOST

Nome

Data:

Instruções

Avalie seu próprio desenvolvimento em relação às competências de design orientadas à inovação organizacional que foram alvo desta capacitação. Use a escala de 1 a 5, onde:

1 Nenhum desenvolvimento - "Não adquiri nenhuma habilidade ou conhecimento nesta competência e não me sinto capaz de aplicá-la."

2 Desenvolvimento mínimo - "Possuo um conhecimento básico, mas não consigo aplicar efetivamente esta competência em situações práticas."

3 Desenvolvimento moderado - "Adquiri conhecimento e consigo aplicar a competência em situações simples, mas ainda não me sinto totalmente confiante."

4 Desenvolvimento substancial - "Desenvolvi boas habilidades e conhecimento nesta competência e posso aplicá-la com sucesso na maioria das situações."

5 Desenvolvimento excepcional - "Alcansei um alto nível de habilidade e conhecimento nesta competência e posso aplicá-la de maneira excepcional em diversas situações."

Competência	1	2	3	4	5
_____	<input type="checkbox"/>				
_____	<input type="checkbox"/>				
_____	<input type="checkbox"/>				
_____	<input type="checkbox"/>				

Compartilhe aqui comentários adicionais sobre o seu aprendizado

APÊNDICE L – FERRAMENTAS, TÉCNICAS E DINÂMICAS CONTEXTUAIS

Cada competência pode ser aprimorada por meio dessas técnicas e ferramentas, e sua escolha dependerá do contexto e dos objetivos da capacitação.

Para acessar a lista atualizada clique [aqui](#).