

Universidade FUMEC
Faculdade de Ciências Empresariais – FACE
Programa de Doutorado e Mestrado em Administração – PDMA

**Mudança organizacional:
estudo de caso em uma instituição de ensino**

Aline Soares Amaral Baeta Mendonça

Belo Horizonte
Agosto 2022

Aline Soares Amaral Baeta Mendonça

**Mudança organizacional:
estudo de caso em uma instituição de ensino**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Administração de Empresas da Universidade FUMEC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração de Empresas.

Área de Concentração: Gestão Estratégica de Organizações

Linha de Pesquisa: Estratégia em organizações e comportamento organizacional

Orientadora: Professora Vera L. Cançado, Dra.

Belo Horizonte

Agosto – 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M539m Mendonça, Aline Soares Amaral Baeta, 1989-
Mudança organizacional: estudo de caso em uma
instituição de ensino / Aline Soares Amaral Baeta Mendonça. -
Belo Horizonte, 2022.
127 f. : il.

Orientadora: Vera L. Cançado
Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade
FUMEC, Faculdade de Ciências Empresariais, Belo Horizonte,
2022.

1. Desenvolvimento organizacional. 2. Administração de
empresas. 3. Planejamento. I. Título. II. Cançado, Vera L. III.
Universidade FUMEC, Faculdade de Ciências Empresariais.

CDU: 65.012.2



UNIVERSIDADE
FUMEC

Dissertação intitulada “**Mudança organizacional: estudo de caso em uma instituição de ensino**” de autoria de Aline Soares Amaral Baeta Mendonça, aprovado pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Vera L. Cançado – Universidade FUMEC
(Orientadora)

Prof. Dr. Juvêncio Braga de Lima – Universidade FUMEC
(Examinador Interno)

Prof. Dr. Marcus Vinicius Gonçalves da Cruz – Fundação João Pinheiro
(Examinador Externo)

Prof. Dr. Cid Gonçalves Filho
Coordenador do Programa de Doutorado e Mestrado em Administração da Universidade
FUMEC

Belo Horizonte, 16 de agosto de 2022.

Vera L. Cançada

Juvêncio Braga de Lima

Marcus Vinicius Gonçalves da Cruz

| | |
|---------------|--------------------|
| TITLE | |
| FILE NAME | |
| RESQUEST ID | |
| RESQUESTED BY | |
| STATUS | ● Completed |

Professor (vcancado@gmail.com)


| | | | |
|---|-----------------------------|---|--|
|  | 02/09/2022 16:40:36UTC±0 |  | 02/09/2022 17:45:21UTC±0 191.185.21.46 |
| SENDED | | SIGNED | |

Professor (Jbraga55@yahoo.com.br)

| | | | |
|---|-----------------------------|---|---|
|  | 29/09/2022 20:55:54UTC±0 |  | 29/09/2022 23:49:32UTC±0 177.87.177.182 |
| SENDED | | SIGNED | |

Professor (marcus.cruz@fjp.mg.gov.br)

| | | | |
|---|-----------------------------|---|--|
|  | 29/09/2022 23:49:32UTC±0 |  | 30/09/2022 13:01:15UTC±0 191.185.21.46 |
| SENDED | | SIGNED | |

| | | | |
|---|------------------------------|----------------------------------|--|
|  | 30/09/2022 13:01:15 UTC±0 | The document has been completed. | |
| COMPLETED | | | |

Agradecimentos

O mestrado foi um passo crucial na minha carreira profissional e acadêmica. Um sonho realizado que me fez entender o quão importante é estudar e buscar cada vez mais o conhecimento. Além de ter sido um momento único na minha vida, foi um caminho desafiador, o qual que pude vivenciar não somente como mestranda, mas também como mãe.

Ingressei no mestrado em agosto de 2020, grávida de poucos meses. Nunca imaginei que teria tanta força para superar cada obstáculo. Durante as aulas, sentia que a minha filha era a minha companheira e que tudo valeria a pena. E valeu!

Durante todo o processo, além de me apaixonar pelas aulas, também me apaixonei pelo tema. Com a ajuda da minha orientadora, Professora Vera Cançado, pude me conectar com os livros e entender que a mudança que eu estava vivendo enquanto mulher era algo transformador, humano e complexo, assim como é a mudança nas organizações.

Eu não trilhei este caminho sozinha. Por isso, gostaria de prestar alguns agradecimentos por todo apoio e dedicação.

A Deus, por ser o meu norte, cuidar tão bem de mim em todos os momentos. À minha orientadora, Professora Vera Cançado, por toda dedicação, atenção, suporte e apoio, serei eternamente grata. À Beta, pela disponibilidade, atenção e oportunidade de pesquisar um tema tão atual e importante. Ao meu marido Rafael, meu porto seguro, meu amor e maior incentivador desta conquista. À minha filha Rafaela, que esteve comigo desde o primeiro dia de aula, ouvindo e dando seus “chutinhos” na barriga. À minha família, por todo apoio e suporte nos momentos em que mais precisei. À Arlete, meu anjo da guarda, que me ajudou tanto e sempre esteve presente.

Agradeço à direção da instituição de ensino Beta que permitiu a realização desta pesquisa e a todos entrevistados que me guiaram no conhecimento e na análise do instigante processo de mudança em curso.

Por fim, não posso deixar de mencionar que estou vivendo uma nova mudança. Ingressei no mestrado grávida e término este capítulo da minha vida com outro presente: ser mãe de dois! Dedico esta conquista também a você Bernardo, que já é muito amado e será muito bem-vindo!

Resumo

Nesta dissertação, mudança organizacional é compreendida como uma jornada complexa, pragmática, caótica e subjetiva. Para a sua análise, foi elaborado um quadro de referência que considera a junção entre as teorias de Pettigrew (2011), que foca no porquê mudar (contexto), o quê mudar (conteúdo) e o como mudar (processo), e a abordagem do Framework 5M de Badham (2013): manter-se atento, mobilizar, mapear, usar máscaras e mirar. Teve-se como objetivo analisar como estão ocorrendo as mudanças em uma instituição de ensino, denominada Beta, a partir da pandemia da COVID-19, na percepção de gestores e funcionários. Foi realizado estudo de caso de caráter qualitativo, descritivo e explicativo. A coleta de dados foi realizada por meio da análise documental e de 12 entrevistas narrativas com os gestores e funcionários da Beta. Empregou-se a técnica de análise de conteúdo para analisar os dados, utilizando-se o software NVivo 12 Pro. Os resultados revelaram que a mudança da Beta foi caracterizada em três fases: inicial, de março de 2020 a maio de 2021, com ensino e trabalho remotos, sendo o momento mais relevante, quando aconteceram mudanças radicais em um curto espaço de tempo. O segundo momento vai de maio de 2021 a outubro de 2021, quando ocorre o ensino híbrido e adaptações na Beta; e o terceiro momento, a partir de outubro de 2021, com o retorno à aula presencial e a construção do 'novo normal'. Os resultados indicaram que, frente à mudança abrupta, decorrente da pandemia, foi desenvolvida uma capacidade de lidar com a mudança de forma reflexiva, empática e humana, reconhecendo a imprevisibilidade da realidade organizacional e do ambiente externo, o que exigiu atenção e cuidado relacionados às barreiras, erros e lacunas entre o planejado e o inesperado. Foram desenvolvidas diferentes estratégias durante o processo de mudança para mobilizar pessoas que pudessem auxiliar tanto na tomada de decisões como na condução, respondendo às demandas dos outros funcionários. As estratégias e ações implementadas, devido à imprevisibilidade do ambiente externo e interno, foram sendo construídas e adaptadas diariamente. Diferentes papéis foram exercidos no sentido de se implementar a mudança, principalmente em termos da criação de um clima de compartilhamento, de liberdade de expressão, de apoio tanto em termos profissionais como pessoais. Foram também criados espaços importantes para proporcionar a capacitação necessária dos funcionários em relação às radicais transformações do trabalho e das aulas remotas. Pode-se concluir que, diante dos desafios impostos pela pandemia, o gerenciamento para a mudança foi realizado de forma criativa e flexível, sintonizando as dificuldades enfrentadas com estratégias de apoio, aconselhamento, liderança e suporte às equipes, alunos e familiares. Esse processo reforça a ideia de que a mudança não é um acontecimento estritamente ligado a uma lógica, planejado e efetivado por etapas, mas, sim, uma jornada com aspectos pragmáticos, críticos, humanos e discursivos.

Palavras-chave: Mudança Organizacional; Gerenciamento para a mudança; *Framework 5M*.

Abstract

In this dissertation, to analyze the organizational change, we developed a framework that considers the junction between the theories of Pettigrew (2011) and Badham (2013). The first one presents three dimensions - context, content, and process – to explain the strategical change. And the second discusses the management to change, in the light of Framework 5M – Mindful, Mobilising, Mapping, Masks, and Mirror. From this framework, we aimed to analyze the organizational changes in an educational institution, called Beta, from the COVID-19 pandemic, in the perception of managers and employees. We carried out a qualitative, descriptive, and explanatory case study. Data was collected through document analysis and 12 narrative interviews with Beta's managers and employees. We analyzed the data by means of content analysis technique, using the NVivo 12 Pro software. The results revealed that the Beta change was characterized in three phases: initial, from March 2020 to May 2021, with teaching and remote work, being the most relevant moment, when radical changes took place in a short space of time. The second moment runs from May 2021 to October 2021, when blended learning and adaptations take place in Beta; and the third moment, from October 2021, with the return to face-to-face classes and the construction of the 'new normal'. The results indicated that, faced with the abrupt change resulting from the pandemic, they developed an ability to deal with change in a reflexive, empathic and humane way. They recognized the unpredictability of the organizational reality and the external environment, which required attention and care related to the barriers, errors, and gaps between the planned and the unexpected. They developed different strategies during the change process to mobilize people who could help both in decision-making and in conducting and responding to the demands of other employees. The strategies and actions implemented, due to the unpredictability of the external and internal environment, were built and adapted day-by-day. They played different roles to implementing the change, mainly in terms of creating a climate of sharing, freedom of expression, support both in professional and personal terms. They created important spaces to provide the necessary training for employees in relation to the radical transformations of work and remote classes. We concluded that, in the face of the challenges imposed by the pandemic, they managed to change in a creative and flexible way, tuning the difficulties faced with support strategies, counseling, leadership and support for teams, students and families. This process reinforces the idea that change is not an event strictly linked to a logic, planned, and carried out in stages, but rather a journey with pragmatic, critical, human and discursive aspects.

Keywords: Organizational Change; Management to change; 5M *Framework*.

Listas de ilustrações

Lista de Figuras

| | | |
|------------------|--|----|
| Figura 1 - | Modelo de Mudança Organizacional de Pettigrew (2011) | |
| 34 | | |
| Figura 2 - | <i>Cluster</i> dos entrevistados | 58 |
| Figura 3 - | Nuvem de palavras - Geral | 61 |
| Figura 4 - | Nuvem de palavras categorizadas pelos 5Ms | 62 |

Lista de Tabelas

| | | |
|-------------|--|----|
| Tabela 1 - | Definições Teóricas sobre Mudança Organizacional – autores seminais | 17 |
| Tabela 2 - | O modelo de oito passos para implementação de mudanças de sucesso | 31 |
| Tabela 3 - | Framework 5M..... | 47 |
| Tabela 4 - | Categorias de análise | 51 |
| Tabela 5 - | Síntese da metodologia..... | 56 |
| Tabela 6 - | Codificação das categorias e das subcategorias | 57 |
| Tabela 7 - | Correlação de Pearson por similaridade de palavras..... | 60 |
| Tabela 8 - | Descrevendo a mudança na Beta – o contexto da mudança..... | 64 |
| Tabela 9 - | Descrevendo a mudança na Beta – o conteúdo da mudança..... | 78 |
| Tabela 10 - | Descrevendo a mudança na Beta – o processo da mudança..... | 91 |

Sumário

| | | |
|--------------|---|------------|
| 1 | Introdução | 8 |
| 2 | Referencial Teórico..... | 16 |
| 2.1 | Gerenciamento da mudança | 16 |
| 2.2 | Evolução da teoria e das pesquisas sobre mudança organizacional..... | 20 |
| 2.3 | Mudança organizacional – alguns modelos..... | 27 |
| 2.4 | Gerenciamento para a mudança | 37 |
| 2.4.1 | <i>Framework 5M</i>..... | 42 |
| 3 | Metodologia..... | 49 |
| 3.1 | Caracterização da Pesquisa | 49 |
| 3.2 | Quadro de Referência ou Modelo de Pesquisa..... | 50 |
| 3.3 | Unidade de análise e de observação | 51 |
| 3.4 | Técnica de coleta de dados | 53 |
| 3.5 | Técnica de análise dos dados | 55 |
| 4 | Apresentação e discussão dos resultados | 57 |
| 4.1 | Análise quantitativa das entrevistas..... | 57 |
| 4.2 | Descrevendo a mudança na Beta – o contexto | 64 |
| 4.3 | Descrevendo a mudança na Beta – O conteúdo..... | 77 |
| 4.4 | Descrevendo a mudança na Beta – O processo..... | 91 |
| 4.5 | Análise dos resultados – framework 5Ms | 105 |
| 5 | Considerações finais..... | 112 |
| | Referências | 118 |
| | Apêndices | 126 |

1 Introdução

Pesquisar e estudar mudança organizacional não é tarefa fácil, principalmente por ser muito complexo entender o tema, que abarca vários enfoques e modelos. Ao mesmo tempo, revela-se apaixonante à medida em que se descobrem os caminhos e sua evolução (Boje et al., 2011; Wood Jr., 2009). Observa-se, na literatura, um alto número de publicações sobre o conceito tradicional de mudança organizacional. Segundo essa abordagem, entende-se que a mudança está relacionada às alterações nos componentes das organizações, sendo desencadeada de forma intencional ou não, por meio de intervenções, tanto no nível operacional quanto estratégico, que buscam melhorias nos resultados das organizações (Bartunek & Woodman, 2015; Bressan, 2001; Burnes, 2004). Essa abordagem descreve a mudança como um processo racional, lógico e planejado, sem levar em consideração aspectos “não racionais”, ligados às pessoas, às emoções, bem como às questões políticas (Badham, 2013; Cançado & Badham, 2019; Pettigrew, 2011).

Apesar do vasto conhecimento sobre tema, ainda existem falhas e incertezas sobre esse processo e, em várias situações, não foram evidenciadas melhorias nas organizações que passaram por processos de mudança (Burnes, 2009; Blackman et al. 2022). Kotter (1996; 2013) aponta que 50% de todos os programas de mudança falham no primeiro estágio. Buchanan (1992), Badham (2013), Hughes (2011) e Beer & Nohria (2000) destacam que esses números podem chegar a 70% de fracasso. Em parte, esse fracasso pode ser atribuído à maneira como o tema tem sido tratado. O alto número de publicações na área geralmente discorre sobre temas como liderança (Battilana et al., 2010), processos de mudança (Schreyögg & Sydow, 2011), execução de mudança (Van de Ven & Sun, 2011), paradoxos (Smith & Lewis, 2011) e desenvolvimento organizacional (Bennis, 1969; Walton, 1969; Beckhard, 1972; Lewin, 1965), normalmente os relacionando a modos de controlar e de monitorar a mudança (Balogun, 2006; Jansson, 2013).

Neste contexto, essas abordagens tradicionais e racionais podem resultar em fracasso, frente a um cenário que exige comportamentos altamente competitivos e complexos das organizações (Wood Jr., 2009; Seo et al., 2012; Al-Haddad & Kotnour, 2015). O reconhecimento do cenário complexo, da inovação e da interdependência

entre os setores é essencial quando se trata do desenvolvimento de uma estratégia de mudança e da sua gestão na prática (Badham, 2013). Nesse sentido, nas últimas décadas, tem sido desenvolvido um discurso crescente acerca de estudos sobre mudança organizacional, com base em abordagens pragmáticas e processuais (Badham, 2013; Beer & Nohria, 2000; Collins, 1998; Weick & Quinn, 1999).

Badham (2013) destaca que entender a complexidade da mudança organizacional implica considerá-la não como um processo, mas sim como um fluxo que não é simples e contínuo. As organizações são consideradas como sistemas complexos e interdependentes, sendo os componentes da mudança conectados às suas características mais profundas, a exemplo de um *iceberg*, no qual a ponta da superfície possui as características tradicionais das organizações e abaixo estão escondidos os aspectos políticos e culturais, as expectativas, a gestão de pessoas e os valores (Badham, 2013; Cançado & Badham, 2019). Ele propõe deslocar a ideia do gerenciamento da mudança, como um processo considerado racional e linear, para o gerenciamento para a mudança, compreendido como uma jornada paradoxal, complexa e subjetiva, entendendo que as duas abordagens são complementares.

Com reservas, o autor propõe um modelo fundamentado em uma abordagem pragmática e crítica, denominado Gerenciamento para a mudança, que complementa a abordagem tradicional do Gerenciamento da mudança. Esse modelo de gerenciamento para a mudança é denominado *Framework 5M*, sendo composto de cinco categorias (iniciadas pela letra M em inglês – *mindful, mobilize, map, mask, mirror*): manter-se atento, mobilizar, mapear, usar máscaras e mirar (Badham, 2013; Cançado & Badham, 2019). O *Framework 5M* deve ser visto como uma ferramenta integrativa, reflexiva e orientada para a ação, proposto para informar, motivar e encorajar entendimentos práticos, integrando de forma acessível e simples os principais conceitos, questões-chave e perspectivas do gerenciamento para a mudança. O gerenciamento para a mudança busca trazer à tona a natureza caótica, paradoxal e emergente da mudança, a “irracionalidade previsível” do indivíduo e do processo de decisão organizacional (Ariely, 2008; March, 1983), a ambiguidade e o caos do comportamento individual e organizacional (Stacey, 2012; Weick, 2001) e a natureza tácita, confusa e emergente da mudança na prática (Pfeffer, 1994; Pettigrew, 2011; Weick & Quinn, 1999).

Confrontando-se tal caracterização e analisando-se trabalhos empíricos que aplicaram o *Framework 5M* (Costa, 2016; Guedes, 2015; Marques, 2019; Guedes et al., 2016; Costa & Cançado, 2017), foram observadas dificuldades para o entendimento da mudança na prática. O *Framework 5M*, apesar de apresentar cinco categorias que poderiam facilitar a pesquisa, de fato, constitui-se como um veículo retórico sobre a mudança, como discutido por Badham (2013), Badham e Cançado (2014), Badham et al. (2015) e Cançado e Badham (2019). A análise desses estudos indicou a dificuldade em aplicar as cinco categorias para a elaboração de um roteiro de entrevista, que pudesse nortear estudos empíricos, bem como a dificuldade em se apresentar e representar efetivamente a mudança na prática. Costa (2016) chegou a esboçar um quadro de referência, no qual combinou Pettigrew (2011) e Badham (2013), mas falhou ao focar seu roteiro de entrevistas somente nos 5Ms e ao dissociar a apresentação dos dados a partir de Pettigrew (2011) e de Badham (2013).

Com o objetivo de superar tal dificuldade e reconhecendo a contribuição das abordagens consideradas tradicionais e processuais para a proposição do modelo 5Ms, buscou-se estabelecer uma conversação entre elas. As abordagens tradicionais trazem contribuições mais prescritivas sobre a mudança – “how to do”, o que envolve aplicação de técnicas e modelos. Grande parte do debate sobre planejamento da mudança *versus* emergência assume a forma de afirmativas e contra afirmativas sobre a natureza dos processos de mudança. Existem visões conflitantes sobre até que ponto a mudança assume a forma de atividades padronizadas regulares governadas por leis previsíveis ou é contingente, contextual e caótica (Badham, 2013).

A ênfase na antecipação e planejamento, em parte, reflete a preocupação tradicional do desenvolvimento organizacional (DO) com a mudança planejada. Considerado como um processo planejado de mudança nas organizações (Beckhard, 1972; Bennis 1969), o DO parte do seminal modelo de três fases da mudança de Kurt Lewin (1947) - descongelar padrões de comportamento, efetivar a mudança e voltar a congelar os padrões alterados. Como enfatizam os críticos dos modelos 'N step' (Bartunek & Woodman, 2015; Kanter et al., 1992; Weick & Quinn, 1999; Boje et al., 2011), tais aspectos, se utilizados como modelo prescritivo, geram uma camisa de força artificial, que desconsidera a complexidade do gerenciamento para a mudança. Mas, se

aplicadas ao *Framework* 5M como ferramentas, podem auxiliar no mapeamento, destacando-se que o mapa não é o caminho, mas a ajuda no seu entendimento.

Como um modelo complementar às abordagens tradicionais, o gerenciamento para a mudança busca em Pettigrew (2011) a ideia da mudança como uma jornada, cuja analogia é um rio – calmo e tranquilo, visto de cima ou em um mapa; turbulento, multidirecional, com diversos fluxos ou afluentes, quando o rio realmente está em movimento. O foco na emergência e improvisação na mudança veio à tona nos anos de 1980/1990. Desde o trabalho clássico de Pettigrew (2011) sobre a natureza processual da mudança, foi dado um reconhecimento substancialmente maior à natureza confusa, complexa, iterativa, contingente e contextual da mudança estratégica. Pettigrew (2011) propõe apreender essa complexa realidade por meio da análise do contexto, do conteúdo e do processo da mudança.

Argumenta-se, nesta dissertação, que essa abordagem de Pettigrew (2011), conjugada aos 5Ms (Badham, 2013; Cançado e Badham; 2019), poderá contribuir na elaboração de um quadro de referência que permita a análise e a operacionalização do gerenciamento para a mudança. Esse modelo poderá auxiliar no entendimento das profundas mudanças às quais as organizações estão submetidas, frente à pandemia da COVID-19. Assim, considera-se que esse modelo seja capaz de captar e trazer à tona a história vivenciada pelos atores organizacionais nessa jornada caótica e complexa de transformações, enquanto elas estão ocorrendo na prática.

A pandemia da COVID-19 (coronavírus), originada em Wuhan, China, tornou-se uma grande ameaça para todos os países do mundo. O vírus foi reconhecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020. No Brasil, desde o primeiro caso, confirmado em 26 de fevereiro de 2020, foram registrados outros 27,5 milhões de casos, e 639 mil mortes atestadas até 14 de fevereiro de 2022. Muitas estratégias para combater a sua disseminação impactaram diretamente as atividades sociais e econômicas dos países (Tran et al., 2021). A restrição social foi a medida mais difundida pelas autoridades para evitar a disseminação da doença e tentar abaixar a curva de transmissão do coronavírus (Malta et al., 2020). Várias medidas para conter o vírus no Brasil foram tomadas pelos estados e municípios, como fechamento de escolas e comércios não essenciais. Nas situações mais calamitosas,

com altos índices de transmissão e de ocupação de leitos hospitalares, autoridades públicas decretaram bloqueio total (*lockdown*) para estabelecimentos, com punições caso não respektassem o distanciamento social e suas normativas (Malta et al., 2020).

Diante do efeito existencial avassalador da pandemia da COVID-19, as organizações procuraram reinventar-se, diariamente, de maneira rápida e, por vezes, radical. Todas as mudanças que ocorreram e estão ocorrendo nas organizações devido à pandemia da COVID-19 levaram as empresas a repensar e alterar o seu modelo de trabalho para a sua sobrevivência. Grande parte das empresas determinou a seus empregados o desenvolvimento de suas atividades em casa – *home office*, mudando-se radicalmente o modo como o trabalho é executado. Essa e outras mudanças que estão ocorrendo durante a pandemia nas organizações trazem a reflexão e a análise de como os projetos e a estrutura existente funcionarão a partir desse período. As oscilações, incertezas, imprevisibilidade que a pandemia ocasionou nas organizações trouxeram grandes desafios para os líderes. Segundo Amis (2021, p. 4), “Com pressões, valores e interesses externos tão significativos, pode parecer insignificante ou muito difícil de se acomodar, mas as consequências de não tratar serão potencialmente graves para aqueles que buscam implementar ou compreender totalmente como a mudança ocorre”.

Os efeitos da pandemia da COVID-19 sobre o setor da educação também estão sendo graves. Penin e Vieira (2002) já alertavam que em momentos históricos, nos quais a sociedade é confrontada com mudanças significativas em suas bases sociais e tecnológicas, o setor da educação é obrigado a se adaptar e a mudar de acordo com as novas atribuições que lhes são dadas a partir desse confronto. Assim, o papel da escola está de acordo com os interesses da sociedade, por isso ela assume características de uma instituição que atenda a esses interesses. Devido ao distanciamento social, escolas tiveram que adotar medidas para que os estudantes desenvolvessem suas práticas educacionais de maneira remota. Com isso, não somente o ensino, como também as atividades de apoio passaram a ser realizados virtualmente, o que tem implicado profundas transformações em todos os seus setores, de forma inesperada e rápida (Portela et al., 2020), obrigando-os a ser reorganizarem radicalmente.

Para a realização desta pesquisa, tomou-se como marco inicial o período pós março de 2020, início da pandemia da Covid-19 no Brasil.

Diante desse contexto, define-se como problema desta pesquisa a seguinte questão: Como analisar as mudanças que estão ocorrendo em uma instituição de ensino, a partir da pandemia da COVID-19?

Para responder a essa questão, optou-se por realizar a pesquisa em uma instituição de ensino, aqui denominada Beta (nome fictício), que é uma escola internacional, voltada à educação, desde o ensino maternal (dois anos de idade) até o ensino médio. A instituição oferece um ensino com base em valores humanistas que preparam o aluno para a diversidade do mundo contemporâneo. No período do dia 18 de março de 2020 a 26 de julho de 2021, o setor administrativo da Beta trabalhou remotamente. As aulas foram ofertadas de maneira remota no período do dia 18 de março de 2020 até o dia 10 de maio de 2021. A partir do dia 10 de maio de 2021, foi realizado o retorno das aulas presenciais, seguindo o escalonamento por idade, e a realização de aulas híbridas; e, em abril de 2022, o retorno às aulas presenciais. Nesse sentido, a instituição é um lócus privilegiado para o desenvolvimento da pesquisa empírica.

Nesta pesquisa, teve-se como objetivo geral analisar como estão ocorrendo as mudanças na Beta, a partir do início da pandemia da COVID-19, na percepção de gestores e funcionários.

Teve-se como objetivos específicos:

- a) Analisar o contexto, o conteúdo e o processo das mudanças em curso na Beta, a partir da percepção dos gestores e funcionários;
- b) Explicar as mudanças ocorridas na Beta, a partir do framework 5Ms.

Para atingir os objetivos, foi realizado um estudo de caso qualitativo, de caráter descritivo e explicativo. A coleta de dados ocorreu por meio de análise documental e de entrevistas narrativas com gestores e funcionários da Beta. Para análise de dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo.

Esse estudo justifica-se uma vez que pode enriquecer a discussão sobre mudança na perspectiva pragmática, bem como por propor a aplicação um modelo de análise ainda pouco explorado. A partir de uma busca realizada na plataforma *Web of Science*, no dia 21 de novembro de 2021, utilizando como palavras-chave (“*organization change*” OR “*change management*” OR “*management change*”), em tópicos, foram encontrados 4.409 artigos. Ao acrescentar a essa busca original os termos AND (*pragmatic* OR *critic**), foram encontrados 581 artigos; e ao acrescentar o termo AND “*Framework 5M*” não foi encontrado nenhum artigo. Mantendo-se os termos originais sobre mudança e acrescentado o termo AND “Covid-19”, foram encontrados 10 artigos.

Evidencia-se, portanto, uma lacuna no tema gerenciamento para a mudança e na abordagem do *Framework 5M*, com isso, buscou-se nesta pesquisa um avanço no conhecimento sobre o tema, ao discutir teoricamente o gerenciamento para a mudança e o *Framework 5M*, complementado pela literatura tradicional sobre mudança organizacional. Portanto, esta dissertação apresenta, como contribuição para o conhecimento científico, uma discussão simbólica, discursiva e baseada na prática sobre a mudança organizacional.

Além disso, avança ao mostrar uma intersecção entre abordagens que, teoricamente, são consideradas complementares, propondo um quadro de referência que conjuga a abordagem da mudança estratégica, de Pettigrew (2011), e a do gerenciamento para a mudança, de Badham (2013). Esse novo quadro de referência pode tanto trazer compreensão sobre como pesquisar o tema nas organizações, quanto aspectos práticos, a partir dos quais os gestores podem refletir sobre a sua atuação na mudança.

Os resultados desta pesquisa poderão ser utilizados como diagnóstico pela instituição de ensino Beta, identificando como estão ocorrendo as mudanças a partir da pandemia da COVID-19, bem como debates tanto para a academia quanto para novos estudos sobre o tema.

Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa Estratégia em Organizações e Comportamento Organizacional, do Programa de Pós-Graduação em Administração

de Empresas (PDMA) da Universidade FUMEC e está ligada ao projeto de pesquisa de Mudança Organizacional, coordenado pela professora Dra. Vera L. Cançado, orientadora desta dissertação, cujo objetivo é, a partir de críticas às abordagens tradicionais de mudança organizacional, baseadas na tentativa de racionalizar e controlar o processo, por meio do gerenciamento da mudança, analisar uma abordagem mais pragmática, simbólica, discursiva e baseada na prática, denominada 5M.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro, esta Introdução, contempla o tema, a contextualização, o problema, os objetivos e a sua justificativa. O segundo é o Referencial Teórico, que aborda os principais tipos, modelos e conceitos da mudança organizacional, destacando-se o modelo de gerenciamento para a mudança, conforme aponta Badham (2013). No terceiro capítulo, estão descritos a metodologia, com a caracterização da pesquisa, o quadro de referência, a descrição da unidade de análise, a observação e as técnicas de coleta e de análise de dados. No quarto capítulo, estão descritas a apresentação e a discussão dos resultados. No quinto capítulo, apresentam-se as considerações finais. Na sequência, são apresentados as referências e os apêndices.

2 Referencial Teórico

O presente capítulo foi estruturado em duas seções: na primeira, foram abordados os conceitos do gerenciamento da mudança em uma perspectiva racional e tradicional da teoria; na segunda seção, foram abordados os conceitos de gerenciamento para a mudança em uma perspectiva pragmática, seguindo as proposições de Badham (2013) e a apresentação do *Framework 5M*.

2.1 Gerenciamento da mudança

As teorias têm a capacidade de explicar o que ocorre na realidade e são indispensáveis para serem aplicadas na prática em busca de solucionar os problemas das organizações. A mudança organizacional não é um tema novo na literatura, sendo possível encontrar pensamentos, perspectivas e modelos distintos (Oreg et al., 2013; Boje et al., 2011; Vakola, 2013). As teorias sobre mudança são consideradas complexas, confusas e, por vezes, contraditórias, sendo necessária uma base teórica que sustente o conhecimento sobre o tema (Motta, 2001).

Existe uma infinidade de conceitos sobre mudança organizacional. A perspectiva tradicional, aqui denominada de Gerenciamento da mudança, aborda o processo a partir da objetividade, destacando ferramentas racionais, metas e estratégia para implementar a mudança. Essa formulação de procedimentos racionais visa garantir o controle sobre como a organização será no futuro (Stacey, 2012; Collis & Hussey, 2005).

Essa perspectiva, tanto em termos teóricos como práticos, tem crescido consideravelmente ao longo dos anos, em função de pressões de forças macroeconômicas, da necessidade de redução de custos, de melhoria na qualidade dos produtos, entre outros aspectos. Os esforços de mudança realizados pelas organizações têm ajudado, de maneira significativa, a sua adaptação às condições de transformação, melhorando sua competitividade em busca de um futuro melhor (Kotter, 1996; 2013; Boje et al., 2011).

Embora exista uma complexidade sobre o tema abordado, é possível observar convergências a respeito do conceito de mudança organizacional. A Tabela 1, abaixo, apresenta alguns dos conceitos mais citados de autores seminais sobre mudança organizacional.

Tabela 1 - Definições teóricas sobre mudança organizacional – autores seminais

| Definições | Referências |
|---|---------------------------|
| Esforço planejado que abrange toda a organização, para aumentar a eficiência e a saúde da organização, através de intervenções planejadas nos procedimentos da organização e usando os conhecimentos fornecidos pelas ciências do comportamento. | Beckhard (1972, p. 10) |
| Processo de transformação contínua, de larga escala, abrangente, profunda e multidimensional. | Fisher (2002) |
| É um acontecimento temporal estritamente relacionado a uma lógica, ou ponto de vista individual, que possibilita às pessoas pensarem e falarem sobre a mudança que percebem. | Ford e Ford (1995) |
| São processos, práticas e técnicas que ajudam as organizações a implementarem alterações estruturais, estratégicas e operacionais para obterem respostas significativas para o seu desenvolvimento. Este processo envolve promover e liderar a transformação nas empresas, por meio de oito passos. | Kotter (2013) |
| Considerado um processo que possui três fases: descongelamento, movimento e recongelamento. A mudança significa a passagem de um estado para o outro diferente, a transição de uma situação para outra. | Lewin (1965) |
| Resposta da empresa às pressões de seu ambiente interno, visando adaptações às transformações ocorridas no ambiente externo, implicando ação, reação e interação entre as partes do processo. | Pettigrew (2011) |
| Conjunto de teorias, valores, estratégias e técnicas cientificamente embasadas objetivando mudança planejada do ambiente de trabalho com o objetivo de elevar o desenvolvimento individual e o desempenho organizacional. | Porras e Robertson (1992) |
| Qualquer transformação de natureza estrutural, estratégica, cultural, tecnológica, humana ou de outro componente, capaz de gerar impacto em partes ou no conjunto da organização. | Wood Jr. (2000) |

Fonte: Lima e Bresser (2003) e Cançado et al. (2017).

Observam-se algumas similaridades entre as definições, partindo-se da perspectiva tradicional, que considera a mudança como algo lógico, planejado e racional, caminhando para abordagem mais pragmática e crítica, que entende a mudança como transformação e jornada:

- a) Acontecimento temporal, lógico e planejado (Ford & Ford, 1995; Lewin, 1965; Beckhard, 1972; Porras & Robertson, 1992);

- b) Transformação organizacional (Fisher, 2002; Beckhard, 1972; Pettigrew, 2011; Wood, Jr., 2009);
- c) Jornada contínua de aprendizagem (Fisher, 2002).

A diversidade encontrada na abordagem sobre mudança organizacional acarreta uma variedade de classificações. Embora alguns autores afirmem que é possível gerenciar a mudança, outros, como Pettigrew (2011), indicam a dificuldade de gerenciá-la. Para aqueles que consideram que é possível gerenciar a mudança, é importante identificar os diferentes tipos de mudança, o que pode permitir aos gestores o aumento do seu potencial de influência, administrado de acordo com o contexto encontrado nas organizações (Pinto & Lyra, 2009).

Nadler et al. (1995) e Weick e Quinn (1999) classificam a mudança como contínua/incremental ou episódica/descontínua. A mudança contínua/incremental é constante, cumulativa e evolutiva. Podem ocorrer pequenos avanços, característicos do cotidiano da organização, cujo acúmulo pode propiciar uma mudança significativa. Refere-se à continuidade do padrão existente, que pode ter dimensões diferentes, mas é realizada dentro do contexto atual da empresa. A mudança episódica/descontínua ocorre durante períodos de divergência, quando a empresa sai de sua condição de equilíbrio. É uma mudança do padrão existente, que ocorre em períodos de desequilíbrio e envolve uma ou várias reestruturações de características da empresa.

Porras e Robertson (1992) e Robbins (2000) caracterizam os tipos de mudança como de primeira ordem e de segunda ordem. A mudança de primeira ordem é linear e contínua, envolvendo alterações nas características do sistema, porém não causa quebras em bases-chave para a organização. Já a de segunda ordem é uma mudança multidimensional, radical, descontínua e com vários níveis, quebrando paradigmas organizacionais. Essa mudança pode também ser classificada como transformacional (Silva, 2001).

Outra tipologia encontrada na literatura a respeito de mudança é a sua divisão entre intencional e não intencional. A mudança intencional é quando um agente de mudança estabelece condições diferentes do que ocorre no momento e, assim, ela se realiza

por meio de ações. Já a não intencional não é gerada de forma consciente, geralmente são consequências inesperadas ou acidentes (Ford & Ford, 1995).

Mintzberg et al. (1998) caracterizam os tipos de mudança como micromudança, focalizada dentro da organização, por exemplo a redefinição de cargos em uma fábrica ou desenvolvimento de um novo produto; e macromudança, que visa a organização inteira, incluindo suas relações com o ambiente, como reposicionamento no mercado ou alteração de todas as suas instalações físicas. A mudança ainda pode ser entendida como espontânea ou planejada. A primeira ocorre quando ela não é gerada nem controlada pelos dirigentes das organizações. É oriunda das ações do dia a dia e é guiada por pessoas que não ocupam uma verdadeira posição de autoridade. Já a segunda acontece de maneira programada, ou seja, é regida por um sistema ou um conjunto de procedimentos que devem ser seguidos; e dirigida quando precisa de um guia com posição de autoridade para supervisionar a mudança e garantir sua implementação.

Essas tipologias de mudança podem ser descritas em função de sua amplitude e do foco nos seus efeitos, de acordo com sua natureza. Entende-se a mudança como uma alteração em uma ou mais dimensões da organização – estratégia, estrutura, cultura, tecnologia e comportamento (Wood, 2009); ou em custos e processos (Beer, 2000). Destaca-se que mudança refere-se a alterações que ocorrem de modo mais restrito a uma ou mais dimensões organizacionais, representando ajustes finos, de forma gradual e contínua, mantendo os padrões organizacionais. Já a transformação organizacional é entendida de maneira mais abrangente, envolvendo as diversas dimensões organizacionais (Greenwood et al., 2002; Lima & Bressan, 2003; Motta, 2001; Nadler et al., 1995; Porras & Robertson, 1992; Robbins, 2000; Silva, 2001).

