

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

ANA CRISTINA DE AMORIM

**GESTÃO ACADÊMICA EM TEMPO DE CRISE: CONTRIBUIÇÕES DA
IMPROVISAÇÃO AO APRENDIZADO ORGANIZACIONAL**

CURITIBA

2022

ANA CRISTINA DE AMORIM

**GESTÃO ACADÊMICA EM TEMPO DE CRISE: CONTRIBUIÇÕES DA
IMPROVISAÇÃO AO APRENDIZADO ORGANIZACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, Área de concentração: Administração Estratégica da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Victor Meyer Jr.

CURITIBA

2022

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR

A524g 2022	Amorim, Ana Cristina de Gestão acadêmica em tempo de crise : contribuições da improvisação ao aprendizado organizacional / Ana Cristina de Amorim ; orientador: Victor Meyer Jr.– 2022. 85 f. : il. ; 30 cm
	Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022 Bibliografia: f. 71-75
	1. Universidades e faculdades - Administração. 2. COVID-19 (Doença). 3. Aprendizagem organizacional. I. Meyer Júnior, Victor. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.
	CDD 20. ed. – 378.101

TERMO DE APROVAÇÃO

GESTÃO ACADÊMICA EM TEMPO DE CRISE: CONTRIBUIÇÕES DA IMPROVISAÇÃO AO APRENDIZADO ORGANIZACIONAL.

Por

Ana Cristina de Amorim

Dissertação aprovada em **09 de maio de 2022** como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Administração Estratégica, da Escola de Negócios da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Angela Cristiane Santos Póvoa
Profª. Dra. Angela Cristiane Santos Póvoa


Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Administração



Victor Meyer Junior
Orientador



Paulo Otavio Mussi Augusto
Examinador



Profª. Drª. Lucifaine Maria Pascuci
Examinador

Estudo vinculado ao Projeto “Improvisação na Gestão Universitária: Práticas e Desempenho Organizacional” que tem o apoio do CNPQ. Projeto 429751/2018-4
Estudo apoiado pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina - UNIEDU

Há vida além de rotinas, formalização e sucesso. Ver a beleza das falhas de alcance é aprender uma lição importante que a improvisação do jazz pode ensinar. (GIOIA, 1988)

RESUMO

Resumo: Esta pesquisa examinou as práticas improvisacionais e sua influência no aprendizado organizacional na percepção dos gestores acadêmicos. Teoricamente o estudo se sustentou em conceitos relacionados à gestão acadêmica, improvisação organizacional e aprendizado organizacional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa centrada em estudo de caso único. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com 22 gestores, e documentos institucionais. A análise desses dados ocorreu por meio da análise de narrativa. A análise revelou que os gestores acadêmicos utilizaram-se de práticas improvisacionais como forma de responder aos fatores inesperados, particularmente aqueles ligados à pandemia. Foram identificados nove casos de improvisação na gestão acadêmica. A improvisação se manifestou de diversas formas, desde pequenas adequações e ajustes, até grandes movimentos institucionais, como por exemplo, a criação e atuação do Comitê de Contingência e as ações de planejamento e implementação do ensino remoto. A principal conclusão do estudo aponta para a importância das práticas improvisacionais na gestão acadêmica, principalmente quando os planos existentes e práticas gerenciais conhecidas são insuficientes para lidar com os desafios ambientais. Assim, a improvisação, além de ser ferramenta primordial para lidar com contextos incertos, aprimora o repertório de práticas gerenciais acadêmicas e contribui positivamente para o aprendizado organizacional.

Palavras-chaves: COVID-19. Gestão Acadêmica. Improvisação Organizacional. Aprendizado Organizacional.

ABSTRACT

Abstract: This research examined improvisational practices and their influence on organizational learning in the perception of academic managers. Theoretically, the study was based on concepts related to academic management, organizational improvisation and organizational learning. This is a qualitative research centered on a single case study. Data were collected through semi-structured interviews with 22 managers, and institutional documents. The analysis of these data took place through narrative analysis. The analysis revealed that academic managers used improvisational practices as a way of responding to unexpected factors, particularly those linked to the pandemic. Nine cases of improvisation in academic management were identified. Improvisation manifested itself in different ways, from small adjustments and adjustments, to large institutional movements, such as the creation and performance of the Contingency Committee and the planning and implementation actions of remote teaching. The main conclusion of the study points to the importance of improvisational practices in academic management, especially when existing plans and known management practices are insufficient to deal with environmental challenges. Thus, improvisation, in addition to being a primordial tool for dealing with uncertain contexts, improves the repertoire of academic management practices and contributes positively to organizational learning.

