



Administração Pública, Governo e Terceiro Setor

Enangrad Pleno

LARISSA GOMES HOLANDA DE SÁ VIEIRA

IONETE CAVALCANTI DE MORAES

ANGELA CRISTINA ROCHA DE SOUZA

JORGE DA SILVA CORREIA NETO

LUÍSA GOMES DE ARAÚJO

Nome da área temática: 1 APG3 Administração pública, governo e terceiro setor

ROTINAS ORGANIZACIONAIS E APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO EM UMA
INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRA

RESUMO

O objetivo geral deste estudo é entender como a rotina organizacional de pagamento da folha de uma instituição pública pode ser modificada em decorrência da aprendizagem dos atores nela envolvidos. Na fundamentação teórica, utilizaram-se estudos da área de rotinas organizacionais e da área de aprendizagem pela experiência. Como estratégia de investigação optou-se pelo estudo qualitativo de caso único. A coleta de dados ocorreu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, observação não participante e análise de documentos. A análise dos dados envolveu interpretação dos dados por meio da formação de categorias, conforme o método da comparação constante proposto por Merriam (1998). Em relação à modificação da rotina, conclui-se que a aprendizagem dos envolvidos a modifica por meio da vivência de situações habituais, da reflexão e da interação com outros indivíduos.

Palavras-chave: Rotinas organizacionais. Aprendizagem. Organizações públicas.

ABSTRACT

The general objective of this study is to understand how the organizational routine of payment of the sheet of a public institution can be modified as a result of the learning of the actors involved in it. In the theoretical basis, studies of the area of organizational routines and the area of learning by experience were used. As a research strategy we opted for the qualitative study of a single case. Data were collected through semi-structured interviews, non-participant observation and document analysis. The data analysis involved the interpretation of the data through the formation of categories, according to the constant comparison method proposed by Merriam (1998). Regarding the modification of the routine, it is concluded that the learning of those involved modifies it through the experience of habitual situations, reflection and interaction with other individuals.

Keywords: Organizational Routines. Learning. Public Organizations.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, cada vez mais é exigido das organizações públicas a adoção de práticas de gestão que resultem na melhoria dos seus serviços. Nas Instituições Federais de Ensino Superior–IFES, que são de fundamental importância para o desenvolvimento do país, isso não é diferente.

Nesta busca por práticas de gestão mais eficientes, podemos citar a necessidade de investigar a forma como as rotinas organizacionais são realizadas dentro dessas instituições. As rotinas organizacionais são um dos componentes que auxiliam as organizações a tornarem-se mais eficientes, por serem consideradas elementos onipresentes e partes integrantes das organizações (BECKER, 2008). Ressalta-se que os estudos voltados para área de rotinas cresceram gradativamente nos últimos anos, em virtude de sua relevância. Diversos estudos (BUCHER; LANGLEY, 2016; SCHRÖDER; GEIGER, 2016; DITTRICH et al., 2016; FELDMAN 2000; FELDMAN et al., 2016) trouxeram uma nova visão sobre as rotinas organizacionais que passaram a ser analisadas e consideradas fontes de sistemas generativos, nos quais as ações dos envolvidos em sua execução pode gerar uma variedade de performances capazes de levar tanto à estabilidade quanto à mudança.

Feldman e Pentland (2003, p. 95) utilizam o conceito de agência de Giddens para explicar que a capacidade de agência permite aos indivíduos adaptarem, modificarem ou simplesmente perpetuarem as rotinas. Conforme o entendimento dos autores, a capacidade de agência “é evidente na escolha das ações de cada participante e no auto monitoramento reflexivo dessas ações”, ou seja, a capacidade de agência é um dos elementos que pode influenciar a modificação das rotinas.

Neste sentido, entende-se que a aprendizagem dos indivíduos em uma rotina pode ser um dos elementos estimuladores da mudança, pois representa um aspecto da capacidade de agência tratada por Feldman e Pentland (2003). Assim, a investigação da relação entre aprendizagem e rotinas organizacionais se configura como oportunidade de pesquisa, pois, como afirmam Pentland e Feldman (2008), deve-se buscar o entendimento dos componentes que podem influenciar na modificação das rotinas.

Trata-se de um tema que vem sendo foco recorrente de pesquisa em países como Estados Unidos e Reino Unido, tanto que no ano de 2016 a revista *Organization Science*, uma das mais reconhecidas na área de teoria organizacional, dedicou uma edição especial ao assunto. No Brasil, embora seja possível identificar a existência de pesquisas relacionadas ao conceito de rotinas no contexto organizacional (ALMEIDA, 2013; CUNHA; BEUREN; GUERREIRO, 2014; MACHADO, 2014; CHERMAN; ROCHA-PINTO, 2016), ainda são escassas pesquisas que as relacionam com aprendizagem e que expliquem como a aprendizagem experiencial pode ocasionar mudanças nas rotinas organizacionais. No contexto das IFES este foco é ainda mais raro, apesar da importância e repercussão que este tipo de organização exerce no conjunto da população. É importante destacar que este estudo entende aprendizagem como sendo um processo social, por meio do qual os indivíduos podem aprender no trabalho, uma vez que a ação e a interação bem como a experiência individual e coletiva são partes integrantes do mundo relacional, e o ambiente de trabalho pode oferecer experiências ricas para a aprendizagem (ELKJAER, 2009).

Diante do exposto, o este trabalho tem como objetivo identificar como uma rotina organizacional, executada em uma IFES, pode ser modificada em decorrência da aprendizagem dos atores nela envolvidos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ROTINAS ORGANIZACIONAIS

Rotinas podem ser encontradas nas mais variadas atividades organizacionais, das operacionais às estratégicas, e funcionam como elementos que capturam a forma como as organizações realizam suas tarefas. Uma das primeiras conceituações de rotinas foi realizada por Stene (1940) que as definiu como atividades que devido à repetição se tornam habituais, sendo realizadas pelos membros da organização sem a necessidade de instruções específicas. A partir da introdução do seu conceito, as rotinas passaram a ser consideradas como principal instrumento pelo qual a organização realiza suas atividades (FELDMAN; PENTLAND, 2003).

Os autores que estabeleceram a visão tradicional, acompanhando a conceituação inicial da década de 1940, consideram as rotinas como fonte de estabilidade, na medida em que são concebidas com o objetivo de fornecer soluções genéricas a problemas recorrentes (GEIGER; SCHRÖDER, 2014). De acordo com Cyert e March (1963), as organizações desenvolvem as rotinas e as estabilizam, e isso as torna fonte de confiabilidade.