As diversas tipologias refletem-se nas estratégias e nas diferentes metodologias gerenciais para se lidar com a mudança, traduzindo as diferentes abordagens teóricas subjacentes (Lima & Bressan, 2003), que podem ser analisadas em uma perspectiva histórica, que enfatiza a relação entre a transformação do ambiente e a evolução do pensamento sobre mudança organizacional (Demers, 1999), tema analisado na próxima seção.

2.2 Evolução da teoria e das pesquisas sobre mudança organizacional

Grandes modificações ocorreram na trajetória sobre o pensamento, os conceitos e as pesquisas em mudança organizacional. Para organizar cronologicamente a evolução desse pensamento, Demers (1999) apresenta uma perspectiva histórica com a identificação de grandes três períodos: o período pós Segunda Guerra Mundial enfatiza a mudança como crescimento e a adaptação; o período a partir do final da década de 1970, que foca a transformação organizacional; e o período a partir da década de 1990, que entende a mudança a partir da aprendizagem e da evolução. Demers (1999, p. 131) destaca que “Essa divisão permite ver que, por trás da aparente fragmentação dos escritos sobre mudança nas organizações, escondem-se duas visões distintas. A primeira foca a gestão da mudança organizacional, enquanto a segunda trata da gestão da capacidade de mudança das organizações”.

Essa visão é corroborada por Grey (2004) e Badham et al. (2012). A perspectiva sobre como realizar ou gerenciar a mudança baseia-se no conceito de que é possível controlar sistematicamente as relações sociais e organizacionais. A premissa do controle do processo de mudança, com descrição das características “how to do” (como fazer), é revelada nos diversos modelos, sobretudo a partir de meados do século passado, caracterizados por Badham (2013) como o gerenciamento da mudança. Tal perspectiva evoluiu, a partir da década de 1990, para o entendimento da mudança como uma jornada caótica, complexa, não planejada ou racional, caracterizada como gerenciamento para a mudança.

De acordo com a classificação de Demers (1999), o período pós-Segunda Guerra Mundial é caracterizado pelo crescimento e estabilidade econômica que se estendeu até a década de 1970. A mudança era concebida como processo gradativo de desenvolvimento, induzido pela própria organização, vista como um sistema em equilíbrio. Nesse contexto, considera-se a mudança como progresso e evolução e como processo gradativo, contínuo e linear, alinhado com o pensamento racional, previsível e adaptativo. Em relação a esse período, pode-se dizer que a mudança era interpretada como uma ciência terapêutica, uma implementação de técnicas para atingir a interação da força de trabalho. O principal objetivo era desenvolver os indivíduos e grupos quanto a problemas relacionados à resistência à mudança. A

condução do processo de gerenciamento era delegada a um especialista, que oferecia estratégias e técnicas de engajamento e superação (Lewin, 1945; Schein, 1954; Badham et al., 2012).

No período entre as décadas de 1940 e 1950, alguns autores como Lewin (1945) e Schein (1954) explicam a mudança como um planejamento organizacional de forma mais abrangente. A condução da mudança era feita por um especialista, que fornecia estratégias e técnicas que envolviam etapas de descongelamento, movimentação e recongelamento (Badham et al., 2012).

As abordagens mais representativas dessa fase são: Teoria do Crescimento (Haire, 1959; Penrose, 1959), Teoria do Ciclo de Vida (Bingham & Moore, 1959; Whyte, 1961), Teoria da Contingência (Burns & Stalker, 1961; Thompson, 1967) e Desenvolvimento Organizacional (DO) (Bennis, 1969), conforme citado por Demers (1999).

As teorias de crescimento, por exemplo a de Penrose (1959), advogam que crescer é uma tendência natural da organização, na busca por maximização dos lucros, sendo a mudança organizacional equivalente a um funcionamento mais complexo. Também a Teoria do Ciclo de Vida foca a evolução da organização, entendida por meio da metáfora de um organismo vivo. O conceito foi desenvolvido, a princípio, para a área de ciências biofisiológicas e foi aplicado em outras áreas, como nas ciências sociais. Esses estudos têm como propósito identificar uma lógica evolutiva e correlacionar mudanças e atributos específicos que caracterizam determinados momentos da vida da organização, desde o seu nascimento, amadurecimento e envelhecimento (Quinn & Cameron, 1983; Miller & Friesen, 1984; Hanks & Chandler, 1994). Tal perspectiva tem respaldo nos estudos clássicos de Greiner (1972), sobre o ciclo de vidas das organizações.

A Teoria da Contingência é caracterizada como a identificação dos fatores de sucesso para sobreviver em ambiente complexo e como as características da organização devem ser adequadas na prática. É uma teoria de adaptação, que concebe a organização como um sistema aberto, sendo que sua sobrevivência e desempenho dependem da consistência entre recursos internos e do ambiente (Demers, 1999). O

objetivo da Teoria da Contingência é aproveitar as oportunidades e vencer os desafios. Os primeiros trabalhos publicados sobre a teoria foram na década de 1950, correlacionando o ambiente e as características das organizações (Wood Jr., 2009).

O Desenvolvimento Organizacional, abordagem mais diretamente identificada com a mudança organizacional, é uma estratégia de mudança considerada normativa e reeducativa, que oferece modelos de intervenção. É um processo planejado de mudança nas organizações que busca descongelar padrões de comportamento, efetivar a mudança e voltar a congelar os padrões alterados, baseando-se no modelo de três fases da mudança de Kurt Lewin (1965). Esse processo inclui a coleta das informações sobre o comportamento das pessoas dentro das organizações, diagnóstico dos problemas mais emergentes que envolvem o cliente e a empresa, definição dos problemas prioritários, determinação dos recursos internos e externos com o foco em resolver o problema, estabelecer o plano de ação e escolher os métodos de avaliação dos planos que serão implementados e os problemas que devem ser resolvidos (Beckhard, 1972; Caravantes & Pereira, 1981).

Há também de se ressaltar a existência de uma corrente que se contrapõe à perspectiva dominante, não em relação a ser gradual e contínua, mas ao papel do líder na mudança. Nessa perspectiva, na Teoria Comportamental da empresa (Cyert, 1963) e na Teoria do Incrementalismo disjunto (Braybrooke & Lindbloom, 1963), conforme citado em Demers (1999), a organização é entendida como uma arena política, como um sistema limitado por sua lógica interna, sendo a adaptação um processo emergente de negociação entre as partes que escapam aos líderes.

Demers (1999) conclui que, nesse período, as abordagens estão mais interessadas no “que” (processo controlado) do que no “como” (na dinâmica da mudança), à exceção do Desenvolvimento Organizacional. Predomina uma visão racionalista, voluntarista e positivista da mudança, associada ao desenvolvimento, ao progresso e ao crescimento da organização, de forma gradual e contínua. Entende-se que a mudança nas organizações pode ser controlada pelos líderes, que ajustam estratégias, estruturas e sistemas para adaptá-los ao crescimento e demandas de um ambiente relativamente estável e previsível. As teorias tradicionais sobre mudança são de suma importância para a análise histórica e são como um meio de influência e

de inspiração comportamental para as organizações. Entretanto, essas teorias não consideram a visão da complexidade, dinâmica emocional e subjetiva da mudança, características de ambientes menos previsíveis e mais turbulentos (Badham et al., 2012).

Assim, a expansão econômica, estabilidade e previsibilidade do período supracitado dão lugar à turbulência característica do segundo período da década de 1970. É uma fase caracterizada pela recessão, devido, em grande parte, às crises do petróleo, à entrada da concorrência internacional e à quebra do domínio econômico mundial dos Estados Unidos. A mudança organizacional, a partir dessas pressões e instabilidades do ambiente, foca momentos de crise nas organizações, sendo algo moroso e difícil de se concretizar (Demers, 1999).

Os trabalhos publicados nesse período tinham como base uma dimensão de mudança coercitiva e participativa e a capacidade de os gestores lidarem com processos, complexidade dos problemas organizacionais e contexto social e político (Buchanan & Boddy, 1992). Teorias definem a mudança como um processo descontínuo e revolucionário, como crise nas organizações que demandam transformações radicais, conduzidas por líderes heroicos, com fins de reposicionar a organização nesse ambiente instável. As abordagens mais representativas do período são: Ecologia das Populações (Clark et al., 1967; Begon et al., 1996), a abordagem Configuracional (Buchanan & Linowes, 1980), Teoria Cognitiva (Lakoff & Johnson, 1980; Bartunek, 2015) e Teoria do Equilíbrio Pontuado (Eldredge & Gould, 1972), conforme citado por Demers (1999).

A Teoria da Ecologia das Populações (Hannan & Freeman, 1984, citado por Demers, 1999) advoga que o processo de seleção ambiental é o principal mecanismo de mudança, sendo o fator crítico na definição de quais organizações têm sucesso e quais falham. A mudança ocorre não pela renovação das organizações, mas pela substituição por organizações mais novas e mais bem adaptadas. Esse enfoque, de alguma forma, complementa a visão contingencialista (Wood Jr., 2009).

A abordagem configuracional questiona a perspectiva de adaptação gradual característica do período anterior. Apesar de compartilhar a visão da organização com

a abordagem da ecologia das populações, os teóricos dessa abordagem (Miller & Friesen, 1984; Greenwood & Hinings, 2002, citados por Demers, 1999) enfatizam as ações dos líderes- estrategistas, responsáveis por realizarem mudanças radicais, tipo fusões e aquisições, diversificação, reorganização, *downsizing*, etc.

A mudança radical também é enfatizada pelas Teorias Cognitivas (Bartunek, 2015) e Culturais (Schein, 1985) que indicam que a ruptura nas organizações é inevitável, que a mudança de valores e crenças causa descontinuidade e insegurança. É adicionada uma dimensão simbólica à ação dos líderes, considerados como pessoas carismáticas que dão significado à visão da mudança, de maneira a torná-la realidade. (Debowski et al., 2001).

A Teoria do Equilíbrio Pontuado integra a visão da mudança organizacional como gradual e radical. A organização é caracterizada por longos períodos de estabilidade, o que implicaria mudança gradual, pontuada por curtos períodos de crise, que levam à reorganização (Demers, 1999, citando Tushman & Romanelli, 1985).

Portanto, segundo Demers (1999), pesquisas nesse período associam mudança à crise organizacional, como processo radical e descontínuo, por meio de respostas dos líderes à crise ou à sua antecipação. O sucesso da gestão da mudança por meio da transformação radical exige, também, uma dimensão simbólica, com apelo tanto para as emoções como para a razão. Essa abordagem avança no sentido de unir o como fazer a mudança, a partir da gestão da estratégia e da estrutura, ao focar também as dimensões cognitivas e culturais e o papel da liderança na gestão dos significados.

Para essa abordagem, surge uma corrente alternativa, baseada nas teorias do incrementalismo (Quinn, 1978; Johnson, 1988), na formação da estratégia (Mintzberg & Waters, 1985; Pascale, 1984) política (Pettigrew, 2011), neoinstitucional (DiMaggio & Powell, 1983) e na teoria do intraempreendedorismo (Burgelman & Sayles, 1987; Kanter, 1984), conforme citado por Demers (1999). Essa abordagem alternativa distingue-se da anterior ao destacar e dar lugar ao processo emergente, em contrapartida ao processo planejado. Enquanto o modelo dominante baseia-se no líder visionário, esse modelo advoga que o líder não sabe com certeza para onde o negócio precisa ir, que ele é limitado em sua capacidade de implementar

a estratégia. Nesse sentido, a mudança radical pode ser vista como a formalização (ou racionalização), após um processo de mudança gradual que não foi planejado. Essa abordagem, marginal na década de 1980, preparou o campo para o terceiro período (Demers, 1999).

Por fim, o período da década de 1990 é descrito como uma sucessão de crises em várias áreas da economia, abalando a confiança das organizações para um eventual retorno ao equilíbrio. Essa fase ampliou a compreensão das dimensões processuais e complexas sobre a gestão da mudança, tal como o caráter político e social das organizações (Badham et al., 2012).

A mudança organizacional, considerada anteriormente como algo previsível ou que ocorre em momentos de crise, começa a ser vista como uma realidade do dia a dia, como o cotidiano das organizações, sendo efetivamente a única coisa previsível nelas. A transformação da economia global, a alteração das relações de trabalho, as demissões, a precarização do trabalho e o empreendedorismo por necessidade, entre outras, definem um novo contexto que dá origem a novas formas de entender a mudança organizacional. A organização não é mais percebida como uma arquitetura, mas sim como um arranjo constantemente renovado de acordos e projetos. O líder começa a ter a função de facilitador e não de controlador da mudança (Armond & Nassif, 2009).

As perspectivas mais representativas dos anos de 1990 são as teorias da aprendizagem (Glynn, Lant, & Milliken, 1994; Nonaka, 1994), as teorias evolucionárias (Burgelman, 1996), as teorias da complexidade, particularmente a teoria do caos (Stacey, 2012; Thiétart, 1993), e outras abordagens construtivistas, notadamente aquelas inspiradas pelo estruturacionismo (Orlikowski, 1996; Tenkasi, Boland, 1993), como citado em Demers (1999).

As Teorias de Aprendizagem englobam alguns conceitos alicerçados na psicologia cognitivo-humanista, que privilegia a comunicação, a discussão e a mudança de significados para atingir a construção dos conhecimentos. A perspectiva cognitiva enfatiza a aprendizagem como uma mudança nas estruturas mentais dos indivíduos (Argyris & Schon, 1978). A abordagem de organização que aprende destaca a

natureza contínua da mudança, sendo a aprendizagem vista tanto como resultado da mudança cognitiva (aprende-se pensando) quanto como resultado da ação (aprende-se fazendo). A mudança é concebida como um processo diário de criação, com idas e vindas entre o individual e o coletivo, entre o tácito e o explícito, sendo papel da gestão facilitar a passagem entre esses diferentes modos de criar conhecimento (Baumard, 1996), como citado em Demers (1999).

A abordagem evolucionária baseia-se no modelo biológico de evolução das espécies, descrito como variação, seleção e retenção. A evolução organizacional, a partir dessa perspectiva, pode ser explicada pelo surgimento programado ou aleatório de novas situações (variação), podendo alguns serem escolhidos e vivenciados pela organização, intencionalmente ou não – seleção, elementos que levam à mudança, cujos resultados e inovações podem ser institucionalizados – retenção, mecanismo que mantém a estabilidade organizacional. Portanto, estabilidade e mudança ocorrem paralelamente nas organizações. Segundo Demers (1999), a pesquisa sobre mudança a partir dessa abordagem evolucionista tem suas raízes nos trabalhos de Weick (1996) e de Nelson e Winter (1982).

A Teoria do Caos é uma maneira de analisar a complexidade nos sistemas sociológicos, nas organizações, na economia, entre outros setores, visando explicar fenômenos complexos e imprevisíveis a longo prazo. Compreende que as organizações oscilam entre a ordem e a desordem, como sistemas dinâmicos não lineares, nos quais a estabilidade e o caos permitem a renovação, por meio da auto-organização. A mudança é entendida como um fenômeno natural, sendo a coexistência da ordem e da desordem fonte de inovação, já que o caos permite a descoberta (Stacey, 2012).

As abordagens estruturacionistas, por sua vez, concebem a organização como uma construção social, resultante de um processo de interação que reproduz e modifica tanto as propriedades e estruturas organizacionais quanto o comportamento dos atores (Éraly, 1988). Entendem que a mudança organizacional é inerente às atividades humanas, parte do cotidiano diário nas organizações, realizado no movimento de ir e vir das práticas dos indivíduos e dos grupos na relação com as propriedades/estruturas organizacionais. Isso traz o processo de tradução (por

exemplo, a visão estratégica só será traduzida, em termos concretos, se for realizada em ação) e o jogo dos diferentes tipos de conversação e de diferentes agentes da mudança para o centro da mudança organizacional (Ford & Ford, 1995), como citado por Demers (1999).

Portanto, o pensamento sobre mudança organizacional desse período implica uma concepção integrativa, entendendo que a mudança faz parte da realidade e do cotidiano das organizações, que é um sistema que equilibra inércia e caos. Essas abordagens buscam responder “o que”, “o como” e “o porquê” da mudança, adotando uma visão contextualizada, que considera a história, a cultura e as pessoas da organização vista de dentro para fora (Badham et al., 2012).

Assim, na literatura sobre mudança organizacional, destacam-se as teorias tradicionais, relativas à primeira fase da evolução, principalmente referentes ao DO (Bennis, 1969; Walton, 1969; Beckhard, 1972; Lewin, 1965), caracterizando-a como um processo planejado, racional e neutro, sem levar em consideração a complexidade, a política, as reflexões e as discussões mais subjetivas que acontecem diariamente em todos os setores da instituição, aspectos já considerados na segunda fase. A transição para terceira fase respalda a abordagem pragmática e crítica da gestão para a mudança, que não nega ou ignora a dualidade entre o racional/não racional e a tensão que acontece em todas as organizações, proposta por Badham (2013).

A seguir, a próxima seção apresentará modelos importantes para esta pesquisa com o objetivo de analisá-los e compreendê-los, tanto no aspecto teórico quanto com relação ao seu uso na prática para a condução da mudança ao longo do tempo.

2.3 Mudança organizacional – alguns modelos

Os modelos apresentados neste capítulo são considerados clássicos na literatura e têm como objetivo sintetizar as principais perspectivas sobre mudança, ao longo do tempo. É por meio de modelos como o de Kurt Lewin (1965), modelo de mudança de Pettigrew (2011), abordagem do Desenvolvimento Organizacional (DO), entre outros,

que se torna possível a análise da mudança, na medida em que a teoria é capaz de ser avaliada em momentos distintos (Neiva & Paz, 2007).

Uma das abordagens mais influentes na teoria sobre mudança organizacional tem origem nos trabalhos pioneiros de Kurt Lewin (1965), principalmente a partir de seu artigo “Mudança como três etapas: Descongelando, Movendo e Congelando”. O autor descreve que a mudança bem-sucedida deve passar por três fases: descongelar (se necessário), movendo de um nível para outro e congelando no novo nível (Lewin, 1965)

A fase inicial de descongelamento é definida pela criação de um desequilíbrio, que desencadeia uma necessidade de mudança, gerando uma motivação para alterar a situação presente. A organização muda para um nível diferente do inicial, o que envolve o desenvolvimento de novos valores e comportamentos. Já a fase de recongelamento é caracterizada por gerar a consolidação, a sustentação e a estabilidade dos processos que foram encadeados, evitando o retrocesso da situação anterior (Lewin, 1945).

Esse modelo também atraiu críticas consideráveis (Bartunek & Woodman, 2015; Kanter et al., 1992; Weick & Quinn, 1999; Burnes, 2009). O modelo de mudança de Lewin, com seus pressupostos de inércia, linearidade, progressiva, desenvolvimento, busca de metas, desequilíbrio como motivador e interdependência externa de prevenção, é relevante quando é necessário criar mudanças. Porém, quando a mudança é contínua, o problema não é descongelar, e sim redirecionar o que já está em andamento (Weick & Quinn, 1999). Apesar de ser uma abordagem importante, precursora para diversos modelos posteriores de mudança organizacional, questiona-se ainda se essa concepção mecanicista, característica de ambientes estáveis dos anos de 1970, permeada pela lógica da gestão e do controle do processo de mudança, seria suficiente para explicar a complexidade dos processos de mudança nas organizações entendidas como sistemas abertos ou como sistemas dinâmicos não lineares (Badham, 2013; Demers, 1999; Grey, 2004).

Aplicado ao enfoque das organizações como sistemas abertos, em constante alinhamento e ajuste com o seu ambiente externo, o modelo das três etapas dá

sustentação para a abordagem do Desenvolvimento Organizacional. Conceituar o DO não é algo tão fácil. O DO pode ser compreendido como uma área de interesse da teoria das instituições que tem por objetivo estudar as mudanças das organizações e efetivar propostas com foco na inovação e na adaptação organizacional, além de contribuir com o crescimento das organizações (French & Bell Jr., 1981; Hesketh, 1977).

O termo DO é usado para caracterizar intervenções gerenciais, com o objetivo de promover o processo de mudança, entendido como algo planejado, alinhado com os valores humanos e colaborativos, valorizando o desenvolvimento da organização por meio de ações que buscam a colaboração, a confiança e a participação das pessoas que fazem parte das organizações (Leite & Albuquerque, 2010). É considerado como uma estratégia educacional que busca mudar crenças, valores, atitudes das organizações, com o objetivo de adaptá-las a novos mercados e desafios (Bennis, 1969). O DO tem a finalidade de ajudar os gestores e remover as barreiras das organizações. Consiste no reaprendizado do grupo ou do indivíduo a novos desafios percebidos em uma situação que exija uma ação que tenha como resultado a mudança de uma estrutura ou de uma dinâmica (French & Bell, 1981; Kegan, 1971).

Beckhard (1972) apresenta um modelo de DO que foi desenvolvido por cinco fases sequenciais:

- a) Fase 1 – Diagnóstico da situação atual: foca a análise da necessidade da mudança e do estado do sistema organizacional;
- b) Fase 2 – Planejamento da estratégia de mudança: atua na elaboração de um plano determinado com quatro modalidades de intervenção que poderão compor a jornada: desenvolvimento de equipes, aprimoramento das relações entre os grupos, definição de metas e treinamento;
- c) Fase 3 – Educação: caracterizada pelo esforço educacional que aborda a questão do DO (participação em seminários, congressos, palestras);
- d) Fase 4 – Consultoria e treinamento: trata-se da consultoria sobre as práticas atuais, planejamento de novas estratégias e a assistência específica para executar as atividades de treinamento;
- e) Fase 5 – Avaliação: consiste em uma avaliação contínua dos resultados do programa de mudança que atua em toda a organização.

A prática de DO ainda é utilizada em algumas organizações de forma adaptada, porém sem perder os conceitos e os fundamentos teóricos característicos dessa estratégia de mudança (Silva Jr. et al., 2010). Entretanto, a crítica à perspectiva da mudança planejada é central para a abordagem do gerenciamento para a mudança, proposta por Badham (2013). A prática do gerenciamento para a mudança é caracterizada por um processo de mudança que considera as incertezas, os confrontos, as ambiguidades e os medos que fazem parte do cotidiano das organizações. A necessidade de compreender a transição do gerenciamento *da* mudança para o gerenciamento *para a* mudança é importante. Pode-se dizer que o gerenciamento para a mudança é como uma arte de influenciar pessoas e a si mesmo para atingir um propósito (Badham, 2013). Alguns modelos de mudança encontram-se na interface entre o gerenciamento da mudança e o gerenciamento para a mudança, conforme segue.

Em meados dos anos de 1990, começou a ser introduzida uma abordagem que aprofundou o conceito de mudança, trazendo modelos que respondiam a como fazer a mudança, no sentido de auxiliar as organizações e os seus gestores nesse processo (Kotter, 1996, 2013; Kotter & Cohen, 2002; Motta, 2001; Wood, 2009).

Uma dessas abordagens sobre mudança foi elaborada por Kotter (1996; 2013), que propõe oito passos necessários para que ocorra um processo de mudança de maneira efetiva. Mesmo que as organizações atuem simultaneamente nas várias etapas, caso se afastem de um desses passos, isso pode afetar diretamente a ordem proposta para uma base sólida, criando obstáculos para os líderes conduzirem o processo de mudança.

O modelo de Kotter (1996; 2013) foi desenvolvido a partir de uma análise de erros que foram identificados pelo autor como fundamentais para o insucesso da jornada da mudança, assim, os oito passos, resumidos na Tabela 2, indicam etapas necessárias para implementar de maneira eficaz uma mudança na organização. O autor ressalta a importância de realizar sequencialmente todos os passos, caso pule algum, pode criar uma dificuldade maior para os gestores conduzirem o processo. A lição fundamental que deve ser analisada com os casos de sucesso no processo de mudança é aquela em que a jornada passa por uma série de fases, na qual há uma

exigência de tempo e de dedicação dos gestores. Cada organização possui sua peculiaridade, entretanto, grande parte dos processos de mudança possui características semelhantes a esses oito passos, conforme apresentado abaixo, na Tabela 2 (Kotter, 1996; 2013).

Tabela 2 - O modelo de oito passos para implementação de mudanças de sucesso

| | |
|---|---|
| Estabelecer um senso de urgência. | Examinar o mercado e as realidades competitivas. Identificar e analisar crises, ameaças e oportunidades. |
| Criar uma coalizão para a liderança. | Reunir um grupo com poder suficiente para liderar a mudança. Garantir que esse grupo trabalhe como uma equipe. |
| Desenvolver visão e estratégia. | Criar uma visão que ajude a direcionar os esforços de mudança. Desenvolver estratégias para atingir esses objetivos. |
| Comunicar a visão da mudança | Utilizar todos os veículos possíveis para comunicar constantemente a nova visão e suas estratégias. Fazer com que o grupo responsável pela liderança do processo modele o comportamento esperado dos funcionários. |
| Dar <i>empowerment</i> aos funcionários para realização de ações abrangentes. | Eliminar os obstáculos. Modificar os sistemas de estruturas que obstruem a visão de mudança. Encorajar os funcionários a assumirem riscos e estimular ideias, atividades e ações não tradicionais. |
| Gerar vitórias de curto prazo | Planejar visões de ganho ou melhorias de <i>performance</i> . Criar esses ganhos. Reconhecer visivelmente e recompensar as pessoas que tornaram esses ganhos possíveis. |
| Consolidar os ganhos e produzir mais mudanças | Utilizar o aumento de credibilidade para modificar sistemas, estruturas e políticas que não estejam harmonizados entre si e não sejam adequados à visão da mudança. Contratar, promover e desenvolver pessoas que possam implementar a visão da mudança. Revigorar o processo com novos projetos, temas e agentes de mudança. |
| Incorporar as mudanças à cultura da organização. | Gerar melhoria de <i>performance</i> por meio de comportamento orientado para o consumidor e para a produção, aumentar e melhorar a liderança e criar um gerenciamento mais efetivo. Articular conexões entre os novos comportamentos e o sucesso da organização. Desenvolver maneiras de assegurar o desenvolvimento de lideranças e sucessão. |

Fonte: Kotter (2013).

Os oito passos são analisados em sequência, do primeiro ao oitavo, com uma explicação breve sobre algumas implementações necessárias para buscar o processo de mudança de forma efetiva, segundo Kotter (1996; 2013):

O Passo 1: Estabelecer um senso de urgência: ajuda a analisar qual é a necessidade para a mudança e sua importância de agir de forma imediata. É quando se identificam e observam os potenciais, os problemas e as oportunidades mais necessárias e importantes para o momento. O Passo 2: Criar uma coalizão para liderança: refere-se a ter a certeza de que o grupo de gestores possui habilidades de liderança,

credibilidade, comunicação e análise para guiar o processo. O grupo de gestores deve ser relevante e mostrar às pessoas a necessidade da mudança por meio de comportamentos influentes. A formação do grupo para liderança deve ser feita de forma coesa, agindo de maneira impactante e transformadora. O Passo 3: Desenvolver a visão e a estratégia: refere-se a esclarecer as distinções entre o passado e o futuro e como será essa transformação. Deve-se criar uma visão que auxilie a direcionar a mudança de maneira correta e eficaz. Além de criar a visão, este passo atua no desenvolvimento das estratégias da mudança. Esses três primeiros passos buscam a eliminação da inércia, ou seja, caracterizam a fase de descongelar o *status quo*, o estado atual (Lewin, 1965).

O Passo 4: Comunicar a visão da mudança: consiste em atestar que as pessoas compreenderam e aceitaram a visão e a estratégia formada. É necessário utilizar meios de comunicação constantes para informar o processo, além de ter um modelo-guia do papel de concordância esperado da equipe. O Passo 5: Dar *empowerment* aos funcionários para a realização de ações abrangentes: permite a atuação das pessoas na visão, livrando dos obstáculos, encorajando na tomada de decisões e alterando as estruturas que atrapalham o processo da mudança. O Passo 6: Gerar vitórias de curto prazo: propicia tangibilizar os ganhos de curto prazo na *performance*. A celebração dos ganhos, por meio de reconhecimento e de premiação, é fundamental para o processo. Os passos 4 a 6 visam a implementação da mudança, o chegar ao estado futuro, conforme preconizado na segunda etapa do modelo de Lewin (1965).

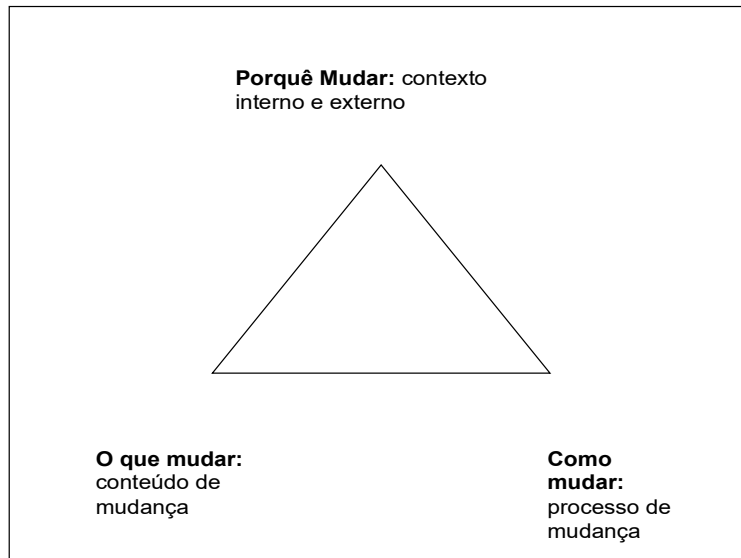
O Passo 7: Consolidar os ganhos e produzir mais mudanças: refere-se a pressionar mais forte e mais rapidamente, após o primeiro caso de sucesso. Não se deve relaxar, mas sim consolidar o que se deve melhorar. O uso da credibilidade é necessário para mudar os sistemas, as estruturas e as políticas que não estão funcionando no processo de mudança. Trazer novos projetos, temas e líderes são exemplos fundamentais para a produção de mais mudanças. O Passo 8: Incorporar as mudanças à cultura da organização: demanda mais tempo para ser efetivado. Os valores da organização são resultados de muitos anos de experiência, portanto, vários anos de nova experiência serão necessários para que qualquer mudança seja consolidada. Os gestores devem demonstrar como as alterações contribuíram para o sucesso da organização. O sétimo e oitavo passos objetivam estabelecer e sustentar

as mudanças, consolidando-as na cultura da organização e adequando a empresa para futuras transformações (Lewin, 1965; Kotter, 1996; 2013).

Em relação aos casos de sucesso de mudança, algo importante a ser considerado é quando o processo da mudança passa por uma série de passos, situação que exige que os gestores dediquem seu tempo, sem adiantar as etapas, pois, caso aconteça, isso pode criar uma sensação ilusória de agilidade, mas sem resultados efetivos (Kotter, 2013). O modelo de oito passos fornece uma base necessária para os gestores que buscam o sucesso, entretanto, é necessário que os programas de mudança considerem o lado comportamental e como os outros indivíduos reagem à mudança (Lawson & Price, 2003).

Outro autor que analisa o processo de mudança como algo além da racionalidade é Pettigrew (2011), o qual advoga que a mudança nas organizações acontece por meio de alterações no modo de pensar, na maneira estrutural, cognitiva e material das organizações. Essa mudança é considerada um processo complexo, incremental, radical e focado em alterações nos papéis, ligada às ações, às interações das partes e às reações. São considerados os aspectos humanos e sociais, as crenças, os valores e as percepções humanas. A causa da mudança não é considerada linear e única, é um processo contínuo, envolve vários níveis da organização. O modelo proposto por Pettigrew (2011) busca responder o que mudar, como mudar e por que mudar, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Modelo de Mudança Organizacional de Pettigrew (2011)



Fonte: Pettigrew (2011).

O ponto inicial para analisar uma mudança organizacional é o conhecimento do seu contexto (por que mudar), conteúdo (o que mudar) e processo (o como mudar). O contexto da mudança refere-se ao ambiente externo e interno da organização. O contexto externo é relacionado ao ambiente social, político e competitivo no qual a organização está inserida. Já o contexto interno refere-se à cultura da empresa, à sua estruturação, à gestão de pessoas e a seus aspectos políticos. O conteúdo está relacionado às áreas específicas da mudança. Por fim, o processo são as ações e as reações das partes interessadas, com o objetivo de modificar o estágio atual para o futuro da organização (Pettigrew, 2011).

A dimensão do contexto está ligada ao “porquê” de a mudança ter sido originada, a partir da análise do ambiente externo e interno da organização. O conteúdo está relacionado ao “o quê” da mudança, a aspectos referentes ao equilíbrio das ações de exploração e às estratégias que são realizadas. Já o processo relacionado ao “como” está ligado ao caráter temporal e dinâmico da mudança, levando em consideração as diferentes maneiras que a organização conduz uma estratégia (Mintzberg, 1998; Pettigrew, 2011). Por meio da mudança, a partir dessas dimensões, podem ser efetivadas as modificações intelectual, cognitiva, estrutural e material, entendendo-a como algo complexo, humano, em que cada um desempenha sua parte. O processo

de mudança está relacionado às ações, às interações das partes e às reações (Pettigrew, 2011).

Outro modelo encontrado na literatura sobre mudança com uma abordagem mais pragmática é o modelo com as seis perspectivas de análise, elaborado por Motta (2001), que são: estratégica, estrutural, tecnológica, cultural, humana e política.

Na perspectiva estratégica, entende-se a organização como um sistema aberto e inserido em um contexto econômico, social e político. As tomadas de decisão das organizações devem considerar o fluxo de informações entre a empresa e o ambiente, identificando as necessidades que serão atendidas e as alternativas de ação. O comportamento humano e suas competências são valorizados e são fundamentais para o gerenciamento para a mudança, a formulação de novas estratégias e a solução de problemas (Motta, 2001).

A perspectiva estrutural considera a organização como um sistema de autoridade e de responsabilidade, observando as regras e as normas que determinam o dia a dia dos funcionários. A definição prévia do papel formal do funcionário é considerada como um fator relevante de eficiência no processo de mudança. A visão deve ser na hierarquia, focando-se na gestão, nas subordinações e nas responsabilidades (Motta, 2001).

A perspectiva tecnológica destaca a divisão do trabalho, as especificações de cada função e como é o tipo da tecnologia que será utilizada na produção. Foca-se no processo e na informação, preocupando-se com produções eficientes, custo e qualidade dos produtos e serviços (Motta, 2001).

Na análise de mudança sob a perspectiva cultural, a organização é vista como um conjunto de valores e de crenças coletivamente compartilhados. É um empreendimento coletivo, pois ocorre a mobilização de pessoas para a mudança dos valores, dos mitos, dos hábitos e dos interesses comuns. As referências históricas e a socialização dos funcionários são fatores enfatizados no processo da análise cultural e do comportamento organizacional. Essa perspectiva aborda a identidade da organização, sua cultura e suas formas habituais (Motta, 2001).

A visão da perspectiva humana, diferente da perspectiva cultural, preocupa-se mais com o comportamento de maneira individual do que coletivo. Está centrada na conexão do profissional com o trabalho, reforçando os fatores psicossociais. A organização é vista como um conjunto de indivíduos e de grupos, sendo relevante a autorrealização de cada funcionário, o comportamento e as interações pessoais e grupais (Motta, 2001).

Na perspectiva política, a organização é analisada como um sistema de poder, no qual os indivíduos atuam e disputam maior influência no processo de tomada de decisões, maximizando os seus interesses ou buscando manter os seus recursos de poder. Os funcionários são vistos como pessoas que possuem um compromisso com a empresa e procuram destaques na carreira profissional. As mudanças sob essa perspectiva incluem aumentar o acesso às informações, oferecer maior participação na gestão e na formulação de critérios mais claros de distribuição e de concentração de poder (Motta, 2001).

Segundo Motta (2001), a mudança na organização depende da visão global e da interdependência entre essas diversas perspectivas de análise, uma vez que a alteração em uma dimensão gera impactos de mudança nas outras dimensões. O autor considera a impossibilidade de haver controle absoluto do processo e de seu progresso, já que as influências externas e variações internas são complexas e instáveis. Porém, ainda que seja considerado um movimento contínuo de transformação organizacional, mesmo que avance e assuma essa premissa de um *continuum* de transformação e advogue a impossibilidade do controle total do processo, o modelo ainda tende à racionalidade e ao controle do gerenciamento da mudança, por meio do planejamento, direcionamento e aceleração da mudança para um estado futuro desejado, por meio de intervenções.

O modelo proposto por Motta (2001) é similar ao modelo dos 7-S, proposto por Waterman (1989): *structure* (estrutura), *strategy* (estratégia), *systems* (sistemas), *symbolic behavior* (comportamento simbólico), *staff* (pessoas), *shared values* (valores compartilhados) e *skills* (competências). Essa proposta visa organizar, analisar e diagnosticar questões corporativas e planejar de forma eficiente as mudanças organizacionais, de acordo com as dimensões *hard* – estrutura, estratégia e sistemas

–, que são mais facilmente percebidas e identificadas nas organizações; e as demais dimensões, consideradas *soft*, por serem intangíveis e mais difíceis de serem percebidas e analisadas:

- a) Estrutura: aspectos formais, definidos a partir do organograma e da descrição dos cargos;
- b) Estratégia: planejamento de ações para se adaptar às mudanças necessárias no ambiente externo;
- c) Sistemas: procedimentos formais e informais que apoiam a estratégia e a estrutura;
- d) Comportamento simbólico (anteriormente chamado de estilo): relacionado ao que a gerência considera importante, principalmente por meio da linguagem não verbal;
- e) Pessoas: considerando suas experiências, educação, treinamentos e a adequação entre suas aptidões e o trabalho que irão executar;
- f) Valores compartilhados: baseados naquilo que a empresa defende e se orgulha ou gostaria de se orgulhar, disseminados por meio da cultura;
- g) Competências: considerada uma variável independente que deve ter o suporte dos outros elementos.