Keywords: COVID-19. Academic Management. Organizational Improvisation. Organizational Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Framework Conceitual Preliminar	32
Figura 02 – Framework Conceitual: improvisação e aprendizado na gestão acadêmica.....	61
Quadro 01 – Diferenças entre improvisação e conceitos relacionados.....	26
Quadro 02 – Formas de improvisação	27
Quadro 03 – Tipos de improvisação e aprendizado	31
Quadro 04 – Definição das categorias analíticas	35
Quadro 05 – Características dos cursos presenciais	37
Quadro 06 – Cronologia do caso estudado	38
Quadro 07 – Organização dos elementos da história na análise narrativa	42
Quadro 08 – Evidências das relações identificadas entre Improvisação e aprendizado.....	58
Quadro 09 – Perfil dos entrevistados	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AO	Aprendizado Organizacional
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EAD	Educação à distância
IES	Instituição de Ensino Superior
IO	Improvisação Organizacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NAP	Núcleo de Assessoramento Pedagógico
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SC	Santa Catarina
SOU	Serviço de Orientação Universitária
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	OBJETIVOS DA PESQUISA	14
1.1.1	Objetivo geral	14
1.1.2	Objetivos específicos	15
1.2	JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA.....	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1	ORGANIZAÇÕES UNIVERSITÁRIAS E SUAS CARACTERÍSTICAS	17
2.1.1	Desafios da gestão universitária	20
2.1.2	Práticas gerenciais	21
2.2	IMPROVISACÃO ORGANIZACIONAL	22
2.2.1	Condições para improvisação	24
2.2.2	Conceitos relacionados a improvisação	25
2.2.3	Tipos de improvisação	26
2.2.4	Resultados da improvisação	28
2.3	APRENDIZADO ORGANIZACIONAL	29
2.3.1	Aprendizagem e improvisação	30
2.4	<i>FRAMEWORK</i> CONCEITUAL PRELIMINAR	32
3	METODOLOGIA	34
3.1	ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA	34
3.2	PERGUNTAS DE PESQUISA	34
3.3	DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS.....	34
3.4	DELINEAMENTO DA PESQUISA	36
3.5	PERFIL DA INSTITUIÇÃO FOCO DO ESTUDO	36
3.6	PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	39
3.6.1	Procedimentos de coleta de dados	39
3.6.2	Procedimento de análise de dados	41
3.7	LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	42
4	ANÁLISE DOS DADOS	44
4.1	PERFIL DOS GESTORES.....	44
4.2	DESAFIOS EM TEMPOS DE COVID-19 NA IES	45
4.3	PRÁTICAS IMPROVISACIONAIS IDENTIFICADAS	48
4.4	APRENDIZADO A PARTIR DAS IMPROVISACIONES IDENTIFICADAS.....	56

4.5	FRAMEWORK CONCEITUAL REVISADO.....	60
5	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	62
5.1	RESPOSTA AS PERGUNTAS DE PESQUISA.....	62
5.1.1	Principais desafios enfrentados pela IES	62
5.1.2	Tipos de improvisações praticadas pelos gestores acadêmicos	64
5.1.3	Aprendizado gerado a partir práticas improvisacionais.....	66
5.2	RESPOSTA AO PROBLEMA CENTRAL DE PESQUISA	68
5.3	CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS	69
5.4	SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	70
	REFERÊNCIAS.....	71
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTORES ACADÊMICOS	76
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTORES UNIVERSITÁRIOS	78
	APÊNDICE C – PROTOCOLO DE ENTREVISTA.....	80
	APÊNDICE D – PERFIL DOS ENTREVISTADOS	81
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	84

1 INTRODUÇÃO

As universidades são organizações importantes para o funcionamento da sociedade (MEYER, 2014), e possuem características particulares. Pesquisadores no campo do ensino superior veem as universidades como sistema político (BALDRIDGE, 1971), anarquias organizadas (COHEN; MARCH, 1974), sistemas frouxamente articulados (WEICK, 1976), burocracias profissionais (MINTZBERG, 2015), complexas (STACEY, 1996) e pluralistas (JARZABKOWSKI; FENTON, 2006).

Essas características estão de alguma forma conectadas, elevando o nível de complexidade dentro desse tipo de organização, refletindo um contexto pluralista que afeta o comportamento organizacional e impacta a forma como estas instituições respondem aos desafios ambientais (MEYER; PASCUCI; MEYER, 2018).

Assim como as demais organizações do mundo, as universidades foram surpreendidas pela pandemia da COVID-19. Este evento transformou a educação superior como nenhum outro evento na memória recente. Em questão de dias, as universidades fecharam seus campi, mudaram as aulas do contexto presencial para o remoto, modificando cada parte da experiência educacional.

O resultado disto foi uma crise, que se instalou no sistema de educação superior, com queda de matrículas, perdas financeiras, exigindo um repensar das ofertas acadêmicas, isso tudo, em meio à ameaça de uma doença persistente (CHRONICLE, 2020).

O contexto de pandemia provocou senso de urgência nas Instituições de Ensino Superior (IES), que precisaram buscar rapidamente formas de responder aos desafios impostos pelo ambiente, para as quais o planejamento existente se mostrava impotente. O contexto de pandemia é um gatilho evidente de mudança organizacional, de respostas rápidas e adaptação, o que pode abrir precedente para a improvisação (TABESH; VERA, 2020).

A improvisação surge quando uma incompatibilidade entre a realidade esperada e a real pode ser percebida, isso acontece quando os membros de uma organização enfrentam eventos inesperados para os quais não possuem nenhuma ação planejada, e que exigem respostas rápidas (CUNHA; CUNHA; KAMOCHE, 1999).

Em suma, o pressuposto que direcionou a realização deste estudo foi: *a improvisação emerge nas organizações quando seus gestores enfrentam desafios para os quais planos existentes e práticas gerenciais conhecidas são impotentes para enfrentá-los. Desta forma, ao responder aos desafios, os gestores improvisam e essas práticas improvisacionais geram aprendizado organizacional.* Diante da contextualização apresentada, surgiu o seguinte questionamento: *como as práticas improvisacionais influenciaram o aprendizado organizacional na percepção de gestores acadêmicos?*

Esta pesquisa teve caráter qualitativo, caracterizando-se como um estudo de caso único. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com 22 gestores, e documentos institucionais como planos, projetos e relatórios institucionais. A análise desses dados ocorreu por meio da análise de narrativa.

A organização alvo deste estudo foi um Centro Universitário situado no norte de Santa Catarina (descaracterizado e nomeado como CRETA), presente em cinco cidades do estado, sendo dois grandes campus, um na cidade Betha (35.000m²) e outro na cidade Alpha (11.000m²), a IES é reconhecida na região por seus quase 50 anos de história prestando serviços educacionais para alunos em cursos de graduação (mais de quarenta cursos), pós-graduação, cursos livres e Educação à Distância.