Ao longo da última década, a compreensão das rotinas organizacionais desafiou substancialmente a perspectiva tradicional, em que as mesmas foram principalmente associadas à estabilidade e repetição (DITTRICH et al., 2016). De acordo com Schröder e Geiger (2016), o momento que marcou a modificação substancial de que as rotinas também são fontes de mudança, foi o estudo realizado por Feldman (2000). A autora destaca que o potencial de mudança da rotina pode ser identificado em sua própria dinâmica interna e nas reações e interações entre os participantes das rotinas. Tal perspectiva introduz a compreensão de rotinas como fontes de mudança endógena, além de considerar os efeitos da ação do indivíduo, visto que nos estudos anteriores pouca atenção foi dada às ações desenvolvidas pelos atores envolvidos em sua execução (FELDMAN et al., 2016).

Nesta nova visão, o entendimento das rotinas compreende a reflexão sobre os aspectos que as compõem: o ostensivo, o performativo e os artefatos. O ostensivo se caracteriza como a concepção generalizada sobre a rotina; o performativo é seu viés prático, ou seja, as ações realizadas pelas pessoas em determinado momento e local; e os artefatos são os resumos objetificados das rotinas (FELDMAN; PENTLAND, 2003). Os autores destacam que o fato das rotinas serem documentadas através de um conjunto de procedimentos e regras formais não significa esta documentação necessariamente conste na definição central das mesmas.

Marta Feldman utilizou uma série de ideias de autores, como por exemplo Bordieu e Giddens, para fundamentar sua maneira de entender a relação entre estabilidade e mudança como resultado da dinâmica interna (ou endógena) da rotina (FELDMAN; ORLIKOWSKI, 2011). A compreensão da mudança como fenômeno endógeno da rotina está presente também no trabalho de Bucher e Langley (2016). Para os autores, quando os membros de uma organização se esforçam para mudar radicalmente uma rotina, eles enfrentam um enigma que se reporta a como causar mudanças em performances quando estas são orientadas por ideias pré-existentes sobre como executar a rotina. Ainda em relação às características endógenas, Dittrich et al. (2016) realizaram um estudo numa *start-up* da indústria farmacêutica no qual examinaram o papel da conversa reflexiva na mudança das rotinas, argumentando que através da conversa os participantes podem refletir de maneira coletiva e formular novos modos de implementá-la.

Diante do que foi apresentado, este trabalho opta por analisar a influência do fator endógeno, mais especificamente a aprendizagem experiencial dos indivíduos,

para a mudança das rotinas. Essa opção é justificada porque grande parte dos fatores exógenos que impactam as organizações públicas, como mudanças na política e restrições orçamentárias, são decorrentes de decisões do Governo Federal ou resultado da situação econômica do país. Desse modo, na próxima seção serão apresentados conceitos sobre aprendizagem relevantes para este estudo.

2.3 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

De acordo com Easterby-Smith, Crossan e Nicolini (2000), o interesse sobre aprendizagem nas organizações remonta à década de 1950, mas foi na década de 1980 que os estudos na área tiveram um crescimento considerável. O crescimento na quantidade de estudos sobre o tema evidenciou algumas divergências. Para Easterby-Smith e Araujo (2001), uma das diferenciações mais relevantes no campo da aprendizagem organizacional ocorreu entre os autores que a consideram como um processo técnico e os que acreditam ser um processo social.

A visão técnica entende que a aprendizagem organizacional está relacionada com o processamento, interpretação e resposta eficazes da informação. Por outro lado, a visão social (BROWN; DUGUID, 1991) considera que o processo de aprendizagem é resultado das interações sociais entre os indivíduos no ambiente organizacional. Elkjaer (2001) destaca que considerar aprendizagem como elemento ligado à prática social pode ser denominado abordagem construtivista social da aprendizagem, na qual se admite que as práticas de trabalho são construções sociais que geram aprendizagem. No mesmo sentido, Easterby-Smith, Crossan e Nicolini (2000) afirmam que a perspectiva construtivista social da aprendizagem se opõe a visão técnica tradicional na medida em que assume que o aprendizado se inicia por meio da interação social.

A visão adotada nesta pesquisa é a social, segundo a qual a aprendizagem deve ser analisada de modo que o contexto social do fenômeno seja observado, pois se configura como a mais adequada na investigação do objetivo proposto. Outro importante esclarecimento que envolve a aprendizagem organizacional diz respeito aos níveis em que esta ocorre. Pawlowsky (2001) defende que a estrutura conceitual sobre aprendizagem organizacional deve incorporar pelo menos quatro níveis: individual, grupal ou interpessoal, organizacional ou intra-organizacional, e a *network* (rede) ou interorganizacional. Concordando com esta visão, Crossan, Lane e White (1999) afirmam que a aprendizagem organizacional - AO - é multinível, e que existe um razoável consenso de que a teoria deve considerar os níveis individuais, grupais e organizacionais. Para os autores, aprendizagem organizacional é um processo dinâmico. Em seu *framework*, explicam como a aprendizagem individual, baseada em novas ideias e conceitos, é compartilhada entre os diferentes grupos para depois ser incorporada à organização.

Seguindo essa linha de pensamento, o presente estudo entende que a aprendizagem ocorre, inicialmente, no nível individual e grupal para, posteriormente, ser incorporada ao nível organizacional, pois este estudo segue uma perspectiva social que considera aprendizagem como uma construção coletiva de conhecimentos, em que os indivíduos vivenciam experiências, compartilham informações e aprendem por meio delas. Diante do exposto, e levando-se em consideração que este estudo investigou como a aprendizagem dos indivíduos pode modificar uma rotina, julgou-se necessário aprofundar os conceitos sobre aprendizagem pela experiência.

2.4 APRENDIZAGEM PELA EXPERIÊNCIA

A aprendizagem pela experiência se configura como uma abordagem teórica

muito importante. Elkjaer (2009) destaca que a abordagem experiencial é chave para a teoria de aprendizagem do futuro. O conceito de aprendizagem pela experiência apoia-se no entendimento de experiência desenvolvido pelo filósofo John Dewey.

Conforme preconiza Dewey (1910, p. 156), o termo experiência pode ser interpretado como sendo a “atitude empírica da mente”, que não é rígida - está em constante crescimento e abarca a reflexão. De acordo com Elkjaer (2009), na ótica de Dewey, a experiência não deve ser associada ao conhecimento, mas à vida dos seres humanos, configurando-se como a experiência contínua entre os indivíduos e o ambiente. Esta linha de pensamento se opõe ao que tradicionalmente se estabelece sobre educação formal, pois admite que as experiências dos indivíduos promovem a aprendizagem, e não apenas o conhecimento formal baseado em livros.