Esse modelo também está calcado em uma perspectiva de mudança como algo racional, planejado, mas junto com os demais modelos descritos acima auxilia a compreensão da transição entre a visão tradicional da mudança para a abordagem do gerenciamento para a mudança.

Na próxima seção, serão apresentados o conceito de gerenciamento *para* a mudança, o *Framework* 5M e as abordagens centrais para o desenvolvimento da pesquisa proposta por esta pesquisa.

2.4 Gerenciamento para a mudança

Existem diversos livros, artigos e perspectivas na literatura sobre o tema de gerenciamento da mudança. Apesar das inúmeras abordagens e guias a respeito da mudança nas organizações, existe uma lacuna na literatura sobre como se deve atuar para fazer essa mudança acontecer, o que é proposto pelo gerenciamento para a

mudança. Essa abordagem do gerenciamento para a mudança não deve ser analisada como uma simples instrução ou um novo programa formal de planejamento estratégico, mas sim como uma jornada, que está conectada à ação de persistir com sucesso diante das frustrações e oposições. Para se ter sucesso nessa jornada, é necessário fazer o que foi programado, mesmo indo contra as preferências e as expectativas (Badham, 2013).

Existem, ainda, poucos trabalhos desenvolvidos sobre essa abordagem proposta por Badham (2013), os quais podem ser encontrados, principalmente, no projeto de pesquisa sobre mudança organizacional, coordenados por Cançado, com publicações de dissertações (Costa, 2016; Guedes, 2015; Marques, 2019); de artigos em congressos nacionais e internacionais (Badham & Cançado, 2014; Cançado et al., 2015; Guedes et al., 2016; Costa & Cançado, 2017; Sales et al., 2015); e em periódicos (Badham et al., 2015; Cançado & Badham, 2019).

Badham (2013) critica as abordagens tradicionais, as quais consideram que a mudança ocorra por meio de intervenção linear, episódica, processual e em etapas planejadas, como se a organização pudesse se restringir aos processos racionais de administração. Ele propõe o entendimento da mudança como uma jornada, complementando essa abordagem tradicional com uma abordagem mais pragmática, simbólica, discursiva e baseada em prática. Caracteriza esses modelos prescritivos como gerenciamento da mudança, concebido como um processo planejado e racional, em contraposição ao gerenciamento para a mudança, como uma jornada de natureza caótica, paradoxal e emergente, de mudança na prática.

O gerenciamento para a mudança reconhece e lida com as ambiguidades, os paradoxos e as ambivalências do mundo organizacional. Caso exista a suposição de que a mudança possa ser administrada de forma planejada e racional, o gerenciamento para a mudança irá fracassar, devido à falta de reconhecimento das dimensões racionais e não racionais das organizações. Por outro lado, a teoria tradicional sobre mudança organizacional como processo linear, planejado e racional não deve ser descartada. Ela possui um papel importante como fonte de inspiração, retórica persuasiva e como um meio de influenciar o comportamento humano. Essa perspectiva deve complementar o gerenciamento para a mudança, que é considerado

uma atividade de liderança que alinha a irracionalidade a um propósito. Isso envolve a motivação de pessoas para que adotem uma nova direção em um processo complexo de mudança pessoal e organizacional (Badham, 2013; Badham & Cançado, 2014; Badham et al., 2015).

Outro ponto de suma importância para a jornada do gerenciamento para a mudança é o de não ter uma visão parcial da mudança, apenas como algo que envolva a perspectiva política, a complexidade caótica ou uma dinâmica emocional e subjetiva. A importância das pessoas e de suas influências devem também ser consideradas no processo de gerenciamento para a mudança. Deve-se criar um grau de ordem gerencial mesmo na complexidade existente, envolvendo atividades como: criar agendas significativas e inspiradoras, mobilizar energia, tempo e recursos para realizar as tarefas, mapear o que deve ser feito e exercer a influência nas pessoas para o processo de mudança (Badham, 2013; Badham & Cançado, 2014; Badham et al., 2015; Cançado & Badham, 2019).

O reconhecimento da inovação, da interdependência e da complexidade é um fator relevante para ser levado em consideração quando ocorre o desenvolvimento de uma estratégia de mudança, a partir do gerenciamento para a mudança na prática. Contudo, não se deve pensar que é exigível uma técnica racional para controlar obstáculos. Ao fazer isso, pode-se negligenciar a vida da organização e potencializar a resistência inevitável das pessoas em relação ao processo de mudança. Reconhecer esses problemas e se adaptar de forma rápida para corrigir os efeitos disfuncionais é fundamental. Portanto, é importante não criar expectativas artificiais sobre como a organização vai se comportar de maneira racional e negar a incapacidade de abordar de modo eficaz as dimensões “não racionais” da mudança (Badham, 2013, Badham et al., 2015; Badham & Cançado, 2014; Cançado & Badham, 2019; Guedes et al., 2016; Costa & Cançado, 2017).

Badham (2013) caracteriza o gerenciamento para a mudança como uma jornada, como a arte de influenciar a si próprio e aos outros para alcançar um propósito. Ele destaca três ideias importantes para a compreensão desse conceito: controle, pessoas e objetivo.

As organizações buscam a ciência e a gestão do conhecimento para analisar como a mudança ocorre para efetivamente planejar e concretizar a mudança, como uma técnica de controle. Já o gerenciamento para a mudança envolve diagnóstico e planejamento, identificando as partes necessárias, desenvolvendo estratégias, criando estruturas de aconselhamento, estabelecimento da liderança, treinamento, regulamentação, programação e apoio das equipes, entre outros. Gerenciar a mudança é algo criativo e interpretativo, não é apenas uma questão de aplicar uma técnica de controle, mas sim de sintonizar com os desafios e de lidar melhor com as tensões que acontecem diariamente nas organizações (Badham, 2013).

Nas organizações modernas, por vezes, observa-se um viés sistemático para abordar de forma racional a mudança, priorizando apenas as abordagens de questões práticas e subestimando-se a relevância do papel das pessoas e de suas emoções no processo. Sob a perspectiva de pessoas, o gerenciamento para a mudança considera de suma importância na implementação da estratégia as questões pessoais, as emoções, a mentalidade, a motivação e a maneira de influenciar as pessoas dentro das organizações (Badham, 2013).

Na perspectiva de objetivo, o gerenciamento para a mudança adota a definição dos objetivos para planejar a mudança. A fim de gerar a ação da mudança, é necessário mobilizá-la efetivamente para a sua realização e para influenciar pessoas.

Definir objetivos é, em certo sentido, planejar a "mudança". Significa ir além de aceitar como o mundo é ou seguir o hábito rotineiramente. Envolve agir em uma situação diferente na qual você prefere que você, outras pessoas ou o mundo estejam. Portanto, envolve imaginar e decidir fazer uma "mudança (Badham, 2013, p. 117).

O autor relaciona o gerenciamento para a mudança a três metáforas: o *iceberg*, o "Vale da Morte" e a montanha russa. A metáfora do *iceberg* sobre a mudança organizacional destaca que a "ponta" do iceberg é caracterizada pelos aspectos racionais e formais das empresas, a preocupação com os ambientes econômicos, os projetos estruturais e os sistemas técnicos. Acima da "linha da água", observam-se questões relativas à tecnologia, tarefas e eficiência, bem como aspectos da estratégia e estrutura. Já a parte "debaixo d'água", refere-se aos aspectos informais, não

racionais, às questões culturais, políticas, interesses e identidades (Badham, 2013; Badham & Cançado, 2014; Badham et al., 2015; Cançado et al., 2015).

Badham (2013) considera a importância crucial da metáfora do “Vale da Morte” para qualquer tentativa de lidar com o gerenciamento para a mudança. Essa análise tem o objetivo de advertir sobre as dificuldades encontradas na jornada da mudança, a questão central é a ansiedade e as emoções geradas pelo confronto de vários obstáculos. O primeiro obstáculo é “entrar”, ou seja, as pessoas devem ouvir e estarem dispostas a iniciar o processo de mudança. O segundo obstáculo é “seguir em frente”, quando níveis decrescentes de confiança resultam na perda do que já é feito e as tentativas de reestabelecer a antiga maneira de gestão devem ser enfrentadas, uma vez que as tentações para desistir são grandes (Badham, 2013; Kanter, 1985). O terceiro obstáculo é “sair” do outro estágio e estabilizar um novo conjunto de arranjos sem voltar aos antigos hábitos. É uma fase desafiadora, pois o cansaço necessário para chegar a esse estágio é alto (Badham, 2013; Badham & Cançado, 2014; Badham et al., 2015; Cançado et al., 2015).

Essa metáfora tem suas bases na proposição seminal de Kurt Lewin (1965) sobre os três estágios de qualquer processo de mudança: a) descongelamento – fator desencadeador do processo; b) mudança/movimento – é o processo em si; c) recongelamento – quando há incorporação das mudanças pelas empresas. Complementando essa abordagem, no gerenciamento para a mudança essas fases não são estáticas, mas se repetem várias vezes ao longo do processo, tal qual as descidas e subidas de uma montanha russa (Badham, 2013; Badham & Cançado, 2014).

A metáfora da montanha russa consiste em analisar o gerenciamento para a mudança como uma jornada que não deve ser considerada como linear, ordenada e de natureza progressiva, mas sim um conjunto de obstáculos, confrontos, altos e baixos. Aprender a se adaptar ao processo complexo da mudança pode ser considerado como uma questão de inteligência emocional e uma conquista intelectual (Badham, 2013; Badham & Cançado, 2014; Badham et al., 2015).

O componente crítico para analisar o gerenciamento para a mudança é reconhecer a incerteza, a complexidade e o processo como elementos centrais da ação. A aplicação de métodos simples e de técnicas padronizadas não consegue captar a realidade e a complexidade das organizações. Portanto, o gerenciamento para a mudança envolve aprender com as tensões, as frustrações e as contradições. Essa jornada é interativa, reflexiva e não um instrumento de conhecimentos aplicados (Badham, 2013).

Essas imagens retóricas são importantes para a constituição do *Framework 5M*, em contraposição à perspectiva tradicional do gerenciamento da mudança. Ao propor o *Framework 5M*, Badham (2013) o faz com bastante cautela, visto a preocupação de que ele possa ser interpretado como um conjunto de orientações e de regras, como uma prescrição, característica do gerenciamento da mudança. Destaca que o *Framework 5M* deve ser visto como uma ferramenta integrativa, reflexiva e orientada para a ação, proposto para informar, motivar e encorajar entendimentos práticos, integrando de forma acessível e simples os principais conceitos, questões-chave e perspectivas do gerenciamento para a mudança (Badham, 2013; Badham & Cançado, 2014; Badham et al., 2015; Cançado & Badham, 2019).

2.4.1 Framework 5M

O *Framework 5M* é caracterizado como uma estrutura que orienta e inspira na adoção de uma aplicação mais disciplinada e aprofundada sobre o gerenciamento para a mudança. Para a análise desse quadro de referência e para toda a jornada da mudança, é necessário cultivar habilidades, como: estar atento a possíveis erros, mobilizar energia, recursos, entusiasmo e emoção. O 5M auxilia na preparação para a mudança, mostrando como deve ser feito o mapeamento e ressaltando os pontos fortes e fracos em busca de uma jornada bem-sucedida (Badham, 2013).

Ele foi desenvolvido para apoiar uma reflexão crítica e possui o intuito de apresentar a formulação de conceitos e de estruturas que se integrem a conhecimentos de diversas perspectivas, além de influenciar pessoas, desempenhando uma série de funções de influência adequadas à cada situação (Badham, 2013, Badham et al., 2015; Badham & Cançado, 2014; Cançado & Badham, 2015; 2019; Guedes et al., 2016; Costa & Cançado, 2017).

O *Framework* 5M analisa a maneira de gerenciar para mudar, considerando uma avaliação contínua e a reflexão sobre a complexidade das organizações, planos de ação a curto, médio e longo prazo. Requer olhar e observar como se deve agir em uma situação inesperada. Usar a estrutura 5M não é recomendável para empresas que empregam suas normas de maneira técnica e racional. O 5M deve ser usado como um guia que auxilia na maneira de influenciar a si mesmo e aos outros para alcançar os objetivos definidos. Envolve o reconhecimento do caráter emocional, político, cultural e subjetivo que fazem parte do dia a dia das organizações (Badham, 2013). Os princípios primordiais que existem em cada um dos “Ms” do *Framework* 5M, como já foi mencionado, são: manter-se atento, mobilizar, mapear, usar máscaras e mirar (Badham, 2013; Badham & Cançado, 2014; Badham et al., 2015).

O “manter-se atento” apresenta a ideia de estar atento à complexidade da mudança, reconhecê-la e identificar os seus perigos potenciais. Existem três dimensões fundamentais desse princípio: cuidar da lacuna, barreiras da mudança e estar atento à complexidade (Badham, 2013; Badham & Cançado, 2014; Badham et al., 2015). Em primeiro lugar, para “cuidar da lacuna” deve-se estar atento às situações, estar cauteloso e consciente sobre os desafios que serão enfrentados no processo de gerenciamento para a mudança. Estar consciente em relação às barreiras pressupõe reconhecer os desafios, envolve a atenção para problemas pessoais e sociais à mudança. Em segundo lugar, a dimensão “barreiras da mudança” está relacionada a estar atento para remover as condições que impedem que a mudança aconteça. Estar consciente das barreiras torna o processo mais conectado com os problemas e as ameaças enfrentadas (Badham, 2013).

O “manter-se atento” também se relaciona com estar atento de forma plena. Diferente da visão restritiva da mente coletiva que restringe a percepção e a ação, é importante ampliar a percepção da atenção, para que seja analisada de maneira mais consciente, vigilante nas incertezas, mudanças e expectativas inadequadas. Estar atento não é um fenômeno individual, mas sim um conjunto de interações que estimulam, disciplinam e apoiam a atenção plena de modo contínuo. Weick e Roberts (1993) fornecem um modelo que interage com o conceito de atenção plena, no qual são caracterizadas cinco dimensões: preocupação com o fracasso, relutância em simplificar, sensibilidade às operações, compromisso com a resiliência e deferência à

experiência. Essas cinco dimensões são consideradas componentes sistêmicos fundamentais de alta confiabilidade, que podem ser aplicadas como características de cultura do processo de mudança (Badham, 2013).

“Mobilizar” apresenta a ideia do gerenciamento para a mudança como uma atividade que envolve tanto o intelecto quanto a mobilização proativa e positiva das pessoas e de funções para se certificar de que as coisas serão realizadas. Existem três dimensões a respeito do mobilizar, são elas: a importância da adoção de uma mentalidade empreendedora para enfrentar as adversidades, a importância de estabelecer uma coalizão eficaz para mobilizar a mudança e a importância de ter a energia e a iniciativa necessária e persistente para entender que a mudança acontece com pessoas motivadas e comprometidas. A ideia de mobilizar pessoas e coisas deve ser analisada como uma dimensão da mudança que envolve a criatividade, a energia, a persistência e a oportunidade para criar, apoiar, defender e impulsionar o processo (Badham, 2013).

A mudança não deve ser considerada como um processo discreto e simples, uma vez que as pressões para que ela aconteça não vêm somente de uma fonte ou de uma pessoa. Ocorrem várias tensões e contradições dentro do sistema para que ocorra a necessidade da mudança. É de suma importância mobilizar alianças, que são compostas por elementos internos e externos, para haja a transformação na organização. Diante de todos os desafios encontrados no gerenciamento para a mudança, a força das alianças torna-se essencial para enfrentar cada obstáculo, pois é a dificuldade de identificação de interesses que se convergem que torna tão árduo não somente o mapeamento para a mudança, mas mobilizar e construir as alianças de sucesso durante toda a jornada (Badham, 2013).

Em relação ao “mapear”, destacam-se três ferramentas essenciais: análise de *gaps/lacunas*, análise do campo de força e análise da rota. A análise de lacunas envolve a identificação do estado no qual se encontra a organização e para onde se deseja ir. É considerado um esboço, por vezes, complexo do que a mudança realmente é constituída. Já a análise de campo de força está relacionada à investigação de como estão as condições ao longo do caminho. É uma forma de mapear os fatores impulsionadores e restritivos, que determinam como será a jornada.

Por fim, a análise da rota é compreendida como o caminho final planejado para o destino, considerado complexo e flexível. A metáfora “mapear” foi escolhida para enfatizar a necessidade de se dar informações para os envolvidos na jornada da mudança, além de mostrar algumas características e o diagnóstico da situação. O mapeamento concentra a necessidade de trabalhar, discutir e refletir sobre a mudança, suas consequências e dinâmicas (Badham, 2013) e se difere dos diagnósticos tradicionais, na medida em que se considera “[...] sua imprecisão, sua interpretação e o seu uso parcial e instrumental. Mapas descrevem o território, mas não são o território” (Badham, 2013, p. 55).

O pensamento de que a mudança é movida de maneira linear e previsível é uma ilusão. Conforme a jornada vai acontecendo, podem ocorrer recaídas, os gestores podem ser substituídos, os objetivos podem mudar, entre outros aspectos. Pensar no mapeamento como algo estático para resolver algum problema é muito difícil, demorado e requer muitos recursos. Sendo assim, mapear a mudança implica que ela precisa ser redefinida, com ciclos. Conforme acontecem as mudanças e surgem as complexidades, os gestores precisam estar cientes do que está acontecendo e devem estar aptos para mapear o processo novamente. Os objetivos do mapeamento são: ajudar a evitar negligências de informações não desejadas; orientar um pensamento sistemático através de questionamentos; fornecer estrutura para a comunicação e permitir o monitoramento; reajuste da jornada da mudança; ajudar a manter em mente as questões-chave sobre mudança, gerando uma análise mais realista e produtiva (Badham, 2013).

“Usar máscaras” refere-se ao exercício da influência e liderança para que a mudança ocorra na prática, por meio de *performances* sociais. Existem três dimensões importantes para essa perspectiva. A primeira consiste em compreender a prática de influenciar a mudança, como uma *performance* – ser um ator -, para influenciar as pessoas, para lidar com interesses e perspectivas contraditórias e com questões paradoxais inerentes à mudança. A segunda trata do aspecto vital de analisar o controle como tema central do gerenciamento para a mudança e como o controle é exercido, não no sentido da dominação, mas sobre como influenciar pessoas e eventos. A terceira versa sobre observar a existência de tensões duradouras e os

dilemas de como essa influência é praticada (Badham, 2013; Badham & Cançado, 2014; Badham et al., 2015).

“Usar máscaras” envolve lidar com diferentes interesses e com os paradoxos, papéis coerentes com as demandas, planejar, improvisar, gerir, liderar, ser coercitivo e participativo. Vale ressaltar que a compreensão da existência de lidar com os paradoxos no processo de mudança é fundamental para influenciar pessoas e a si próprio, requer experiência, criatividade e reflexão. Os agentes da mudança precisam construir o entendimento da prática reflexiva em todo o processo (Badham, 2013).

Por fim, o último “M” do *Framework* é denominado “mirar”, considerado uma série contínua de experimentos em um ambiente incerto. Nesse aspecto, um ponto essencial do gerenciamento para a mudança é uma avaliação relevante e eficaz, fazer *feedbacks* e, em geral, apoiar a reflexão sobre o processo da mudança e como as ações serão tomadas para gerar influência na organização (Badham, 2013; Badham et al., 2015; Badham & Cançado, 2014; Cançado & Badham, 2105; 2019; Guedes et al., 2016; Costa & Cançado, 2017). Existem três dimensões essenciais para reflexão a respeito do “mirar”: a natureza da prática reflexiva como uma forma de conhecimento; a natureza multidimensional da inteligência da mudança e a importância da reflexão que engloba pensamento, sentimento e ação; a criação de espaços de aprendizagem adequados e relevantes (Badham, 2013).

O processo de mudança é sempre incerto, envolve entender as emoções, questionar pessoas, testar táticas de influência, fazer suposições sobre o contexto inserido e assim por diante, os quais são aspectos cruciais para a avaliação e o desenvolvimento das organizações. Usa-se a metáfora do “olhar no espelho retrovisor” para o M de mirar com o objetivo de refletir esse processo complexo e para aprender com tantos questionamentos (Badham, 2013; Badham & Cançado, 2014; Badham et al., 2015). Em relação à criação de espaços de aprendizagem, estes não devem ser apenas considerados como uma questão de capacitação intelectual, mas sim como ambientes para criação de tempo, tolerância política, confiança e motivação necessária para reservar oportunidades de aprendizagem e aproveitá-las de maneira eficiente e eficaz (Badham, 2013).

Tendo em vista essa discussão teórica, para fins desta dissertação, define-se gerenciamento para a mudança como a perspectiva de mudança fundamentada na abordagem crítica e pragmática, considerando-a uma jornada complexa e com diversos aspectos emocionais e subjetivos. Pode-se dizer que é uma arte de influenciar pessoas e a si mesmo para atingir um propósito. Esse exercício deve ser aplicável para garantir que um programa de mudança aconteça na prática (Badham, 2013; Badham et al., 2015; Cançado & Badham, 2019).

A análise dos trabalhos empíricos (Costa, 2016; Guedes, 2015; Marques, 2019; Guedes, Cançado, & Muylder, 2016; Costa & Cançado, 2017) indicou a dificuldade de aplicar o Framework 5M para entender a mudança em curso ou que já tenha acontecido nas empresas. O Framework 5M, apesar de se apresentar em cinco categorias que podem facilitar a análise dos dados, constitui-se como um veículo retórico sobre a mudança, como alertado por Badham (2013), Badham e Cançado (2014), Badham et al. (2015) e Cançado e Badham (2019). Dessa forma, observou-se a dificuldade em operacionalizá-lo, por meio de um roteiro de entrevista, que pudesse nortear estudos empíricos. Costa (2016) chegou a esboçar um quadro de referência, no qual combinou Pettigrew (2011) e Badham (2013), mas falhou ao focar seu roteiro de entrevistas somente nos 5Ms.

No artigo publicado por Cançado & Badham (2019), observou-se um avanço na operacionalização das categorias dos 5M, conforme apresentado, na Tabela 3:

Tabela 3 - Framework 5M

| Dimensão | Variáveis |
|-------------------------|---|
| Manter-se atento | <ul style="list-style-type: none"> - Racionalidade x imprevistos - Agir consciente - Ter cuidado com as lacunas, barreiras e complexidade - Reconhecer o papel das emoções, da política e de compromissos concorrentes |
| Mobilizar | <ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar pessoas e recursos de forma proativa - Lidar com burocracias, desfazer estruturas = mentalidade empreendedora - Criar coalisões - Superar inércias e resistências |
| Mapear | <ul style="list-style-type: none"> - Mapear características, padrões e dinâmicas da jornada com flexibilidade - Dar espaço ao incerto e à ambiguidade - Usar ferramentas diagnósticas: campos de força, análises de <i>gaps</i> como norteadores = prática social complexa |
| Usar máscaras | <ul style="list-style-type: none"> - Influenciar pessoas por meio de <i>performance</i> - Lidar com diferentes interesses e com os paradoxos |

| Dimensão | Variáveis |
|--------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Adotar múltiplas máscaras – papéis coerentes com as demandas, com autenticidade e credibilidade - Planejar e improvisar, gerir e liderar, ser coercitivo e participativo |
| Mirar | <ul style="list-style-type: none"> - Olhar em espelhos: olhar para futuro, tendo como referência o passado - Refletir, avaliar e proporcionar <i>feedback</i> - Incorporar múltiplas dimensões – inteligência intelectual, emocional e sabedoria prática - Criar espaço de aprendizagem |

Fonte: Cançado e Badham (2019, p. 443)

O “manter-se atento” implica aceitação da irracionalidade e subjetividade. O “mobilizar” é caracterizado como uma necessidade e exigência proativa de pessoas e de recursos, com o objetivo de apoiar o empreendimento da mudança. O “mapear” a mudança auxilia na orientação e na criação de um apoio na jornada flexível da mudança. A dimensão “usar máscaras” é caracterizada pela maneira de criar *performances* sociais eficazes para a mudança. E, por fim, o “mirar” traz como elemento final a habilidade de reflexão, de *feedback* e de avaliação (Badham & Cançado, 2019).

Tal operacionalização pode auxiliar na compreensão do discurso dos entrevistados, mas não na elaboração de questões para condução de entrevistas sobre a mudança. Argumenta-se, portanto, que, para elaboração do roteiro semiestruturado, para aplicação em pesquisas empíricas, deva-se pautar pela proposição de Pettigrew (2011), identificando o contexto da mudança – o porquê mudar -, o conteúdo da mudança – o que mudar -, e processo da mudança – como mudar. Perguntas amplas em entrevistas narrativas poderão trazer à tona a retórica dos 5M.

Nesse sentido, para este estudo, optou-se por utilizar a interseção do modelo de Pettigrew (2011) e do quadro de referência 5M (Badham, 2013), para realização da pesquisa empírica, cuja metodologia será apresentada no próximo capítulo. Dessa maneira, a combinação da abordagem de Pettigrew (2011) com a de Badham (2013) e a de Cançado e Badham (2019) pode auxiliar na elaboração de um quadro de referência que permita a análise e a operacionalização do gerenciamento para a mudança.

3 Metodologia

Este capítulo descreve a metodologia da pesquisa. Na primeira seção, apresenta-se a caracterização da pesquisa; na segunda seção, o quadro de referência; na terceira seção, a descrição da unidade de análise e de observação; na quarta seção, a técnica utilizada para a coleta de dados; e, na última seção, a técnica de análise dos dados.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Para atingir o objetivo da pesquisa, que foi analisar como estão ocorrendo as mudanças na Beta, a partir da pandemia da COVID-19, foi realizado um estudo de caso de caráter qualitativo e descritivo-explicativo.

Estudo de caso é um estudo de natureza empírica, que investiga determinado fenômeno, geralmente contemporâneo, dentro de um contexto real do cotidiano, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto em que ele se insere não são claramente definidas. Os estudos de caso tentam esclarecer o motivo pelo qual uma decisão ou um conjunto de decisões foram tomadas, como foram implementadas e quais resultados foram alcançados. Possuem a característica de uma análise mais profunda de um ou mais objetos (casos), para que permita o seu amplo e detalhado conhecimento. O estudo de caso pode ser classificado por meio do seu conteúdo e do objetivo final (exploratórios, explicativos ou descritivos) ou quantidade de casos (caso único – holístico ou incorporado; ou casos múltiplos – também categorizados em holísticos ou incorporados) (Yin, 2005). O estudo de caso é elaborado por meio da inserção no campo de estudo de um intérprete, o qual deverá observar e registrar o caso. Contudo, enquanto capta a situação, o pesquisador deve examinar o que foi analisado e, por vezes, redirecionar suas observações com o propósito de refinar ou de fomentar as suas conclusões. Um estudo de caso bem elaborado é aquele que se mostra reflexivo e busca crescer com o propósito de encontrar melhores resultados, preservando as diversas realidades (Stake & Easley, 1995).

No contexto desta pesquisa, o mais indicado é o uso do método qualitativo, por se tratar de uma abordagem voltada para a exploração e a compreensão do significado que os indivíduos ou os grupos dão a uma situação social ou humana, adequado para

analisar as mudanças na Beta. O estudo qualitativo descreve a complexidade de um determinado problema, analisa as interações dos elementos, compreende e classifica os processos que são vivenciados por indivíduos ou grupos, contribui no processo de mudança de um determinado grupo e auxilia na compreensão do comportamento da população (Richardson, 2007).

Neste trabalho, optou-se pela realização de um estudo de caso único, qualitativo, na Beta (nome fictício da instituição pesquisada), por se tratar de uma instituição de ensino conceituada no Brasil e no mundo e que passa por intenso processo de mudança, iniciado a partir da pandemia da COVID-19.

A pesquisa descritiva compreende os estudos que buscam descrever e traçar informações em relação a um assunto (Gil, 2010). Já na pesquisa de caráter explicativo, são considerados os estudos realizados para explicar um fenômeno, ou seja, o motivo pelo qual um determinado evento acontece. A pesquisa explicativa pode ser considerada como uma continuação de uma pesquisa descritiva, quando acontece a identificação dos fatores que determinam o fenômeno, exigindo que ele seja detalhado e caracterizado (Collis & Hussey, 2005; Gil, 2010).

Trata-se de um estudo descritivo, pois possui a finalidade de descrever situações, fatos, opiniões e comportamentos dos gestores e funcionários da Beta. A natureza explicativa deste trabalho deu-se por testar a teoria da mudança por meio da intercessão dos modelos de mudança de Pettigrew (2011) e o modelo de gerenciamento da mudança de Badham (2013), buscando identificar elementos determinantes para que ocorram certos acontecimentos e fenômenos (Collis & Hussey, 2005).

3.2 Quadro de Referência ou Modelo de Pesquisa

Para realização desta pesquisa, foi utilizado um quadro de referência (Tabela 4) que conjuga o modelo de mudança organizacional de Pettigrew (2011) – porquê, o quê, como mudar - aos 5Ms (Badham, 2013; Cançado e Badham; 2019), o qual foi a base teórica fundamental para as entrevistas narrativas desta dissertação e permitiu a análise da mudança organizacional na Beta.

Tabela 4 - Categorias de análise

| 5M/Mudança | Contexto O porquê mudar | Conteúdo O quê mudar | Processo Como mudar |
|---------------------------------|---|---|--|
| <u>Manter-se atento:</u> | Ambiente externo; Turbulências macroambientais (políticas, sociais e econômicas); Racionalidade x imprevisto | Cuidado com as lacunas, barreiras e complexidade; | Reações dos diferentes atores – processo humano e complexo; Reconhecer o papel das emoções, da política e de compromissos concorrentes; Consciência e atenção às resistências |
| <u>Mobilizar</u> | Ambiente interno – habilidade do líder para mobilizar recursos | Cuidado com burocracias; Superar inércia | Criar coalisões; criar mentalidade empreendedora |
| <u>Mapear</u> | Mapear características, padrões e dinâmicas com flexibilidade; | Ações e explorações – usar ferramentas; Dimensões da mudança – estratégia, estrutura, tecnologia, pessoas, cultura | Estratégias para que a mudança aconteça; Dar espaço ao incerto e à ambiguidade |
| <u>Usar máscaras</u> | Captar mudanças externas; Monitorar setores internos | Estimular a mudança; captar percepção das pessoas; atenção aos interesses e paradoxos | Ações, interações e reações dos diversos atores envolvidos na mudança; Caráter temporal e dinâmico da mudança; Criar <i>performance</i> – influenciar pessoas; Adotar múltiplos papéis; Planejar e improvisar, gerir e liderar, ser coercitivo e participativo |
| <u>Mirar</u> | Nível horizontal e vertical da mudança; Conexão entre passado, presente e futuro; Variações sociais, políticas e econômicas da mudança; Refletir, avaliar resultados; proporcionar <i>feedback</i> ; espaços de aprendizagem | | |

Fonte: Elaborado pela autora

As diferentes dimensões dos dois autores nortearam a coleta e análise dos dados, visando a compreensão da mudança em curso na Beta.

3.3 Unidade de análise e de observação

A unidade de análise refere-se ao o que será pesquisado, ela delimita o caso e direciona a coleta de dados (Yin, 2005). Pode ser um único sujeito ou situação, uma comunidade ou até mesmo uma nação (Stake, 2000). Já o conceito de unidade de observação é caracterizado como um elemento ou uma agregação de elementos sobre os quais se coletam as informações (Yin, 2005).

A unidade de análise desta pesquisa foi a instituição de ensino Beta, nome fictício utilizado com o objetivo de preservar o sigilo das informações e resguardar a instituição. A autorização para a realização do estudo encontra-se no Apêndice A.

A Beta foi criada há cerca de 40 anos, com o intuito inicial de oferecer uma educação com padrões internacionais. Atende a alunos de todas as nacionalidades, oferecendo uma educação multicultural, pautada por valores humanistas e com a visão de que o conhecimento está relacionado a uma ampla gama de experiências emocionais, físicas, intelectuais, que desenvolvem a sensibilidade do aluno e o preparam para o mundo contemporâneo. Com o objetivo de promover a diversidade, a Beta valoriza a pluralidade do conhecimento, por isso a equipe de professores tem formação e experiência didático-pedagógica no Brasil e no exterior. A escola possui uma proposta didática para alunos desde os dois anos de idade até o ensino médio. As aulas são ministradas por professores especializados que têm o compromisso de ensinar metodologias de estudo que contemplem os seus propósitos escolares.

A sua estrutura organizacional segue uma proposta didático-pedagógica com orientações e exigências do Ministério da Educação do Brasil, tanto quanto as exigências do Ministério da Educação do exterior. A proposta pedagógica da Beta é dividida em quatro fases: Escola Materna (alunos com idade de 2 a 5 anos), Escola Elementar (alunos com idade de 6 a 10 anos), Escola Média (alunos com idade de 11 aos 14 anos) e Escola Superior (alunos com idade de 15 a 18 anos).

A instituição, como todas as escolas no Brasil, foi profundamente afetada pela pandemia da COVID-19, passando a oferecer atividades de ensino remoto no período de 18 de março de 2020 a 10 de maio de 2021, de acordo com determinações do Ministério da Educação (MEC) e dos Conselhos de Educação Nacional e Estaduais. Essa decisão não estava prevista no planejamento escolar, o que acarretou uma série de transformações, tanto para a administração da escola como para o processo de aprendizagem (Monteiro, 2020).

Neste estudo, para analisar essas transformações que estão ocorrendo na Beta, foram selecionados funcionários da escola que atuaram e estão atuando como agentes de mudança e que tenham informações relevantes sobre a mudança. Para a

unidade de observação, foi realizada uma entrevista com a Direção e a análise do organograma, bem como foram selecionados 12 funcionários que atuaram no processo de mudança da Beta para realização de entrevistas individuais:

- a) Diretor Geral (1);
- b) Coordenadores (2);
- c) RH (1);
- d) Professores (5), sendo que três deles participaram diretamente das tomadas de decisões;
- e) Tecnologia da Informação (2);
- f) Setor Administrativo (1).

Esses funcionários serão identificados no texto da seguinte forma: Funcionário do Setor Administrativo (ADM1); Diretor Geral (D1); Coordenadores (C1 e C2); Funcionário do setor de Recursos Humanos (RH1); Professores (P1, P2, P3, P4 e P5); Funcionários da área de Tecnologia da Informação (TI1 e TI2). Considera-se que esses atores organizacionais tenham o conhecimento de fatos e de informações relevantes, tanto do período anterior à mudança provocada pela pandemia, quanto daquelas que estão ocorrendo no momento.

3.4 Técnica de coleta de dados

A técnica de coleta de dados é considerada um processo que busca agrupar os dados por meio de técnicas de pesquisa. Pode ser vista com uma tarefa desafiadora e difícil de ser executada, caso não ocorram um planejamento e uma condução bem estruturada, requer habilidades do pesquisador e a preparação de um roteiro e a sua condução. A pesquisa com estudo de caso deve analisar várias fontes, com dados em convergência e com preposições teóricas para direcionar a análise dos dados. Os dados podem ser coletados por meio de diversas fontes, como entrevistas, grupos, artefatos físicos e documentos (Yin, 2005).

Os dados podem ser classificados como primários ou secundários. Os dados primários são aqueles coletados na fonte, obtidos por uma situação não controlada, por intermédio de questionamentos e observações. Os dados secundários abrangem

documentos, livros e registros formais sobre a unidade de análise a ser pesquisada (Collis & Hussey, 2005).

Os dados secundários foram coletados por meio de pesquisa documental, a qual é de suma importância, pois é a partir dos registros que se podem gerar novas informações que auxiliam no processo de compreensão do estudo (Yin, 2005). Para a obtenção de dados secundários, foi analisado o organograma da instituição e as publicações em *websites* da empresa Beta.

Os dados primários foram coletados por meio de entrevistas narrativas, realizadas presencialmente e *online*, as quais tiveram como objetivo coletar as percepções dos principais atores da mudança na instituição Beta.

As entrevistas narrativas são caracterizadas como ferramentas que visam a profundidade de forma não estruturada, de aspectos específicos, a partir de histórias dos entrevistados, que se cruzam com o contexto situacional. Este modelo de entrevista busca estimular e encorajar o entrevistado a contar algo sobre algum acontecimento importante em sua vida ou em um contexto social. A base da entrevista narrativa é a reconstrução dos acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos informantes, sendo que a influência do entrevistador deve ser mínima. Neste aspecto, é empregada a comunicação cotidiana de ouvir e contar histórias. É importante ressaltar que o entrevistador deve respeitar a linguagem que o entrevistado conduz, sem impor qualquer outra forma, pois o método narra que a perspectiva do entrevistado é melhor apreendida quando a linguagem espontânea é utilizada. A linguagem particular empregada é constituída como uma cosmovisão, sendo reveladora e colaborativa. Portanto, as entrevistas narrativas emergem a partir de uma troca entre o entrevistador e os participantes (Jovchelovich & Bauer, 2002). Para conduzir as entrevistas, foi utilizada a Tabela 4 como guia para o roteiro de perguntas.

As entrevistas foram agendadas e realizadas de forma *online*, através da plataforma *Teams*. No início da entrevista, de forma verbal e gravada, os entrevistados foram informados do objetivo da pesquisa e de seus direitos e, caso concordassem, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice B. As entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise.

3.5 Técnica de análise dos dados

Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. A análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações com o objetivo de obter, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição das mensagens e de indicadores, conclusões de conhecimentos relacionados às condições de produção das mensagens (Bardin, 2011).