Importante destacar que este estudo integrou o Projeto “Improvisação na Gestão Universitária: Práticas e Desempenho Organizacional”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ/ 2018. E foi apoiado pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU.

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa bem como os objetivos específicos são apresentados, a seguir:

1.1.1 Objetivo geral

Compreender como as práticas improvisacionais influenciaram o aprendizado organizacional na percepção dos gestores acadêmicos.

1.1.2 Objetivos específicos

- a) Identificar os principais desafios enfrentados pela IES em decorrência da COVID-19;
- b) Examinar as manifestações de improvisações nas práticas dos gestores acadêmicos em resposta aos desafios impostos pela pandemia;
- c) Analisar o aprendizado gerado pelas práticas improvisacionais dos gestores acadêmicos ao lidarem com a COVID-19.

1.2 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA

A primeira motivação para o desenvolvimento desta pesquisa foi contribuir para o avanço do conhecimento no campo da improvisação organizacional, e a partir das experiências dos gestores ao lidarem com a pandemia, contribuir no entendimento da improvisação como processo de aprendizado.

Em 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia de COVID-19 e as universidades, assim como as demais organizações, foram desafiadas. (CHRONICLE, 2020). Este contexto trouxe senso de urgência para as IES, que precisaram decidir rapidamente como responder às novas demandas impostas pela COVID-19, sem planejamento prévio. O contexto de pandemia é um gatilho de mudança organizacional, com respostas rápidas e adaptações, campo fecundo para a prática da improvisação (TABESH; VERA, 2020).

Compreender como a improvisação se desenvolveu, fatores desencadeadores, práticas na gestão acadêmica e resultados representam a essência da contribuição deste estudo preenchendo uma reconhecida lacuna existente na literatura desta área (MONTUORI, 2003; SCAGLIONE; MEYER; MAMÉDIO, 2019).

Além disso, alguns autores como Miner, Bassoff e Moorman (2001), Cunha, Kamoche e Cunha, (2002), Cunha e Clegg (2019) e Ciuchta, O'toole e Miner (2020), destacam a ausência de estudos que abordam a improvisação como um processo de aprendizagem organizacional, e defendem que esforços adicionais devem ser realizados para compreender como o resultado da improvisação pode contribuir para a aprendizagem organizacional.

Outro fator relevante é a inexistência de uma teoria da administração universitária, e de modelos e práticas que atendam às especificidades das organizações acadêmicas, o que estimula a utilização de modelos e práticas empresariais não condizentes com o contexto acadêmico das instituições educacionais (MEYER; LOPES, 2006; 2008; 2015; MEYER; PASCUCCI; MANGOLIM, 2012; MEYER; MEYER, 2013), desta forma, a presente pesquisa contribuiu de forma teórica e prática para a gestão das Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente no que tange, ao processo de resposta aos desafios impostos pelo ambiente.

Por fim, a análise das práticas realizadas pelos gestores, trouxe contribuições para a gestão estratégica da IES, particularmente, na área acadêmica, foco do estudo. Os resultados oferecem uma nova forma de olhar para os desafios impostos pelo ambiente, e fornecem subsídios para o planejamento estratégico, principalmente no planejamento das estruturas que permitam aos gestores atuarem de maneira rápida, contribuindo assim para a melhoria das práticas gerenciais e, conseqüentemente melhoria no desempenho institucional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os tópicos referentes ao embasamento teórico seguiram a lógica abordada pela pesquisa. Primeiramente, organizações universitárias, suas características e desafios gerenciais. Na sequência, conceitos relacionados a improvisação organizacional. Por fim, aprendizado organizacional.

2.1 ORGANIZAÇÕES UNIVERSITÁRIAS E SUAS CARACTERÍSTICAS

Bolman e Deal (2003) refletem sobre como as organizações dominam o cenário social, e como essa força faz com que as atividades humanas trabalhem coletivamente, afinal de contas, as pessoas nascem, crescem, trabalham, são educadas, se divertem, usufruem de bem e serviços, envelhecem e morrem em organizações, e por isso há grande interesse em estudar como funcionam as organizações.

As universidades são organizações relevantes para o funcionamento da sociedade, e enfrentam diversos desafios impostos pelo contexto complexo do qual fazem parte (MEYER, 2014). Para Balderston (1995) os estudos acerca das universidades e de seu impacto na sociedade evidenciam suas particularidades e seus três papéis como organização, instituição e agência de desenvolvimento.

O ensino superior é visto como possivelmente, a porta de entrada mais significativa para a mobilidade individual e lugar na sociedade, é também, um importante contribuinte para a mudança social e o desenvolvimento econômico (BALDERSTON, 1970).

Conforme mencionado por Keller (2008), a sociedade está passando por mudanças revolucionárias e forças externas fazem com que algumas operações sejam redesenhadas e repensadas no ensino superior. Para Harari (2018) na educação, a mudança é a única constante, e pode ser que muito do que se ensine hoje, seja irrelevante em 2050.

Além de estarem inseridas em uma sociedade em constante transformação, as universidades são caracterizadas como complexas e possuem características intrínsecas que as tornam diferentes das demais organizações tradicionais, o que dificulta sua compreensão e gerenciamento.

Diversos autores analisaram as características e especificidade das universidades e as consideraram como sistema político (BALDRIDGE, 1971), anarquia organizada (COHEN; MARCH; OLSEN, 1972; COHEN; MARCH, 1974), sistemas frouxamente articulados (WEICK, 1976), burocracias profissionais (BALDRIDGE *et al.*, 1977; MINTZBERG, 2003; 2015), complexas (STACEY, 1996; MEYER, 2007) e pluralistas (JARZABKOWSKI; FENTON, 2006)

Para Baldrige (1971), as universidades são um “sistema político” e possuem estrutura social complexa e pluralista, na qual diferentes grupos agem de acordo com seus interesses, muitos dos conflitos existentes nesses tipos de organizações decorrem da complexidade de sua estrutura social acadêmica e do conflito de interesse de grupos divergentes.