Dewey (1938) destaca que a experiência envolve os princípios da continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido, e para que a experiência tenha qualidade educativa estes princípios devem se complementar. O princípio da continuidade da experiência, ou *continuum* experiencial, se caracteriza pela ideia de que toda experiência traz algo do que veio antes, além de influenciar de alguma maneira o que vem depois (DEWEY, 1938). O princípio da interação é caracterizado como a transação entre indivíduo e o ambiente. Nesse sentido, o autor explica que “o princípio de que o desenvolvimento da experiência ocorre através da interação significa que a educação é essencialmente um processo social” (p. 58).

A teoria sobre aprendizagem experiencial também envolve o conceito de reflexão. Nesse sentido, Miettinen (2000) afirma que para avaliar a abordagem da aprendizagem experiencial deve ser analisado o conceito de reflexão. Além disso destaca que os dois conceitos estão inter-relacionados. Em relação ao conceito de reflexão, este trabalho optou pela definição de Dewey (1910) que define que a reflexão não se configura como uma simples sequência de ideias, pois envolve a relação entre o que o indivíduo tenta fazer e a consequência deste ato. O autor também destaca, na mesma obra, os subprocessos envolvidos em todas as operações de reflexão, quais sejam, um estado de perplexidade, hesitação ou dúvida; um ato de pesquisa ou investigação direcionados a confirmar ou anular uma crença estabelecida (DEWEY, 1910). Diante do que apresenta Dewey, o pensamento reflexivo é um processo motivado pela inquietação e pela busca de solução a alguma questão, e tal processo pode ocorrer em todas as situações nas quais houver interação social.

Ainda em relação à reflexão, Kolb e Kolb (2005) destacam que as experiências concretas são base para a reflexão a qual é assimilada por meio de conceitos abstratos através dos quais novas maneiras de agir podem ser adotadas. Na visão destes autores, a reflexão é uma das maneiras de se realizar uma nova experiência que utiliza conceitos e ideias abstratas. Nesse sentido, conforme preconiza Elkjaer (2009), é na experiência que as dificuldades surgem, e também é com a experiência que os problemas são resolvidos através do pensamento reflexivo. Confirmando tais conclusões, em uma pesquisa com o objetivo de identificar como ocorreram os processos de aprendizagem dos gestores, Closs e Antonello (2014) afirmam que os gestores utilizam a experiência oriunda de situações anteriores no enfrentamento de novos desafios.

Os conceitos sobre aprendizagem experiencial propostos por Dewey foram apresentados por Miettinen (2000) em um modelo de ação e pensamento reflexivo (Figura 1).

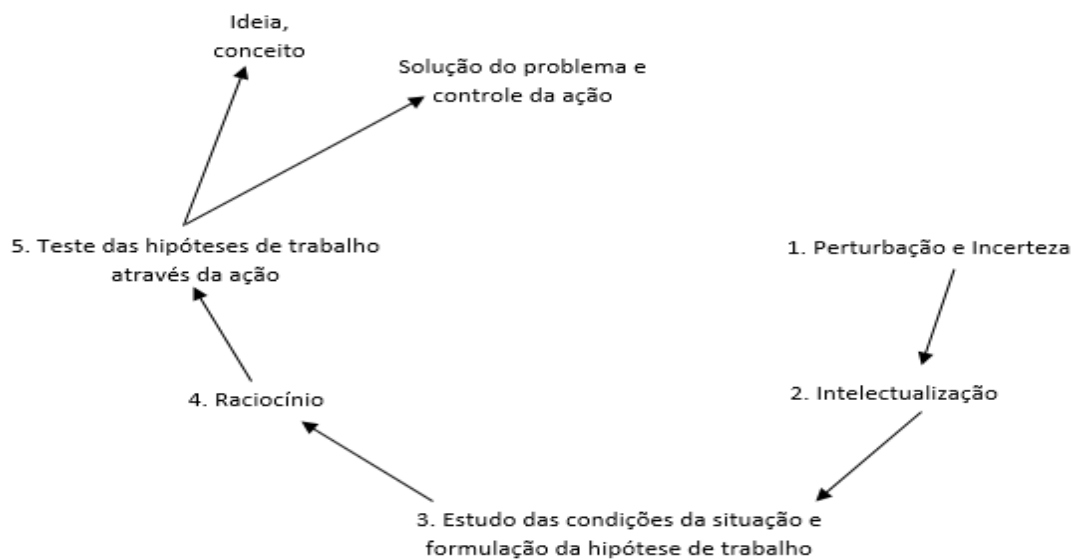


Figura 1: Modelo de ação e pensamento reflexivo de Dewey
 Fonte: Adaptado de Miettinen (2000).

Como observado na Figura 1, a primeira é a fase de perturbação e incerteza, na qual ocorre uma situação indeterminada e o hábito não funciona. As maneiras rotineiras de realizar as coisas são feitas sem necessidade de reflexão, todavia, quando ocorre algo que perturba o curso normal das atividades surge o estado de incerteza que é o ponto de partida da experiência. A segunda fase é a intelectualização - ocorre a definição do problema, o qual configura-se como o início do processo reflexivo, uma vez que representa ao menos o estudo da situação que o ocasiona. Após a definição do problema é possível estudar as condições da situação e formular uma hipótese de trabalho, configurando a terceira fase do esquema. Nesta etapa as condições envolvidas - materiais e sociais - são avaliadas, bem como os recursos disponíveis, além de formular-se uma possível solução ou plano de ação denominada hipótese de trabalho. A quarta fase é chamada de raciocínio - neste momento são elaborados os significados e realizadas experiências de pensamento que podem levar à reformulação das hipóteses de trabalho. Na quinta e última fase, as hipóteses de trabalho são testadas através da ação, ou seja, é realizado o teste prático da hipótese e é possível apresentar conclusões (MIETTINEN, 2000). É importante ressaltar que as fases não são fixas, visto que o indivíduo pode refletir sobre o problema e reformular as hipóteses de trabalho.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo foi utilizado o método de pesquisa qualitativo. Optou-se por este método porque se buscou obter dados de cunho descritivo (MERRIAN, 2009), que demonstram a interpretação dos atores em relação às experiências vivenciadas. Descritiva porque têm a intenção de descrever e entender um fenômeno que faz parte do cotidiano dos entrevistados.