A análise de conteúdo é uma técnica metodológica que pode ser aplicada em diversos discursos e em todas as formas de comunicação. O pesquisador procura entender as características, os modelos e as estruturas que estão por trás dos fragmentos de mensagens. O analista deve entender o sentido da comunicação como um receptor normal e, ao mesmo tempo, desviar o olhar, buscando outro significado, outra mensagem (Godoy, 1995). Essa análise possui iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo da mensagem coletada, com o objetivo de realizar as deduções e as justificativas sobre a origem das mensagens.

A análise de conteúdo pode ser organizada em três fases, conforme aponta Bardin (2011): pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A etapa da pré-análise é a fase em que se organiza o material que será analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias principais e iniciais. Essa etapa é composta de quatro processos: (i) leitura flutuante (o pesquisador toma o conhecimento do texto, transcrição das entrevistas); (ii) escolha dos documentos; (iii) formulação de hipóteses e objetivos (o que o pesquisador irá verificar); e (iv) elaboração de indicadores (mediante recortes de textos dos documentos estudados). A segunda etapa é a exploração do material, que consiste na codificação do material, na definição de categorias de análise, na identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. Essa etapa é de extrema relevância, pois possibilitará o incremento das interpretações e da inferência. A última etapa é a fase do tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nela ocorrem a condensação e o destaque das informações para serem analisadas, é o momento da reflexão e da crítica dos dados coletados (Bardin, 2011).

As entrevistas realizadas foram transcritas e organizadas no *software* Nvivo. O uso deste se justificou por contribuir para separar, organizar, categorizar e codificar os trechos dos entrevistados (Corsi et al., 2020; Bringer et al., 2006). O percurso de codificação contribuiu para aumentar a interação da pesquisadora com os dados, utilizando os recursos do Nvivo. O estudo fez o uso dos seguintes recursos do *software*: codificação das entrevistas, estrutura de análise das categorias e subcategorias, quadros do volume de codificação, hierarquia de codificação, correlação de Pearson, dendrograma por similaridade de palavras e matriz de codificação (Bringer et al., 2006).

A lógica de análise de dados incorpora o lançamento das categorias e das subcategorias a partir da revisão sistemática da literatura das cinco dimensões do *Framework* 5M, em que a principal categoria da pesquisa é: mudança organizacional explicada por contexto, conteúdo e processo. As subcategorias são: manter-se atento, mobilizar, mapear, usar máscaras e mirar. Para categorização dos dados primários e das informações secundárias obtidas, foram utilizadas as categorias de análise da Tabela 5. Esse processo apoiou a atribuição de significados dos trechos codificados nas subcategorias de análise, tanto na inferência quanto para a interpretação. Os dados foram interpretados a partir de sua significação em confronto com a teoria pertinente (Bardin, 2011).

Na Tabela 5, apresenta-se a síntese da metodologia:

Tabela 5 - Síntese da metodologia

| Objetivos | Autores | Técnica de coleta de dados | Técnica de análise dos dados |
|--|--|--|-------------------------------------|
| Analisar o contexto, conteúdo e processo das mudanças em curso da Beta, a partir da percepção dos gestores e funcionários. | Kotter (2013); Badham (2013); Wood (2011); Burnes (2009); Badham & Caçado (2014); Marques (2019); Costa (2016); Ferraz (2015); Caçado, Badham, Sales e Tanure (2015); Guedes, Caçado & Muylder (2016). | Entrevista narrativa e pesquisa documental | Análise de conteúdo |
| Explicar as mudanças ocorridas na Beta, a partir do <i>Framework</i> 5Ms | Badham (2013); Badham & Caçado (2014); Caçado & Badham, 2019 | Entrevista narrativa e pesquisa documental | Análise de conteúdo |

Fonte: Elaborada pela autora.

4 Apresentação e discussão dos resultados

Este capítulo apresenta os resultados obtidos por meio da pesquisa documental e da análise de conteúdo das entrevistas. A primeira seção apresenta a análise quantitativa das entrevistas a partir da codificação do *software* NVivo. Nas seções seguintes, descreve-se a mudança a partir do resultado da interseção das teorias de Badham (2013) – O *Framework* 5M - e a teoria de mudança organizacional elaborada pelo autor Pettigrew (2011) – contexto, processo e conteúdo ocorrido na Beta. Na quinta seção, apresenta-se uma análise dos resultados, explicando a mudança por meio do *Framework* 5Ms.

4.1 Análise quantitativa das entrevistas

A avaliação quantitativa das entrevistas trouxe evidências sobre a qualidade dos dados e da codificação realizada, a partir das premissas teóricas do modelo de mudança de Pettigrew (2011) e do *Framework* 5M (Badham, 2013). A Tabela 6 apresenta a estrutura de codificação dos trechos das entrevistas, a partir das categorias (contexto, conteúdo e processo – Pettigrew, 2011) e das subcategorias de análise (5M's – Badham, 2013; Cançado & Badham, 2019). Apresenta-se a codificação por número de entrevistados e por número de trechos codificados.

Tabela 6 - Codificação das categorias e das subcategorias

| Categorias | Contexto por que mudar | | Conteúdo o que mudar | | Processo como mudar | | Total |
|--------------------------|---------------------------|-----|-------------------------|-----|------------------------|-----|-------|
| | | | | | | | |
| Manter- se atento | 12 | 56 | 12 | 40 | 12 | 71 | 171 |
| Mobilizar | 10 | 32 | 11 | 32 | 12 | 41 | 107 |
| Mapear | 12 | 27 | 12 | 45 | 12 | 49 | 117 |
| Usar máscara | 12 | 53 | 12 | 36 | 12 | 55 | 145 |
| Mirar | 9 | 22 | 11 | 33 | 12 | 43 | 95 |
| | | 190 | | 186 | | 259 | 635 |

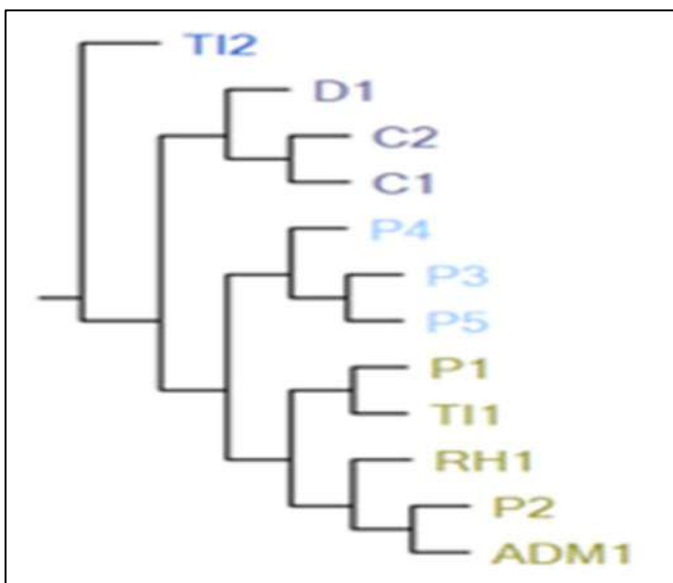
Fonte: Dados de pesquisa.

A categoria que teve o maior número de codificações foi “manter-se atento”, com 171 trechos codificados. A segunda categoria com maior número de codificação foi usar máscaras, com 117 trechos. A mudança da Beta foi algo inesperado devido ao contexto do ambiente externo da pandemia da Covid-19, nesse sentido, as

turbulências macroambientais, a racionalidade e o imprevisto deste cenário fizeram com que estivessem atentos e conscientes das ambiguidades na jornada. Além disto, o reconhecimento do papel das emoções, da política e da atenção às resistências foi presente no processo da mudança. Por se tratar de uma mudança abrupta e complexa, a equipe foi liderada de forma humana, compreendendo o momento caótico que o mundo estava vivendo e fez com que este processo ocorresse com foco na segurança, na empatia e em busca de amenizar as resistências e barreiras encontradas nesta jornada. Portanto, dado o momento no qual as imposições externas determinam mudanças abruptas, justifica-se o foco maior das entrevistas no manter-se atento, bem como no processo de liderar e conduzir as pessoas nesta jornada.

Na Figura 2, apresenta-se um gráfico do tipo dendrograma, que indica, respectivamente, a codificação por número de entrevistados e trechos codificados e as observações aglutinadas por similaridade de conteúdo textual, ou seja, por similaridade de palavras. O colchete representa o conjunto formado por suas divisões. Quando os colchetes indicam menor distância para a extremidade, a relação do conjunto de entrevistados é maior, portanto, maior força argumentativa em direções similares. De outra forma, quando a distância dos colchetes para a outra extremidade é maior, a relação por similaridade de palavras é menor.

Figura 2 - Cluster dos entrevistados



Fonte: Dados de pesquisa, 2022.

Pode-se inferir que os entrevistados D1, C2 e C1 tiveram uma forte força de relação narrativa. Esses três entrevistados estavam na linha de frente na tomada de decisões, faziam parte das lideranças formais da Beta. Portanto, tiveram um discurso alinhado e mais aproximado e foram os principais condutores da mudança.

A aglutinação do *cluster* TI1 em relação aos outros *clusters* é devido ao processo de mudança tecnológica que aconteceu na Beta durante o período. Devido à transformação do trabalho de aulas presenciais para o sistema remoto, foi implementada a plataforma digital para dar continuidade ao ensino à distância. O *cluster* TI1 participou do grupo mobilizado para tomada de decisões definido pela diretoria da Beta. Portanto, além dos processos estratégicos de como a plataforma poderia atender a demanda da Beta, o suporte de TI ofereceu o auxílio tecnológico necessário em relação às dúvidas da plataforma para os professores, coordenadores e diretoria, o qual foi fundamental para que a mudança acontecesse.

Percebe-se que os *clusters* P4 até ADM1 indicam maior força de relação narrativa em comparação ao conjunto de entrevistados C1 até TI2. Pode-se inferir que os *clusters* P4 até ADM1 eram os entrevistados que tinham cargos semelhantes e que vivenciaram momentos de adaptação do trabalho remoto e seus desafios de maneira próxima e compartilhada.

Na Tabela 7, apresenta-se o resultado do teste da correlação de Pearson por similaridade de palavras, em que o par de entrevistados mais próximos de 1 indica maior força de relação e o resultado próximo de -1 indica menor força de relação. A correlação de Person pode indicar relação de conteúdo para construções de complementariedade, de tendências, de discordâncias e de confirmações de argumentos. O coeficiente no valor acima de 0,7 indica uma correlação forte, de 0,50 a 0,70 indica uma correlação moderada e abaixo de 0,50 positivo ou negativo indica uma correlação fraca.

Tabela 7 - Correlação de Pearson por similaridade de palavras

| Fonte A | Fonte B | Pearson | Fonte A | Fonte B | Pearson |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| TI1 | P1 | 0,95 | P3 | C1 | 0,92 |
| P5 | P3 | 0,94 | ADM1 | P4 | 0,92 |
| P3 | P4 | 0,94 | TI1 | P2 | 0,91 |
| P5 | P4 | 0,94 | P3 | D1 | 0,91 |
| P3 | P1 | 0,94 | C1 | D1 | 0,91 |
| P1 | RH1 | 0,94 | P5 | RH1 | 0,91 |
| P1 | P2 | 0,94 | ADM1 | C2 | 0,91 |
| ADM1 | P1 | 0,93 | P5 | C2 | 0,91 |
| ADM1 | P3 | 0,93 | RH1 | C1 | 0,91 |
| P5 | P1 | 0,93 | ADM1 | C1 | 0,91 |
| ADM1 | P2 | 0,93 | D1 | C2 | 0,91 |
| P4 | C2 | 0,93 | ADM1 | D1 | 0,91 |
| ADM1 | RH1 | 0,93 | TI1 | P4 | 0,91 |
| P1 | C2 | 0,93 | TI1 | P5 | 0,91 |
| P1 | P4 | 0,93 | P2 | D1 | 0,90 |
| P4 | RH1 | 0,93 | TI1 | D1 | 0,90 |
| P3 | P2 | 0,93 | P4 | D1 | 0,90 |
| P2 | C1 | 0,93 | TI1 | C2 | 0,90 |
| RH1 | P2 | 0,93 | P4 | C1 | 0,90 |
| P2 | C2 | 0,93 | TI1 | C1 | 0,89 |
| RH1 | C2 | 0,93 | TI2 | P2 | 0,89 |
| ADM1 | P5 | 0,92 | P5 | D1 | 0,89 |
| ADM1 | TI1 | 0,92 | P5 | C1 | 0,89 |
| C1 | C2 | 0,92 | TI2 | RH1 | 0,89 |
| P1 | D1 | 0,92 | TI2 | C1 | 0,89 |
| RH1 | D1 | 0,92 | TI2 | D1 | 0,88 |
| TI1 | RH1 | 0,92 | TI2 | C2 | 0,87 |
| P1 | C1 | 0,92 | P1 | TI2 | 0,87 |
| P4 | P2 | 0,92 | ADM1 | TI2 | 0,87 |
| P3 | RH1 | 0,92 | TI1 | TI2 | 0,86 |
| TI1 | P3 | 0,92 | P4 | TI2 | 0,84 |
| P5 | P2 | 0,92 | P3 | TI2 | 0,84 |
| P3 | C2 | 0,92 | P5 | TI2 | 0,84 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

O entrevistado TI1 e P1 seguido do entrevistado P5 e P3 apresentam os maiores resultados: 0,94 respectivamente. A menor relação entre os entrevistados P5 e TI2 mostra os resultados de 0,84, que indica uma relação menor comparado com os outros pares, sendo, entretanto, ainda considerada como forte correlação.

Em termos da mobilização, a palavra que mais se destaca é suporte, seguida de equipe, reunião, pessoas, professores, escola e tempo. Essas palavras são características do “mobilizar”. A diretoria da Beta mobilizou pessoas para dar auxílio nas tomadas de decisões e oferecer apoio à equipe. Além disto, foram mobilizados recursos para implementar a plataforma de forma rápida e que atendesse à demanda da instituição. A palavra “equipe” está relacionada à criação de coalizões e de uma mentalidade empreendedora. Os entrevistados relataram a importância de estarem unidos neste momento de mudança, criando laços mais fortes para enfrentar as barreiras e lacunas existentes.

Em relação ao “Mapear”, as palavras destacadas com as setas em vermelho foram: processo, entender, plataforma e material; no centro da nuvem aparecem as preocupações centrais: mundo, aula, casa e escola. As ferramentas usadas durante esse período foram fundamentais para a transição do ensino presencial para o ensino remoto, bem como nas fases de retorno ao ensino presencial, a partir de abril de 2022.

As palavras destacadas com as setas em vermelho em relação à categoria “Usar máscaras” foram: aula, família, casa e pais. Os diferentes atores (alunos, pais, famílias, professores, etc) foram liderados com a adoção de múltiplas máscaras, visando a autenticidade e coerência na condução da mudança. A palavra “casa” pode se relacionar ao trabalho remoto e às aulas virtuais, um momento desafiador devido à complexidade da mudança. Portanto, foram adotados múltiplos papéis no momento do planejamento e da gestão das pessoas.

As palavras em destaque, com as setas em vermelho, relacionadas ao “Mirar” foram: treinamento, aprender e capacitação, as quais estão relacionadas às características do “Mirar”. Espaços de aprendizagem foram criados e gerenciados através de treinamentos necessários para a transição do modelo presencial para o remoto e posteriormente para o híbrido. Estes treinamentos foram cruciais para o aprendizado e para dar mais segurança aos funcionários no momento de lecionar e trabalhar com algo que jamais tinham vivenciado. Os espaços de aprendizagem funcionaram como apoio e suporte para a equipe, que trocava experiências tanto profissionais como pessoais, em torno das fortes emoções oriundas do momento.

Com as nuvens de palavras e os diferentes conteúdos para cada um dos Ms, pode-se comprovar a adequação da codificação, na medida que cada conjunto de palavras remete ao correspondente M. Portanto, esses dados estatísticos sugerem a adequação das codificações e da categorização das entrevistas, cujo resultado e análise são apresentados nas próximas seções.

4.2 Descrevendo a mudança na Beta – o contexto

Visando expor os resultados das entrevistas, a partir das premissas teóricas do modelo de mudança de Pettigrew (2011) e do *Framework* 5M (Badham, 2013), apresenta-se, na Tabela 8, a codificação das entrevistas nas respectivas categorias de análise, referente ao contexto da mudança. A fonte representa o número de entrevistados e os trechos codificados são as citações ou referências textuais, identificadas em cada entrevista. Apresentam-se, ainda, alguns exemplos de trechos codificados das entrevistas que são considerados relevantes e que contextualizam cada um dos 5Ms.

Tabela 8 - Descrevendo a mudança na Beta – o contexto da mudança

| Categorias | Fonte | trechos codificados | Exemplos trechos |
|-------------------|--------------|----------------------------|--|
| Manter-se atento | 12 | 56 | Na Europa já acontecia, de uma forma geral. Até a vivência e o contato que a gente tem com pessoas fora do Brasil. Mas a gente não tinha essa noção que pudesse chegar até aqui. Mas as notícias eram assustadoras. E aí com aquela angústia, entendendo, ouvindo, ouvindo: "olha, vai chegar, vai chegar" (C2 – manter-se atento). |
| Mobilizar | 10 | 32 | A primeira coisa que a gente fez, quando realmente houve essa questão, foi disponibilizar para os professores que não tinham computador, emprestar um <i>notebook</i> para eles, para eles poderem ter acesso. Então, a grande maioria, 95%, foi um <i>notebook</i> que já tem acesso, com <i>webcam</i> , microfone e tudo mais. Nós adquirimos também mesas digitalizadoras, para que os professores conseguissem, principalmente aqueles das áreas de exatas, fazer conta de matemática, mostrar lá as informações (e passamos para eles) [00:12:52]. (T12- mobilizar). |
| Mapear | 12 | 27 | O que a gente precisava na hora é entender o contexto e saber algumas ações pequenas. Mas tinham de ser certas e que iam agregar maior valor. A gente trabalhou basicamente que é: o que a gente tem em mãos, o que a gente precisa agora nesse momento. Esse agora foi por um período bom. No primeiro ano a gente trabalhou pensando assim. (T11 -mapear). |
| Usar máscara | 12 | 53 | Eu acho que é porque eles foram muito acolhidos, sabe? Eu não consigo ver outra resposta. E eu conheço comunidades escolares, |

| | | | |
|--------------|---|------------|--|
| | | | eu tenho grandes amigos inseridos em escolas, e eu não vi todo mundo com esse suporte, muito pelo contrário, eu vi muita gente desistindo, muita gente saindo, muitas queixas, e eu pensava assim: "Não, a minha realidade é outra". (C1 - usar máscaras). |
| Mirar | 9 | 22 | Não adianta a gente fazer esse processo sem, no mínimo, mergulhar com os professores no processo de capacitação sobre tecnologia. A escola nunca passou por isso dessa maneira. Está na hora de a gente fazer e nós vamos fazer. (D1 - mirar). |
| Total | | 190 | |

Fonte: Dados de pesquisa.

Em “Contexto da mudança” houve um total de 190 citações, sendo que a categoria “Manter-se atento” representa o maior número de citações (56 trechos codificados), com a participação dos 12 entrevistados. A segunda categoria mais citada foi “Usar máscaras”, apresentando 53 trechos, para os 12 entrevistados. A categoria que apresentou menor número de citações foi “Mirar”, com 22 falas de nove entrevistados. Pode-se inferir que esse resultado reflita o estágio e as características da mudança em curso na Beta – mudança que ocorreu de forma abrupta, a partir da pandemia da Covid-19, impondo alterações radicais e com consequências tanto para as rotinas de trabalho como para a vida da sociedade em geral. Então, o estar atento a essas mudanças, às intensas e pressões do contexto externo pode, efetivamente, predominar nesse momento. Aliado ao manter-se atento, destacou-se a necessidade de conduzir as equipes, por meio da ação das lideranças, que tiveram que usar diferentes estratégias relativas à categoria “Usar máscaras” (53 citações).

A análise da mudança na Beta tem como marco inicial a pandemia da Covid-19 (doença respiratória causada pelo coronavírus), cujo primeiro caso conhecido data de dezembro de 2019, na China. Rapidamente a doença espalhou-se pelo mundo e, em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como emergência de saúde pública de âmbito internacional, sendo, em 11 de março de 2020, classificado como pandemia (Brasil, 2020).

Devido à necessidade do distanciamento social, a pandemia da Covid-19 levou ao fechamento de escolas, em todo o mundo. O fechamento de escolas da Educação Básica no Brasil atingiu mais de 44 milhões de alunos (<https://pt.unesco.org/covid19/educationreponse>, recuperado em 15, maio, 2020). Os órgãos governamentais brasileiros regulamentaram o ensino remoto, visando a

continuidade dos estudos. O Conselho Nacional de Educação, conselhos estaduais e outros órgãos da área tomaram diversas providências, entre elas a normatização do ensino remoto: “As escolas da educação básica e as instituições de ensino poderão distribuir a carga horária em um período diferente aos 200 dias letivos previstos em Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (Brasil, 2020). Portanto, foi autorizado, de forma excepcional, a mudança das disciplinas presenciais, em andamento, para o ensino remoto.

Nesse contexto, a partir de meados de março de 2020, a instituição Beta vivenciou um período de mudanças drásticas, tendo, no ambiente externo, o elemento desencadeador - a pandemia da Covid-19 (C1, C2, D1, P2, P2 – manter-se atento). No início de março de 2020, frente às notícias sobre a Covid-19, a diretoria da Beta reuniu-se para analisar as turbulências macro ambientais que atingiam o mundo. Segundo relato de D1, foi realizada a análise do ambiente externo, dos imprevistos ocasionados e das incertezas, por se tratar de uma pandemia sobre a qual pouco se conhecia e sem qualquer projeção de como seria, quanto duraria ou quando iria acabar. Diante da proliferação de casos de Covid-19 em outros continentes e das notícias de fechamento dos estabelecimentos na Europa, a diretoria da Beta já antevia a necessidade de fechar a instituição, para garantir a segurança dos funcionários, dos alunos e de outras pessoas que ali circulavam. Já se sabia que o vírus era de alta transmissão e possível letalidade, transmitido por meio do contato físico entre as pessoas. Mesmo sem saber o futuro e as consequências da Covid-19 no Brasil, mas acompanhando de perto a situação na Europa, a diretoria tomou a decisão de fechar a escola (D1, RH1 – manter-se atento).

Na Europa já acontecia, de uma forma geral. Até a vivência e o contato que a gente tem com pessoas fora do Brasil. Mas a gente não tinha essa noção que pudesse chegar até aqui. Mas as notícias eram assustadoras. E aí com aquela angústia, entendendo, ouvindo, ouvindo: "olha, vai chegar, vai chegar" (C2 - manter-se atento).

Bom, e aí o que eu fiz naquele momento? Recebi o telefonema, fui atrás do diretor acadêmico, que a gente chama ... o reitor que a gente tem. E ele ficou horrorizado, falou "não tem jeito, nós não temos como parar!". Falei, "não, temos dois dias para fechar a escola!". Era uma segunda, você tem que fechar numa quarta (D1 - manter-se atento).

Com toda a complexidade e incerteza sobre a situação, e fazendo frente à resistência e/ou descrença sobre a sua gravidade, a decisão do fechamento da escola foi tomada. Alguns gestores e funcionários da Beta acreditavam que a pandemia não iria se

estender por mais do que 15 dias e que logo as atividades seriam retomadas (D1, C2, P1, P4, P5 – manter-se atento).

Foi isso. Quando começou, a gente com o pensamento: "já, já volta. Daqui 15 dias volta, até o final de março a gente já está lá na escola de volta". E aí, estamos até hoje vivendo essas mudanças (P4 - manter-se atento).

No começo eu achava que a gente voltaria. A escola sempre falou: "não sabemos". A diretoria sempre foi clara nesse aspecto, nunca deu esperança: "daqui a um mês a gente pode voltar" (P5 - manter-se atento).

Na Europa, de uma forma geral, até a vivência e o contato que a gente tem com pessoas fora do Brasil, e assim, a gente não tinha essa noção que pudesse chegar até aqui. Mas as notícias eram assustadoras. E aí com aquela angústia, entendendo, ouvindo, ouvindo: "olha, vai chegar, vai chegar", aquela ameaça. Mas assim, ninguém acreditando porque principalmente a gente, brasileiro, a gente tem sempre um pensamento positivo com relação a essas questões de pandemia, ou guerra, qualquer coisa, para a gente é uma coisa muito distante (C2 – manter-se atento).

Mas a diretora tinha convicção sobre a decisão do fechamento: "As pessoas diziam - nós não vamos chegar nisso". E eu falei, "gente, nós não vamos voltar agora. Pelo que estou vendo da Europa, nós não vamos voltar". Nesse ponto, eu fui muito pragmática, de dirigir as pessoas para, no mínimo, a pandemia até junho" (D1 – usar máscaras). Assim, a diretoria reuniu-se com os funcionários para comunicar a decisão do fechamento:

E aí chegou. E aí quando estava assim na eminência de fechar ... ela falou: "olha, a questão não está simples". E aí, eu lembro que a gente estava em um dia normal de aula, com todos... esse fantasma rondando ali, essas informações... A gente foi chamado para uma reunião, no final do nosso turno - era até uma hora da tarde ... e à tarde, nós fizemos essa reunião, e nessa reunião foi informado que nós iríamos fechar. Essa sensação, assim, eu não tenho explicação, é difícil até te dizer o sentimento que tomou conta, a gente: "como assim?", "vai, vai fechar". Então nessa reunião estávamos todo o corpo diretivo juntos, coordenações, todo mundo junto; e aí pensando como que poderia ser, e imediatamente: "o quê, que a gente de fazer que a escola exista e continue funcionando de alguma forma" (C2 - mobilizar).

No dia 13 de março de 2020, através de um comunicado oficial para os pais, alunos e funcionários, a diretoria da Beta informou que, devido ao aumento dos casos de Covid-19, a instituição seria fechada, a priori, até o dia 31 de março. O comunicado estabelecia que os alunos tinham dois dias para ir à escola para retirar seu material, e que a continuidade dos estudos seria realizada de forma remota. Os comunicados à comunidade foram sendo atualizados e alterados, seguindo as decisões e normas governamentais, priorizando o distanciamento social devido à pandemia da COVID-19 (C1, C2, Adm 1 - mobilizar).

No dia 13 de março... lembro como se fosse ontem, era uma sexta-feira ... nós já soltamos um comunicado, avisando o fechamento da escola que, a priori seria até o dia 31, e que os alunos teriam ainda segunda e terça-feira, para virem a escola para retirar o material. Na segunda, eles podiam vir a escola e teriam aula. A partir da terça, era só para retirada de material, e na quarta não tinha mais aluno na escola, só tínhamos professores e equipe pedagógica. E um suporte gigante e forte, que naquela época veio da (inint) [00:05:53], para nos assessorar, para cuidar de todo esse processo, de como que nós iríamos inserir (C1, mobilizar).

Durante o período do dia 13 de março de 2020 a 31 de março de 2022, a direção da Beta orientou aos professores que preparassem um plano de estudo para os alunos efetivarem as atividades escolares, de forma remota. A escola possui um aplicativo chamado ClipEscola, que é uma agenda virtual, semelhante à estrutura de uma agenda física. O corpo docente da Beta, os alunos e os responsáveis conseguem mandar mensagens pelo aplicativo. Sendo assim, os alunos receberam, via ClipEscola, um documento de cada disciplina, com arquivos com os conteúdos a serem estudados e atividades a serem executadas. Foi também disponibilizado um *e-mail* da coordenação, para o qual eles enviavam as dúvidas e as atividades a serem corrigidas. O ClipEscola foi implementado na Beta em maio de 2019, e continua sendo utilizado atualmente na instituição (C1, C2, T1, P3, P5 - mapear).

A gente tem uma ferramenta de comunicação, (com os pais, chamada Clip Escola) [00:24:23]. A gente fez essa aquisição em 2018, para 2019, que é o que? É trocar a agenda de papel por essa agenda virtual. Então a gente manda comunicados, manda avisos, manda notas para casa, manda vídeos institucionais, para os pais, tudo por essa ferramenta. E lá também tem um canal de comunicação do pai com a Beta (TI2, mapear).

Então, a princípio, a gente mandou atividades para casa, que as crianças teriam que fazer, os alunos teriam que fazer, para depois a gente pensar no que ia acontecer (P3 - manter-se atento).

O contato com as famílias foi algo mais recorrente devido à necessidade de manter os comunicados sobre a pandemia e seus desfechos de forma mais rápida, neste caso, o uso do Clipescola foi uma estratégia interessante para filtrar as mensagens e formalizar as informações sobre a pandemia, o que foi importante para não sobrecarregar os professores com um volume alto de mensagens (P2, C2 – usar máscaras).

Alguém falava assim: “estou com esse problema”. Minha orientação era: “manda um e-mail no Fale Conosco”, para eu não aparecer nesse ponto (TI2, usar máscaras).

Então chegou um momento, que antes as professoras conseguiam ver as mensagens no ClipEscola para elas responderem, só que parava na coordenação: "ok, resposta adequada", eu aprovava ou não. Estava tão pesado, que a gente resolveu filtrar, a professora não vê mais, a gente via, e a gente tratava caso a caso (C2, usar máscaras).

No dia 17 de março, a escola fechou para os alunos. Devido ao posicionamento do Sindicato dos Professores, com o objetivo de manter o distanciamento social para a classe, no dia 18 de março, os professores passaram a realizar o trabalho remoto, em casa. Por determinação da instituição, o trabalho remoto foi estendido aos outros funcionários (RH1, Adm1).

Todos tiveram que lidar com um início incerto, sem saber como a pandemia poderia refletir no cenário das escolas e no mundo. Para conseguir lidar com este início, foram construindo a mudança através da percepção, da análise do ambiente externo e da compreensão da gestão humana de entender como o outro estava reagindo (C2, D1, C1, RH1 – usar máscaras).

E todo mundo já foi para a casa, na semana seguinte ninguém mais ficou aqui, eles já nos tiraram de cena. Naquele início onde: "não, só usa máscara médico, enfermeiros". Aquele início muito esquisito que ninguém sabia de nada (C1 - manter-se atento).

Então a gente trazia isso, porque é uma construção, entender como que o outro também está reagindo no momento de caos (C1- Usar máscaras).

Para a tomada de decisões, foi realizado um acompanhamento diário do *status* de outras instituições, escolas e normativos do governo brasileiro sobre a pandemia (D1, RH1, C2 – manter-se atento).

Então a gente foi falando: "olha, nós estamos trabalhando dessa forma". E fomos começando a observar (inint) [00:25:47] que estava acontecendo nas outras escolas, e vice-versa. Então a gente trazia isso, porque é uma construção, entender como que o outro também está reagindo no momento de caos (C2 - manter-se atento).

E logo que nós fechamos, a medida também que a gente descobria as outras escolas, a gente também, sempre nas reuniões a gente agregava, se alguém soubesse a gente falava: "olha, soube que na escola tal é assim e assim; na escola do meu sobrinho" (C1 – manter-se atento).

Durante os 15 primeiros dias de fechamento, a diretoria percebeu que a pandemia poderia se estender e que seria necessário mudar a maneira de ministrar as aulas. Teriam de alterar, também, as rotinas do setor administrativo, como: envio de boleto para a casa dos pais, envio de material físico para os alunos, solicitações dos pais de forma *online*, entre outros (C2, RH1, Adm1 - mapear).

Foi outra mudança importante, porque antigamente os pais iam lá retirar, o material ficava no almoxarifado e determinada data, antes de iniciar o ano, mandava um e-mail: "olha, você já está com seus livros pagos, vem e retira". O almoxarifado tinha uma cópia das fichas, do material que foi comprado, e os pais iam lá presencialmente retirar. Com a pandemia, esse processo foi todo

via motoboy, a Beta contratou uma empresa, e falou assim: "hoje vai sair entrega para bairros tais, tais e tais", pegava todo material e saía entregando (Adm 1, mapear).

Diante da proliferação dos casos de Covid-19 no Brasil, a diretoria optou pela continuidade das aulas de forma remota. Para implantar o processo remoto, a direção da Beta mobilizou recursos para dar o suporte tecnológico, disponibilizando computadores e outras ferramentas necessárias para efetivar as atividades de forma remota (TI2, D1- mobilizar).

A primeira coisa que a gente fez, quando realmente houve essa questão, foi disponibilizar para os professores que não tinham computador, emprestar um *notebook* para eles, para eles poderem ter acesso, então a grande maioria, 95%, foi um *notebook* que já tem acesso, com *webcam*, microfone e tudo mais. Nós adquirimos também mesas digitalizadoras, para que o professor conseguisse, principalmente aqueles das áreas de exatas, fazer conta de matemática, mostrar lá as informações (e passamos para eles) [00:12:52]. (TI2, mobilizar).

Para que os professores conseguissem mudar o processo de lecionar e entender que a aula remota seria uma nova realidade para todas as escolas do Brasil, a liderança da Beta tomou a decisão de capacitá-los. Mudanças tecnológicas já estavam sendo planejadas, mesmo antes da pandemia. O objetivo era de ampliar conhecimento e trazer inovações à instituição (D1, RH1, C1, C2 - mobilizar).

Bom, como eu sou uma profissional que trabalha para a educação e educação corporativa também, e via a necessidade de trazer mais tecnologia para a Beta. Eu entrei e fui tentando trazer um pouco mais de tecnologia. Tirei o tradicional Pacote Office da programação e coloquei linguagem de programação para os alunos. Coincidência, no dia que a gente teve que fechar a escola, eu estava em reunião com o time de TI que trabalha comigo na outra empresa para a gente já pensar trazer uma plataforma para sustentar e apoiar as ações presenciais. Foi muita coincidência (D1, mobilizar).

E então o nosso tecnológico cresceu muito, te digo porquê: em fevereiro de 2020, eu não me lembro exatamente o período, mas já estava rolando a covid na China, e eu lembro perfeitamente da gente indo para São Paulo, toda a equipe de coordenação, e a gente ia para uma feira tecnológica, e onde nós conhecemos várias demandas educacionais digitais, e chegamos com muita novidade para poder inserir, e aí logo depois começou. E aí a gente teve a oportunidade também de ter uma reunião para poder falar o que que a gente gostou, o que que a gente queria, e aí com essa pegada isso também aconteceu durante a pandemia. Porque muita coisa também foi chegando, sabe? Muito (quiz) [00:23:00], muita novidade daquilo que vimos foi sendo implantado até pela própria equipe docente (C1, manter-se atento).

Inicialmente o treinamento para capacitação dos professores foi realizado de forma presencial e, posteriormente, devido ao fechamento da Beta, passou a ser virtual (P2, P3, RH1, C2). O treinamento presencial foi realizado nos dias 16 e 17 de março e visou preparar os professores para as aulas virtuais. Conforme (D1), "nós conseguimos capacitar os professores em dois dias porque no terceiro dia já não se podia mais os

professores entrarem na escola, porque o sindicato (já) [00:12:50] proibiu. Então a gente continuou a capacitação no virtual” (D1, mirar). A incerteza e a imprevisibilidade levaram à definição de que mesmo se o retorno presencial acontecesse, seria necessário capacitar estes profissionais, em busca de uma mudança a longo prazo. Portanto, a vontade de mudar foi crucial para a implementação de novos recursos tecnológicos (C2, D1, RH1, P4 - mirar).

Não adianta a gente fazer esse processo sem, no mínimo, mergulhar com os professores no processo de capacitação sobre tecnologia. A escola nunca passou por isso dessa maneira, está na hora de a gente fazer e nós vamos fazer (D1, mirar).

Independente dessa extensão de pandemia, de um futuro imprevisível para todo mundo, apesar de a gente tentar ter uma bolinha de cristal e querer que isso acabasse logo, a gente já foi entrando, por exemplo, com o treinamento do professor. A gente já foi fazendo esses investimentos, porque, independentemente de ser 15 dias, 20, um semestre, a gente queria que (a coisa) [00:26:02] fosse muito perfeita e que fosse confortável para todo mundo (RH1, mirar).

Antes de a escola precisar ser fechada, eles fizeram cursos, nos capacitaram com cursos de... deixa eu ver se eu me lembro bem. Eram coisas na área de gravação de aula, então, a gente aprendeu a usar aplicativo para gravar aula, para editar, então, para edição de aula. A gente fez um de *podcast*, para a gente aprender a usar um aplicativo de *podcast*. Que mais? Que eu me lembre, foram esses dois, mas sempre para essa parte mais tecnológica, para a gente aprender algum outro recurso, ferramenta, para a gente usar nas aulas que, provavelmente, seriam *online* por um tempo. Esses, nós fizemos presencialmente, foram dois, se eu não me engano (P4, mirar).

O investimento nos treinamentos presenciais e remotos foi de suma importância para monitorar as necessidades, ansiedades e preocupações dos professores. A capacitação fez com que eles ficassem mais seguros para lidarem com a mudança das aulas presenciais para as aulas remotas (D1, C1 – usar máscaras).

A gente entendia, por exemplo, no investimento do treinamento, que a gente traria um pouco mais de conforto para o professor que estava em uma ansiedade grau dez para poder dar conta de uma coisa que era muito nova para ele. Então, a gente queria isso, queria que fosse bem feito e confortável para todo mundo. A gente estava também pensando nesse bem-estar de quem estava produzindo o nosso trabalho que a gente tinha que entregar (RH1, usar máscaras).

Durante o processo de treinamento, os professores tiveram de lidar com a questão do curto espaço de tempo serem capacitados. Eles se organizaram e se uniram para compartilhar experiências e dar suporte uns aos outros. Tendo a preocupação em manter o ensino com a mesma qualidade, todos se comprometeram para conseguir entregar um ensino de qualidade, havia uma prontidão para a mudança, mesmo frente a grandes dificuldades (D1, C1, P2, P3, P4 - mirar).

É muito interessante. Quando não foi uma mudança planejada, ela é uma mudança emergente ali, você via as pessoas com muita prontidão para mudar. Existia uma prontidão para mudar.