As instituições de educação superior são arenas políticas. Para Baldrige (1971) e Baldrige e Deal (1983) grupos de interesse diversos influenciam as decisões e ações e formas de poder praticado neste tipo de organização. Forças políticas internas como, grupos de interesses, ambiguidades de objetivos e divergências de interesses são fatores que influenciam as práticas gerenciais (SCAGLIONE; MEYER; MAMÉDIO, 2019).

A pluralidade presente nas IES pode emergir de tensões internas ou externas. Internamente se manifesta a partir da diversidade de grupos de interesse e está associada à fragmentação da identidade organizacional e múltiplas subculturas, e externamente, surge a partir de demandas conflitantes por uma atuação mais orientada para o comercial, enquanto mantém papéis profissionais na sociedade e garantem a qualidade dos serviços (JARZABKOWSKI; FENTON, 2006).

Ao analisarem organizações universitárias Cohen, March e Olsen (1972) as interpretaram como “anarquias organizadas”, organizações caracterizadas por preferências problemáticas, ambiguidade de objetivos, tecnologia pouco clara e participação fluída. Problemas como ambiguidade, conflitos de interesses e opiniões, bem como diferentes “visões de mundo” influenciam o desempenho das estratégias em universidades (MEYER; PASCUCCI; ANDRIGUETTO, 2017)

Para Weick (1976), as organizações educacionais são “sistemas frouxamente articulado”, nos quais as relações de causa e efeito são soltas e desarticuladas. O trabalho neste modelo de organização, é realizado por profissionais que usufruem de maior autonomia, agrupados em unidades semiautônomas de decisão, desta

forma, os objetivos, decisões e ações não são diretamente relacionados (MEYER, 2007).

O conceito de “sistema frouxamente articulado” propõe versatilidade para respostas externas, os setores atuam independentemente e podem fornecer um mecanismo mais sensível para detectar mudanças no ambiente e permitir que a universidade se adapte rapidamente às demandas conflitantes, assim como os problemas desenvolvidos nas unidades são impedidos de afetar as demais, devido a capacidade de adaptação local dos atores (WEICK, 1982).

Assim como as demais organizações, as universidades apresentam características burocráticas, a fim de manter coordenação, integração e controle de suas atividades. Essa estrutura burocrática compreende a estrutura organizacional, a hierarquia, divisão do trabalho, avaliação de desempenho, regras, regulamentos e trabalho técnico-profissional (MEYER, 2007).

Mintzberg (2003) identificou as universidades como “burocracia profissional”. Assim como mencionado por Baldrige *et al.* (1977), as universidades são reconhecidas como organizações de “profissionais”, uma vez que boa parte do trabalho desenvolvido é feito por profissionais, especialmente os docentes, que possuem autonomia sobre suas atividades. Nesse modelo de organização, a missão central é pré-estabelecida, assim como os serviços oferecidos e para quem serão oferecidos, e boa parte das ações ficam a critério dos profissionais (MINTZBERG, 2011).

As universidades também podem ser examinadas e caracterizadas com base na complexidade, e devido as suas particularidades, podem ser compreendidas como Sistemas Adaptativos Complexos (SAC). Assim como os SAC as instituições de ensino superior possuem diversidade de agentes autônomos que interagem de forma dinâmica e não linear, o resultado dessas interações podem ocasionar grandes variações e culminar em comportamentos imprevisíveis. Os agentes se auto-organizam a partir de situações emergentes, e por meio de decisões individuais, definem uma resposta ou comportamento que reverbera no sistema como um todo (STACEY, 1996; CILLIERS, 2005)

Os SAC se adaptam e se (re)organizam internamente para responder as pressões internas e externas, sem a necessidade de intervenção de um agente externo. Além disso, têm capacidade de aprendizagem, auto-organização e com base em suas experiências conseguem gerar diferentes respostas para situações e

contextos familiares ou novos (STACEY, 1996; MCDANIEL, 2007; RICHARDSON, 2008).

2.1.1 Desafios da gestão universitária

A própria natureza do trabalho gerencial é desafiadora (MINTZBERG, 2010). Tal constatação fica ainda mais evidente nas IES, em que a natureza do trabalho acadêmico é essencialmente intelectual, com ênfase na criação de valor e no desenvolvimento das funções de ensino, pesquisa e cidadania (extensão) (LORANGE, 2000). Nelas os resultados são qualitativos e intangíveis, de difícil controle e mensuração (MEYER; MEYER, 2013).

Além disso, os gestores universitários lidam com interesses divergentes (JARZABKOWSKI; FENTON, 2006), em uma interação dinâmica e imprevisível entre os agentes (STACEY, 1996), sendo que estes agentes são “profissionais” que atuam de forma autônoma (BALDRIDGE *et al.*, 1977) apoiados por um sistema frouxamente articulado (WEICK, 1976, 1982).

Outro fator relevante e que impõe desafios a gestão acadêmica é a inexistência de uma teoria da administração universitária e de modelos e práticas administrativas que atendam às suas especificidades. Isto faz com que universidades recorram à modelos e práticas empresariais não condizentes com o contexto diferenciado, dinâmico e complexo do qual fazem parte (WEICK, 1982; MEYER; MEYER, 2013; MEYER; LOPES, 2015).