Como estratégia de investigação realizou um estudo de caso único, em uma Universidade Federal, localizada em Recife, mais especificamente investigou a rotina da folha de pagamento desta instituição. Para seleção da organização considerou-se a importância que as IFES possuem para a sociedade, visto que, são essenciais para o desenvolvimento da educação e da pesquisa e conseqüentemente para o desenvolvimento do país. Além disso, foi levado em consideração o porte da

instituição, sua quantidade de cursos, alunos e servidores docentes e técnicos.

A escolha da rotina se deu em virtude do grande impacto no orçamento da universidade. Desse modo, foi selecionada a rotina de pagamento da folha de pessoal, que de acordo com o Relatório de Gestão do Exercício de 2017 da instituição corresponde a cerca de 68% do total da execução orçamentária da instituição. Foram selecionados seis servidores - excluídos estagiários e terceirizados - com pelo menos um ano de envolvimento na execução da rotina.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, observação não participante e análise de documentos. A combinação dessas linhas de investigação permitiu uma rica e mais completa visão do que se pretendia investigar (PATTON, 2002; MERRIAM, 2009). A análise dos dados foi realizada por meio da comparação constante de Merriam (2009) que consiste na comparação entre os segmentos de dados de modo a determinar similaridades e diferenças, sendo os dados agrupados de acordo com dimensões similares as quais são atribuídos nomes que os torna o que se chama categoria. As categorias, são padrões que se repetem de maneira constante (MERRIAM, 2009). Para a análise dos dados e construção das categorias utilizou-se o software ATLAS ti.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção se propõe a descrever como a aprendizagem dos indivíduos envolvidos na rotina permite sua modificação. Entretanto, faz-se necessário apresentar as peculiaridades da rotina estudada para que o leitor possa ter uma melhor compreensão da aprendizagem dos envolvidos na mesma.

A rotina investigada é realizada em duas unidades diferentes. A parte de gestão de recursos humanos - RH é executada na unidade responsável pela gestão de pessoas, e a parte orçamentária na unidade que realiza a execução orçamentária da instituição. A unidade de gestão de pessoas preocupa-se prioritariamente em alimentar os diferentes sistemas com informações dos servidores, enquanto a segunda executa a parte financeira da rotina. Essa diferenciação é explicitada inclusive nos respectivos sistemas de informação utilizados nas unidades.

O pagamento da folha apresenta uma característica peculiar, visto que algumas de suas etapas têm um período específico do mês para serem realizadas. No caso da homologação da folha e do download dos relatórios, realizados no setor de gestão de RH, é divulgado mensalmente pelo Ministério do Planejamento as datas em que o sistema estará disponível para execução das atividades. Na maior parte das ocasiões, estas tarefas são realizadas entre os dias 10 e 15 de cada mês (homologação), e 23 a 25 (download de relatórios). As etapas realizadas no setor orçamentário também têm um prazo específico para serem concluídas, e em razão disso os lançamentos nos sistemas de informações referentes à folha devem ser finalizados até o último dia útil de cada mês para que os servidores recebam seus proventos no primeiro dia útil do mês subsequente. É importante dizer que a rotina é orientada por diferentes instrumentos legais, como as Portarias emitidas pelo Ministério do Planejamento, Tribunal de Contas, etc.

Por meio da análise dos dados, observando a rotina estudada, foram definidas três categorias que apontam como a aprendizagem experiencial dos indivíduos permite a modificação da rotina, estas estão dispostas na Figura 2, elaborada com o auxílio do *software* AtlasTi.

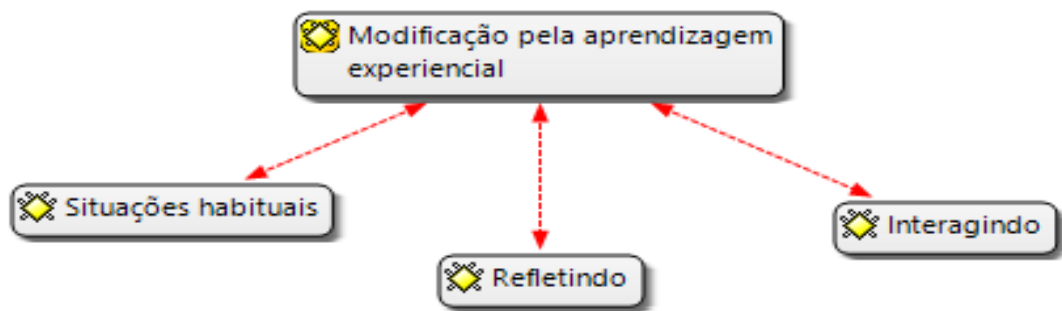


Figura 2: Como os entrevistados aprenderam sobre a rotina
 Fonte: Elaborado pelos autores com o auxílio do AtlasTi.

4.1 SITUAÇÕES HABITUAIS

A primeira categoria demonstra que os envolvidos na rotina utilizam a aprendizagem para alterar a mesma vivenciando situações que ocorrem durante a execução do trabalho, e podem ser consideradas habituais. Esta categoria está relacionada com a abordagem segundo a qual a aprendizagem também é produto da interação dos indivíduos com o ambiente (ELKJAER, 2009). Sendo assim, identificou-se que existe possibilidade de mudança na rotina quando os indivíduos interagem com o ambiente vivenciando situações que são cotidianas, como relata Marcos: “Nós aprendemos na prática”, ou seja, a experiência prática das situações cotidianas faz com que as pessoas aprendam a executar a rotina. A importância da experiência na execução da rotina é ressaltada por Mateus:

[...] tem um menino que entrou agora e teve uma dificuldade tremenda, ele entrou no final do ano que é uma fase péssima porque tem 13º, férias, antecipação de férias. Se a folha é complexa, nos meses de junho, novembro e dezembro são os três piores meses. Você colocar uma pessoa novata na folha é pra ficar doido, ela pode até entender enquanto a folha tiver andando certinho, mas qualquer problema que tiver o tempo que ela vai levar para dar uma resposta ao erro é que pode inviabilizar todo o meu trabalho na contabilidade (MATEUS).

Este exemplo do entrevistado demonstra que experienciar as situações habituais relacionadas à rotina é essencial para que a mesma seja assimilada pelo indivíduo que a executa. A assimilação e o domínio das atividades são elementos que influenciam na modificações, pois o indivíduo provavelmente não irá propor ou implementar mudanças numa rotina que ainda não foi assimilada. As mudanças influenciadas pela vivência de situações corriqueiras, como a criação de planilhas e modificação de formulários, são viabilizadas por meio da experiência dos envolvidos. Em relação a importância da experiência para a rotina Mateus destaca:

[...] que o mais importante foi a experiência porque o sistema é preenchimento de tela, não tem muito o que pensar é só saber onde informar o quê. Só que o sistema só funciona se a informação estiver correta e o grande desafio da folha é deixá-la correta [...]. Porque o sistema aceita o que você preencher, mas a questão é - o que eu estou informando está de acordo com a legislação? Isso é com a experiência (MATEUS).