Eu posso te falar que é muito difícil falar isso dentro de uma escola no Brasil, mas existia, pelo menos naquele primeiro grupo, existia, “nós vamos fazer”. E eu lembro direitinho que um professor falou, “uma coisa me preocupa: eu fui aluno dessa escola. Essa escola é reconhecida pela qualidade da educação. Nós temos que colocar isso como premissa, vamos fazer uma educação à distância de qualidade”. Eu não esqueço que ele falou, “eu me comprometo com isso”. E eu tive que passar para aquele time imediato questões técnicas de educação à distância, “assíncrono é assíncrono, vamos fazer isso”, e eles bolando ali, com muita prontidão, qual seria o processo (D1, mirar).

Alguns professores não tinham conhecimento tecnológico suficiente para lidar com a dinâmica *online* e precisaram de uma atenção maior para conseguirem se inserir na mudança. Muitos estavam inseguros e tinham receio de não conseguir se adaptar (D1, C1, C2, P1 - mirar).

Acho que a primeira coisa é que a gente consegue fazer. Aquele medo, aquela insegurança, claro que ainda existe, mas a gente se sente muito mais forte, tanto pessoalmente quanto profissionalmente, sabe? Coisas que a gente não imaginava que a gente conseguiria fazer e a gente conseguiu, sei lá, tinham pessoas mais velhas na escola que gravavam vídeos, que você não imaginava, que no começo não sabia usar o *e-mail*, e hoje é tudo no *e-mail*, tem celular. Tinha professor na escola que não tinha *WhatsApp* (P4, mirar).

As incertezas e as mudanças, tanto no ambiente externo como na instituição, geraram ansiedade e insegurança nos profissionais. Além do contexto da pandemia, que envolvia mudanças sociais drásticas, como distanciamento social e *lockdown*, os professores tiveram que lidar com o processo de transformação para as aulas virtuais. Aspectos como sair de uma rotina de trabalho presencial para o trabalho remoto implicaram diversos desafios familiares e pessoais. Nesse momento sofrido, o grupo que liderou a mudança posicionou-se de maneira acolhedora em relação aos profissionais (Adm1, P1, C1, P3, T11 – usar máscaras).

É difícil falar assim, porque tem vários prismas esses momentos. Quando eu falo pandemia, foi uma coisa muito pesada para a humanidade em termos de perda mesmo, perda de pessoas muitos jovens, perda de pessoas que se a gente não tivesse passado por esse momento, ainda estariam aqui (T11, usar máscaras).

Eu acho que é porque eles foram muito acolhidos, sabe? Eu não consigo ver outra resposta. E eu conheço comunidades escolares, eu tenho grandes amigos inseridos em escolas, e eu não vi todo mundo com esse suporte, muito pelo contrário, eu vi muita gente desistindo, muita gente saindo, muitas queixas, e eu pensava assim: “não, a minha realidade é outra” (C1, usar máscaras).

Uma coisa que foi muito interessante, que eu achei muito positiva em termos da gestão, eu ouvia, a gente tem colegas de outras escolas, os professores muito desamparados, assim, muito sozinhos, as escolas exigindo uma entrega e sem nenhum recurso (P2, usar máscaras).

Tanto para a acolhida aos professores, como para as questões técnicas e de processo, a diretoria da Beta criou um grupo com alguns professores e coordenadores, que, junto

com seis consultores externos, foram fundamentais para dar suporte aos funcionários e à direção. Esse grupo auxiliou ainda na tomada de decisões e no cuidado aos assuntos relacionados à mudança (D1, P2, P3 - mobilizar).

[...] chamei alguns professores mais jovens, que já estavam acostumados mais com a tecnologia e já gostavam, chamei um grupo que acabou sendo um grupo de tomador de decisão. No dia seguinte, já montamos imediatamente turmas para os professores. E isso, ao mesmo tempo, fazendo a comunicação para os pais. Então o administrativo tem que pensar na comunicação, no apoio, então nós fizemos um time multidisciplinar, um cuidando de comunicação, outro de currículo, onde nós sentamos e falamos: agora como vai ser? Vamos trazer aqui, nós vamos usar quais tecnologias? (D1, mobilizar).

Outra decisão importante, para dar suporte às aulas remotas, foi a implementação de uma plataforma virtual que já era utilizada por outras empresas do grupo da Beta e foi adaptada para atender a demanda dos alunos e funcionários. A equipe externa de TI, que atende todas as empresas do grupo, fez uma personalização e uma ambientação na plataforma para atender as necessidades da Beta. Alguns recursos foram integrados, como a ferramenta *Zoom* e as provas *online* (T1, TI2, P5, D1 - mobilizar).

As primeiras semanas, a gente só mandava umas atividades para as crianças, a gente não teve contato com eles, mas a escola já se preparou toda. Acho que a escola realmente percebeu a situação, a gravidade da situação, então criou uma plataforma que foi específica para as crianças, foi muito bom; é claro que o começo não foi fácil (P5, mobilizar).

Falei, “nós estamos na seguinte situação: nós temos que trabalhar na educação à distância e eu começaria, para a gente pensar que existem dois modelos na educação à distância, o síncrono e o assíncrono. Então nós vamos ter que tomar algumas decisões, eu não sei como vai ser agora. Nós estamos em março, a gente tem que fazer isso o mais rápido possível. Nós já temos uma plataforma, a gente traz a plataforma para cá, começa o trabalho de, em primeiro lugar, definindo aqui que nós vamos capacitar primeiro os professores para atuação (D1, mobilizar).

A equipe externa de TI, nos primeiros seis meses do fechamento da Beta, atuou de forma muito intensa para a implementação da plataforma, com um volume muito grande de trabalho. A gestão teve que liderar de modo que as prioridades fossem executadas e lidar com o cansaço dos funcionários de maneira que conseguissem atender a demanda da Beta (TI1, D1 – usar máscaras).

É uma equipe que é acostumada a fazer algumas *sprints* rápidas, pequeno período, mas de uma intensidade muito grande, então às vezes ficar duas, três semanas direto, mas depois tem que parar, porque não dá para ser esse período que eu falei. Fiquei um ano aí em um período muito intenso. Porque é uma produção intelectual que precisa estar com a mente descansada, então a gente também tentava fazer essa revisão. Não é revisão, é revezamento. Agora a gente consegue fazer uma *sprint*. Vamos dar um gás, preciso entregar isso rápido. Já trabalhamos muita hora extra, vamos voltar o ritmo. É uma equipe que precisa estar em um ritmo mais saudável, mas teve vários momentos de sobrecarga também. O que a gente faz é tentar não deixar que isso seja a longo prazo e seja constante (TI1 – usar máscaras).

Devido à impossibilidade de se planejar antecipadamente essas mudanças, foram definidas pequenas ações, que precisavam ser certeiras e que atendessem às necessidades da Beta. O objetivo era entender o contexto e agir, tomar decisões de forma rápida para suprir as necessidades naquele momento e avaliar como aprimorar o processo de mudança (C2, RH1, D1, TI1 - mapear).

A previsibilidade, o planejamento futuro, não sei pela minha praticidade, hora nenhuma isso me incomodou. Hora nenhuma isso foi um problema e eu acho que se fosse uma pessoa lá preocupada com isso, não saía do lugar. O que a gente precisava na hora é entender o contexto e saber algumas ações pequenas, mas tinham de ser certeiras e que iam agregar maior valor. A gente trabalhou basicamente que é: o que a gente tem em mãos, o que a gente precisa agora nesse momento. Esse agora foi por um período bom. No primeiro ano a gente trabalhou pensando assim. (TI1, mapear).

Além das mudanças internas, as famílias dos alunos também foram monitoradas. As famílias estavam assustadas, muitos pais estavam trabalhando na linha de frente para combater e tratar pacientes com COVID-19. Era um mix de emoções, de não entender o que iria acontecer, a preocupação com os familiares, a insegurança do distanciamento social. A questão do fechamento da instituição, por vezes, não era compreendida pelos pais dos alunos, mesmo frente à regulamentação governamental (P1, P2, P5, C1, C2, RH1, ADM1, D1 – usar máscaras).

As famílias, as famílias. As famílias estavam... não sei, elas ficaram muito assustadas com essa escola fechada. Eu acho, a leitura que eu tenho: eles não conseguiam entender que o mundo estava lacrado. Que era o *shopping* fechado, que era a loja favorita deles que estava fechada, que o restaurante estava fechado; mas eles focaram que a escola estava fechada, entendeu? Eu acho que eles ficaram muito focados: "mas a escola está fechada". E foi o grande desafio, o pior era lidar com isso, e lidar às vezes quando fazia aquelas reaberturas graduais, lidar tipo assim: "por que que vocês não reabrem?". Então ninguém entendia que nós estávamos debaixo de uma autoridade maior (C1, manter-se atento).

Muito trabalho. E as famílias ficavam muito ansiosas, porque se saísse alguma coisa fora ali daquele horário previsto, eles criavam uma ansiedade: "eu não fui trabalhar...", já tinha gente fazendo com trabalho presencial, "...e porque vocês criaram esse horário, e agora ela não conseguiu fazer, que horas que ela vai fazer, ela vai ser prejudicada?". E até a gente tentar desconstruir que ninguém vai ser prejudicado, que esse não é o intuito da escola, que a escola vai... "a hora que a gente disponibilizou não está legal, então me fala o seu horário" (C2, usar máscaras).

A gente teve que trabalhar muito fortemente (o ensino) [00:09:34] com as famílias de que a aula era para a criança. Às vezes, a gente percebia que o pai fazia a atividade para a criança, tentava ensinar ali, a gente entende perfeitamente aquela ansiedade de fazer a coisa acontecer, eles faziam dessa forma, então, a gente teve que, realmente, dar aula para criança, dar aula para as famílias e tentar organizar isso com as famílias, mas a gente foi conseguindo fazer de uma forma, na maior parte das vezes, tranquila. Às vezes, a coordenação tinha que entrar, tinha que conversar com a família (RH1, usar máscaras).

Foi também necessário acompanhar a percepção dos alunos, administrar as reações e monitorar as aulas. Era importante que os professores expressassem o contexto da pandemia de acordo com o perfil de cada aluno. A compreensão da necessidade de distanciamento foi necessária para que os alunos menores entendessem o motivo das aulas remotas (C1, C2, P2 – usar máscaras).

Não, pelo contrário. Tinha dias que a gente ouvia os meninos, sabe? Eles queriam falar, eles vinham conversar, e tinha que ter esse momento também, a gente não podia fingir que nada de excepcional estava acontecendo, porque estava acontecendo, e isso claro que tinha que aparecer (P2 - usar máscaras).

A partir de maio de 2021, eles enfrentaram outra mudança radical e desafiadora: o retorno gradual às aulas presenciais, observando-se os protocolos de segurança e o distanciamento social. Foi necessário reinventar-se outra vez e tomar decisões rápidas para assegurar e administrar não só os funcionários, mas também os alunos e os responsáveis. Foram então mobilizados recursos e pessoas para que tudo acontecesse de forma correta e dentro da legislação. Foi contratada uma assessoria de saúde e segurança para amparar e responder as dúvidas a respeito do distanciamento social (C2, C1, RH1 - mobilizar).

Fora isso, a gente também tinha uma assessoria de saúde e segurança para poder também amparar a gente no que a gente também é mais leigo: questão de distanciamento, como é que faz, como é que deixa de fazer? Apesar de ter uma legislação, uma diretriz da prefeitura, o que era mais viável? Então, a gente tinha um médico e uma enfermeira que apoiaram a gente nesse momento para trazer uma segurança mais técnica (RH1, mobilizar).

O setor de Tecnologia da Informação da instituição foi mobilizado com o intuito de estruturar as salas de aulas para que os professores conseguissem lecionar para os alunos presencial e remotamente. Para atuação na forma híbrida, os alunos foram divididos em grupos (azul e amarelo) e estes grupos revezavam - um dia na escola, o outro em casa (C1, TI1, P1, P3, P5 – usar máscaras). Os professores e coordenadores da Beta tiveram que lidar com os desafios do formato híbrido, uma vez que muitos alunos não gostaram da divisão dos grupos, todos queriam estar 100% de forma presencial (C2, P2). “Eles não concordavam com esse híbrido, sabe? Todo mundo queria estar no grupo amarelo e no azul simultaneamente, para vir todos os dias, entendeu?” (C1, usar máscaras).

O desafio de administrar as aulas de modo que os alunos que estivessem presentes em sala de aula e os que estavam no remoto compreendessem a matéria foi desafiador e muito complexo, tanto para os professores quanto para os alunos (P2, P3, P4 - – usar máscaras). Além disto, o fato de alguns alunos que tinham somente um computador em casa, ou, até mesmo, alguns que não tinham nenhum disponível, levou a uma administração de forma mais flexível para captar as mudanças externas e gerir os setores internos (C1, TI2 – usar máscaras).

Então, a data, taxonomia, para que não só o aluno que estava ali acompanhando, mas aquele que porventura não podia acompanhar, ou o pai que conseguisse entrar ali ... Porque o EAD tem isso também, é um sistema meio louco, porque era híbrido, não era híbrido, era síncrono, não era assíncrono, era ao vivo, não era ao vivo. Nós tivemos tudo que você puder imaginar, meninos que podiam acompanhar, meninos que não tinham como acompanhar, meninos que eram trigêmeos, que tinham um computador, mais um filho menor. Então, nós tivemos tudo que você puder imaginar ao mesmo tempo, então, como é que a gente vai garantir que na casa dessas crianças todos tinham um computador? (P3, usar máscaras).

Agora, pessoalmente, eu achei que esse foi o pior, porque eu estava na sala de aula lidando com crianças que tinham acabado de chegar na escola, de ver a escola de novo, de ver os colegas, de nos encontrar, com todos aqueles protocolos - não pode encostar, não pode fazer isso, não pode... então, foi difícil, a gente teve que dar atenção para quem estava em casa (P4, usar máscaras).

A partir de outubro de 2021, houve o retorno das aulas 100% presencial. A Beta manteve o formato híbrido para alunos com casos sintomáticos e para os casos positivos de Covid-19. “Mas logo passou, salvo engano, em setembro, ou outubro, já nem me lembro, todo mundo voltou. Mas nós permanecemos com o híbrido para os casos sintomáticos e para os casos positivos de Covid” (C1, mapear). Esse formato híbrido estendeu-se até abril de 2022. Conforme TI2: ““olha, vamos manter o híbrido até o início do ano”, e quando chegou o início do ano, a gente conversou mais: “Vamos deixar até então (o início de abril, até para o pai se) [00:23:47] sentir mais à vontade, porque tinha a questão da vacinação das crianças e tudo mais”” (TI2, mapear).

Os funcionários do setor administrativo mantêm-se no sistema híbrido, desde agosto de 2021. A diretoria da Beta avaliou que o trabalho remoto não impactou a qualidade e a entrega das demandas do setor administrativo e, ao contrário, foi um diferencial que agradou, devido à necessidade de não precisar se deslocar todos os dias para a Beta. Essa decisão não é definitiva, é sempre avaliada para verificar se está dando certo ou não. Ficou estabelecido que os funcionários dos setores administrativos trabalham duas vezes por semana presencialmente na Beta e, os outros dias, remotamente (D1).

O financeiro, a secretaria, o *marketing*, basicamente as áreas administrativas que não estão ligadas ao operacional da escola, que não é um disciplinar ou que não é um professor que tem que estar ali todo dia, não é uma enfermeira ou uma biblioteca, alguma coisa assim que já requer que eles estejam ali. As áreas administrativas que podem fazer o serviço em casa, a gente está híbrido, então dois dias a gente fica na escola e três dias a gente fica *home office* (Adm1, mapear).

Eu tenho colegas que moram lá em Sabará, e você vê que o serviço, o trabalho, não é uma coisa obrigatória que precisa estar presencialmente, nós conseguimos fazer todo nosso trabalho em *home office*. Então tem coisas que realmente é preciso encontrar as pessoas, trocar ideias, mas da forma que está hoje está muito bom, porque está todo mundo conseguindo conciliar (Adm1, mapear).

Portanto, a partir das entrevistas, pode-se perceber três grandes momentos: inicial, de março de 2020 a maio de 2021, com o ensino *online*, sendo o momento mais impactante, quando aconteceram mudanças radicais em um curto espaço de tempo e em que, sem qualquer estímulo diferenciado, concentra-se maior parte das falas. O segundo momento vai de maio de 2021 a outubro de 2021, quando ocorre o ensino híbrido e as adaptações na Beta; e o terceiro momento, a partir de outubro de 2021, com o retorno à aula presencial e a construção do 'novo normal'.

Na próxima seção, apresenta-se a mudança na Beta, analisada a partir do conteúdo, que se refere ao 'o que mudar' (Pettigrew, 2011), caracterizando-se os 5Ms (Badham, 2013).

4.3 Descrevendo a mudança na Beta – O conteúdo

Este capítulo descreve o resultado das entrevistas, a partir dos modelos teóricos de mudança de Pettigrew (2011), focando-se o conteúdo, e do *Framework* 5M (Badham, 2013). A Tabela 9 apresenta a codificação das entrevistas nas respectivas categorias de análise relativas ao conteúdo (o que mudar). A fonte representa o número de entrevistados e os trechos codificados são as citações ou referências textuais, identificadas em cada entrevista. Apresentam-se, ainda, alguns exemplos de trechos codificados das entrevistas que são considerados relevantes e contextualizam cada um dos 5Ms.

Tabela 9 - Descrevendo a mudança na Beta – o conteúdo da mudança

| Categories | Fonte | Trechos codificados | Exemplos trechos |
|------------------|-------|---------------------|---|
| Manter-se atento | 12 | 40 | Foi um desafio grande. De aprender, primeiro. Antes da pandemia, a gente usava muito papel, caneta, nosso diário onde a gente anotava falta, anotava as coisas. A gente ainda tinha o físico, e aí foi tudo passando para cá aos poucos. Aí veio a pandemia, a gente já tinha algumas coisas mais voltadas para cá, mas gravar aula é uma coisa que a gente nunca tinha feito. A gente assistir, a gente gravar! No começo, é muito difícil: "não, está muito ruim, faz de novo, faz de novo" (P4, manter-se atento). |
| Mobilizar | 11 | 32 | Chegou a fase híbrida. Para a gente o desafio chegou antes, por que, foi o que, preparar uma sala para ter o modelo híbrido. Então, assim, a gente pensou não somente nos equipamentos, como também na conexão. Então a gente teve que fazer um ajuste na nossa velocidade da internet, deixar as salas preparadas para ter uma velocidade grande para poder suportar, porque são aqui 69 salas que teriam o Zoom, ao mesmo tempo (T12, mobilizar). |
| Mapear | 12 | 45 | Tinha também o Conselho de Educação, e eu entrei em contato com o Conselho de Educação de Minas que estava com documentos mais recentes e peguei esse documento, falei "gente, eles já estão fazendo isso aqui, com certeza o Brasil inteiro vai seguir". Antes mesmo eu já estava com o documento na mão para tentar antecipar todo esse processo. Então tem esses documentos todos de conselho, de ministério, de secretaria, e esse processo foi todo trabalhado (D1, mapear). |
| Usar máscara | 12 | 36 | Durante a pandemia várias vezes o RH fez reuniões com a gente para saber como que a gente estava lidando com as coisas, como a gente se sentia, o que a gente queria para ser melhorado, tivemos vários momentos assim com a direção, com a coordenação (P5, usar máscaras). |
| Mirar | 11 | 33 | E essa capacitação continuou. Eu fui trazendo em agosto, depois eu continuei trazendo profissionais que já tinham acostumado a fazer cursos para a educação básica no presencial, mas entendiam muito de educação à distância. E na hora que ela viu os materiais - ela é uma profissional de São Paulo que eu conhecia -, falou, "não estou acreditando que esses professores fizeram isso". A gente não acreditava, então eles também ganharam mais capacitação, e um movimento dos professores também buscando se capacitar por conta própria, buscando cursos que pudessem melhorar a <i>performance</i> deles, trazer os <i>softwares</i> (D1, mirar). |
| Total | | 186 | |

Fonte: dados da pesquisa

Observa-se que a categoria "Mapear", referente ao conteúdo, representa o maior número de citações (45 trechos codificados), com a participação dos 12 entrevistados. A segunda categoria mais citada foi "Manter-se atento", apresentando 40 trechos, para 12 entrevistados. A categoria que apresentou menor número de citações foi "Mobilizar", com 11 entrevistados e 32 falas. Percebe-se uma diferença de 13 citações entre a categoria que teve o menor número de citações – Mobilizar (32) – e a que teve maior

número – Mapear (45). Pode-se relacionar esse resultado ao momento de transformações radicais na Beta, que exigiu definições estratégicas com foco em múltiplos fatores de forma integrada e multidisciplinar e tomada de decisões rápidas e eficazes, como: buscar entender as lacunas, barreiras e burocracias durante a jornada, utilizar diferentes ferramentas, captar interesses das pessoas e estimular o processo, entre outros aspectos que foram fundamentais para que a mudança acontecesse.

Durante o período de fechamento da Beta, de 17 de março de 2020 a 10 de maio de 2021, os funcionários passaram a trabalhar de forma remota, em *home office*. Foram 419 dias de trabalho remoto, com diversos desafios e complexidades. Os funcionários tiveram que se adaptar ao trabalho remoto juntamente com os desafios pessoais e familiares, inerentes ao período da pandemia – trabalho, casa, filhos, distanciamento social, entre outros (C1, P2, TI1, P4, P3, Adm 1 – manter-se atento).

Foi bem difícil o período inicial, porque você que tem criança, você sabe. A gente se viu multitarefas, porque a gente continuou trabalhando, nós só pegamos os nossos computadores e levamos para casa, e a gente teve uma adaptação de como fazer isso remotamente, trabalhar, adaptar (ADM1, manter-se atento).

Então você tinha que lidar com tudo ao mesmo tempo: é o lugar que você mora que passa um barulho, você não pode conversar, você não pode gravar aula porque o barulho está acontecendo (C1, manter-se atento).

Para utilizar a plataforma já existente no grupo que a Beta pertence, foi necessário adaptá-la para atender às demandas específicas da instituição. Lidar com essa complexidade em um período curto para implementar a plataforma, treinar os professores e colocá-la no ar foi uma ação de superação e estímulo à mudança (D1, C1, C2). A plataforma foi sendo construída e adaptada à medida que surgiam novas demandas (D1, TI1). Além disto, foi necessário analisar a integração de algumas ferramentas, como o *Zoom*, dentro da plataforma para que os alunos e professores conseguissem acessar diretamente (TI1, TI2 – manter-se atento).

E assim, a gente tinha que estar com essa linguagem e te falo, isso era novo para todo mundo, assim, acho que para todos os professores, de modo geral, com exceção daqueles que já tinham canais no *Youtube*, que já estavam um pouco mais familiarizados, quem estava dentro de escola, essa mudança foi radical, e em pouco tempo, e a gente teve que dar conta (P2, manter-se atento).

E tomamos uma decisão muito imediata de ir para uma plataforma... a gente já tinha plataforma, mas de começar, mesmo separado, em uma plataforma - no primeiro momento não integrada a nossa -, de síncronos, que foi o *Zoom* que foi escolhido. Ao mesmo tempo tinha uma confusão que o *Zoom* estava gerando problemas, então foi muito tumultuado isso, mas nós batemos firme

que seria o *Zoom* porque é o que atenderia melhor didaticamente. A gente estava analisando o *Teams*, o *Meeting* e o *Zoom*. Tinha outro na hora. Nós decidimos pelo *Zoom* pela similaridade com... a necessidade técnica de dar uma aula. O *Zoom* é fácil de gravar, o *Zoom* tem aplicações que poderiam ajudar o professor e tudo (D1, mapear).

Em março de 2020, foi realizada uma reunião com diretores, professores coordenadores e toda a parte administrativa para informar a necessidade da mudança do ensino presencial para o remoto. A tomada de decisão foi feita de forma muito rápida, devido à necessidade de mudança drástica. As reuniões eram constantes para construir a plataforma e entender como seria a divisão das aulas remotas (P1, D1, C1 – manter-se atento).

Falei, “nós estamos na seguinte situação: nós temos que trabalhar na educação à distância e eu começaria, para a gente pensar que existem dois modelos na educação à distância, o síncrono e o assíncrono. Então nós vamos ter que tomar algumas decisões, eu não sei como vai ser agora. Nós estamos em março, a gente tem que fazer isso o mais rápido possível. Nós já temos uma plataforma, a gente traz a plataforma para cá, começa o trabalho de, em primeiro lugar, definindo aqui que nós vamos capacitar primeiro os professores para atuação (D1, manter-se atento).

Inicialmente, foi montado um cronograma com aulas e atividades de forma assíncrona, cada turma de alunos tinha um cronograma adequado para todas as atividades (C1, C2). Em relação à educação remota, foi necessário entender os dois modelos possíveis: aulas gravadas (assíncronas) e aulas *online*, “ao vivo” (síncronas). O primeiro passo foi ensinar os professores a diferença entre as aulas síncronas e assíncronas e o que seria necessário para realizar cada uma delas. Para que a plataforma fosse atualizada com as aulas síncronas e assíncronas, o segundo passo foi capacitar a maneira de inserir os vídeos e *slides* de forma adequada na plataforma (C1, TI1, TI2 – manter-se atento). E, o terceiro passo, foi o de capacitar os professores e coordenadores sobre a utilização da ferramenta *Zoom*, para conseguirem realizar as aulas síncronas (TI1, TI2 - mapear).

A principal mudança (foi, assim, ver, essas duas) [00:15:40], uma, do nada, ele ter que aprender a fazer uma aula assíncrona, ou seja, muitas vezes abrir no *Power Point*, colocando ali *slides*, (colocando ali, inserindo vídeos e áudios) [00:15:54], para transformar isso em um vídeo completo e subir na plataforma, essa foi a primeira coisa. A segunda coisa, como fazer esse *upload* desse arquivo na plataforma. E a terceira, como ele iria trabalhar no *Zoom*, como um anfitrião (TI1, manter-se atento).

Eu estava na escola nesse dia e aí eu participei dessa comunicação toda e eu lembro, tem alguns *flashes* que eu lembro de eu começar a falar algumas coisas sobre aulas síncronas e assíncronas, que é muito comum nesse ambiente de educação corporativa. Aí que eu fui lá no quadro explicar o que eram aulas síncronas e assíncronas. Eu (inint) [00:06:53] “gente, como que a gente vai começar a colocar um contexto diferente aqui?” (TI1, mapear).

Para as aulas assíncronas, os professores tinham de gravá-las e enviá-las aos coordenadores que verificavam se eram necessárias alterações “para que tudo estivesse com muita qualidade” (C1, C2, D1 – manter-se atento). Para que o processo acontecesse, os professores e coordenadores tiveram que superar as barreiras e dificuldades desse novo processo – aulas gravadas, algo novo e desafiador para todos (P1, P3, C1 – manter-se atento).

No começo era muito desafiador, claro, eu gravava 16 vezes a mesma aula, assim, se eu gaguejava: “Não ficou bom, parei”, aí começava: “Está péssimo. Nossa”, levantava, falei: “Como é que vai ser isso?” (P2, manter-se atento).

Foi um desafio grande. De aprender, primeiro. Antes da pandemia, a gente usava muito papel, caneta, nosso diário onde a gente anotava falta, anotava as coisas. A gente ainda tinha o físico, e aí foi tudo passando para cá aos poucos. Aí veio a pandemia, a gente já tinha algumas coisas mais voltadas para cá, mas gravar aula é uma coisa que a gente nunca tinha feito. A gente assistir, a gente gravar, no começo, é muito difícil: “não, está muito ruim, faz de novo, faz de novo” (P4, manter-se atento).

Além do trabalho dos coordenadores de acompanhar e verificar a qualidade das aulas gravadas, existia ainda a necessidade de avaliar o que seria permitido em relação ao conteúdo das aulas, devido ao uso de direitos autorais. O uso das ferramentas e estratégias para que as aulas fossem gravadas de forma eficaz fez com que a Beta mobilizasse alguns coordenadores para liderar essa mudança (D1 – usar máscara). Foi uma tarefa extremamente delicada e trabalhosa - a verificação de todo o processo e lidar com a burocracia de que as aulas gravadas estivessem de acordo com a lei de direitos autorais e de uso da imagem (C1, C2 - mobilizar).

Não, aí chamava a professora, por exemplo: pegava a aula e assistia, aí printa onde está o erro, manda lá no e-mail, e devolve para a professora: “olha, observar minuto tal, você está falando essa frase que está incorreta; esse *slide* aqui que está printado, corrigir, corrigir isso aqui; usar outra imagem”. A gente tinha o cuidado também de usar as questões do banco de imagem, a gente já especificava quais que poderiam ser usados, por causa de direitos autorais. A mesma coisa para o material que podia ser usado, então a gente pedia para usar o material da editora, ou material das editoras *online*; e as editoras, algumas ajudaram muito, então eles disponibilizaram o acesso *online* para que as professoras conseguissem trabalhar. *Youtube*, tinha muito material que não era adequado no *Youtube*, então a gente teve uma longa pesquisa para ver o quê que podia, o quê que não podia, e aí quando fosse usar um vídeo do *Youtube*... um desenho animado do *Youtube*, tinha que extrair para colocar na aula, porque você não pode colocar direto, porque se o menino clicasse, depois o *Youtube* continuava mostrando outras coisas. Então elas aprenderam a extrair esse conteúdo para colocar nas aulas. No final da aula, tinha que sempre colocar a bibliografia de tudo que usou naquela aula. Então assim, foram muitos detalhes (C2, mobilizar).

Aulas gravadas, além de ser tarefa nova para professores e coordenadores, demandavam um tempo superior em comparação à preparação de uma aula presencial.

Diversas vezes, os professores gravavam, regravavam, editavam. Tinham de estar ainda atentos à didática, à dinâmica e à atualidade (C1, C2, RH1, P2, P1, P4 – manter-se atento).

Imagina assistir dez disciplinas por dia para entregar, para postar, e aí tinha um horário diferenciado de aula, uma carga horária mais reduzida, mas que, para o professor, era estendida. Então, às vezes, o professor, por exemplo, uma disciplina que ele tivesse cinco aulas na semana com aquela turma, ele estava fazendo duas aulas gravadas, mas isso gerava um desgaste muito maior para ele de tempo do que duas aulas que ele postasse ali (RH1, manter-se atento).

Tem que regravar um milhão de vezes, mas o maior desafio com os vídeos foi realmente a edição. No meu caso, que também tem a questão que eu queria que fosse perfeito, acaba que faz várias vezes e está em casa, tem filhos, tem o barulho normal, todo mundo reformando casa, então com aquele lugar tinha (inint) [00:15:33] barulhos, então foi difícil essa parte (P5, manter-se atento).

Além da capacitação para o uso da plataforma, os professores foram treinados, inicialmente de forma presencial: em cada sala era apresentado um conteúdo: discussão sobre as premissas da aula *online*, elaboração de um modelo mental de como deveria ser a base do processo de mudança, melhor forma de estruturar o conteúdo, e aspectos bem operacionais, como a forma de organizar aulas à distância, como gravar aulas, como se comportar frente às câmeras, entre outros (D1, C1, P2, P3, P4 - mirar).

Nós fizemos salas, uma era sobre como organizar um conteúdo à distância, quais são as premissas, a gente tem um modelo mental desenhado do que deveria ser base, o que em uma educação à distância pega e como estruturar um conteúdo. (D1, mirar).

Imediatamente, os professores já foram fazendo treinamentos de como fazer uma videoaula, de como gravar, do que era bacana, do que não era, eles passaram um dia inteiro treinando (RH1, mirar).

Após o fechamento da escola, os professores continuaram sendo treinados de forma remota. A diretoria contratou especialistas para treinar os professores: por exemplo, um *design* instrucional, com experiência em transformar uma aula presencial em ensino remoto; outro profissional que trabalhou a maneira de os professores se comportarem frente às câmeras, entre outros. Os professores também buscaram se capacitar por conta própria, algo que trouxe uma maior segurança para o processo de aulas remotas (P2, P3, P4 - mirar). Além disso, a diretoria trouxe profissionais que tinham experiência em educação à distância para promover cursos e treinamentos (D1 - mirar).

Fizemos também cursos de capacitação para editar aula, para gravar, até mesmo curso de retórica, para a gente aprender a falar, a roupa, o ambiente. Então, foi bem legal (P4, mirar).

E essa capacitação continuou. Eu fui trazendo ... eu continuei trazendo profissionais que já tinham costume de fazer cursos para a educação básica no presencial, mas entendiam muito de educação à distância. [...] E na hora que ela viu os materiais - ela é uma profissional de São Paulo que eu conhecia -, falou, "não estou acreditando que esses professores fizeram isso"! A gente não acreditava! então eles também ganharam mais capacitação, e houve um movimento dos professores também, buscando se capacitar por conta própria, buscando cursos que pudessem melhorar a *performance* deles, trazer os *softwares* (D1, mirar).

A capacitação e os treinamentos oferecidos pela Beta tiveram um retorno positivo na percepção dos professores. A pandemia acelerou o processo de desenvolvimento e a necessidade de aprendizado e, portanto, foi um momento de capacitação rápida e eficaz (D1, RH1, P5 - mirar).

Eu acho que, assim, o quanto o meu repertório de ferramentas se ampliou nesses dois anos, talvez eu, nem sei se até eu me aposentar eu já teria me apropriado de tantos! porque você sabe que é a necessidade que faz a gente se apropriar das coisas, é a hora que você precisa mesmo (P2, mirar).

Agora, teve muita coisa positiva que eu lembro. É que muitos professores avaliavam as aulas deles e falavam: "nossa, minha aula está monótona". Eu acho que isso trouxe um... você gravar um vídeo e rever ele traz muita oportunidade de melhorias (RH1, mirar).

A preparação e ministração das aulas síncronas foi outra grande mudança para a instituição. Mesmo com o suporte oferecido, o momento foi desafiador para os professores: como lidar com a conexão, acesso aos alunos de forma virtual, fazer aulas didáticas para captar a atenção dos alunos, etc. A diferença entre a aula presencial e a aula síncrona era grande e o processo de planejar e ministrar essas aulas envolveu dedicação e superação, sendo considerado uma evolução e uma melhora em relação às aulas assíncronas (P1, P3, P4, C1 - mobilizar).

Então, quando abriu as aulas ao vivo, foi uma melhora e tanto! A gente sofreu também, porque não é a mesma coisa, tem que se ambientar - o que eu fazia no quadro, não tinha como fazer exatamente da mesma maneira. Tinha essa questão do lúdico, por exemplo, eu usava muito material concreto, nas aulas de matemática, e era mais difícil, não tinha como utilizar esses materiais. Não sabia se realmente os meninos estavam entendendo isso, então tivemos que nos reinventar todas (P5, mobilizar).

Para que as aulas pudessem acontecer de forma correta, eficaz e organizada, a coordenação percebeu as lacunas e estrategicamente viu que seria necessário criar e adaptar algumas regras para o ambiente remoto (C1, C2 - mobilizar). De maneira flexível, a coordenação e os professores começaram a adaptar princípios utilizados no presencial para o virtual (P1, C2 - mobilizar), por exemplo, uma das regras foi a não

obrigatoriedade de ligar as câmeras. Os coordenadores entravam nas salas *online* durante as aulas para verificar se tudo estava funcionando e, caso necessário, davam um suporte maior.

Mas com o professor ali, dentro da casa do aluno, gravando a aula, tendo a possibilidade de visualizar aquele aluno, fomos criando regras. Porque a escola, qualquer instituição, é regida também por regras, mas e as regras do *online*? As regras do *online* precisaram ser adaptadas. Então por exemplo, se aqui a presença para computar presente do aluno, ela é necessária fisicamente falando, no remoto não era necessário, não era obrigatório a câmera ligada por exemplo, porque nós sabíamos que nem todos os alunos tinham uma webcam dentro de casa, que todos estavam lacrados em uma casa, então que às vezes eu não tinha também uma máquina para todos, que às vezes aquele aluno ia assistir do celular, que às vezes aquele aluno ia ter que ver a aula gravada posteriormente (C1, mobilizar).

Essas mudanças nas aulas remotas e reuniões *online* implicavam atenção à lei de proteção da dados. A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD –, aprovada em 2018, estabelece regras para o uso, coleta, armazenamento e compartilhamento de dados, visando garantir segurança, privacidade e transparência no uso de informações pessoais (<https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acesso-a-informacao/lgpd>). Tendo como base os critérios da LGPD, era realizada uma rigorosa revisão pelos coordenadores e pela diretoria, em relação ao conteúdo das aulas, ao acesso dos alunos via plataforma, à adequação de *softwares*, entre outros aspectos importantes (D1, C2, RH1, TI1, TI2 - mapear).

A gente tinha acabado de colocar a Lei Geral de Proteção de Dados, então a gente estava muito criterioso com todo *software* que o professor iria usar. A gente estava vendo várias escolas usando - como foi no Brasil inteiro -, *softwares*. Eu falei, “gente, calma aí, nós temos uma lei aqui, nós somos uma empresa que tem que seguir isso aqui”, e os professores foram buscando e nós fomos validando cada *software* que eles traziam. Para gravar uma aula, eles, “tem um *software* que ajuda aqui com musiquinha, com joguinho”. A gente analisava, essa equipe analisava e colocava. E algumas vezes o professor já usava e depois que a gente analisava (D1, mapear).

Para o bom funcionamento da Beta, a plataforma foi, e ainda é, uma ferramenta essencial que trouxe diversos benefícios para a escola. Além de disponibilizar as aulas gravadas, os alunos podiam receber e avaliar o conteúdo disponibilizado. Outro recurso que a plataforma oferecia era o controle de presença e frequência, a análise de quantos alunos assistiram a aula, acessaram o *link*, etc (C2, TI1, P2 - mapear). A mudança em relação à frequência dos alunos do presencial para o remoto foi uma estratégia necessária de avaliação. A plataforma auxiliou neste acompanhamento durante o processo de aulas remotas (TI2, P4 - mapear).