Com a falta de modelos e práticas que atendam às suas especificidades, e pressionadas para que se tornarem eficientes e eficazes, algumas universidades acabam adotando uma gestão “*managerialism*”, com práticas empresariais analíticas e racionais que não condizem com o ambiente acadêmico, nesse modelo o foco é a racionalização dos recursos e maximização nos resultados, ou seja, eficiência e lucratividade (MEYER; MEYER; 2013)

Outro desafio encontrado na gestão das universidades, é a ausência de profissionalização da gestão acadêmica. O perfil dos gestores universitários, em sua maioria, compreende professores com formação acadêmica e profissional diversa, que não possuem qualificações ou experiência gerencial específica, sendo por isto rotulados de gestores amadores (SIMON, 1967; MEYER, 2014). Soma-se a isto o fato destes gestores desconhecerem as características inerentes às universidades

ou não estarem preparados para gerenciar organizações complexas (MEYER; LOPES, 2015).

Além de lidarem com as forças internas, os gestores precisam responder às influências externas, como grupos de consumidores, governo (MINTZBERG; 1990), forças políticas, econômicas, sociais, culturais e tecnológicas (MEYER, 2007). Enquanto gerenciam as expectativas divergentes dos alunos, professores e comunidade externa (MEYER; LOPES, 2015), precisam responder também às forças de mercado e as demandas dos alunos e potenciais alunos (LORANGE, 2000).

2.1.2 Práticas gerenciais

No entendimento de Mintzberg (2010, p.23), “gestão não é uma ciência nem uma profissão: é uma prática aprendida principalmente com a experiência e enraizada no contexto”. É uma atividade cuja essência é eminentemente prática (MEYER, 2014), mistura arte, habilidade prática e ciência (MINTZBERG, 2010). A arte é baseada na intuição, traz as ideias e a integração; a habilidade prática faz as conexões com base nas experiências; e a ciência cria ordem por meio de um processo sistemático de análise (MINTZBERG, 2010).

A atenção dada às práticas humanas na ciência não é novidade (LIUBERTÉ, 2018), assim como a prática da gestão, que tem recebido maior atenção dos estudiosos nas mais diversas áreas dos estudos organizacionais (JARZABKOWSKI; KAVAS; KRULL, 2021).

Estar envolvido em uma prática é estar imerso em um contexto no qual coisas, pessoas e ações importam de maneiras específicas (SANDBERG; TSOUKAS, 2011). Nas universidades, assim como nas demais organizações, a gestão tem sido praticada como resultado de interações sociais, psicológicas e políticas, envolvendo processos, iniciativas e rotinas, como um fluxo contínuo de ações e resultados, em que interpretação e ações dela decorrentes (MEYER, 2014)

Em suma, ao investigar uma prática organizacional, o pesquisador não explora entidades autônomas, mas sim, totalidades relacionais significativas, seres humanos e objetos inter-relacionados que aparecem em termos de práticas familiares para lidar com eles (SANDBERG e TSOUKAS, 2011). Essa estratégia implica que o pesquisador se concentre em como os profissionais estão geralmente

envolvidos no todo relacional no qual realizam suas tarefas (SANDBERG; TSOUKAS, 2011).

Práticas também são fonte de conhecimento (MEYER, 2014), ao proporcionarem uma compreensão mais holística de atividades organizacionais e gerenciais, principalmente em ambientes organizacionais complexos e dinâmicos (LIUBERTÉ, 2018). Diante do exposto, e visando contribuir para um melhor entendimento da gestão nas instituições de ensino superior, esta pesquisa teve como foco as práticas improvisacionais dos gestores acadêmicos ao lidarem com os desafios impostos pela COVID-19.

2.2 IMPROVISAÇÃO ORGANIZACIONAL

A palavra “improvisar” vem do latim “*providere*”, “fazer preparação para”, e seu derivado “*improvisus*”, “imprevisto”, improvisação, portanto, envolve lidar com o imprevisto sem o benefício da preparação (HADIDA; TARVAINEN, 2014).

O campo de improvisação organizacional se apoia, inicialmente, no jazz, provavelmente pelo fato de que o jazz é um dos fenômenos mais evidentes de improvisação e exemplo consagrado neste tipo de música. No jazz, a improvisação consiste em composição e apresentação no mesmo momento, sem planejamento prévio (KAMOCHE; CUNHA; CUNHA, 2002).

Além das importantes contribuições trazidas pelo jazz (WEICK, 2002; HATCH 1999; BROWN; EISENHARDT, 1997; MOORMAN; MINER, 1998), há muitas oportunidades para a prática da improvisação fora das artes, particularmente em organizações, onde ações improvisadas estão presentes no dia a dia (KAMOCHE; CUNHA; CUNHA, 2002).

A improvisação organizacional (IO) é um campo relativamente novo que se preocupa com a pressão sobre as organizações para que reajam continuamente ao ambiente. Este paradigma emergente é, em parte, uma tentativa de lidar com a complexidade de um mundo em rápida mudança e a necessidade de olhar além das formas tradicionais (KAMOCHE; CUNHA; CUNHA, 2002; CIUCHTA; O'TOOLE; MINER, 2020).

O gestor do dia a dia não é o gestor planejador preconizado na visão clássica da administração, na realidade, as ações diárias são em sua maioria *ad-hoc*, os gerentes simplesmente respondem às pressões do trabalho. Quando precisam

planejar, o fazem implicitamente no contexto das ações diárias, não em um processo longo e abstrato de planejamento (MINTZBERG, 1990).

Conforme Cunha e Clegg (2019), a improvisação precisa ser vista como algo mundano, infra-ordinário, trivial e não como um evento extraordinário. Improvisadores são pessoas que, na maioria das vezes, estão simplesmente tentando realizar algo. Todos improvisam, diariamente, à medida que exercitam a imaginação fora do roteiro, erram ou percebem mal as dicas dos outros e fornecem resposta inadequadas, mas potencialmente criativas.