A maneira como a aprendizagem oriunda da experiência das situações habituais pode refletir em uma mudança foi destacada por Marcos: “Hoje em dia os órgãos de fiscalização estão de “olho” e eles mandam, quando identificam alguma coisa estranha, um comunicado para que nós identifiquemos o que está ocorrendo”.

Para o entrevistado, a fiscalização dos órgãos de controle nas etapas relacionadas à rotina é habitual, e por conta disso algumas mudanças foram implementadas. Era preciso identificar o servidor que havia realizado o lançamento de cada dado no sistema para que ficasse mais fácil reunir as informações solicitadas, por isso foram criadas planilhas de controle das informações inseridas nos sistemas. Marcos diz que após a mudança “[...] tudo que é lançado no sistema tem que ter uma planilha com a assinatura do servidor, assim, conseguimos identificar quem realizou”. Percebe-se que a fiscalização dos órgãos de controle, que é uma situação habitual vivenciada pelos participantes da rotina, fez com que fossem criados e modificados mecanismos que possibilitaram uma melhor execução da mesma.

As situações vivenciadas habitualmente fomentaram também a criação de planilhas de controle de inclusão de processos nos sistemas. Um exemplo é a confecção de cálculos dos valores de férias e vacância para os processos de aposentadoria, como explica José: “[...]antes o pessoal não fazia esses cálculos e o servidor acabava sendo prejudicado”; e a identificação de formas diferentes de comunicação com os servidores, além da carta com aviso de recebimento, como afirmou José: “[...]nós telefonamos, mandamos *e-mail*, usamos o *whatsapp*, e tudo isso é menos custoso ao erário”.

No mesmo sentido, o entrevistado Lucas salientou que a execução das atividades diárias fez com que surgisse a necessidade de adequação dos formulários: “[...]na hora de se fazer uma análise de um processo que se percebiam algumas dificuldades na coleta de informações para fazer o *input* de dados no sistema nós identificamos a necessidade de fazer alguns formulários visando facilitar”. Além da adequação de formulários, o entrevistado afirmou que foram implementadas e melhoradas planilhas de controle das atividades.

Estes resultados corroboram o estudo realizado por Moraes (2013), em uma usina de álcool. De acordo com a autora, nas situações habituais, apesar de não existir uma perturbação na rotina, a aprendizagem dos indivíduos permitiu sua modificação. O processo teve início no momento em que os gestores buscaram maneiras mais eficientes - melhoria contínua e diminuição de erros - de desenvolver suas atividades. Ainda conforme a autora, os gestores passaram a atribuir novos significados, reorganizando e reconstruindo suas experiências e, conseqüentemente, aprendendo. Foi esse aprendizado que gerou modificações na realização da rotina.

As situações vivenciadas cotidianamente possibilitam a criação do que Bucher e Langley (2016) denominaram como espaço experimental. Este tipo de espaço é alinhado à estrutura que circunda a própria rotina, inclusive aos atores que a realizam, e possibilitam a experimentação de variações intencionais na rotina, o que gera modificação em seus aspectos. No caso da rotina estudada, a experiência vivida pelos atores em situações comuns como fiscalização de órgãos de controle, atendimento aos servidores e até mesmo pela inserção de dados nos sistemas de informação, incentiva que os envolvidos coloquem novos conceitos à prova e promovam improvisações. À medida que uma nova planilha de controle é implementada e gera um resultado satisfatório, como uma resposta rápida aos órgãos de controle ou mesmo um elogio de um servidor que foi atendido, ela passa a ser incorporada no aspecto performativo da rotina.

Do mesmo modo, as mudanças no processo de orientação dos servidores quanto à aposentadoria que foram identificadas por meio da vivência diária de responder aos mesmos questionamentos, ocorreram de maneira experimental, foram colocadas em teste e a dinâmica original da rotina foi modificada no momento em que os atores identificaram que a alteração foi benéfica. Entretanto, é importante

esclarecer que essas modificações implementadas foram incorporadas no aspecto performativo da rotina, e não foram codificadas em artefatos institucionalizados pela organização.

Importante frisar que a não institucionalização das modificações pode gerar como consequência a perda de informações relacionadas à rotina, pois caso um ator passe a não executar aquela atividade, a aprendizagem incorporada na execução da rotina pode ser perdida, já que não existem mecanismos de incorporação em artefatos institucionais e mesmo na ideia abstrata que compõe o aspecto ostensivo da rotina.

Diante do que foi apresentado, infere-se que as situações experienciadas habitualmente são utilizadas tanto para assimilação da rotina como também para modificação da mesma. Todavia, vivenciar situações não representa a única maneira de promoção de mudança da rotina, visto que deve ser considerada também a propensão do ator na modificação da mesma. A subseção seguinte se relaciona com essa disposição dos envolvidos na rotina.

4.2 REFLETINDO

Esta categoria indica que os atores modificam a rotina ao refletirem sobre sua atuação na mesma. A reflexão permite que as pessoas identifiquem problemas, analisem o desempenho passado de forma crítica e aprendam através da análise das situações vivenciadas, mesmo aquelas em que o desempenho não foi satisfatório. Dessa forma, ao refletir sobre as situações experienciadas, os indivíduos promovem o exercício de aprimoramento das atividades futuras e podem desenvolver soluções para problemas enfrentados em situações semelhantes.

Refletir sobre diferentes possibilidades de execução das atividades é citada pelos entrevistados como elemento que promove a modificação da rotina. Mesmo aqueles entrevistados que realizam uma atividade baseada na inserção de dados no sistema afirmam que podem refletir e alterar, de alguma maneira, a rotina; como exemplo, João comenta que: “[...] acho que cada um dá a sua cara, a forma de lançar não muda, mas uma planilha de controle você vai mudando”. A reflexão é motivada tanto pela busca do aprimoramento da rotina quanto pela busca de elementos que possam evitar a ocorrência de erros. Lucas afirma: “[...] tem muita leitura que tem que se fazer porque você vai trabalhar com um assunto e alguém chega e diz “isso aqui é assim” e eu não me conformo e vou ler o porquê é assim”. Mas essa leitura muitas vezes é motivada por uma inquietude, uma reflexão sobre o procedimento, como se observa na fala de Lucas: “[...] algumas coisas você vai questionando porque não entende bem e quando vê a legislação identifica que o procedimento não está conforme rege a legislação, e adapta e modifica”.