Então a gente tinha várias ferramentas, assim, que davam esse *feedback* de como é que estava sendo a participação desse aluno, ele tinha o espaço de curtir, ele podia comentar a aula, tinha coisa que a gente pedia, de trabalho, de entrega, tudo, o fluxo de trabalho, de informação, era tudo via plataforma (P2, mapear).

Ficava tudo lá. Dava até uma estatística: "Olha, esse aluno assistiu X% das suas aulas", ainda que ele tenha entrado todos os dias (P2, mapear).

Dava pra ele o tempo de permanência, então ela te fornece muitos dados que são ricos. E no começo, o nosso processo de avaliação. No início da pandemia, era o tempo de permanência deles na escola, já era uma categoria de nota ali, que a gente queria garantir que eles se acostumassem a assistir as aulas, que para nós, naquele momento, era muito mais importante o processo do que o produto final, a gente sabe que se ele acompanhasse o processo, produto final já estava meio garantido ali, ele estar assistindo as aulas, então foi uma forma de garantir essa aderência inicial, depois a gente foi tirando esse percentual, digamos assim, de nota por frequência só, a gente já foi cobrando um pouco mais de resultado, mas primeiro a gente quis garantir essa frequência e essa permanência na escola. Por exemplo, os vídeos, no começo das aulas assíncronas, a plataforma não te deixa adiantar o vídeo, o aluno tem que assistir o vídeo todo, não dá para pular, não (P2, mapear).

O suporte de TI interno da Beta, juntamente com o suporte externo responsável pela implementação da plataforma, analisou diversas ferramentas e verificou qual seria a mais adequada e que atendia as necessidades da Beta (TI1).

Eu, por parte de TI, fui incumbido, até antes disso já, de procurar uma ferramenta, duas ferramentas, na verdade, uma ferramenta para fazer a comunicação *online*, (na teoria, com os pais) [00:04:45], com os alunos e a escola, (em) [00:04:50] uma plataforma, e aí foi aquela correria. Eu lembro que a gente chegou em três ferramentas para conversa *online*, seria o *Webex*, o *Zoom* e o *Google For Education* para fazer o *Google (Meet)* [00:05:04], foi muito corrido para ver questão de preços, ver como a ferramenta funcionava, se ela atendia à questão de segurança (TI2, mapear).

A dinâmica da plataforma e o formato personalizado para a Beta, fez com que os alunos conseguissem acessá-la de maneira clara e objetiva, personalização essa que foi uma estratégia da instituição para buscar uma maior aproximação dos alunos com a escola (D1, TI2, P4, RH1 - mapear).

A plataforma é muito interessante, muito legal, e as crianças sabiam usar. A gente falava, crianças que não tinha assistência da família, a gente abria ali, na hora, o *Zoom*: "vai, você vai..."; "não, eu já imprimir". Então, as crianças aprenderam a usar. A gente quer criar um *podcast*, vai colocar lá; uma brinquedoteca, que a gente está pensando, colocar alguns jogos lá (P4, mapear).

A gente conseguiu fazer uma adaptação, trazer para dentro da escola, então, ela virou uma plataforma própria e que, para a gente, foi bem tranquilo porque a gente adaptou. A gente não foi atrás de um *Google (For Education)* [00:46:55], para entender aquilo, a gente já tinha alguma coisa e funcionou muito bem dentro da escola (RH1, mapear).

Devido ao retorno 100% presencial no início de abril de 2022, a plataforma foi desligada para aulas remotas, porém o conteúdo ainda está disponível para os professores, coordenadores e para a diretoria (P1, P2, P4 - mapear).

A plataforma, até semana passada, a gente ainda utilizava, porque, além de tudo, a plataforma virou um lugar, também, onde eu posso disponibilizar material complementar de uma maneira mais eficaz, então, ela está ali. Mas ela também era onde a gente disponibilizava aulas assíncronas, então, ainda tem essa possibilidade para o professor. Por exemplo, se eu quiser uma aula que eu gravei para turmas passadas, a matéria é a mesma, se quiser colocar lá como material complementar, eu consigo ter esse lugar. Mas ela era usada, sobretudo, porque ela também era ponta de acesso com o Zoom (P1, mapear).

Quando a gente voltou agora para o modelo 100% presencial, sem o híbrido, a plataforma não existe para alunos, ela existe para a escola (RH1, mapear).

O setor de Tecnologia de Informação da Beta ofereceu o suporte técnico necessário para as famílias e alunos em relação ao acesso, *login* e outras dúvidas para que conseguissem acessar a plataforma com facilidade. Os coordenadores auxiliavam as famílias por meio de reuniões virtuais, respostas por *e-mail*, entre outras ferramentas. Foi também oferecido suporte emocional, captando a percepção tanto dos alunos quanto das famílias, buscando uma mensagem específica para cada perfil (D1, C1, C2, P2 – usar máscaras).

Então assim, uma força tarefa montada, pesada. Eu acredito que enquanto escola, nós nunca trabalhamos tanto na nossa vida. Era muito desgastante, foi muito desgastante. Agora para fazer tudo acontecer, a gente também não podia só cuidar da estrutura nossa, nós tínhamos também que cuidar das famílias. Então era atendimento atrás de atendimento, e com muito tato; porque eu não podia simplesmente fazer um atendimento (C1, usar máscaras).

Eu lembro que eu fiz reuniões em agosto com os pais das crianças de Fundamental 1, justamente conversando com eles sobre a gente trazer momentos de alegria, para a gente lembrar da pandemia também. Porque você via muitos pais ainda com problemas, muitas famílias... não era questão financeira, mas era questão emocional mesmo! às vezes levando o menino para esse lugar - um adulto reclamando da pandemia com um aluno (em casa) [00:29:22] – Então, o menino trazia isso como se fosse ele, uma dor de um adulto! Então, eu falando com os pais, eu lembro que os pais choravam, falei, “gente, eu sou avó, vamos lá, eu não quero que os meus netos tenham uma mensagem só ruim. Se eu fosse vocês, eu não ia querer isso, eu gostaria que vocês me ajudassem a trazer momentos felizes”. Enquanto eles estão na aula, eles adoram, as crianças não tiveram esse problema. Então os pais estavam trazendo essas questões. Esse foi um desafio muito grande para mim (D1, usar máscaras).

O grupo da mudança também esteve atento às necessidades dos funcionários durante o período de trabalho remoto. Por meio de várias reuniões, buscou captar suas percepções, interesses, paradoxos, com o objetivo de dar um suporte necessário e auxiliá-los neste processo de mudança (D1, C1, C2, RH1 – usar máscaras). Foram criados espaços para acolhimento, para que falassem sobre suas angústias e suas dificuldades. Este suporte foi fundamental para que conseguissem entender o momento, de forma mais leve e flexível (P2, P4 – usar máscaras).

Então a gente fazia reunião, além das coordenações, fazíamos reuniões com as professoras. Aí trazíamos pessoas para conversar com elas também, abrimos muito, muito espaço para que elas

falassem das angústias. Então assim, às vezes com uma equipe específica para acolher aquilo ali, aí elas choravam mesmo: "olha, está difícil, eu não sei o quê que eu faço, eu tenho que fazer aula, eu tenho que fazer a comida de casa, eu tenho que dar atenção para o meu marido, eu tenho que acompanhar o meu filho porque ele também (inint) [00:35:54] casa, eu tenho que gravar aula" (C2, usar máscaras).

Durante a pandemia, várias vezes o RH fez reuniões com a gente para saber como que a gente estava lidando com as coisas, como a gente se sentia, o que a gente queria para ser melhorado, tivemos vários momentos assim com a direção, com a coordenação (P5, usar máscaras).

Buscaram ter o cuidado de ouvir e entender de forma humana e empática a necessidade dos seus funcionários. Durante o período remoto, buscou-se dar a liberdade necessária para que os professores e funcionários conseguissem expressar suas necessidades (C2, D1 – usar máscaras).

Não, isso sempre foi muito nosso, a escola é muito cuidadosa, sabe, cada escola, cada coordenação é muito cuidadosa. Tanto que quando nós fazíamos reuniões, e... porque os nossos gestores cuidaram muito de nós, eles mimaram a gente. Então quando a gente as reuniões semanais, a gente já falava dessa demanda: "olha, a gente está precisando fazer isso" (C1, usar máscaras).

Então, é um ambiente que é, além de tudo, é muito familiar, precisando, é familiar, mas não deixa de ser profissional. Então, nós temos um suporte, nós temos a quem recorrer, e as pessoas que estão nos cargos de liderança são humanas, as necessidades humanas dos funcionários são atendidas, elas são ouvidas, mas as pessoas profissionais e os funcionários também. Então, não consigo fazer isso, preciso de um apoio técnico para isso, *ok*, vamos providenciar. Não tenho isso, preciso aprender a falar uma língua tal, melhorar, nós temos esse suporte (P3, usar máscaras).

Os momentos de compartilhar ideias, sugestões e desabafos foram importantes para os professores durante o processo de mudança. O estímulo necessário para que esta ocorresse foi proporcionado pela escola de forma humana e empática, levando à criação de um espaço de compartilhamento de conhecimento e de emoções, de sinergia entre as pessoas, além do sentimento de segurança e de acolhimento (P2, RH1, P5 - mirar).

Nós tínhamos momentos também com a coordenação, que também a gente podia desabafar, falar as coisas, tinha esse suporte. Eu tive problemas familiares, e a coordenação foi... sabe? "Não preocupa com isso, a gente vai dar um jeito". Então, eu acho que, no fundo, a gente se sentia segura, a gente sabia que ia dar certo de alguma forma. Se eu não conseguisse, alguém ia conseguir fazer para mim naquele momento. E se a outra não conseguisse, estava ali o grupo, aí a gente se falava: "olha, acho que a colega tal não está legal", e aí a gente foi fazendo assim, dessa forma. Se não fosse isso, não sei como teria sido, não (P4, usar máscaras).

(Nós tivemos) [00:41:24] essa liberdade. Às vezes, a coordenação mandava mensagem: "gente, vocês sabem o que está acontecendo em outra escola?", porque, às vezes, a gente tem grupos de colegas de outra escola, então, a gente trazia: "olha, no colégio aqui perto da minha casa, no colégio tal está acontecendo isso". Então, para trazer ideias, tinha esses momentos de compartilhar essas coisas que vinham de fora, e algumas pesquisas que a escola fazia com a gente, mandava aqueles formulários perguntando: "o que vocês estão precisando aprender?", não sei. Aí a gente colocava lá: "Excel, edição de vídeo". Ou, por exemplo: "aplicativos que vocês

têm usado para a gente compartilhar com os outros professores", porque a escola é muito grande, então, tem professores que eu nem conheço lá na escola, então, era o momento de eu falar: "eu uso o *Canva*, eu uso o *Animaker*" e passar isso para a escola toda, e a escola toda (dividir o que estava usando) [00:42:21] (P4, mirar).

Outra mudança significativa para o formato de aulas remotas foram as semanas de provas. A forma de realização da prova teve que mudar, uma vez que os professores não tinham como verificar se o aluno estava burlando regras e acessando informações para conseguir responder as questões. As provas passaram a ter um modelo baseado no desenvolvimento do raciocínio, mesmo que os alunos utilizassem recursos para consultas (P1, P4 - mobilizar). Foi um momento muito trabalhoso e complexo para os professores que tiveram que cadastrar questões, testar e discutir com os coordenadores sobre o seu conteúdo, colocar áudio nas questões para alunos que ainda não eram alfabetizados, dentre outras atividades. As provas eram disponibilizadas dentro da plataforma, com um horário estipulado para iniciar e terminar (C1, C2, P2, TI2 - mobilizar).

A prova era uma etapa de uma construção, tinha que ser uma prova inteligente, que o menino, mesmo com o livro, ele tivesse que ter aprendido para ele poder fazer essa devolução para a gente, então era tudo isso acontecendo ao mesmo tempo, todas essas (P2, mobilizar).

Então eles faziam as provas dessa forma. Deu muito trabalho, porque as professoras tinham que cadastrar questão por questão, resposta por resposta, testar a prova. Aí depois elas vinham com a gente, a gente assistia a prova junto, fazia a prova junto, discutia, tinha questão que estava com alguma ambiguidade ou não, se estava certa ou não, para a prova existir. E aí nós entendemos que os alunos do primeiro ano não são alfabetizados, eles não sabem ler. Como que eles iam fazer prova? Na sala de aula, a professora lê para ele a prova, o quê que nós fizemos? Colocamos áudios em todas as questões. Então todos os (inint) [00:47:03] que tinham, todas as questões que tinham, tinham áudio, no primeiro e no segundo ano. Aí tinha o áudio da questão, o aluno ouvia, e aí respondia, e aí deu certo. Então assim, até nós chegarmos até esse modelo, que foi como nós fechamos, finalizamos, foi uma construção gigantesca. Em todos os sentidos (C2, manter-se atento).

As aulas síncronas iniciaram-se em agosto de 2020 de forma escalonada. O Ensino Médio iniciou o ano letivo com aulas síncronas no período da manhã e assíncronas no período da tarde. Este segmento tem carga horária de 8 aulas /dia - eles tinham 6 hs/aula na modalidade síncrona e 2 hs/aula, na assíncrona. Já o Ensino Fundamental II iniciou em agosto de 2020 com algumas aulas síncronas e algumas assíncronas, a definição era feita de acordo com cada matéria e era alinhada com os coordenadores. O Ensino Fundamental I e a Educação Infantil iniciaram as aulas síncronas em setembro de 2020, neste período eles mantiveram as aulas assíncronas e iniciaram as síncronas. Em fevereiro de 2021, ainda no mesmo ano letivo, as aulas passaram a

ser somente síncronas para todos os segmentos. Em maio de 2021, foi liberado o retorno presencial para alunos com idade de 3 a 6 anos, abrangendo a Educação Infantil e 1º ano do Fundamental I, os outros segmentos permaneceram com aulas síncronas de forma remota. O modelo híbrido começou a partir de agosto de 2021. E, em abril de 2022, todos os alunos voltaram com aulas 100% presenciais (C1, RH1).

A preparação para receber os alunos de forma híbrida foi um novo desafio para a instituição. A partir dos protocolos governamentais e das normativas da Secretaria da Educação, buscou-se adequar o conteúdo para garantir que tudo estivesse de acordo com as normas estipuladas (D1, RH1 - mapear). Todas as demandas, solicitações e normas dos órgãos governamentais eram registrados e computados, para caso precisassem, tudo estava de acordo (C1, D1 - mobilizar).

Mas nós tivemos assim... não foi a tempo e hora, mas tivemos sim protocolos a serem seguidos, que a própria Secretaria de Educação tratou de divulgar, e assim nós cuidamos de seguir (C1, mobilizar).

Então a gente começou a receber legislação e todo dia chegava uma coisa nova, porque tem a Secretaria de Educação, tem também o Ministério da Educação. A gente começava, falei, “gente, eu vou apostar, vai ter que valer educação à distância, vai ter que valer porque não tem outra alternativa, eles vão validar”, a gente ficava na dúvida, qual é a carga horária? Porque a educação à distância você pode reduzir a carga horária para dar o mesmo conteúdo (os professores ficam) [00:35:58], “está rendendo mais a minha aula”, isso pode, mas vai valer? Tem que cumprir a carga horária? Não tinha? Então esses documentos todos vieram facilitando, então foi depois (livre) [00:36:10] de carga horária, coisas desse tipo. Tinha também o Conselho de Educação, e eu entrei em contato com o Conselho de Educação de Minas que estava com documentos mais recentes e peguei esse documento, falei “gente, eles já estão fazendo isso aqui, com certeza o Brasil inteiro vai seguir”. Antes mesmo eu já estava com o documento na mão para tentar antecipar todo esse processo. Então tem esses documentos todos de conselho, de ministério, de secretaria, e esse processo foi todo trabalhado (D1, mapear).

Inicialmente, a maior preocupação foi em relação ao distanciamento social. O protocolo de segurança foi implementado para conseguir atender os requisitos solicitados pelos órgãos municipais – distanciamento, uso de máscaras, aventais, entre outros (C1, P4, P3, P3 - mobilizar).

Foi muito alegre, mas ao mesmo tempo ela foi muito problemática porque a volta significava também... o administrativo teve que trazer todos os protocolos de saúde e segurança para dentro da escola. Então professor com máscara dando aula. Os mais novos, dos anos mais novos, tinham que pôr avental, máscara, depois *face shield*, e a gente enquanto está nesse processo... Então, eles estavam muito chateados com isso, eles estavam muito incomodados com isso. Nós testamos (alguma) [00:38:02] máscara que fosse transparente aqui, mas que pudesse respirar. Eu acho que o maior problema foi justamente esse de seguir todos os protocolos quando você volta (D1, mobilizar).

Tinha todo o protocolo de distanciamento, então era complicado assim. Eu achei muito difícil. O híbrido eu não dominei, não, eu continuo sem saber como lidar com esse híbrido, que enquanto ainda estava todo mundo, que no começo era assim, metade da sala ia em um dia, outra metade no outro (P2, mobilizar).

O maior desafio do modo híbrido foi adaptar as aulas presenciais e simultaneamente lecionar para a outra parte de alunos de forma remota. Além da preparação dos professores para o uso das tecnologias necessárias, eles tiveram que adaptar as aulas para que os alunos que estivessem em casa ou presentes em sala de aula conseguissem entender a matéria. Para que tudo ocorresse da melhor forma possível, foram contratados estagiários para auxiliar os professores durante as aulas (C1, P2, P4 - mapear).

A gente colocou, no fundamental um, que a gente entende que era onde eles podiam vir até a idade de oito anos, parece, então, foi a primeira e a segunda série só que a gente tinha na escola, no início do híbrido, a gente colocou estagiários na sala para ajudar, porque, às vezes, um menino que estava lá no fundo da sala, ele tinha uma demanda que o professor, às vezes, não conseguia chegar até ele porque ele não podia sair da frente da câmera, a câmera não fazia 360, ela tinha uma amplitude grande, mas ela não fazia 360 (RH1, mapear).

O processo de mudança do modelo híbrido foi acompanhado. Muitos professores tiveram dificuldade com este modelo, por isso a coordenação da Beta deu atenção aos diferentes paradoxos e estimulou o processo (C2, D1, P3 – usar máscaras).

E os professores, às vezes, eles falavam: "os meninos não me respondem, eles não ligam a câmera". Então, eles colocaram em xeque o potencial deles, e aí a gente tinha que sentar e conversar. Eu conversava muito com eles, falava: "olha, a gente está fazendo diferente, mas as coisas funcionam assim, a gente tem que entender do outro lado também o quanto que está difícil para esses meninos". A gente entendia o lado do professor, eu acolhia e tudo mais, mas tentava mostrar para eles que era difícil para o outro também que estava lá do outro lado. Enfim, quando a gente volta para um presencial, que não foi presencial só, ele foi um modelo híbrido (RH1, usar máscaras).

A Beta manteve o formato híbrido até abril de 2022 para alunos com casos sintomáticos, casos positivos de Covid-19 ou por determinação dos pais ou responsáveis pelo aluno. O retorno 100% foi algo muito esperado pelos professores devido à complexidade de lecionar de forma híbrida (P1, P4, P5 - mirar).

O híbrido foi pior do que o virtual. Porque o híbrido teve esse... agora o presencial, o que eu sinto é como se fosse um alívio. No clima você vê uma felicidade muito grande de ter voltado, os alunos e os professores, é uma felicidade contagiante, mas eu vejo uma reflexão sobre todo o processo (D1, mirar).

Tinha todo o protocolo de distanciamento, então era complicado assim. Eu achei muito difícil. O híbrido eu não dominei, não, eu continuo sem saber como lidar com esse híbrido, que enquanto

ainda estava todo mundo, que no começo era assim, metade da sala ia em um dia, outra metade no outro (P2, mobilizar).

Portanto, ao descrever conteúdo da mudança na Beta, conclui-se que as categorias “Mapear” e “Manter-se atento” foram as que tiveram o maior número de trechos codificados. Este resultado pode estar relacionado ao momento de mudança da Beta, que exigiu tomada de decisões rápidas, abrangentes e eficazes. Buscaram romper as barreiras e lacunas encontradas na jornada, utilizaram ferramentas para que a mudança acontecesse, além de captar a percepção das pessoas para estimular a mudança e diminuir as resistências.

Na próxima seção, apresenta-se a mudança na Beta, analisada a partir do processo, que se refere ao ‘como mudar’ (Pettigrew, 2011), caracterizando-se os 5Ms (Badham, 2013).

4.4 Descrevendo a mudança na Beta – O processo

Este capítulo descreve o resultado das entrevistas, a partir dos modelos teóricos de mudança de Pettigrew (2011) – contexto, conteúdo e processo - e do *Framework* 5M (Badham, 2013), referente ao processo da mudança. A Tabela 10 apresenta a codificação das entrevistas nas respectivas categorias de análise inseridas no processo (como mudar). A fonte representa os entrevistados e os trechos codificados são as citações ou referências textuais, identificadas em cada entrevista. Apresentam-se, ainda, alguns exemplos de trechos codificados das entrevistas que são considerados relevantes e contextualizam cada um dos 5Ms.

Tabela 10 - Descrevendo a mudança na Beta – o processo da mudança

| Categories | Fonte | Nº trechos codificados | Exemplos trechos |
|-------------------|-------|------------------------|--|
| Manter- se atento | 12 | 71 | Foi uma construção, não foi nada assim de imediato, porque não teve essa... as pessoas que pensavam dessa forma ficaram mais resistentes; depois elas conseguiram integrar, e viram que a coisa era possível (C2, manter-se atento). |
| Mobilizar | 11 | 41 | Eu acho que foi uma... o que eu sinto é que houve assim, cada um pegou na mão de quem achou na frente e tinha muita gente dando a mão para apoiar. Então ficaram alguns pivôs que apoiavam todo esse processo, porque é um volume muito grande de pessoas produzindo conteúdos, com dificuldade de produzir conteúdo, com dificuldade de usar a plataforma e subir conteúdo. |

| | | | |
|--------------|----|------------|--|
| | | | Não falo nem que foi um trabalho em equipe. Teve uma base ali que suportou toda essa estrutura para cima (TI1, mobilizar). |
| Mapear | 12 | 49 | E aí, agora em abril, a gente já estava planejando isso, mas, por agenda, a gente só conseguiu fazer em abril. Aí, sim, a gente trouxe uma pessoa, aí, sim, um psicólogo que trabalhou com os professores um pouco disso, de onde é que está a questão, é do professor? É do aluno? É da família? Ela está em todos os lugares. E o que a gente aqui vai precisar desenvolver para atender essas demandas todas e fazer o trabalho de uma forma menos sofrida para a gente (RH1, mapear). |
| Usar máscara | 12 | 55 | Então, assim, a gente passou também a absorver essas coisas. Então a gente fazia um papel de guia quase que espiritual: "calma, vai dar tudo certo". Quem falava isso para a gente, a gente: "não sei, mas vai dar, vai dar tudo certo, nós estamos juntos". Trabalhava muito, a gente gostava muito de trabalhar com as meninas junto com a gente (C1, usar máscaras). |
| Mirar | 11 | 43 | A gente vai lá atrás, faz uma reflexão lá atrás, para ver o quê que aconteceu, onde foi que chegou a esse ponto. O quê que nosso grupo, a minha equipe de professores: "gente, olha, por que que isso aconteceu? Vamos fazer uma reflexão nesse sentido?". Então assim, é refletir o tempo todo: "olha, de repente, se isso tivesse sido diferente, se essa conduta tivesse sido diferente, se essa aula tivesse sido de uma outra forma, ou se essa criança estivesse organizada de outra forma, a gente poderíamos ter evitado? Sim. Não é garantido não, porque com criança tudo vai acontecendo. Mas então vamos mudar isso? Isso não está funcionando" (C2, mirar). |
| Total | | 259 | |

Fonte: dados da pesquisa.

A categoria "Manter-se atento", referente ao processo, representa o maior número de citações (71 trechos codificados), com a participação dos 12 entrevistados. A segunda categoria mais citada foi "Usar máscaras", apresentando 55 trechos, para 12 entrevistados. A categoria que apresentou menor número de citações foi "Mobilizar", com doze entrevistados e 41 falas. A categoria "Manter-se atento" teve o maior número de trechos codificados em toda a pesquisa, talvez refletindo o processo dessa jornada complexa, o reconhecimento do papel das emoções, da política e dos compromissos concorrentes. Por meio das máscaras, as lideranças adotaram múltiplos papéis, coerentes com as ações e reações dos diversos atores.

O reconhecimento do papel das emoções concorrentes e da complexidade da mudança foi fundamental para que a Beta conseguisse gerir e liderar a jornada. O impacto da notícia sobre a pandemia da Covid-19 e o fechamento da escola ocasionou diversas reações nos diferentes atores da mudança, inclusive algumas resistências.

A necessidade imediata de tomar decisões foi algo inesperado e abrupto, porém a liderança analisou a mudança como se fosse uma construção diária, uma adaptação em meio ao caos, com o princípio de sempre manter a excelência e empenho da equipe nas definições das estratégias (C1, C2, P2, RH1 – manter-se atento).

Honestamente, eu trabalho com mudança de paradigmas (como) [00:14:45] trazer tecnologias para a educação, e eu nunca vi tanto empenho. Tem a ver com a característica das pessoas da escola, mas existe também essa mudança que é como se... caiu um raio, eu tenho que sair desse raio. Caiu, como eu sobrevivo aqui? Então também tem esse impacto (D1, manter-se atento)

Foi uma construção, não foi nada assim de imediato, porque não teve essa... as pessoas que pensavam dessa forma ficaram mais resistentes; depois elas conseguiram integrar, e viram que a coisa era possível (C2, manter-se atento).

É uma empresa que exige, cobra excelência, mas, a gente não consegue entregar uma coisa que não seja de excelência, nos mínimos detalhes, com muito cuidado, mas que também nos dá o suporte, então, tivemos pessoas pensantes, e pensando em promover momentos também agradáveis (P3, usar máscaras).

Inicialmente, a necessidade de aprender novas tecnologias e de lidar com diversas fragilidades referentes ao distanciamento social mostrou que a mudança é caracterizada como algo complexo, carregado de emoções, por isso foi essencial que a instituição compreendesse as diferentes subjetividades relativas aos alunos, familiares e funcionários (D1, C1, P4 – manter-se atento). O medo de perder uma pessoa por causa da Covid-19, o receio de sair de casa para fazer algo necessário, o inesperado sobre como seriam as aulas remotas, como a Beta iria se posicionar em relação à pandemia, entre tantos outros aspectos, foram questões centrais nesse processo (P2, P3, C2 – manter-se atento).

Muito estresse, muito complicado, mas porque a gente acabou tendo que aprender tudo do zero, porque é claro que tem pessoas que têm mais facilidade, geralmente as pessoas mais novas têm mais facilidade com isso, mas eu nunca tinha editado um vídeo (P5, manter-se atento).

Sobretudo, no princípio, foi muito penoso para todo mundo, porque ao mesmo tempo você tinha que performar ali uma certa normalidade, porque a vida continuava, você tinha que continuar dando aula, estava todo mundo morrendo de medo de morrer, de perder um ente querido (P2, manter-se atento).

A gente teve que processar tudo isso, controlar tudo isso, então no início foi bem difícil. Como eu falo lá, a gente foi jogado para o digital, porque a gente teve que adaptar com reuniões *online*, criança interrompendo; no início até um período de seis meses mais ou menos, a gente trabalhava final de semana, noite, porque a gente tinha aquela questão de a gente não conseguir seguir o horário certinho, porque tinha que parar para dar uma aula *online*, ou dar uma comida, alguma coisa assim, então foi bem difícil esse início, depois no segundo ano a gente conseguiu adaptar (Adm1, manter-se atento).

Então, o primeiro momento foi um momento de muita angústia, um momento de meu Deus! o que eu vou fazer, como eu vou resolver as minhas questões, ao mesmo tempo que eu tinha que

dar suporte para as outras pessoas. E depois, entramos na rotina, e aí a rotina foi ficando menos difícil, mas não menos pesada, porque foi muito doído, foi um momento, para os professores, e eu acho que para toda a comunidade escolar, de muito sofrimento. Eu não digo somente pelo lado da escola, dos discentes, dos docentes, mas dos discentes também, os alunos sofreram, os professores sofreram, os pais sofreram, porque eu tenho certeza que eu tenho alunos que tinham suporte 100% dos pais, mas eu tenho alunos que não poderiam ter esse suporte porque os pais não estavam ali, porque tinham que estar, muitos trabalhando na linha de frente do COVID, e nós aqui também vivendo um momento que a gente sabe que não estava atingindo aqueles alunos, a maioria que a gente sabia, até então, atingir. Então, foi muito difícil, e além de tudo a gente estava vivendo uma pandemia (P3, manter-se atento).

Nesse primeiro momento do fechamento da escola, a percepção dos funcionários é que o apoio oferecido foi primordial. Compreender a necessidade de se reinventar em meio ao caos foi um ponto importante para que a mudança ocorresse. Contudo, as reações à reinvenção foram captadas de formas diversas, sendo que a a diretoria da Beta liderou esse processo de motivar, acolher e levar a mensagem personalizada para cada funcionário (D1, C2 – usar máscaras). Segundo T11: “Acho que foi um período onde a gente teve que se reinventar, simplificar muita coisa na vida e adaptar com o modelo novo de dar aula... muita gente confiava no que já conhecia e acho que nem passava pela cabeça que ia ter que se reinventar”.

O grupo da mudança da Beta acompanhou de forma próxima seus funcionários, alunos e familiares com o objetivo de gerir de maneira participativa, humana e empática, oferecendo o apoio necessário (D1, RH1 – usar máscaras). Houve maior aproximação entre a diretoria e os funcionários, havia momentos importantes com trocas de experiências, amparo, compreensão, focando o trabalho em conjunto (C1, C2, RH1, D1 – usar máscaras).

Nós ficamos mais próximos da coordenação também, então, a relação é diferente. No pessoal também, então, acaba que a gente conversa mais, a gente consegue ter um pouco mais de leveza. Sabe quando a gente sente que a gente já passou tanta coisa? Vamos ficar calmos agora, vai dar tudo certo. Então, essa eu acho que é a visão da coordenação, talvez da direção, para a gente hoje, de mais confiança, eu sinto. Eu vejo uma leveza maior minha e vejo das outras colegas também. E da coordenação. Não é uma cobrança menor, mas é uma cobrança diferente, que a gente se sente mais à vontade, a gente pode falar. Eu me sinto com mais liberdade de falar com a coordenação alguma coisa: "olha, eu acho que assim não está funcionando, vamos fazer assim?", ou então, "eu estou querendo fazer isso, eu posso fazer isso?"; "pode, pode fazer isso, o que você está precisando?". Então, eu vejo que tem uma liberdade maior, uma confiança, uma segurança que a gente sente maior depois disso tudo (P4, mirar).

Então assim, e isso é muito daquilo que a gente recebe, porque a gente só oferece daquilo que a gente está cheio, então se a gente está cheio de amor, de esperança, a gente vai oferecer isso para o outro. Então a escola tem muita participação também nessa reatividade nossa, sabe? A gente causa aquilo que a gente recebeu (C1, usar máscaras).

A coalisão dos funcionários foi primordial para que a mudança ocorresse. A troca de ideias, recursos e o compartilhamento de habilidades trouxe uma união e interações inovadoras, incrementando o trabalho em equipe (C1, P1, P2, P3). A tensão e a ansiedade sobre a mudança foi ficando cada vez mais leve, como resultado do suporte entre os funcionários e o apoio da diretoria da Beta, que abrandou o momento (D1, P5, P4 - mobilizar).

Então, tinha isso no início, sabe? Essa tensão entre a gente, o que nos unia também. A gente falava: "olha, o que você está usando, que está ficando boa a sua aula? Olha o que eu fiz", e a gente começou a trocar ideia, trocar recurso, ou uma tinha mais habilidade para fazer uma coisa: "me manda, deixa que eu faço isso para você, e você faz isso para mim?". A gente foi se ajudando de uma maneira surpreendente, que, se não fosse essa união que a gente teve entre as professoras, não sei como teria sido (P4, mobilizar).

Foi um trabalho de equipe, achou que cada um ajudou o outro, tinha caso às vezes que eu não conseguia ajudar um professor, porque eu estava ajudando já um outro, aí o outro professor mesmo: "Não, espera aí que eu vou te ajudar e tudo mais, vou te dar um suporte". Foi um trabalho de equipe e para mim mudou bastante mais na questão de ter uma visão, assim, de empatia, sabe? De como o trabalho da pessoa, hoje, o que ela tem que fazer, entender o que ela tem que fazer, para tentar ajudá-la e principalmente para (acalmá-la, sabe? Para poder fazer funcionar) (T12, mobilizar).

Essa união, a empatia e a liberdade de compartilhar experiências e estratégias que funcionaram para cada um fez o processo de mudança ser mais participativo, dinâmico e colaborativo (C1, C2, P3, P2 - mobilizar). A liderança da Beta propiciou esse ambiente, acolheu e entendeu que fatores do ambiente externo não atingiam somente o âmbito profissional, mas também o social e pessoal. As perdas, como as profissionais que presenciaram o óbito de familiares por causa Covid-19, dentre outros aspectos que a pandemia ocasionou, foram enfrentados em conjunto, pela equipe, a partir dessa perspectiva da gestão humana e empática que esteve presente durante o processo (D1, P1, P4, P3 – usar máscaras).

É. Eu acho que foi uma... o que eu sinto é que houve assim, cada um pegou na mão de quem achou na frente e tinha muita gente dando a mão para apoiar, então ficaram alguns pivôs que apoiavam todo esse processo, porque é um volume muito grande de pessoas produzindo conteúdos com dificuldade de produzir conteúdo, com dificuldade de usar a plataforma e subir conteúdo. Não falo nem que foi um trabalho em equipe. Teve uma base ali que suportou toda essa estrutura para cima (T11, mobilizar).

Nós trabalhamos juntos o tempo inteiro, acredito que as falas são as mesmas, as lamúrias são as mesmas, mas, por outro lado, todo mundo muito forte. A gente não tinha distinção de que eu trabalhava, não trabalhava com Ensino Médio, não, precisava estar lá, eu estava lá, elas estavam aqui (P3, mobilizar).

Teve gente que perdeu – eu perdi pessoas da minha família – então, a escola entendeu. Outras pessoas também tiveram que ficar afastadas mais tempo. E a gente se ajudando: "não, pode

deixar que eu faço a aula dela de amanhã", e se era gravada, a gente fazia as aulas gravadas e dava aula *online*. Nós fizemos um suporte para nós muito grande (P4, usar máscaras).

A liderança da Beta buscou assegurar aos seus funcionários que eles não seriam colocados em risco, nem em termos de saúde ou de perda do emprego. Na medida do possível, buscou informá-los em relação à mudança e como seriam os próximos passos, reconhecendo o papel das emoções e das diferentes reações. Somente uma professora, que já estava aposentada, desistiu. Para os que tinham mais dificuldade para absorver as mudanças, foi estimulado o ambiente de ajuda entre os professores, além dos coordenadores para dar o suporte necessário (C1, D1, P1, TI2, RH1, P5 – manter-se atento).

E o tempo inteiro deixando muito claro que assim: não vamos colocar vocês em risco (P1, manter-se atento).

Porque isso também gerou um desespero no começo, o povo: e se eu não souber... Inclusive, parte dessa ansiedade, eu sei de alguns dos professores que adoeceram, foi essa ansiedade: eu não dou conta de fazer, eu não sei fazer, vou ser demitido. Mas muito da cabeça do professor, porque a escola foi muito bacana, muito clara, assim: vocês são nossa prioridade; o que a gente tiver que capacitar, a gente vai capacitar; ninguém aqui vai ser demitido; não vai ter nenhuma redução de salário, porque está, supostamente, reduzindo carga horária, essa carga horária que, na teoria, vocês não estão tendo - que isso é mentira, que, na verdade, estão gastando mais tempo -; vocês vão estar utilizando com cursos e tal. Então, nisso, a escola foi muito bacana (P1, manter-se atento).

O RH o tempo inteiro junto, inclusive para sentir o clima de resistência. A gente teve uma perda de uma professora que ela estava já aposentada e ela decidiu não dar mais aula, porque ela falou, "eu não dou conta", uma excelente professora. Nós tivemos uma desistência. E aí aqueles professores que tinham mais dificuldades a gente estava mais perto, dando mais próximo, e eu coloquei, além dos coordenadores, pessoas chaves que eram professores mais jovens que já tinha uma cultura, mais assim, dando apoio também (D1, usar máscaras).

Em relação às resistências à mudança, o grupo da mudança buscou liderar e gerir as diferentes reações (C1, D1, C2 – manter-se atento). Diante de toda a complexidade emergencial da mudança, as poucas resistências que surgiram foram sanadas, sendo muito inferiores se comparada com uma mudança planejada, pois o processo foi um meio de "sobrevivência" (D1 – manter-se atento).

E aí quando as primeiras saíram, a gente falou: "não, isso aqui não funciona, essa aula está muito grande, essa aula está muito curta; o quê que falta nessa aula? Olha, falta introduzir, você precisa se apresentar, por mais que todo mundo te conheça, mas agora a gente está em casa", "mas eu não concordo de aparecer no vídeo". A gente teve essas situações também: "e a minha imagem? Eu não concordo, eu não vou, eu não sou professora para eu dar aula na casa das pessoas". Então a gente teve que lidar com isso também, a gente trouxe também algo nesse sentido para os professores, que era necessário, que era importante. A gente teve algumas resistências nesse sentido: "não quero aparecer no vídeo de forma alguma". Então no primeiro momento, até a pessoa conseguir se soltar, a gente deixou o áudio aparecer, em outros momentos criava um

emoji, mas a gente falou: "(inint) [00:11:36] é tão importante seu aluno te ver, é tão importante ele não perder o contato com você" (C1, manter-se atento).