A improvisação acontece quando o planejamento é inadequado ou insuficiente para lidar com as mudanças ambientais (KAMOCHE; CUNHA; CUNHA, 2002). Neste sentido as organizações devem considerar a improvisação como uma ferramenta potencialmente eficaz associada ao planejamento, delineando a estratégia e a direção a seguir (LEONE, 2010).

O conceito de improvisação tem se disseminado no discurso da teoria organizacional (MONTUORI, 2003). Isto não significa que as organizações devam substituir planejamento pela improvisação, mas sim, encontrar maneiras de engajar a estrutura, previsão e controle por meio da improvisação (CUNHA; CLEGG, 2019).

A improvisação é organizacional quando praticada pelos membros de uma organização, e pode ocorrer em vários níveis, dependendo se é realizada por um ator (individual), entre dois ou alguns (interpessoal) ou entre muitos (organizacional) (CUNHA; CUNHA; KAMOCHE, 1999; HADIDA; TARVAINEN, 2014).

A definição central de improvisação consiste em *“concepção da ação conforme ela se desenvolve, por uma organização e/ou seus membros, a partir dos recursos materiais, cognitivos, afetivos e sociais disponíveis”* (CUNHA; CUNHA; KAMOCHE, 1999, p. 302).

A concepção da ação conforme ela se desenvolve, apresenta um elemento importante da improvisação, o planejamento *“in action”* (CUNHA; CUNHA; KAMOCHE, 1999; CUNHA; CLEGG, 2019). A improvisação é deliberada, isto é, o resultado de esforços intencionais em nome da organização ou de seus membros; é extemporânea, e frequentemente parte de uma tentativa de aprimorar uma estratégia emergente e; ocorre durante a ação, ou seja, os membros da organização desenvolvem respostas para os problemas ou oportunidades, a partir dos recursos disponíveis (CUNHA; CUNHA; KAMOCHE, 1999; CUNHA; CLEGG, 2019).

Improvisação organizacional representa uma fusão deliberada de *design* e execução de uma nova produção, com vários graus de planejamento e criação em tempo real, e pode envolver vários subprocessos e interações, como reflexão em ação, *design* retrospectivo e criação de oportunidades que vão muito além da simples resolução de problemas e desafios (CUNHA; CLEGG, 2019; CIUCHTA; O'TOOLE; MINER, 2020).

A improvisação está no centro das relações paradoxais nas organizações e envolve demandas aparentemente contraditórias, como "deliberação e espontaneidade", "ordem e caos", é uma combinação de preparação e espontaneidade, planos e desvios, estrutura e liberdade (TABESH; VERA, 2020).

2.2.1 Condições para improvisação

Cunha, Cunha e Kamoche (1999) apontam diversos fatores que contribuem para que a improvisação aconteça, são eles: estrutura mínima, cultura experimental, senso de urgência e baixa memória de rotina.

Uma destas condições é a existência de uma **estrutura mínima** (WEICK, 1988; CUNHA; CUNHA; KAMOCHE, 1999). Nas organizações, estruturas mínimas são o equivalente a regras inegociáveis, tacitamente aceitas e que não precisam ser constantemente articuladas (BARRETT, 1998), como credos, histórias, mitos, visões, *slogans*, declarações de missão, marcas registradas etc. (WEICK, 1998). A liberdade da improvisação só é possível contra uma base definida de regras e papéis (EISENBERG, 1990) que limitam as ações organizacionais.

A estrutura mínima fornece uma combinação de orientação e permissão, ou de rigidez e liberdade. Um conjunto de regras, metas e responsabilidade que informa o que é ou não negociável, ao mesmo tempo que permite flexibilidade para que os colaboradores improvisem, se auto organizem e resolvam problemas de forma criativa (KAMOCHE; CUNHA; CUNHA, 2002; HADIDA; TARVAINEN, 2014).

A organização precisa promover uma **cultura experimental**, que resulta de um conjunto de valores e crenças que promove ação e experimentação (em oposição à reflexão e planejamento), como uma maneira de entender e lidar com a realidade (KAMOCHE; CUNHA; CUNHA, 2002; CIUCHTA; O'TOOLE; MINER, 2020). É indispensável ao menos tolerar erros e compreender que falhas podem ocorrer enquanto as pessoas se esforçam em inovar (WEICK, 2002).

Senso de urgência é essencial, a ocorrência de um evento inesperado e não planejado não é suficiente para que a improvisação aconteça, é preciso responder a esse evento por meio de ações rápidas (SCAGLIONE; MEYER; MAMÉDIO, 2019).

Baixa memória de rotina, a memória de rotina compreende ao conjunto de rotinas que a organização possui para abordar as tarefas ou desafios inesperados. Uma organização com uma memória de rotina adequada, provavelmente irá recorrer as rotinas já estabelecidas para responder às situações inesperadas, desta forma, a improvisação irá acontecer com menor frequência (KAMOCHE; CUNHA; CUNHA, 2002).

2.2.2 Conceitos relacionados a improvisação

O conceito de improvisação está relacionado ao conceito de bricolagem. Os conceitos são distintos, e alguns autores, como Cunha *et al.* (1999) às vezes, os tratam como sinônimos. Assim como o conceito de bricolagem, outros também são confundidos com improvisação (CUNHA; CUNHA; KAMOCHE, 1999, LEONE, 2010).

Apesar de algumas das contribuições existentes considerar os conceitos de bricolagem e improvisação como sinônimos, trabalhos como o de Moorman e Miner, (1998) e Crossan e Sorrenti (2002) sugerem diferenças entre improvisação e bricolagem (CUNHA; CUNHA; KAMOCHE, 1999).

Bricolagem busca solucionar um problema emergente utilizando recursos disponíveis em determinado momento, é um processo consciente (como improvisação). No entanto, mesmo que os improvisadores geralmente realizem bricolagem devido a restrições de tempo, esta pode ocorrer na ausência de improvisação, e ser planejada antecipadamente (LEONE, 2010).