Esta inquietação demonstrada pelo participante da pesquisa é semelhante à primeira fase do modelo de ação e pensamento reflexivo de Dewey proposto pelo esquema de Miettinen (2000). Ou seja, quando surge algo que perturba o curso normal da atividade, manifesta-se o estado de incerteza, sendo este o ponto de partida para a reflexão e aprendizagem. Nesse sentido, a não satisfação em relação ao estado atual das coisas gerou a experiência reflexiva que pode promover alterações na rotina. Dewey (1910) explica que a reflexão não se configura como uma simples sequência de ideias. Para o autor, ela envolve a relação entre o que o indivíduo tenta fazer e a consequência deste ato, e o pensamento reflexivo é um processo motivado pela inquietação e pela busca de solução a alguma questão.

O processo de refletir sobre a experiência passada é ressaltado por Mateus, pois ele afirma que aprendeu a executar a rotina de uma maneira totalmente manual que inclusive era mais demorada. Esse achado apresenta relação com o princípio da

continuidade experiencial proposto por Dewey (1938), segundo o qual toda a experiência traz algo que foi vivido anteriormente, bem como exerce influência no que vem depois. Diante da necessidade de realizar os procedimentos em menor tempo, o entrevistado começou a pensar em maneiras de otimizar o tempo:

[...] eu instituí praticamente o sistema no Excel, porque tenho um bom domínio, então eu fiz um “mini sistema” que me ajuda a fazer a conciliação da folha e já me sinaliza sobre um possível erro que eu possa ter cometido (uma ação orçamentária errada, posso ter confundido um valor de ativo com o de inativo). Mas esse sistema fui eu quem criei para facilitar minha vida. [...] a principal motivação para a criação da planilha foi eliminar o trabalho repetitivo [...] (MATEUS).

Percebe-se que esse processo reflexivo relatado pelo entrevistado encontra-se alinhado com o modelo de ação e pensamento reflexivo, não apenas na primeira fase, conforme foi descrito anteriormente. Verificou-se que os envolvidos realizam a fase de intelectualização na qual o problema é definido - no caso de Mateus os problemas eram a demora para realização da rotina de forma manual e a quantidade de trabalho repetitivo.

Em seguida, identifica-se a fase de estudo das condições e formulação de hipóteses de trabalho, bem como a de raciocínio, sendo assim, o participante pensou em formas de combater o problema e avaliou os recursos de que dispunha. Na quinta fase ele testou as hipóteses formuladas através da ação ao utilizar as planilhas que elaborou na execução da rotina. O resultado direto do processo reflexivo foi a diminuição do tempo de execução da rotina e diminuição do trabalho repetitivo. O resultado indireto é o conhecimento gerado que é utilizado para cada vez mais criar planilhas que facilitem o trabalho e tornem a execução da rotina eficiente.

Tanto nas entrevistas quanto na observação direta identificou-se que os atores refletem sobre as atividades com o objetivo de tentar otimizar, de alguma forma, o trabalho executado, bem como minimizar seus possíveis erros, até porque eles estão trabalhando com boa parte do orçamento da universidade e com os proventos de todos os servidores. Muitas vezes essa reflexão é fomentada pelo conhecimento prévio em alguma legislação, experiência de trabalho anterior, domínio de algum *software*, como Excel, e pelo conhecimento da própria rotina.

José comenta: “[...] minha formação na área de Direito ajuda a interpretar a lei e propor modificações”. Isto posto, a experiência que o ator possui na área auxilia na reflexão de como a rotina pode ser alterada. A influência dos fatores citados na reflexão de mudança na rotina é reforçada por Mateus ao declarar que “[...] se a pessoa tem o conhecimento do processo já ajuda, porque a pessoa vai tentar entender o que pode ter acontecido”. Esse tentar entender é justamente refletir sobre acertos e erros oriundos da execução da rotina, exercício que possibilita tanto a criação de possibilidades de ação em situações futuras quanto a criação de alternativas de melhoria para o que já é realizado. Para aprender e propor modificações, os envolvidos na rotina devem ter a capacidade de construir relação entre a vivência da rotina e sua experiência, entendendo causas e consequências de suas ações e escolhas, conforme destaca Dewey em seus estudos.

Diante do que foi apresentado, a reflexão se configura como um dos meios utilizados pelos envolvidos na rotina para aprender e propor mudanças. No entanto, para que essa busca pela melhoria na rotina seja constante, a reflexão dos atores sobre o desempenho e os procedimentos relacionados à rotina deve ser cotidiana, e não apenas quando ocorrerem problemas. De acordo com Elkjaer (2009), ao vivenciar uma situação, as dificuldades surgem e também é com a experiência que os

problemas são resolvidos através do pensamento reflexivo. Descrito como os atores modificam a rotina por meio da reflexão, a próxima subseção busca descrever como a rotina é modificada pelos atores por meio da interação social.

4.3 INTERAGINDO COM OUTROS INDIVÍDUOS

A análise de dados demonstra que os envolvidos na rotina constroem conhecimentos que os ajudam a alterarem a rotina por meio da interação social. O ambiente de trabalho é permeado pela interação constante entre os indivíduos, e constatou-se que as interações com colegas, superiores, usuários atendidos e até indivíduos de outras instituições são relevantes para construir novos conhecimentos.

Existem situações de interação que têm a capacidade de fomentar o processo de aprendizagem que viabiliza a modificação da rotina. Uma dessas situações, destacada por todos os participantes da pesquisa, é a interação com o indivíduo que já realiza aquela atividade. Os entrevistados destacam que adquiriram conhecimento sobre a rotina com o colega que realiza a tarefa, como afirma Mateus: “[...] quando eu comecei a fazer a folha quem me ensinou foi a diretora de contabilidade da época”; esse tipo de interação é corroborada por Maria que afirmou: “[...] precisei aprender com os colegas. Na equipe sempre tem alguém que sabe alguma coisa e vai passar”. Através da análise do que foi relatado pelos entrevistados observa-se que existe o costume de interagir com os pares para aprender a executar a rotina, o que gera experiência e pode propiciar a modificação da rotina.