Então foi uma mudança emergencial, ela teve essa característica e isso gerou, na minha opinião... é fundamental para uma mudança, é a sobrevivência, então é diferente de você planejar. Talvez se eu planejasse eu teria mais resistência, como eu já estava começando a planejar, por isso a turma de TI estava lá (D1, manter-se atento).

Além da união dos funcionários, foi incentivada a mentalidade empreendedora. Devido à necessidade de tomar decisões e aprender diversos assuntos novos, cada um teve de buscar informações e tiveram a liberdade de compartilhar com os outros (P3, P4, P5). Alguns professores fizeram cursos externos e puderam auxiliar os outros professores com esse conhecimento adquirido; outros tiveram a oportunidade de ajudar os colegas que tinham mais dificuldade em editar, gravar e postar os vídeos na plataforma. Essas e outras iniciativas que foram importantes para contribuir com a mudança (P1, RH1, C2). Na medida em que os professores e profissionais de apoio foram rompendo as dificuldades, por meio dessa construção conjunta, eles passaram a achar as aulas *online* ricas, pois trouxeram a possibilidade do uso de muitos recursos.

Tinha essa parte, porque tinha isso também, todo mundo acho que um pouco correu atrás também de tentar se informar, todo mundo saiu buscando ferramentas, tal, e nessa época apareceu um curso muito interessante, para mim, que foi um curso que socorreu muita gente, que, assim, tinha muitas ferramentas, sabe, muitos recursos novos para quem era (inint) [00:11:43]. E aí, por incrível que pareça, eu fui gostando da tal da *online*, fui gostando, passei a gostar de fazer, assim, eu vi que minha aula podia ser muito rica *online*, e até mais rica que o presencial, sabe? Porque eu podia usar muitos outros recursos com os meninos (P2, mobilizar).

Eu fui o apoio das minhas colegas em todos os níveis da escola, um apoio quase de TI, de auxílio com as pessoas que não sabiam lidar com tecnologia, com computador, com edição de vídeo, com planilha, com sistema, e também ajudei a escola nas questões atrás das aulas. Eu estava no auxílio das tomadas de decisões, porque eu estava fazendo uma ponte entre a escola, entre o que o sistema, entre o que as pessoas estavam definindo, e eram os executores do sistema, com os meus colegas, tanto os alunos, quanto os professores. Então, todas as decisões da escola, como deveriam ser as provas, qual o tipo de prova, qual a melhor forma, questões pedagógicas também, eu também estava incluída e ajudando na elaboração desse sistema, dessa nova metodologia, porque a gente criou uma nova metodologia nova, um ensino à distância na educação básica não existia, até a gente ter essa pandemia (P3, mobilizar).

Um exemplo da mentalidade empreendedora foi a incorporação de aulas extras de português para os alunos que estavam no processo de alfabetização e que estavam com dificuldade no aprendizado. Essa estratégia foi proposta por uma professora que viu a necessidade, fez a sugestão e a diretoria a implantou. Alfabetizar os alunos no formato virtual foi uma mudança extremamente desafiadora para a Beta. (D1, P2 - mapear). A instituição manteve-se atenta às incertezas e às ambiguidades, respondendo com a adoção de estratégias flexíveis por meio de uma construção diária

e da adequação das definições às necessidades e à realidade daquele momento (C1, RH1, D1 – manter-se atento).

Sim, exato. Eu falo com as minhas colegas, vocês ensinaram crianças a ler e a escrever virtualmente, e é um momento em que elas pegam na mão das crianças para ensinar a fazer, pegar no lápis (P3, mapear).

Uma professora percebeu que tinham várias crianças com várias dificuldades, foi feita uma proposta e a escola adorou, e falou: "vamos começar com o português", então português fez o ano inteiro, foi o ano inteiro fazendo isso, e deu resultados maravilhosos, tanto que todas as crianças chegaram na terceira sabendo ler (P5, mobilizar).

Para permitir a implementação das aulas na plataforma, o que demandou cerca de 10 dias, foi estruturado um processo, visando atingir a qualidade e o padrão aos quais as famílias estavam acostumadas. Foi criado um cronograma, um *check list* do que cada aula deveria conter, foram estabelecidas cores para diferenciar cada matéria, *templates* específicos, entre outros. Essa estratégia foi importante para os professores conseguirem entregar uma aula expositiva clara e didática (C1, P4 - mapear). Outra estratégia importante foi analisar as prioridades de cada matéria para aplicar nas aulas remotas, uma vez que não se sabia quanto tempo a situação iria durar ou como seria o processo de aprendizagem. Dessa forma, os professores de cada matéria investiram no ensino dessas prioridades. Na medida em que o tempo passou, eles acabaram conseguindo trabalhar com a matéria toda, não deixando nenhuma "pendência" para o próximo ano, da mesma forma como seria no presencial (C1, P2, P5 - mapear).

Dá muito trabalho. Então, assim, uma aula, essa uma aula levava quase 10 dias para existir, no mínimo, de uma semana a 10 dias. Por quê? Ela tinha que produzir, a professora tinha que fazer a pesquisa, montar a aula, criar. E aí a gente estruturou de uma forma, que todas... eu não podia entregar uma aula... a professora X fazer uma aula inferior a Y. Então a gente tinha esse equilíbrio, a gente buscava equilibrar. Então a gente criou um cronograma assim: "na sua aula você tem que ter: apresentação, todas as aulas vão precisar ter um *PowerPoint*". Então a gente criou um *template*, *templates* específicos, cada disciplina tinha a sua cor. Então os *templates* da aula de matemática, era por exemplo amarelo. Então o *template* tem o padrão lá da escola, e depois iam ser desenvolvido. Então o quê que não poderia faltar na sua aula? Introdução, o *template* principal falando do quê que é a aula: aula de matemática sobre os números. Depois ela ia se apresentar, ia contar: "olha, hoje nós vamos ver isso, e isso, e isso, espero que vocês gostem", e aí começava a aula dela. Então ela ia narrando a aula, e explicando. Então elas tinham alguns programas que começaram a aparecer, que a gente também não conhecia, tinha um que enquanto ela fala, o ponteiro ia lá explicando, exemplificando, desenhando, então (inint) [00:18:23] quadrado, ia lá enquanto ela falava. Então ficou uma coisa... foi construindo coisa... ficou muito bonita (C2, mapear).

No início, a gente pegou e falou: "o quê que é imprescindível que o meu aluno aprenda na minha matéria?". Então a professora de português selecionou lá o quê que entrou na frente de tudo, então isso aqui ele tem que aprender. Eu tenho que aplicar para ele. Então a gente trabalhou com as prioridades naquele momento. Só que a situação... elas foram ganhando tanta confiança, a situação foi acontecendo de uma forma tão natural, que quando terminou de trabalhar com essas prioridades, elas voltaram e começaram a trabalhar com o que elas imaginaram que não

seria possível de se trabalhar. E ao final, no nosso caso em agosto, a gente conseguiu aplicar, trabalhar com o livro, todo normal, como se fosse no presencial também (C2, mapear).

É muito mais tempo. Porque, assim, a gente que dá aula há muito tempo, por exemplo, você vai explicar, assim, você chega lá, você vai explicar, sabe? Você está ali. Agora, no *online* não dá: “Então, gente, vou explicar, vou fazer umas anotações”, não funciona, e não funciona mesmo (P2, usar máscaras).

O retorno para o ensino híbrido, a partir de agosto de 2021, implicou novos desafios para Beta. A diretoria teve que liderar estratégias, adotar múltiplos papéis, improvisar, gerir e liderar para que a mudança acontecesse. As salas tinham que estar estruturadas para receber os 50% dos alunos e, simultaneamente, lecionar para os outros 50% que estavam em casa. O suporte tecnológico foi fundamental neste retorno. A preparação das 69 salas para a fase híbrida foi de muito trabalho e dedicação. Foi necessário avaliar os equipamentos, a conexão, reajustar a velocidade da internet para suportar diversas aulas ao mesmo tempo (TI2). Foram adquiridos 42 novos computadores para as salas, microfones, amplificadores, projetores e colocado *webcam* em todas as salas. O objetivo do projetor era para o aluno que estivessem em casa conseguisse visualizar as aulas de forma precisa. Além disto, foi necessário contratar mais dois funcionários da área de tecnologia para dar um suporte aos professores durante as aulas (TI2, P2 - mapear).

E no retorno da sala, o professor tem que forçar mais a voz. Então, assim, a gente já pensou nesse ponto, que tem professor que (inint) [00:36:04], então tivemos que colocar esses dois equipamentos. Além disso, eram duas *webcams*, uma *webcam* que fica aqui, igual a você assim, e uma *webcam* que fica no teto da sala, próximo ali ao projetor, para poder visualizar o quadro. Então o que ao professor tinha que fazer? A gente pensou, o professor vai chegar para dar aula, ele loga no computador, ele abre o *Zoom* para poder entrar na aula *online* e vai receber as crianças que estão em casa, enquanto isso tem as crianças que estão na sala de aula com ele (TI2, mapear).

Outra estratégia implementada durante o modelo híbrido foram as aulas em formato “bolha”. Para que o contato entre professores e alunos fossem o mínimo devido à alta transmissão do vírus da Covid-19, foi definido que todas as aulas seriam lecionadas somente por um professor para cada turma, portanto, sem o rodízio de professores por matéria. Nesse sentido, os professores tiveram que estudar e entender as outras matérias para ensinar aos alunos (C1, RH1 - mirar). Foi necessária muita dedicação e união entre os professores para prepararem as aulas e compartilharem o andamento das turmas (P2, P4, P5 - mapear). O período do modelo híbrido foi considerado pelos entrevistados um dos mais desafiadores (P1, P2, P4, P5 - mapear). A dinâmica e a

preparação das aulas eram diferentes e ter que gerenciar dois formatos simultaneamente era complicado e desafiador.

[...] mas o professor, a gente teve que mudar, inclusive, a nossa estratégia de aula. Nossos professores do fundamental, desde o primeiro ano do fundamental, eles entram em todas as salas, então, eles não têm uma professora regente, eles têm um professor de matemática, um de português ... que passam em todas as salas. Tinha que ter um sistema de bolhas, então, a gente fez a bolha com o professor. O aluno, ele vinha na aula um dia sim, um dia não, porque a gente podia receber 50% dos alunos. Hoje, um professor, por exemplo, o professor que era de matemática, ele teve que dar aula de matemática, de português, de história, de geografia. Ele é pedagogo, ele tem formação para fazer tudo isso, só que, aqui na nossa escola, o costume dele era dar aula só de matemática (RH1, mapear).

Bem desafiador. É muito difícil, porque são dois formatos diferentes. Quando você está em casa, você cria toda uma dinâmica para uma aula, que é uma aula feita para estar aqui, então eu vou compartilhar meu *PowerPoint*, vou desenhar, vou compartilhar um vídeo, vou fazer uma série de coisas. Quando a gente passa isso para não ser nem um, nem outro, é bem desafiador (P1, manter-se atento).

Durante o período de trabalho remoto e híbrido, além do cuidado com os professores e funcionários, as demandas das famílias e alunos foram administradas de forma empática, como já mencionado. Foi elaborada e enviada à residência dos alunos uma caixa com diversos materiais que eles poderiam precisar para seguir as aulas, enviado com um presente, para demonstrar carinho e cuidado nesse momento tão desafiador (C1, C2 – usar máscaras). As famílias que matricularam seus filhos durante a pandemia e que não puderam conhecer fisicamente a escola puderam realizar um *tour* virtual, que mostrava as dependências da escola, por meio de um *link* no *site* da Beta. Após a liberação da entrada dos pais na escola, foi realizado um encontro para apresentar a escola presencialmente aos pais e alunos, o que foi muito elogiado (TI2, C1, D1 - mirar).

A gente fez uma caixa com lápis, lápis de cor, borracha, apontador, tudo personalizado, e mandamos entregar para cada criança também. Então, ela recebeu essa caixa, foi um encanto, eles ficaram muito felizes com esse presente que eles ganharam. Com papéis, porque se a professora de arte quiser trabalhar e pedir a você um papel verde, estava lá na caixa. A professora de matemática vai usar a tabuada, então pode pegar lá na caixa que a sua tabuada está lá impressa e plastificada. A gente teve todo um cuidado, e mandamos uma carta falando disso, da saudade, do apreço, do carinho. Vários momentos do ano, as professoras também mandando. A gente fazia reunião com as famílias, aí cada professora recebia o seu grupo de família por 20 minutos, individualmente. Então a família entrava, a gente usou (inint) [01:03:11], aí agendava a reunião, igual médico. Aí agendava, conversava com a professora 20 minutos. Então elas fizeram esse atendimento também em vários momentos durante o ano. Elas mandavam mensagens para as crianças, para a família, de incentivar, de agradecer. Então teve muita essa parte assim desse acolhimento, e para mostrar: "a gente está aqui, nós estamos juntos" (C2, usar máscaras).

A gente sabia que as famílias estavam em uma condição muito fragilizada também, era preciso acolher essas crianças, esses adolescentes que estavam sozinhos, que estavam privadas do convívio com grupo. Então, assim, foi uma hora de todo mundo usar todos os recursos, assim,

não só profissionais, sabe, mais afetivos, pessoais, todo mundo estava inteiro ali, o tempo inteiro. Sabe? Tinha hora que chorava, um apoiando o outro, os laços ficaram mais estreitos (P2 manter-se atento).

Não só virtual, é a presença física e esse contato, seja nós mesmos, seja com as crianças. É emocionante. E aí nós fizemos, só para concluir, alguns dias... tem 15 dias, nós abrimos a escola para quem não conhecia, porque nós tivemos famílias que matricularam, as transferiram para a escola, sem conhecer, fazendo só visita virtual. Então nós abrimos, a gente recepcionou, as professoras fizeram um *tour* caminhando por todos os espaços da escola, aí ao final cada família recebeu uma flor com uma mensagem. Assim, tinha família indo embora chorando, foi muito emocionante, sabe (C2, Mirar).

Ocorreram também momentos de compreensão e empatia por parte dos alunos em relação ao trabalho dos professores. Eles perceberam o volume de trabalho e o empenho da escola e sensibilizaram-se pelo momento e pelos esforços da escola e dos professores (C1, P2, P5).

“Professora, mas a gente via os horários que você gravava a aula, assim, a gente ia te criticar no quê?”, então teve essa coisa bonita, sabe? Teve aquela coisa linda, teve um dia que os meninos ligaram todas as câmeras, eles tinham um cartãozinho, sabe? “Obrigado. Estamos juntos”, teve umas manifestações assim, bem bonitas, sabe? (P2, manter-se atento).

E aí eu acho que até as famílias foram ficando mais sensibilizadas, os meninos eram muito sensíveis a isso, às vezes acontecia. Teve uma vez que aconteceu isso com uma colega, tinha um erro na aula dela, e depois ela viu, ela falou: “Gente, por que vocês não me avisaram?”, aí os meninos falaram assim: “Professora, às vezes você gravava a tela a gente via o relógio, a gente via que você estava gravando aula de madrugada, a gente ia te falar alguma coisa?”, então eles tinham essa empatia com a gente, sabe? (P2, manter-se atento).

Visando estar mais próxima, incentivar e também possibilitar um momento de lazer, foi realizada uma aula de culinária virtual para os funcionários, com a contratação de um *chef* de cozinha e o envio do material para a preparação da receita. Os funcionários tiveram a oportunidade de se unirem, mesmo que virtualmente, e se sentiram reconhecidos. A direção da Beta também enviava presentes em datas marcantes – Natal, Páscoa, etc (P3, C2, RH1 – usar máscaras).

Foi feito um *workshop*, eles contrataram um *chef*, mandaram material para casa, para cada casa de funcionário, tudo o que a gente ia precisar para fazer aquela receita. Teve uma noite que todo mundo conectou, e todo mundo foi para a cozinha, então foi muito bacana. A gente não teve em nenhum momento mensagem negativa de que não ia dar certo, alguma coisa não, sempre puxando assim: “vai dar certo, nós conseguimos passar por isso” (Adm1, usar máscaras).

Toda época a escola mandava alguma coisa para a gente, por exemplo: na Páscoa mandam chocolates para casa; no Natal também uma cesta bem caprichada; na época dos Professores, mandou um presente, mandou um kit para cozinhar em casa, aí chamou um *chef*, e aí todo mundo com esse kit cozinhou, a escola toda junta em casa. Então a escola fez eventos assim para agregar, para trazer... aí entrega um vinho, um champagne, sabe? Um espumante. Uma coisa nesse sentido teve. O reconhecimento é muito nesse sentido. (C2, usar máscaras).

Durante esse período, aconteceram momentos de reflexão, de avaliação dos resultados e da conexão entre o que estava ocorrendo e o planejamento futuro (P2, D1, C2 - mirar). O momento foi muito difícil, mas também de muito aprendizado. Pelo fato de a mudança não ter sido algo planejado, as reflexões e reuniões eram feitas de forma contínua, as alterações eram realizadas conforme a demanda e em alinhamento com as estratégias (D1, RH1- mirar).

Isso, todo mundo está muito grato no que aprendeu, no suporte que a escola nos deu, só que todo mundo muito exaurido. Então, eu acho que até hoje nós temos dificuldade para sentar, só de a gente pensar em refletir sobre isso, vem muita coisa (P3, mirar).

Então a gente vai lá atrás, faz uma reflexão lá atrás, para ver o quê que aconteceu, onde foi que chegou a esse ponto. O quê que nosso grupo, a minha equipe de professores: "gente, olha, por que que isso aconteceu? Vamos fazer uma reflexão nesse sentido?". Então assim, é refletir o tempo todo: "olha, de repente, se isso tivesse sido diferente, se essa conduta tivesse sido diferente, se essa aula tivesse sido de uma outra forma, ou se essa criança estivesse organizada de outra forma, a gente poderia ter evitado? Sim. Não é garantido não, porque com criança tudo vai acontecendo. Mas então vamos mudar isso? Isso não está funcionando" (C2, mirar).

Elas não eram tão planejadinhas, elas eram contínuas, era como se estivesse fazendo parte do processo essa reflexão, ela estava dentro ali, porque quando você está planejando, tudo bem, mas com uma mudança não planejada, a reflexão se dá continuamente, a gente estava testando tudo ao mesmo tempo e refletindo, tomando decisões. Então a gente fazia reuniões formais do que nós precisamos fazer, mas a gente via todo mundo marcando, "gente, vamos marcar isso aqui", uma busca das pessoas de organizar isso, essa reflexão - o que deu certo e o que não deu, o que nós vamos continuar ou não -, foi paralelo a todo o processo (D1, mirar).

No início de 2022, foi realizado um encontro com um profissional de psicologia para conversar sobre a percepção da pandemia, como a equipe se sentia em relação às mudanças, o impacto da pandemia para a vida de cada um (P2, C1, P4, P5 – usar máscaras). Foi um momento importante e sofrido, por isso, muitas vezes, eles preferiam não falar sobre as dores causadas pela pandemia; mas também foi um momento de reflexão sobre o processo de mudança. Além disso, a Beta tem um psicólogo educacional para atender os funcionários quando necessário, para auxiliar na condução de reuniões e em como lidar com diversos assuntos com os pais, alunos e funcionários (RH1 – usar máscaras).

A gente teve um encontro na escola, que a escola propôs para a gente conversar, e sabe quando é um assunto delicado que a gente parou de falar? A gente não conversa muito disso com as pessoas, com as professoras, porque foi um período muito delicado. Então, quando a gente fez esse encontro, a gente chorava, falava: "não quero falar sobre isso, o que essa psicóloga está vindo aqui conversar?". E passava um pouco, a gente estava chorando. Eu acho que foi tudo acumulando, sabe? (P4, usar máscaras)

A gente tem na escola um psicólogo educacional que, muitas vezes, eu trabalho muito junto com ela porque tem professor que, às vezes, principalmente professor, eles vão direto a ela ao invés de passar nos Recursos Humanos. Por que eles fazem essa ponte? (Eu acho que é) [00:16:41]

esse vínculo, porque ela trata muito com os professores. Ela trata as questões educacionais, trata questão de aluno, às vezes, uma condução com algum aluno, ela vai tratando. Então, eles já têm esse vínculo. Então, às vezes, eles vão direto lá. Eu trabalhava muito com ela. Às vezes, ela nem vinha nas reuniões, mas eu sentava, conversava: "olha, o que você acha disso? Como é que está isso?". E a gente ia trabalhando, mas não teve uma estrutura diferenciada para isso, não (RH1, usar máscaras).

Como consequências do modelo híbrido e remoto, observa-se que as turmas estão mais heterogêneas, tanto em termos emocionais como em relação à absorção do aprendizado. Alunos que tiveram apoio da família estão acima da média, enquanto outros apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais. Alguns alunos estão em fase de adaptação em relação à convivência com os colegas e com o ambiente escolar - foram quase dois anos de aulas remotas (P5, P1, RH1, D1 - mirar). Outros tiveram crescimento educacional, porém o emocional, devido à falta de contato, distanciamento social e à fragilidade causada pela pandemia, ficou aquém. O retorno ao presencial exacerbou essas diferenças, o desnível entre alunos e, conseqüentemente, a heterogeneidade das turmas (D1, C2 - mirar).

Eu estava comentando outro dia com uma outra pessoa, eu falei: "Nunca vi umas salas, umas turmas tão heterogêneas", sempre foram, mas teve aquelas crianças que parecem que os pais ficaram ajudando muito, estão maravilhosas, estão até acima da média, mas muitas estão abaixo, e não tem aquele centrão que geralmente tem, acabou tendo esse desnível muito grande, acredito que também nas outras turmas, eu falo da minha que eu peguei (P5, mirar).

Isso, e também uma outra questão que eu percebi só com esse curso, que é a questão emocional, a gente reparou muitos conflitos entre as crianças e a gente pensou, a psicóloga até falou: "mas pensem bem, essas crianças não vivenciaram nada, eles não tinham como ter esses conflitos entre crianças, coisas que eles têm quando são pequenininhos". Então chegaram agora como se fossem crianças do ensino infantil, que estão tendo que lidar com isso, e realmente eles não sabem lidar (P5, usar máscaras).

Então nós estamos nessa fase de voltar a (tangibilizar) [00:32:49], e você vê desafios muito grandes em sala de aula em termos de maturidade. Há um retrocesso na maturidade, houve alguns (danos) [00:32:59] para os meninos, então os professores também estão enfrentando um novo desafio, que os meninos chegavam mais maduros em determinada série, você vê que está em um atraso. Ele ficou muito privado das regras da escola, ele ficou muito privado do convívio com os colegas, então ele está todo tumultuado aqui agora. Isso nas escolas maiores, mas vou te trazer um exemplo. A criança, às vezes, estava em fase de independência da mamadeira porque já não mamava. Ela voltou a mamar. Eu vi crianças de bico. Mas isso, agora vou trazer para você, isso em um outro nível, dos meninos mais velhos, aparece, mas não é tão tangível porque está muito mais ligado à emoção e comportamento. Então houve uma aceleração de várias competências entre eles, é claro, mas o emocional... eu conversando com as coordenadoras que são psicólogas, pedagogas, elas falam que houve um decréscimo dessa maturidade, então nós agora estamos com uma psicóloga dentro da escola trabalhando os professores para eles entenderem que esses meninos estão em outra fase (D1, mirar).

Para os alunos que estão em desnível, foram oferecidas aulas particulares e suporte extra em algumas matérias (P5). Para auxiliar os professores, está sendo realizado acompanhamento psicológico, de maneira que eles possam entender a mudança na

vida dos alunos, ter empatia e sensibilidade para esse retorno presencial (RH1, D1 - mapear).

Então agora nós estamos com outro trabalho, que é com a psicóloga, com os professores para entender essa mudança nos alunos, nessa vida agora com eles. Então a gente tem trabalhos interessantíssimos que podem ser pesquisados no sentido desse processo (D1, mapear).

Desenvolver, trazer mais autonomia para a criança, entendeu? E aí, a gente teve que retomar isso, tanto com as famílias quanto com os alunos e com os professores, porque eles também tinham uma mentalidade assim: "esse menino vai chegar aqui já adaptado", e não chegou. A gente teve que trabalhar muito isso. E aí, agora em abril, a gente já estava planejando isso, mas, por agenda, a gente só conseguiu fazer em abril, aí sim a gente trouxe uma pessoa, aí sim, um psicólogo que trabalhou com os professores um pouco disso, de onde é que está a questão, é do professor? É do aluno? É da família? Ela está em todos os lugares. E o que a gente aqui vai precisar desenvolver para atender essas demandas todas e fazer o trabalho de uma forma menos sofrida para a gente (RH1, mapear).

A pandemia, o fechamento e modelo híbrido da escola, apesar das dificuldades e do sofrimento, trouxeram aprendizagens, sendo um dos pontos destacados a capacitação e a aproximação com a tecnologia, tanto de professores como de funcionários. A inovação tecnológica trouxe um crescimento profissional para todos e para a instituição. Muitos não tinham conhecimento sobre algumas ferramentas tecnológicas e hoje utilizam o que aprenderam, aplicam o aprendizado que obtiveram com as aulas remotas, para melhorar a estética e a didática das aulas presenciais. Outro resultado destacado refere-se à formação de um sentimento de equipe, de união dos funcionários, que favorece o crescimento e o compartilhar ideias (P1, P2, D1, C2 - mirar).

Eu acho que a questão estética ficou muito forte, sabe? A questão estética, da beleza de uma aula, da qualidade dos materiais. Então essa exigência de todo mundo com o que faz, com o que entrega, isso está muito mais nítido do que antes. Acho que isso é uma coisa que ficou, que vai continuar, essa exigência, e essa autocobrança nesse sentido. Porque antes era um vídeo que você ia lá e assistia: "nossa, a minha voz é horrível; nossa, eu falei isso?". Olha, no áudio é uma coisa, a gente não percebe. Então isso eu acho que veio para ficar. E eu acho que a fortaleza, sabe? Essa força que a gente viu, e a importância da escola. E a importância hoje estando no presencial, a importância da presença (C2, mirar).

Vejo hoje os professores buscando mais inovações para essa sala de aula, trazendo um pouco mais da tecnologia, mesmo ele estando no presencial, porque eles entenderam um pouco mais que o aluno também, ele está mais tecnológico, é uma geração mais tecnológica, que eles ficam na tela o tempo inteiro, e, se a gente vai trazer essa tela, que a gente traga essa tela de uma forma mais saudável, pelo menos, mais coerente com o que a gente ensina dentro da escola. Isso, eu acho que a gente trouxe e que vai ficar, isso é um ponto positivo para gente enquanto escola, até porque é um valor para a escola. A gente já vinha, inclusive, batalhando para fazer essa (inserção) [00:45:35] dessa tecnologia, dessa inovação dentro da escola, e a gente percebe que isso entrou de uma forma, às vezes, mais impositiva, porque veio uma imposição mesmo, e ficou, e eles não vão perder isso (RH1, mirar).

Então, e isso aí não tem preço. Então a gente cresceu até nesse quesito, sabe? De empatia de cuidar, de proximidade, de uma relação interpessoal cuidadosa, sabe, solidária. Muito bacaba, isso para mim não tem preço (C1, mirar).

Em abril de 2022, a Beta retornou suas aulas de forma 100% presenciais, sendo que o setor administrativo está trabalhando no formato híbrido. As informações sobre o retorno às aulas presenciais foram relatadas até a data de realização das entrevistas, na segunda quinzena de abril de 2022.

Portanto, ao descrever o processo mudança na Beta, observa-se que as categorias “Mapear” e “Usar máscaras” foram as que tiveram o maior número de trechos codificados, o que parece coerente com a descrição sobre como ocorreu a mudança. Destacou-se a impossibilidade de planejar a mudança frente ao caos oriundo das transformações impostas pela pandemia – o processo foi descrito como de ‘sobrevivência’. As ações e reflexões ocorriam continuamente, definiam-se ações e testavam-nas ao mesmo tempo em que refletiam e tomavam decisões. Nesse sentido, o mapeamento foi ocorrendo em ciclos, permitindo os reajustes necessários. Para que essas decisões se materializassem, as lideranças adotavam posturas coerentes com cada momento ou situação vivenciada pela instituição, incentivando e apoiando os funcionários, tanto em termos profissionais como pessoais. Apoiavam também aos alunos e familiares, que também experimentavam mudanças drásticas em seus cotidianos.

Na próxima seção, apresentam-se a discussão e a análise dos resultados, confrontando-os com a teoria.

4.5 Análise dos resultados – *Framework 5Ms*

Nessa seção, analisa-se o resultado, visando entender como ocorreu o gerenciamento para a mudança na prática. Teve-se como foco os cinco Ms, aplicados à análise da mudança na Beta: manter-se atento, aceitando a irracionalidade e a subjetividade inerentes aos fatores externos e internos à mudança; mobilizar, proativamente, pessoas e recursos, com o objetivo de criar condições para efetivar a mudança; mapear, por meio de orientação e criação de padrões e dinâmicas flexíveis, para que a mudança ocorra; usar máscaras, de forma a liderar a mudança e criar performances

sociais eficazes; e mirar, realizando avaliações, revisões e reflexões que permitam a aprendizagem e retroalimentem a mudança (Badham, 2013; Badham & Cançado, 2019).

Observou-se que a categoria “Manter-se atento” obteve maior porcentagem de codificações (26,9%), destacando-se a coerência em relação ao momento: frente ao momento complexo e caótico, de proporções nunca antes experimentadas e às imposições da mudança, centrou-se a atenção na análise do ambiente externo e interno, e nas respostas imediatas às demandas e exigências. Portanto, cuidar das lacunas, barreiras e complexidades, além de reconhecer o papel das emoções e da atenção às resistências, foram os aspectos mais relatados e trabalhados na Beta nesta jornada de mudança. A categoria “Mirar” obteve o menor número de codificações (14,9%), podendo-se inferir que, devido à imprevisibilidade da pandemia Covid-19 e à necessidade de tomar decisões de forma rápida e complexa, os momentos de reflexão e de aprendizagem foram menos priorizados. Pode-se, ainda, inferir que a mudança tecnológica foi prevacente, uma vez que a palavra “plataforma” foi uma das 300 palavras mais citadas pelos entrevistados, tendo sido efetivamente uma ferramenta de grande impacto para as alterações implementadas durante o processo de mudança.

Observou-se também que o conjunto de entrevistados D1, C1 e C2 teve maior força de relação narrativa. Por se tratar do nível estratégico e tático da Beta – direção e coordenação – e efetivamente das pessoas que estavam liderando e gerindo a mudança, a semelhança e força argumentativa podem indicar a adequação das codificações. A maior distância entre os entrevistados foi observada em P2 e Adm1. Pode-se deduzir que P2 e Adm1 vivenciaram a mudança, mas não participaram diretamente das tomadas de decisões, o que pode justificar que a relação por similaridade de palavras tenha sido menor e menos representativa.

As mudanças na Beta têm como marco inicial a pandemia do Coronavírus, no mês de março de 2020, que levou, dentre outras medidas, ao fechamento de escolas, comércio, empresas e estabelecimentos (Natividade et al., 2020). Nesse sentido, não houve possibilidade de escolha, essa mudança foi imposta de forma inesperada, abrupta, complexa e caótica. Já a forma como a direção da Beta reagiu ao momento

implicou escolhas que traçaram o rumo da mudança na instituição durante a pandemia.

Um diferencial para a mudança na Beta foi compreender o cenário da mudança, observando as turbulências globais que a pandemia Covid-19 vinha ocasionando, com foco no que estava acontecendo no exterior, o que permitiu tomada de decisões ágeis. Estando atenta aos impactos no ambiente externo e aos questionamentos sobre como lidar com a mudança inesperada e imposta, que atingia diversas esferas da sociedade, a diretoria da Beta antecipou-se em relação às restrições impostas pelo isolamento. Para lidar com o contexto externo e estruturar o ambiente interno, diversos e deferentes aspectos foram considerados, como: a transferência do trabalho presencial para o remoto, o processo das aulas virtuais e gravadas, as burocracias demandadas pelos órgãos regulamentadores, os aspectos emocionais e reações dos diferentes atores externos e internos, dentre outros aspectos. A mudança na Beta foi um processo complexo e caótico, a exemplo do que ocorria no mundo, estando alinhada ao modelo de mudança de Pettigrew (2011) e Badham (2013), que consideram a mudança não como um processo planejado, mas como uma jornada, que escapa aos aspectos da racionalidade e linearidade.

Devido à impossibilidade de qualquer tipo de planejamento, a Beta vivenciou essa jornada caótica, paradoxal e emergente, lidando com as ambiguidades, possíveis erros e subjetividades (Badham, 2013). Houve uma atenção deliberada em cuidar e liderar seus funcionários, alunos e famílias, de forma humana e compreensiva, buscando motivar a equipe e mobilizar pessoas que se ajudassem mutuamente. Essa união e a criação de uma mentalidade empreendedora possibilitou a adesão à mudança, mesmo que surgissem resistências. Além disto, o propósito de manter a excelência foi importante para que, mesmo em meio ao caos e às turbulências do ambiente externo, a qualidade do ensino e da gestão se mantivessem. A direção e a coordenação estavam cientes de que existiam barreiras e diversos desafios, por isso definiram estratégias para amparar os funcionários, dando o suporte para lidar com os obstáculos (Badham, 2013; Badham & Cançado, 2014; Badham et al., 2015).

A diretoria da Beta esteve atenta à complexidade da mudança, reconhecendo os impactos da pandemia da Covid-19 nos diferentes atores. Buscou seguir

rigorosamente os protocolos de segurança, além de garantir aos funcionários que não seriam demitidos. Proativamente, já estudavam a inserção de tecnologias de ensino, o que foi acelerado em função da pandemia. Para o ensino remoto, desenvolveram plataforma própria, incorporando também ferramentas disponíveis no mercado. Devido à imprevisibilidade da pandemia, a mudança era adaptada e construída diariamente, tendo sido fundamental a cautela na tomada de decisões, para manter a segurança e dimensionar os riscos de maneira mais precisa e resiliente.

Portanto, os dados indicam que a jornada de mudança na Beta ocorreu de acordo ao que é preconizado por Badham (2013), que destaca três dimensões fundamentais do “Manter-se atento”: estar atento à racionalidade x imprevistos e à complexidade, ter cuidado com as lacunas e barreiras da mudança e estar atento às emoções.

Outro “M” apresentado por Badham (2013) no gerenciamento para a mudança é o “Mobilizar”. Envolve a mobilização proativa das pessoas e das funções, além do intelecto, necessário para que a mudança seja realizada. Logo no início da pandemia, foi criado um grupo de consultores externos e de funcionários com habilidades diversas, principalmente de domínio tecnológico, para ajudar aos colegas no processo da mudança. Esta estratégia foi fundamental para que as funções fossem distribuídas e que o acesso à informação fosse mais ágil. Entretanto, devido à complexidade e à alta demanda de trabalho, alguns funcionários ficaram sobrecarregados. O incentivo à mentalidade empreendedora foi muito mencionado pelos professores e funcionários. Muitos projetos foram desenvolvidos a partir de sugestões enviadas pelos professores, como a implementação de aulas de reforço de português para alguns alunos em fase de alfabetização. Professores e funcionários investiram em cursos extras, que pudessem auxiliar a elaboração das aulas, e compartilhavam com os colegas, gerando sinergia na equipe e um ambiente propício a aprendizagem.

“Mobilizar” também possui a característica de estabelecer coalisões eficazes com o objetivo de motivar e comprometer as pessoas para que a mudança aconteça. A ideia de mobilizar pessoas deve ocorrer de maneira criativa e persistente, dando a oportunidade de apoiar e impulsionar a jornada (Badham, 2013). Na Beta, essas conexões foram fundamentais para dar espaço a novas ideias, liberdade de expressão, apoio para superar dificuldades e oportunidade de criar ferramentas,

gerando maior integração entre as equipes. Esse momento da pandemia levou as pessoas a dilemas complexos, que envolviam aspectos pessoais e profissionais. O ambiente construído na Beta buscou amparar funcionários, alunos e familiares. A força da mobilização foi essencial para enfrentar cada obstáculo e construir alianças de sucesso nessa jornada (Badham, 2013).

O “Mapear” refere-se à fase na qual ocorre o diagnóstico e a análise das situações de mudança e o planejamento de ações e formas de se chegar ao futuro desejado (Badham, 2013). A direção da Beta teve que lidar com a mudança de forma abrupta, não podendo se ater à análise da rota, de como a instituição estava e onde ela iria chegar. A ambiguidade e as incertezas extremas, decorrentes da pandemia e das transformações no ambiente externo, impactaram diretamente esta rota. O diagnóstico da situação e informações necessárias para efetivar o mapeamento do processo foi sendo construído e adaptado diariamente. O grupo criado para enfrentamento da mudança monitorava tanto os fatores externos como internos, decorrentes dos impactos da pandemia e já definia caminhos a serem seguidos. Algumas estratégias foram traçadas a partir de informações que os órgãos normativos estabeleciam, sendo assim, um norte para a gerenciar a mudança. Entretanto, de acordo com entrevistas, o momento de reflexão poderia ter acontecido com maior frequência, mas com a demanda de trabalho elevada, a reflexão foi feita de maneira mais pontual.

O “Mapear” é observado na concentração da necessidade de trabalhar, discutir e refletir sobre a mudança, ressaltando-se que “mapas descrevem o território, mas não são o território” (Badham, 2013, p. 55). Nesse sentido, seja pela imprevisibilidade e complexidade das mudanças decorrentes da pandemia, os mapas tiveram de ser construídos na medida em que as demandas e transformações iam ocorrendo, como respostas às incertezas e ambiguidades decorrentes da pandemia e da profunda transformação na forma de trabalhar, de executar as funções, tanto na parte administrativa como na atividade fim – o dar aulas.