Outras construções relacionadas à improvisação abordadas na literatura com mais frequência são criatividade, adaptação, inovação (CUNHA; CUNHA; KAMOCHE, 1999), e processo de aprendizagem (LEONE, 2010). Suas definições, assim como a comparação com o conceito de improvisação, estão dispostas no Quadro 01.

Quadro 01 – Diferenças entre improvisação e conceitos relacionados

Conceitos	Definição	Comparação e diferenças
Adaptação	Ajuste às condições externas.	Esse construto compartilha com a improvisação seu foco na mudança de curso de ação, no entanto, a concepção de uma adaptação pode ocorrer antes de sua implementação. Além disso, a adaptação pode ser programada para que se tenha todos os recursos necessários quando implementada.
Criatividade	A geração de ideias novas e úteis.	Esse construto compartilha com a improvisação o foco na novidade, mas difere dela no sentido de que pode resultar de um plano.
Inovação	A adoção de qualquer dispositivo, sistema, processo, problema, programa, produto ou serviço que seja novo para a organização.	Esse constructo compartilha com a improvisação seu foco na novidade relativa, entretanto, a inovação pode ser planejada e programada.
Aprendizagem	A aprendizagem por tentativa e erro refere-se a um processo no qual um ator executa uma ação e as consequências dessa ação levam a uma mudança na ação ou na base de conhecimento. O ator pode repetir a ação e refletir sobre as consequências.	A improvisação, como processo de aprendizado, pode ser facilmente confundida com experimentação de tentativa e erro. Embora o aprendizado muitas vezes seja o resultado de uma improvisação, a mesma pode ocorrer sem aprendizado e vice-versa.

Fonte: Adaptado de Cunha, Cunha e Kamoche (1999) e Leone (2010)

2.2.3 Tipos de improvisação

A improvisação acontece de diferentes formas, e algumas categorizações/tipologias aparecem na literatura. Para esta pesquisa utilizou-se a tipologia proposta por Cunha *et al.* (2016), de forma a organizar os resultados em torno de suas implicações para o aprendizado.

Cunha *et al.* (2016) destacam que a improvisação se desenvolve de formas diferentes em determinados contextos organizacionais. Enquanto algumas organizações projetam suas atividades de forma a desencorajar a improvisação, outras são projetadas para encorajar respostas espontâneas e improvisação. Algumas improvisações são desejadas e apreciadas, outras não planejadas, mas necessárias, enquanto outras são reprimidas.

Assim, classificam a improvisação em quatro tipos: *ad-hoc* (informal, mas cultivada como respostas desejáveis aos problemas organizacionais); subversivas (informais, positivas e toleradas se conduzidas para o benefício da organização); resistivas (informais, indesejadas); semiestruturadas (formais, desejadas). O quadro 02 apresenta as diferentes formas de improvisação propostas pelos autores.

Quadro 02 – Formas de improvisação

	Definição	Dimensão da criatividade	Dimensão da espontaneidade	Implicações para a aprendizagem
Resistiva	Ideias que emergem de maneira não planejada, permitindo que os agentes aproveitem as oportunidades. O processo de improvisação é acionado informalmente com a intenção de resistir à organização.	Operando na sub-vida da organização, por isso é necessária criatividade para garantir e usar recursos, e também proteger a improvisação das regras organizacionais.	Dadas as restrições, improvisações desse tipo provavelmente confrontarão seus atores com a necessidade de resolver problemas e aproveitar as oportunidades para resistir à medida que surgirem.	As pessoas se opõem as condições do momento usando oportunidades de aprendizagem imprevisíveis à medida que surgem.
Subversiva	O processo de improvisação é acionado informalmente com a intenção de mudar a organização.	A substituição de uma ordem por uma nova pode ser representada como um exercício de criatividade organizacional.	Os esforços transformacionais são, por natureza, ricos em ambiguidade e confrontam os atores com desafios que não foram enfrentados anteriormente e que exigirão ajuste espontâneo.	Um grupo de membros da organização assumem a transformação organizacional sem aprovação formal.
Ad-hoc	O comportamento criativo e espontâneo de responder a algum evento ou a criação de respostas <i>ad-hoc</i> em circunstâncias específicas	Dada a falta de soluções estabelecidas, a resposta ao episódio requer uma maneira nova e útil de resolver o problema.	A improvisação responde a algum evento imprevisível e não é incorporada nos procedimentos organizacionais operacionais padrão.	Em todas as organizações, os ajustes a eventos inesperados requerem improvisações <i>ad-hoc</i> que respondem ao episódio e desaparecem após o fato.
Semiestruturada	O processo de promulgar uma série contínua de inovações locais que embelezam a estrutura original e respondem a as oportunidades inesperadas.	Improvisações embelezam a estrutura original, incorporando novas soluções para problemas emergentes.	Improvisações respondem as oportunidades inesperadas.	Em ambientes de mudança rápida, as empresas precisam cultivar estruturas que permitam controle e liberdade simultâneos. A improvisação é necessária para facilitar os ajustes necessários.

Fonte: Adaptado de Cunha *et al.* (2016)

As improvisações **resistivas**, surgem em organizações com forte regulamentação e burocracia, na qual não são aceitas. Nelas os indivíduos improvisam de forma secreta para se proteger do olhar da organização. Estas improvisações se referem a ideias que surgem de maneiras não planejadas, permitindo que os agentes aproveitem oportunidades imprevistas, surgem como resultado da iniciativa de indivíduos ou equipes pequenas e é uma resposta direta às restrições introduzidas pela estrutura da organização (CUNHA *et al.*, 2016).