Estas afirmações demonstram que os atores têm consciência da relevância dos colegas para assimilação da rotina, sendo que a proposição de alterações na mesma só é possível depois que o ator compreende a atividade que realiza, o que tem correlação com o que Kolb e Kolb (2013) definiram como experiência concreta, na qual o indivíduo vive uma experiência concreta, no caso a interação com a pessoa que já realizava a rotina. Esta experiência torna-se base para aprendizagem experiencial, além de possibilitar a mudança na rotina por intermédio da experimentação ativa através da qual os conhecimentos são utilizados de forma prática para resolução de problemas.

Além da interação inicial com o ator que já realizava a rotina, os entrevistados citaram a interação cotidiana com colegas - que podem ser pares ou superiores. Com a rotina assimilada, a interação diária com os colegas pode propiciar mudanças, conforme destaca Maria:

[...] porque às vezes você tá tão numa rotina, centralizado naquilo e achando que aquilo ali tá funcionando e de repente algumas pessoas que vêm entrando e já vêm com experiências anteriores ou até de uma rotina daqui entendem que aquele funcionamento pode ser de uma melhor forma. Às vezes eu tenho um entendimento que indo daqui pra cá é assim, mas o colega faz - vamos por aqui porque talvez seja mais fácil (MARIA).

Essa interação cotidiana acontece geralmente de maneira informal, como afirma Lucas: “[...] numa conversa, num bate papo a pessoa pode explicar como funcionava no lugar que ele trabalhou e podemos achar interessante e fazer o *benchmarking*”, e reforça José: “Algumas das fórmulas para cálculos do *Excel* foram criadas por nós, mas como não tivemos curso específico de folha, alguns colegas que fizeram o curso ajudaram a construir”. Mesmo no setor onde a rotina é realizada apenas por um indivíduo, foi possível identificar que existe interação com colegas de outros setores, como o de gestão de pessoas. Esta interação foi prioritariamente para dirimir dúvidas e tentar encontrar maneiras mais eficientes de executar a rotina.

A interação com indivíduos de outras instituições é citada por parte dos entrevistados, conforme explana José: “Também fazemos consulta ao Ministério do Planejamento e quando ocorre algum erro eles nos informam. [...] alguns procedimentos temos que questionar ao Ministério e temos uma pasta com todas as respostas arquivadas”. Mateus e Marcos afirmaram que realizam essa interação com o Ministério do Planejamento e que muitas vezes este contato ocasiona a modificação dos procedimentos.

As interações que influenciam na modificação da rotina remontam ao princípio da interação definido por Dewey (1938), na medida em que representam a transação dos indivíduos que realizam a rotina com o ambiente, tanto interno quanto externo. Sendo assim, os achados desta pesquisa corroboram com a ideia defendida por este autor de que a aprendizagem é um processo social, uma vez que se desenvolve experiência através da interação.

Chama atenção o fato da maioria dos entrevistados não ter destacado a prática de reuniões formais periódicas para troca de experiências e interação entre os colegas - apenas o entrevistado José afirmou realizar reuniões periódicas com a equipe. Além das reuniões, algumas iniciativas realizadas na Seção Aposentadoria e Pensões e destacadas pelo entrevistado merecem ser ressaltadas, visto que podem ser importantes fontes de mudança na rotina mediante interação. José afirma que:

[...] fizemos um curso de PCA que é provimento de cargo e nós pegamos a parte específica do manual e criamos um curso aqui na PROGEPE, então quem tinha o conhecimento passava. É um projeto que criamos e já que não tem condição de todo mundo fazer curso pegamos um assunto específico para criar uma semana ou alguns dias para socializar (JOSÉ).

Esta iniciativa tenta combater um problema que é relatado por grande parte dos entrevistados, qual seja, a capacitação insuficiente para realizar a rotina que ocorre em decorrência das restrições orçamentárias e carência de cursos. Essa ação busca socializar o conhecimento de maneira formal dentro do setor, tornando o acesso mais equitativo e não dependente das relações formais.

Outro procedimento adotado pelo setor é destacado por José: “[...] temos um procedimento de rodízio das atividades onde todo mundo fica sabendo fazer tudo e adotamos isso aqui internamente”. Para o entrevistado, este rodízio possibilita o protagonismo dos integrantes da equipe, pois como todos os membros possuem conhecimento sobre as atividades no setor são capazes de propor mudanças que visem a melhoria do trabalho.

Conforme disposto, a interação com indivíduos representa uma das maneiras pelas quais os indivíduos aprendem e, assim, modificam a rotina. Esta constatação demonstra que a aprendizagem é uma atividade social e que a alteração da rotina pode ser um processo de construção coletiva.

5 CONCLUSÕES

Pode-se dizer que as formas de aprendizagem dos entrevistados que serviram como propiciadores de mudança na rotina não exercem essa influência de maneira isolada, como se ficasse cada uma dentro de ‘uma gaveta’ e não estivessem inter-relacionadas. Apesar da opção de tratar separadamente cada uma das maneiras de aprendizagem identificadas, verificou-se a existência de relação e integração entre tais aprendizagens, e é esta dinâmica que propicia a alteração da rotina. Os indivíduos vivenciam situações cotidianas, refletem sobre a atividade e interagem com outros atores e estes fatores relacionados e muitas vezes em conjunto propiciam a

modificação na rotina.

Os resultados apontaram que mesmo nos casos em que as etapas de execução da rotina envolvem prioritariamente a inserção de dados em sistemas de informação, é possível identificar a inclusão de variações, como planilhas para controlar as informações ou novos meios de fomentar a inserção de dados nos sistemas, como formulários. Entretanto, é importante frisar que por se tratar de uma instituição pública, a proposição de alterações na rotina é limitada. Tais variações são limitadas pelas características deste tipo de organização já que os participantes devem realizar as atividades conforme orientado pelos órgãos superiores através dos instrumentos legais.

Outro resultado que deve ser destacado é o fato de que as modificações implementadas na rotina são incorporadas apenas no aspecto performativo e não foram codificadas em artefatos institucionalizados pela organização, o que pode ocasionar a perda de informações relacionadas à rotina caso o servidor venha a se afastar daquela atividade (por doença, aposentadoria etc.), pois a aprendizagem incorporada na execução da rotina poderá sair com o indivíduo.