Durante a jornada de mudança na Beta, o exercício de influenciar e liderar pessoas por meio de *performances* sociais, usando máscaras adequadas a cada momento, aconteceu nas três dimensões analisadas por Badham (2013). A primeira dimensão

refere-se à atuação para influenciar pessoas e lidar com perspectivas divergentes inerentes à mudança. A direção da Beta foi empática e liderou de forma personalizada, levando mensagens de apoio e suporte, tanto para os funcionários, como para alunos e familiares. A segunda dimensão é a compreensão de que, no gerenciamento para a mudança, o controle é exercido não como dominação, mas sim como uma forma de influenciar pessoas. A liberdade de expressão e a certeza de uma liderança aberta e empática no processo de mudança na Beta foi relevante para que as pessoas compreendessem e fossem motivadas a participar de modo proativo, criando um sentimento de pertença. A terceira dimensão é caracterizada pela gestão de tensões e dos dilemas (Badham, 2013; Badham & Cançado, 2014; Badham et al., 2015). A diretoria da Beta buscou analisar as resistências e acompanhou, por meio das lideranças e, principalmente, do grupo para a mudança e da ação dos coordenadores, a percepção das pessoas, suas dificuldades, dilemas e paradoxos, buscando soluções internas ou contratando especialistas que pudessem auxiliar. Nesse sentido, o grupo foi se unindo para buscar soluções, trocar experiências e se apoiar, levando à criação de equipes de trabalho, cuja sinergia manifestou-se nos resultados positivos atingidos pelas aulas *online* e híbridas.

Nesse sentido, as diferentes ações e reações dos diversos atores envolvidos na jornada da mudança foram lideradas por meio da *performance* da direção e do grupo de apoio, que, frente às turbulências da pandemia e às demandas que efetivamente ‘explodiam’, buscavam soluções e influenciavam as pessoas a buscarem a excelência no ensino, padrão característico da instituição (Badham, 2013).

O último “M” – “Mirar” – é considerado como um ponto fundamental no gerenciamento para a mudança e ocorreu por meio de avaliações relevantes e eficazes e da reflexão sobre a jornada (Badham, 2013; Cançado & Badham, 2019). “Mirar” envolve três dimensões: a natureza da prática reflexiva como uma forma de conhecimento; a natureza multidimensional da inteligência da mudança e a importância da reflexão que engloba pensamento, sentimento e ação; e a criação de espaços de aprendizagem adequados e relevantes. Durante a jornada da mudança, foram realizadas várias reuniões, não somente com a diretoria, mas também com outros funcionários, que ajudaram na elaboração de medidas necessárias e nas decisões importantes para a instituição. Durante essas reuniões e em conversas diretas com o RH, e com o apoio

de um psicólogo educacional, diretoria, coordenadores e funcionários tiveram a oportunidade de refletir sobre a mudança, além de avaliar o que seria necessário para atender as demandas. Esse processo de avaliações e reflexões também foi construído diariamente, de forma flexível e adaptável, em alguns momentos formalmente, em outros, de maneira informal. Por exemplo, um momento de reflexão formal foi quando, em 2022, foi contratado um psicólogo que conduziu grupos de funcionários para conversar sobre a pandemia, as mudanças e suas consequências na prática didática e na rotina de trabalho, na própria vida e na dos alunos. Foi ainda destacado nas entrevistas a necessidade de momentos de *feedbacks* e premiações/bonificação para os funcionários que se destacaram, uma maneira motivacional.

Desde o início da pandemia, houve a preocupação com a criação de espaços de aprendizagem. Diante da drástica alteração no modo de produzir e de ministrar as aulas, o foco foi em capacitar a equipe para que conseguisse aprender rapidamente a trabalhar *online*. Os profissionais foram capacitados por meio de treinamentos presenciais e remotos, que foram fundamentais para a preparação do conteúdo das aulas. Os próprios funcionários criaram espaços de troca de experiências, no sentido de compartilharem o que estava dando certo ou errado em suas aulas, novas tecnologias que estavam empregando, atitudes favoráveis ao ensino, dentre outras. Nesses espaços, também compartilhavam suas dores e sofrimentos, o que funcionou como um apoio para o grupo. Apesar do suporte, tanto tecnológico quanto do grupo mobilizado para auxiliar na mudança, as profundas transformações no trabalho geraram sobrecarga de trabalho e estresse.

Pode-se concluir que, diante da complexidade, os desafios foram gerenciados de forma criativa e flexível, sintonizando as dificuldades enfrentadas com estratégias de apoio, aconselhamento, liderança e planejamento. Esse processo reforça a ideia que de a mudança não é um acontecimento estritamente ligado a uma lógica, planejado e efetivado por etapas (Ford & Ford 1995; Lewin 1965), mas, sim, uma jornada com aspectos pragmáticos, críticos, humanos e discursivos (Badham, 2013; Badham & Cançado, 2014; Badham et al., 2015; Cançado & Badham, 2019).

5 Considerações finais

O estudo desenvolvido nessa dissertação buscou compreender a mudança organizacional como uma jornada complexa, pragmática e caótica. Teve como objetivo analisar como estão ocorrendo as mudanças na escola Beta, a partir da pandemia da COVID-19. Foi realizado um estudo de caso de caráter qualitativo e explicativo, tendo como base um quadro de referência, fundamentado pela interseção dos modelos teóricos sobre a mudança organizacional de Pettigrew (2011) – contexto, conteúdo e processo – e o gerenciamento para a mudança proposto por Badham (2013) – Framework 5M. A unidade de análise foi uma instituição de ensino que atua no setor da educação há cerca de 50 anos e que, a partir de 2020, devido ao contexto da pandemia da Covid-19, implementou mudanças radicais. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa documental e de 12 entrevistas narrativas com funcionários e gestores da Beta, selecionados por terem sido agentes efetivos do processo de mudança. Empregou-se a técnica de análise de conteúdo para tratar os dados, utilizando-se o *software* NVivo 12 Pro.

A partir da análise dos dados, concluiu-se que o objetivo geral e os específicos foram alcançados e que o quadro de referência proposto foi robusto, possibilitando adequada coleta e análise dos dados. Em relação ao primeiro objetivo específico – descrever as mudanças em curso na Beta a partir da pandemia da COVID-19, em relação ao contexto, conteúdo e processo –, os resultados indicaram a existência de três fases na jornada de mudança da Beta: a primeira fase, que contempla o fechamento da instituição, a mudança para o trabalho remoto e o ensino *online*, de 18 de março de 2020 até 10 de maio de 2021; a segunda fase, que foi o período de aulas híbridas, quando houve o retorno gradual para as atividades presenciais na Beta, de maio 2021 até o início de abril de 2022; e a terceira fase, em curso desde abril deste ano, com o retorno às aulas presenciais. A primeira fase foi a mais abordada pelos entrevistados, seja em função das mudanças radicais na forma de se executar o trabalho, seja pelos impactos sociais e pessoais que o momento acarretou. A terceira fase foi pouco abordada pelos entrevistados, talvez em função da recenticidade, tendo coincidido exatamente com o período de realização das entrevistas – abril e maio de 2022.

A mudança na Beta foi descrita e retratada como um processo que ocorreu de forma turbulenta, abrupta e inesperada, a partir dos fatores relativos ao ambiente externo, no contexto da pandemia da Covid -19. A análise da primeira fase – fechamento da instituição – revelou três pontos relevantes: a implementação da plataforma, o processo de mudança do trabalho presencial para o remoto e o formato das aulas de forma 100% *online*. A implementação da plataforma para efetivar as atividades de forma virtual foi realizada em um pequeno espaço de tempo e personalizada para atender as demandas da instituição. O desafio de capacitar os professores e coordenadores levou a mobilização de serviços de tecnologia internos e externos, bem como à formação de um grupo para a condução da mudança, composto por diretores, coordenadores e professores, visando acompanhar e estimular a mudança e auxiliar os outros profissionais de maneira mais próxima e presente. Em relação à mudança do trabalho presencial para o trabalho remoto, tiveram que lidar com diferentes reações dos seus funcionários por se tratar de algo novo e complexo, além de estar inserido em um momento tão turbulento para toda a sociedade. Nesse sentido, a criação de coalisões, mentalidade empreendedora e a atenção às incertezas, ambiguidades e irracionalidades do momento foram decisões e ações deliberadas para lidar com as demandas, tanto externas como internas. O terceiro ponto refere-se ao formato das aulas de forma 100% *online* – uma alteração profunda na forma de executar as atividades-fim da escola. A decisão para essa alteração foi tomada prontamente, sendo providenciado o apoio possível para que os professores pudessem continuar a ministrar suas aulas. Buscou-se captar e gerenciar as mudanças externas, as percepções dos pais e alunos, de outras escolas e dos órgãos reguladores para monitorar, implementar as alterações e interagir com os setores internos.

A segunda fase – aulas híbridas – foi descrita como um momento de aprendizagem para adaptar os protocolos de distanciamento social, a estruturação das salas para receber e transmitir as aulas de maneira simultânea. Também foi um momento de lidar com as diferentes reações da comunidade escolar devido à complexidade do trabalho híbrido. Um dos maiores desafios relatados nas entrevistas foi a maneira de lecionar para os alunos que estavam em casa e para os alunos que estavam assistindo às aulas pela plataforma. Para atender a demanda das aulas e do trabalho híbrido, foram exploradas ações e ferramentas nas diversas dimensões da mudança como estrutura,

tecnologia e pessoas para conseguir atender. O suporte tecnológico foi primordial para atender as necessidades dos professores e funcionários. Em relação ao setor administrativo, a fase híbrida foi avaliada como um trabalho positivo, devido à diminuição de deslocamento para o local de trabalho e porque os profissionais conseguiram atender a demanda da Beta de forma remota e com a mesma qualidade e eficácia.

Pelo fato de as entrevistas terem sido realizadas em abril de 2022, a terceira fase – retorno 100% presencial – ainda estava acontecendo. Destaca-se, neste período, as lacunas percebidas pelos professores, diretores e coordenadores em relação à absorção do aprendizado durante o período remoto e híbrido, revelando discrepâncias e desnível de conhecimento nas turmas. O novo desafio nessa terceira fase tem sido homogeneizar o conhecimento entre os alunos para que nenhuma turma fique com o ensino desnivelado.

Em cada uma das fases, os gestores buscaram reconhecer o papel das emoções da mudança, compreendendo que as estratégias estipuladas deveriam dar espaço ao incerto e à ambiguidade, atentando-se às lacunas e às resistências dos diferentes atores. Observou-se que a mudança na Beta foi um processo de adaptação às turbulências macroambientais devido à pandemia da Covid-19, que obrigou a instituição, devido à necessidade de distanciamento social e ao sistema de *lockdown*, a transferir o trabalho presencial para o remoto. A mudança repercutiu na inserção de novas ferramentas tecnológicas, no trabalho híbrido para o setor administrativo, na mobilização de pessoas para liderarem com a tomada de decisões e auxiliarem o processo, entre outros aspectos. A descrição da mudança da Beta foi narrada de forma pragmática com a integração entre as narrativas das entrevistas com as abordagens teóricas de Badham (2013) e Pettigrew (2011).

Para atender ao segundo objetivo específico, que era o de caracterizar as cinco dimensões do gerenciamento para a mudança – manter-se atento, mobilizar, mapear, usar máscaras e mirar –, na percepção de gestores e funcionários da Beta, a análise dos dados revelou que a categoria que teve o maior trecho de codificações foi “manter-se atento – processo”. Pode-se inferir que, devido às turbulências do ambiente externo, ocasionadas pela pandemia da Covid-19, o processo da mudança foi

gerenciado através do reconhecimento do papel das emoções e das resistências, compreendendo que a jornada era algo complexo, humano e contínuo.

A análise dos dados revelou, também, que a diretoria da Beta demonstrou a capacidade de lidar com uma mudança abrupta de forma reflexiva, empática e humana, reconhecendo a imprevisibilidade da realidade organizacional e do ambiente externo, o que exigiu atenção e cuidado relacionados às barreiras, aos erros e às lacunas entre o planejado e o inesperado, característicos do “manter-se atento”. A atenção permitiu que assegurassem a adequação das estratégias/ações de mudança, de acordo com os protocolos estabelecidos pelos órgãos normativos do Brasil.

Foram realizadas várias estratégias durante o processo de mudança para “mobilizar” pessoas que pudessem auxiliar na tomada de decisões e na demanda dos outros funcionários. O grupo para a mudança e as lideranças incentivaram de forma proativa todo o processo, captando as percepções e gerenciando de forma empática e personalizada as mudanças e resistências. Contudo, devido ao alto volume de trabalho, os profissionais, por vezes, se sentiram sobrecarregados e horas extras de esforço foram necessárias para suprir a demanda dos outros funcionários. O incentivo à mentalidade empreendedora, a criação de coalizões entre os funcionários, o compartilhamento das aprendizagens e de recursos de forma proativa foram aspectos centrais para que a mudança ocorresse de forma a manter o padrão de qualidade da instituição.

A atividade de mapear a mudança frente à imprevisibilidade do contexto da pandemia Covid-19 foi sendo construída e adaptada diariamente. A partir de informações sobre os próximos passos de controle da pandemia, da análise das ações já implementadas e do constante *feedback* do grupo de mudança, foram traçadas rotas alternativas, de modo inteligente, em busca de caminhos mais eficazes, dinâmicos e flexíveis. Ações e ferramentas, como a plataforma, foram implementadas, além de mudanças nas dimensões estruturais, estratégicas e de pessoas.

A jornada de mudança estimulou a adoção de múltiplos papéis como ligados ao planejamento e improviso, característicos da categoria “usar máscaras”. A condução da mudança, pela direção e pelo grupo da mudança, foi exercida de maneira a

influenciar as pessoas para a sua implementação. Diferentes papéis foram exercidos no sentido de se efetivar a mudança, principalmente em termos da criação de um clima de compartilhamento, de liberdade de expressão e de apoio, tanto em termos profissionais como pessoais. A análise dessa categoria “usar máscaras” na Beta confirma a liderança como um papel importante no processo por reforçar uma gestão dinâmica, flexível e humana.

Foram também criados espaços importantes para proporcionar uma maior capacitação dos funcionários em relação ao trabalho e às aulas remotas. Essa capacitação foi primordial para oferecer uma maior segurança para os seus funcionários, além de manter a qualidade do trabalho, mesmo que de forma remota. Os momentos de reflexão e de avaliação de resultados, característicos da categoria “mirar”, foram realizados de maneira tanto formal, durante as reuniões e o atendimento aos funcionários, como informal, em conversas, trocas e reflexões construídas diariamente, de modo a alimentar a mudança de maneira flexível e adaptável. Os entrevistados ressaltaram que tais momentos de reflexão poderiam ter sido realizados de modo mais frequente e formalizado.

Conclui-se, portanto, que esta dissertação atingiu seus objetivos e a escolha do método do estudo de caso para capturar e analisar a mudança organizacional na Beta foi adequada. Essa realidade analisada foi pressionada pela situação totalmente atípica e nunca imaginada da Covid-19, que trouxe transformações radicais captadas e descritas no caso. Como estudo de caso, não se espera a generalização para outras realidades, mas sim a generalização teórica.

Como a pesquisa foi realizada no período da pandemia Covid-19, algumas limitações metodológicas surgiram ao longo do processo. Uma delas foi que a maioria das entrevistas foram realizadas de forma virtual, que é uma ferramenta extremamente importante e útil. Contudo, a entrevista narrativa presencial apresenta outras formas de leitura do entrevistado. Captar suas expressões faciais, movimentos e reações de forma presencial é uma maneira mais integrativa para analisar o olhar do entrevistado. A pesquisa realizada de forma remota também impossibilitou a busca de informações por meios físicos, como: pesquisa em bibliotecas de forma presencial, análise de documentos físicos, entre outros.

Por meio do estudo realizado, confirma-se a pertinência de se analisar a mudança a partir do modelo proposto por Pettigrew (2011), focando-se no porquê mudar – o contexto da mudança -, o quê mudar – o conteúdo da mudança -, e o como mudar – o processo da mudança. Essas três categorias de análise permitiram o aprofundamento na realidade da empresa pesquisada, tangibilizando os aspectos retóricos referentes ao *Framework* 5Ms. Destaca-se a contribuição deste estudo para o debate sobre uma abordagem pragmática e subjetiva da mudança nas organizações.

Nesse sentido, esta dissertação avança em relação aos estudos anteriores, comprovando a possibilidade de se conjugarem os dois modelos propostos. Por outro lado, como o estudo foi realizado em situação extrema, de mudanças radicais, sugere-se que sejam realizados novos estudos de caso, de maneira a se ratificar a proposição.

Os resultados da dissertação podem contribuir para a empresa pesquisada, ao possibilitar a seus gestores a oportunidade de análises reflexivas sobre a condução das mudanças na Beta. Os resultados permitem, ainda, um debate mais amplo, sobre os impactos causados pela pandemia da Covid 19 no setor da educação, bem como na avaliação em relação ao ensino *online*, híbrido e ao ‘novo normal’ do ensino presencial.

Portanto, esta dissertação confirmou a relevância da interseção das teorias de Pettigrew (2011) e Badham (2013) para o avanço da abordagem do gerenciamento para a mudança, que destaca elementos emergentes, paradoxais e imprevisíveis dessa jornada, contribuindo para novos debates na academia em relação a temáticas das teorias da mudança nas organizações.

Referências

- Al-Haddad, S., & Kotnour, T. (2015). Integrating the organizational change literature: a model for successful change. *Journal of Organizational Change Management*, 28(2), 234–262.
- Amis, J., & Greenwood, R. (2021). Organisational Change in a (Post-) Pandemic World: Rediscovering Interests and Values. *Journal of Management Studies*, 8, 5-5.
- Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ariely, D. (2008). *Predictably irrational: the hidden forces that shape our destiny*. New York: HarperCollins.
- Armond, A., Nassif, V. (2009). Gestão Humana e Social • RAM, *Rev. Adm. Mackenzie*, 10(5).
- Badham, R. (2013). *Short change: an introduction to managing change*. Ukraine: Business Perspectives Publishing Company.
- Badham, R., & Cañado, V. L. (2014, sep). The mindful mobilising of maps, masks and mirrow: shifting the rhetoric of organization change. *Anais do XXXVIII Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração – ENANPAD*. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Badham, R., Cañado, V. L., & Darief, T. (2015). An introduction to the 5M framework: reframing change management education. *BAR – Brazilian Administration Review*, 12(1), 22-38.
- Badham, R., Mead, A., & Antonacopoulou, E. (2012). Performing change: a dramaturgical approach to the practice of managing change. In D. M. Boje, B. Burnes, & J. Hassard (Eds.). *The routledge companion to organizational change*. (pp. 187-205). London; New York: Routledge.
- Balogun, J. (2006). Managing change: Steering a course between intended strategies and unanticipated outcomes. *Long Range Planning*, 39(1), 29-49.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bartunek, J. M., & Woodman, R. W. (2015). Toward a temporal approximation of organization development and change. In Morgeson, F. P., Aguinis, H., & Ashford, S. J. (Eds.). *Annual Review of Psychology*. pp. 157-182. Palo Alto, CA: Revisões anuais.
- Battilana, J., Gilmartin, M., Sengul, M., Pache, A. C., & Alexander, J. A. (2010). Leadership competencies for implementing planned organizational change. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 422-438. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.03.007>.

- Beckhard, R. (1972). *Desenvolvimento organizacional: estratégias e modelos*. São Paulo: Edgar Blucher.
- Beer, S., & Nohria, N. (2000) (Ed.). *Breaking the code of change: resolving the tension between theory and of change*. Boston: Harvard Business Press.
- Begon, M., Carson, W. & Townsend C. (1996). *Ecology: Individuals, populations and communities*. Oxford: Blackwell Science.
- Bennis, W. G. (1969). *Organization development: Its nature, origins, and prospects*. Reading: Mass: Addison-Wesley Pub. Co.
- Bingham, W. V. D., & Moore, B. V. (1959). *How to interview*. New York: Harpe.
- Blackman, D. A., Buick, F., O'Donnell, M. E., & Ilahee, N. (2022). Changing the Conversation to Create Organizational Change. *Journal of Change Management*, 1-21.
- Boje, D. M., Burnes, B., & Hassard, J. (2011). *The Routledge companion to organizational change*. New York: Routledge.
- Brasil. (2020). Ministério da Educação. *Portaria nº 343*, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2020. p. 39. Recuperado de: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.
- Bressan, C. L. (2001). *Uma contribuição à compreensão do fenômeno da mudança organizacional a partir da percepção gerencial*. (Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia da UnB, Brasília, DF, Brasil).
- Bringer, J. D., Johnston, L. H., & Brackenridge, C. H. (2006) Using Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software to Develop a Grounded Theory Project. *Field Methods*, 18(3), p. 245–266.
- Buchanan, D., & Boddy, D. (1992). *The Expertise of the Change Agent, Public Performance and Backstage Activity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Buchanan, R., & Linowes, G. (1980). Making distributed data processing work. *Harvard Business Review*, 58(5), s/p.
- Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and the planned approach to change: A reappraisal. *Journal of Management Studies*, 41(6), 977-1002.
- Burnes, B. (2009). *Managing Change*. 5ª ed. Harlow, FT: Prentice Hall.
- Burns, T., & Stalker, G. M. (1961). *The management of innovation* (15th ed.). London: Tavistock Publications; Chicago: Author-Date.
- Cançado, V. L.; Badham, R.; Sales, S. R. G.; Tanure, B. (2015). From thin to thick view – introducing the 5M framework of managing to change. *EGOS Colloquium*. Atenas, Grécia.

- Cançado, V. L., & Badham, R. (2019). Discutindo o gerenciamento para mudança: o framework 5M. *Revista Organização & Sociedade*, 20(90), p. 435-456.
- Cançado, V., Silva, M., Giroletti, D., & Lima, R. (2017). Reação à mudança organizacional: Estudo de caso na Reframax Engenharia. *Anais do V Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade*. São Paulo, SP, Brasil.
- Caravantes, G. R., & Pereira, M. J. L. B. (1981). Aprendizagem organizacional versus estratégia de mudança organizacional planejada: um confronto crítico. *Revista de Administração Pública*, 15(2), 23-44.
- Clark, L. R., Geier, W, Hughes, D & Morris F. (1967). *The Ecology of Insect Populations in Theory and Practice*. London: Methuen & Co Ltd.
- Collins, D. (1998). *Organizational change: sociological perspectives*. London: Routledge.
- Collis, J., & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman.
- Corsi, A., De Souza, F. F., Pagani, R. N. & Kovaleski, J. L. (2020) Big data analytics as a tool for fighting pandemics: a systematic review of literature. *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing*, 12(10), 9163-9180.
- Costa, J. A. (2016). *Mudança transformacional: estudo de caso em uma cooperativa de crédito*. (Dissertação de Mestrado Profissional em Administração. Fundação Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo).
- Costa, J. A., & Cançado, V. L. (2017). Mudança Transformacional: Estudo de caso em uma cooperativa de crédito. *Anais do 41º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração – ENANPAD*. São Paulo, SP, Brasil.
- Cyert, R. & March, J. (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- David B.; & Charles E. (1963). *Lindblom*. A strategy of decision. New York: The Free Press.
- Debowski, S., Wood, R. E., & Bandura, A. (2001). Impact of guided exploration and enactive exploration on self-regulatory mechanisms and information acquisition through electronic search. *Journal of Applied Psychology*, 86,1129-1141.
- Demers, C. (1999). De la Gestion du Changement à la Capacité de Changer. L'Evolution de la Recherche sur le Changement Organisationel. Depuis 1945 jusqu'à aujourd'hui. *Gestion*, 24(3), p 133-137.
- Eldredge, N., & Gould, S. J. (1972). Punctuated equilibria: An alternative to phyletic gradualism. In Schopf, T. J. M. (Ed.). *Models in paleobiology* (pp. 82–115). San Francisco, CA: Freeman Cooper.

- Éraly, A. (1988). *La structuration de l'entreprise: la rationalité em action*. Bruxelles: ULB.
- Ferraz, C. M. G. (2015). *Mudança transformacional: estudo de caso em uma multinacional da indústria farmacêutica no Brasil*. (Dissertação de Mestrado Profissional em Administração. Fundação Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo).
- Fisher, R. M. (2002). Mudança e transformação organizacional. In M. T. Fleury. *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente.
- Ford, J. D., & Ford, L.W. (1995). The role of conversations in producing intentional change in organizations. *Academy of Management Review*, 20(3), 541-570.
- French, W. L., & Bell Jr., C. H. (1981). *Organizational development: behavioral science interventions for organizational improvement*. Nova Jersey: Prentice-Hall.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ª ed. São Paulo: Atlas.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20-29.
- Greenwood, R., Hinings, C. R., & Suddaby, R. (2002). Theorizing change: the role of professional associations in the transformation of institutionalized fields. *Academy of Management Journal*, 45(1), 58–80.
- Greiner, L. E. Evolution and revolution as organizations grow (1972). *Harvard Business Review*, 50(4), 37-46.
- Grey, C. (2004). O fetiche da mudança. *RAE- Revista de Administração de Empresas*, 44(1), 10-25.
- Guedes, C. M. (2015). *Mudança transformacional: um estudo de caso em uma multinacional da indústria farmacêutica no Brasil*. (Dissertação de Mestrado em Administração. Fundação Pedro Leopoldo, MG). Brasil. Recuperado de: <http://www.fpl.edu.br/2013/conteúdo/mestrado/05.8.dissertacoes.htm>.
- Guedes, C., Cançado, V., & Muijder, C. F. (2016). Mudança Transformacional: Estudo de Caso em uma Multinacional da Indústria. *Anais do 40º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração - ENANPAD*. Costa do Sauípe, BA, Brasil.
- Haire, M. (Ed.). (1959). *Modern organization theory*. Birmingham: John Wiley.
- Hanks, S. H., & Chandler, G. N. (1994). Patterns of functional specialization in emerging high tech. *Journal of Small Business Management*, Washington, 32(2), 23-36.
- Hesketh, J. L. (1977). *Desenvolvimento organizacional*. São Paulo: Atlas.
- Hughes, M. (2011). Do 70 per cent of all organizational change initiatives really fail? *Journal of Change Management*, 11(4), 451–464.

- Jansson, N. (2013). Organizational change as practice: A critical analysis. *Journal of Organizational Change Management*, 26(6), 1003-1019. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1108/JOCM-09-2012-0152>.
- Jovchelovich S, Bauer MW. (2002). Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (pp. 90-113). Vozes.
- Kanter, R. M. (1985). *The Change Masters*. Nova York: Free Press.
- Kanter, R. M., Stein, B. A., & Jick, T. D. (1992). *The Challenge of Organization Change*. Nova York, NY: Free Press.
- Kegan, D. L. (1971). Organizational development: description, issues and some research results. *The Academy of Management Journal*. 14(4), 453-464.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kotter, J. P. (2013). *Liderando mudanças – transformando empresas com a força das emoções*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Kotter, J. P., & Cohen, D. S. (2002). *O Coração da Mudança – Transformando empresas com a força das emoções*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Campus.
- Lakoff, G., & Johnson M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lawson, E.; Price, C. (2003). The psychology of change management. *McKinsey Quarterly*, 2, 30-41.
- Leite, N. P., & Albuquerque, L. G. (2010). A estratégia de gestão de pessoas como ferramenta do desenvolvimento organizacional. *Revista Ibero-Americana de Estratégia*, 9(1), 32-55. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5585/riae.v9i1.1652>.
- Lewin, K. (1945). *Resolving social conflicts (Gertrud We)*. New York, NY: Research center for Group Dynamics, University of Michigan.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. *Human Relations*, 1(2), 35-36. Recuperado de: 10.1177/001872674700100103.
- Lewin, K. (1965). *Teoria do campo em Ciência Social*. São Paulo: Pioneira.
- Lima, S. M. V., & Bressan, C. L. (2003). Mudança organizacional: uma introdução. In Lima, S. M. V. *Mudança Organizacional: Teoria e Gestão* (pp. 17-63). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Malta, D., Szwarcwald, C. Barros, M. Gomes, C. Machado, Í., Souza, P., Romero, D., Lima, M., Damacena, G., Pina, M., Freitas, M., Werneck, A., Silva, D., Azevedo, L., & Gracie, R. (2020). A pandemia da COVID-19 e as mudanças no estilo de

- vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal. *Epidemiol Ser. Saúde*. 29(4), 7-13.
- March, J.G. & Olsen, J.P. (1983). Organizing political life: what administrative reorganization tells us about government. *American Political Science Review*, 77(2), 281-96.
- Marques, C. (2019). *Gerenciamento para mudança: estudo de caso em uma cooperativa de crédito*. (Dissertação de mestrado profissional em Administração. Pedro Leopoldo: Fundação Pedro Leopoldo).
- Miller, D., & Friesen, P. (1984). A longitudinal study of corporate life cycle. *Management Science*, Hanover, 30(10), p. 1161-1183.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (1998). *Strategy Safari: A Guided Tour through the Wilds of Strategic Management*. New York: Free Press.
- Monteiro, S. (2020). (Re)inventar Educação Escolar no Brasil em Tempos da Covid-19. *Rev. Augustus*, 25(51), 237-254.
- Motta, P. R. (2001). *Transformação Organizacional – A Teoria e a Prática de Inovar*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Nadler, D. A.; Shaw, R. B., & Walton, A. E. (1995). *Discontinuous Change: leading organizational transformation* (pp.3-44). San Francisco: The Jossey-Bass Management series.
- Neiva, E. R., & Paz, M. das G. T. da. (2007). Percepção de mudança organizacional: um estudo em uma organização pública brasileira. *Revista De Administração Contemporânea*, 11(1), 31-52.
- Oreg, S, Michel, A, & R.T. By (2013). *The Psychology of Organizational Change – Viewing Change from the Employee’s Perspective*. Cambridge University Press.
- Pfeffer, J. (1994). *Managing with power*. Boston: Harvard Business School Press.
- Penin, S. T. S., Vieira, S. L. (2002). Refletindo sobre a função social da escola. In Vieira, S. L. (Org.). *Gestão da escola – desafios a enfrentar* (pp. 13 a 43). Rio de Janeiro: DP&A.
- Penrose, E. (1959). *The Theory of the Growth of the Firm*. Oxford: Basil Blackwell.
- Pettigrew, A. M. (2011). A cultura das organizações é administrável. In Fleury, M. T. L., & Fischer, R. M. (Coord.). *Cultura e poder nas organizações*. 2th (p.147-150). São Paulo: Atlas.
- Pinto, M. C. S., & Lyra, C. C. (2009). Mudança Organizacional em uma Empresa Familiar brasileira. *Revista de Administração Pública*, 43, 609-634.
- Porras, J. I.; Robertson, (1992). Organizational development: theory, practice, and research. In Dunnette, M. D.; Hough, L. M. (Orgs.). *Handbook of Industrial and*

- organizational Psychology* (pp.719-822). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Portela, C., Reis, C., & Itaborai, F. (2020). Gestão escolar e pandemia: caminhos para uma educação inclusiva. *Revista Brasileira de Pesquisa*, Salvador, 6(17), 27.
- Quinn, R., & Cameron, K. (1983). Organizational life cycles and shifting criterias of effectiveness: some preliminary evidence. *Management Science*, Hanover, 29, 33-51.
- Richardson, R. J. (2007). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3ª ed. São Paulo: Atlas.
- Robbins, S. P. (2000). *Essentials of Organizational Behavior* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Schein, E. H. (1954). The effect of reward on adult imitative behavior. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49(3):389-395. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/h0056574>.
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schreyögg, G., & Sydow, J. (2011). Organizational path dependence: A process view. *Organization Studies*, 32(3), 321-335.
- Seo, M. G., Taylor, M. S., Hill, N. S., Zhang, X., Tesluk, P. E., & Lorinkova, N. (2012). The Role of Affect and Leadership During Radical Organizational Change. *Personnel Psychology*, 65, 121–165. Recuperado de <http://proceedings.aom.org/cgi/doi/10.5465/AMBPP.2007.26530920>.
- Silva Jr., A., Vasconcelos, K. C. A., & Silva, P. O. M. (2010). Desenvolvimento organizacional e a formação de lideranças: um estudo no setor de papel e celulose. *Revista de Administração Faces Journal*, 9(2), 15-31, abr./jun.
- Silva, J. R. G. da. (2001). *Comunicação e mudança em organizações brasileiras: desvendando um quadro de referência sob a ótica do sujeito e da reconstrução de identidades*. (Tese de Doutorado em Administração. Instituto de Administração e Gerência, PUC-Rio, Rio de Janeiro, Brasil).
- Smith, W. K., & Lewis, M. W. (2011). Toward a theory of paradox: A dynamic equilibrium model of organizing. *Academy of Management Review*, 36(2), 381-403.
- Stacey, R. (2012). *Tools and techniques of leadership and management: Meeting the Challenge of Complexity*. London: Routledge.
- Stake, R. (2000). Case studies. In N. Denzin, & Y. Lincoln. *Handbook of qualitative research* (pp. 435-454). London: Sage.
- Stake, R. E., & Easley, J. (1995). *A The art of case study research*. London: Sage Publications.

- Thompson, J. D. (1967). *Organizations in action: Social science bases of administrative theory*. New York: McGraw-Hill.
- Tran, V., Pak, T., Gribkova, E., Galkina, G., Loskutova, E., Dorofeeva, V., Devew, R., Nguyen, K., & Pham, D. (2021). *Determinants of COVID-19 vaccine acceptance in a high infection-rate country: a cross-sectional study in Russia*. Russia: Pharmacy Practice.
- Tushman, M. L., & Romanelli. (1985). Organization evolution: a methamorphosis model of convergence and reorientation. *Research in Organizational Behavior*, 7:171-222.
- Vakola, M. (2013). Multilevel Readiness to Organizational Change: A Conceptual Approach. *Journal of Change Management*, 13(1), 93–109.
- Van de Ven, A. H., & Sun, K. (2011). Breakdowns in implementing models of organization change. *The Academy of Management Perspectives*, 25(3), 58-74. Recuperado de: 10.5465/AMP.2011.63886530.
- Walton, R. E. (1969). *Interpersonal peacemaking: Confrontations and third party consultation*. Boston/MA: Addison-Wesley Publishing.
- Waterman Jr., R. H. (1989). *O fator renovação: como os melhores conquistam e mantem a vantagem competitiva*. São Paulo: Harbra.
- Weick, K. E., & Quinn, R. E. (1999). Organization Change and Development. *Revisão anual of Psychology*, 50, 361-386.
- Weick, K. E., & Roberts, K. H. (1993). Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. *Administrative Science Quarterly*, 38(3), 357–381.
- Weick, K. (2001). *Making sense of the organization*. Oxford: Blackwell.
- Whyte, W. F. (1961). *Men at work*. Dorsey Press.
- Wood Jr., T. (2009). *Mudança organizacional*. 5ª ed. São Paulo: Atlas.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman.

Apêndices

Apêndice A – Autorização para Realização da Pesquisa



**PROGRAMA DE DOUTORADO E MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO
UNIVERSIDADE FUMEC / FACE**

Apêndice - Autorização para realização do estudo

Belo Horizonte, 11 de fevereiro de 2022.

À XXXXXXXXX

Solicitamos autorização para realização, nessa conceituada empresa, da pesquisa empírica referente à dissertação da mestranda Aline Soares Amaral B. Mendonça, aluna do Programa de Mestrado e Doutorado em Administração da Universidade FUMEC, orientado pela Profª. Drª. Vera L. Cançado cujo tema é "gerenciamento para a mudança: estudo de caso em uma instituição de ensino".

Os dados coletados serão analisados para fins acadêmicos, resguardando-se o necessário sigilo ético. Solicitamos a autorização para utilização dos resultados em publicações acadêmicas - dissertação, artigos em periódicos, em congressos e afins.

Desde já, agradecemos a colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Aline Soares Amaral B. Mendonça
Mestranda PDMA/FUMEC

Profª. Drª. Vera L. Cançado
Orientadora

De acordo:

Nome: XXXXXXXX

Cargo: Coordenadora de Recursos Humanos

Autorizo a publicação do nome da empresa

sim

não

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLC)

Pesquisa sobre gerenciamento para a mudança: estudo de caso em uma instituição de ensino

Eu, _____, aceito livremente participar como entrevistado na pesquisa sobre “Gerenciamento para a mudança: estudo de caso em uma instituição de ensino”. Esta pesquisa visa à elaboração do trabalho de conclusão do curso do Programa de Doutorado e Mestrado em Administração da FUMEC (PDMA), do mestrando Aline Soares Amaral Baeta Mendonça, orientado pela Profa. Dra. Vera L. Cançado. O objetivo é analisar o gerenciamento para a mudança na Beta, a partir da pandemia da COVID-19. Estou ciente de que as entrevistas serão gravadas sem a identificação do entrevistado, sendo analisadas de forma agregada, garantindo, assim, sua confidencialidade, privacidade e anonimato, não correndo riscos de que minhas opiniões e ideias possam ser utilizadas contra mim. Estou ciente, também, de que posso recusar a participar ou retirar-me sem necessidade de qualquer consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem que isso me traga alguma punição. Estou ainda ciente de que se tiver qualquer reclamação posso procurar a FUMEC. Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar desta pesquisa.

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____

Assinatura do Entrevistado

Assinatura do Pesquisador

Mestranda: Aline Soares Amaral Baeta Mendonça – PDMA/FUMEC
(aline.s.amaral@hotmail.com)

Orientadora: Professora Dra. Vera L. Cançado – PDMA/FUMEC
(vera.cancado@fumec.br)