Salienta-se que os resultados provenientes desta pesquisa se relacionam com o contexto em que a mesma ocorreu, uma universidade pública localizada no nordeste brasileiro, sendo que estes achados não necessariamente encaixar-se-ão em outros contextos. Não se pretendeu, com o presente estudo, esgotar o tema pesquisado, mas apresentar as particularidades relacionadas à maneira que a aprendizagem pode modificar as rotinas. Por este motivo recomenda-se realização de estudos futuros em diferentes tipos de organização e em outros tipos de rotina.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. de. **Aprendizagem de estrategistas sobre a rotina de controle de qualidade dos produtos**: um estudo de caso qualitativo na Metálica S.A. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2013.
- BECKER, M. C. The past, present and future of organizational routines: Introduction to the handbook of organizational routines. In: Becker M. C. (ed.). *Handbook of Organizational Routines* (pp 3-14). Cheltenham UK and Northampton MA: Edward Elgar. 2008.
- BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*. v.2, n.1, p.40-57, 1991.
- BUCHER, S; LANGLEY, A. The Interplay of Reflective and Experimental Spaces in Interrupting and Reorienting Routine Dynamics. **Organization Science**. v. 7, n. 3, p. 594-613, mai-jun., 2016. Disponível em: <<https://pubsonline.informs.org/doi/abs/10.1287/orsc.2015.1041>>. Acesso em: 11 dez. 2017.
- CHERMAN, A.; ROCHA-PINTO, S. R. da. Valoração do conhecimento nas organizações e sua incorporação nas práticas e rotinas organizacionais. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**. São Paulo, v. 18, n. 61, p. 416-435, set.2016.
- CLOSS, L.; ANTONELLO, C. S. Aprendizagem de gestores no contexto das transformações contemporâneas no mundo do trabalho. **Revista de Ciências da Administração**, v. 16, n. 39, p. 146-163, 2014.
- CROSSAN, M. M.; LANE, H. W; WHITE, R. An organizational learning framework: from intuition to institution. **The Academy of Management Review**. v. 24, n. 3, p. 522-537, jul., 1999.

CUNHA, P. R., BEUREN, I. M., GUERREIRO, R. Fatores Preditivos à Desinstitucionalização de Hábitos e Rotinas na Controladoria: Um Estudo de Caso. **Contabilidade, Gestão e Governança, Brasília**. v. 17, n. 2, p. 60 – 77, mai./ago 2014.

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

DEWEY, J. **Experience and education**. The Kappa Delta Pi Lecture Series, 1938.

_____. **How we think**. D. C. Heath & Co, 1910.

DITTRICH, K.; GUÉRARD, S.; SEIDL, D.. Talking About Routines: The Role of Reflective Talk in Routine Change. **Organization Science**. v.7, n.3, p. 678-697, mai-jun., 2016. Disponível em: <<https://pubsonline.informs.org/doi/abs/10.1287/orsc.2015.1024>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Aprendizagem Organizacional: oportunidades e debates atuais. *In*: EASTERBY-SMITH, M. *et al.* **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.

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

ELKJAER, B. **Pragmatism: a learning theory for the future**. *In*: ILLERIS, K (ed). *Contemporary Theories of Learning*. New York: Routledge, 2009. p. 73-88. Disponível em: <<https://philpapers.org/archive/ELKPA.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

_____. Em busca de uma Teoria de Aprendizagem social. *In*: EASTERBY-SMITH, M. *et al.* **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 15-38.

FELDMAN, M. S. Organizational routines as a source of continuous change. **Organization Science**. v. 11, n. 6, p. 611-629, nov-dez., 2000. Disponível em: <<https://pubsonline.informs.org/doi/abs/10.1287/orsc.11.6.611.12529>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

_____, PENTLAND, B. T., D'ADDERIO, L., LAZARIC, N. Beyond Routines as Things: Introduction to the Special Issue on Routine Dynamics. **Organization Science**. v. 7, n. 3, p. 505-513, mai-jun., 2016. Disponível em: <<https://pubsonline.informs.org/doi/abs/10.1287/orsc.2016.1070>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____; ORLIKOWSKI, W. J. Theorizing practice and practicing theory. **Organization Science**. v. 22, n. 5, p. 1240-1253, set-out., 2011. Disponível em: <<https://pubsonline.informs.org/doi/abs/10.1287/orsc.1100.0612?journalCode=orsc>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

_____; PENTLAND, B., T. Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. **Administrative Science quarterly**, v. 48, n. 1, 94-118, 2003. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/3556620>. Acesso em: 25 dez. 2017.

GEIGER, D.; SCHRÖDER, A. Ever-changing routines? Toward a revised understanding of organizational routines between rule-following and rule-breaking. **Schmalenbach Business Review (SBR)**, v. 66, n. 2, p. 170-190, abr. 2014. Disponível em: <<https://www.wiso.uni-hamburg.de/fachbereich-sozoek/professuren/geiger/archiv/publikationen/geiger-schroeder-sbr-2014-april-170-190.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

KOLB A.Y.; KOLB. D. Learning Styles and Learning Spaces: enhancing Experiential learning in Higher Education. **Academy of Management Learning & Education**. v. 4, n. 2, p. 193-212. jun., 2005.

- MACHADO, F. O. Inovações em rotinas: uma conciliação possível. **III Simpósio Internacional em Gestão de Projetos**. São Paulo, SP, nov. 2014. Disponível em: <<http://repositorio.uninove.br/xmlui/handle/123456789/939>>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- MERRIAM, S. B. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
- MIETTINEN, R. The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. **International Journal of Lifelong Education**, v. 19, n. 1, p. 54-72, Jan.-Fev., 2000.
- MORAES, I. C. de. Aprendizagem de gestores sobre suas práxis de estratégia: um estudo qualitativo em uma organização produtora de álcool do Estado de Pernambuco. 2013. 192 f. Tese (Doutorado em Administração) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2013.
- PATTON, M. Q. **Qualitative Research & Evaluation Methods**. 3. ed. California: Sage Publications, 2002.
- PAWLOWSKY, P. **Management science and organizational learning**. In: DIERKES, M. et al. The handbook of organizational learning and knowledge (pp. 61-88). Oxford: Oxford University Press, 2001. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.532.6133&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2017.
- PENTLAND, B.T.; FELDMAN, M.S. Designing routines: On the folly of designing artifacts, while hoping for patterns of action. **Information and Organization**, [S.L], v. 18, n. 4, p. 235-250, out. 2008. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471772708000298>>. Acesso em: 19 ago. 2017.
- SCHRÖDER, A; GEIGER, D. Unravelling the Motor of Patterning Work: Toward an Understanding of the Microlevel Dynamics of Standardization and Flexibility. **Organization Science**. v. 7, n. 3, p. 633-658, mai-jun., 2016. Disponível em: <<https://pubsonline.informs.org/doi/citedby/10.1287/orsc.2016.1055>>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- STENE, E. An approach to a science of administration. 34 (6 ed). [S.L.]: **American Political Science Review**, 1940. p. 1124-1137.