As improvisações **subversivas**, tentam desafiar a organização com o propósito explícito de desequilibrar o que é habitualmente estruturado e dado como garantido ou certo. As iniciativas subversivas geralmente começam sob o radar da organização, em alguns casos se tornando visíveis à medida que seus autores

ganham confiança, tanto no mérito de sua proposta quanto na prontidão da alta gerência para vê-las favoravelmente. (CUNHA *et al.*, 2016).

As improvisações **ad-hoc** podem ser definidas como comportamento criativo e espontâneo, respondendo a algum evento inesperado ou a criação de respostas *ad-hoc* em circunstâncias específicas. A diferença nesse tipo de improvisação é que geralmente são iniciadas quando algum evento ocorre e terminam quando o evento expira, sem deixar aprendizado (CUNHA *et al.*, 2016).

As improvisações **semiestruturadas** referem-se ao alinhamento contínuo e distribuído de atividades emergentes com os objetivos organizacionais, por meio de diretrizes diretas que oferecem uma combinação de orientação e permissão, acontecem em organizações que criam processos de apoio às adaptações (CUNHA *et al.*, 2016).

2.2.4 Resultados da improvisação

Por fim, após examinar o conceito, as condições e os tipos de improvisação, é importante destacar seus efeitos e aprendizados derivados da improvisação. Cunha, Cunha e Kamoche (1999) destacam que a improvisação organizacional pode gerar resultados positivos e negativos. Os resultados positivos podem ser agrupados nas seguintes categorias: flexibilidade; aprendizagem; motivação e resultados afetivos e, os negativos, são rotulados como: aprendizado tendencioso; armadilhas de oportunidades; amplificação de ações emergentes; dependência excessiva de improvisação e; aumento da ansiedade.

Para Hadida e Tarvainen (2014), a improvisação pode auxiliar em processos de inovação; explorar novas soluções; executar melhor algumas atividades; no desenvolvimento de novos produtos; na aprendizagem organizacional; como também pode impactar os colaboradores, elevando sua motivação, resultando em equipes mais fortes e interconectadas.

O impacto negativo da improvisação pode estar relacionado a demora no retorno do desempenho financeiro ou, em alguns casos, retorno negativo, as organizações podem generalizar improvisações de sucesso para contextos errôneos, ou a utilizar de forma excessiva, sem regras e limites, o que pode resultar em falta de foco e desempenho indesejado (HADIDA; TARVAINEN, 2014).

No nível organizacional, a improvisação pode impactar o desempenho, provocando crescimento da empresa, sucesso de entrada em novos mercados ou inovação, assim como podem também influenciar a aprendizagem organizacional, levando à mudança organizacional. No nível de grupo ou individual, pode impactar os estados emocionais ou comportamentais dos indivíduos, e aumentar os sentimentos de confiança e habilidades para lidar com situações únicas, promovendo o desenvolvimento de uma mentalidade empreendedora (CIUCHTA; O'TOOLE; MINER, 2020).

Ciuchta, O'Toole, Miner (2020) dividiram os resultados da improvisação em: resultados imediatos, referem-se aos novos artefatos, processos ou interpretações; resultados de curto prazo: incluem impactos no desempenho organizacional; resultados de longo prazo: possuem impacto duradouro na organização ou no contexto mais amplo e; resultados efêmeros, significa que a IO ocorre, mas nenhuma mudança duradoura ocorre no comportamento da organização.

Portanto, atividades de improvisação, por mais modestas que possam parecer, quando ocorrem podem ter um efeito transformacional sobre a organização (CUNHA; CUNHA; KAMOCHE, 1999).

Autores como Miner, Bassoff e Moorman (2001), Cunha, Kamoche e Cunha, (2002), Cunha e Clegg (2019) e Ciuchta, O'toole e Miner (2020), destacaram a ausência de estudos que abordam a improvisação como um processo de aprendizagem organizacional, e argumentaram pesquisas devem ser realizadas para compreender como a improvisação pode contribuir para a aprendizagem organizacional.

Diante do exposto, passa-se a examinar o aprendizado gerado a partir das improvisações utilizadas como resposta a pandemia da COVID-19, assim sendo, na seção que segue foi abordado conceitos relacionados a aprendizagem organizacional a partir de práticas improvisacionais.

2.3 APRENDIZADO ORGANIZACIONAL

O aprendizado organizacional vem recebendo atenção crescente de parte os estudiosos das organizações (ARGYRIS; SCHÖN, 1997; GHERARDI, 2001; ANTONACOPOULOU, CHIVA, 2007; ANTONACOPOULO; SHEAFFER, 2014) Trata-se de um conceito importante considerando que o aprendizado tende a gerar

novas lições e impactar a vantagem competitiva organizacional (ANTONACOPOULO; SHEAFFER, 2014)

Antonacopoulou e Chiva (2007, p.290) conceituam aprendizado organizacional como "o fluxo de possibilidades de aprendizagem derivadas da multiplicidade de conexões com as quais os praticantes da comunidade se envolvem, à medida que reconfiguram constantemente suas práticas (de aprendizagem)".

Argyris e Schon (1997) propõem que o aprendizado acontece em "*single-loop*" ou "*double-loop*". No aprendizado "*single-loop*", os membros da organização respondem às mudanças no ambiente da organização, detectando erros que são corrigidos, de modo a manter as características centrais da teoria organizacional em uso. São episódios de aprendizagem que funcionam para preservar um certo tipo de constância (ARGYRIS; SCHÖN; 1997).

O aprendizado de "*double-loop*" ocorre quando o erro é detectado e corrigido de maneira que envolve a modificação das normas, políticas e objetivos implícitos de uma organização. A resposta ao erro detectado assume a forma de investigação conjunta das próprias normas organizacionais, de modo a resolver sua inconsistência e tornar as novas normas mais efetivas (ARGYRIS; SCHÖN; 1997).

O conhecimento reside nas relações sociais, e saber é parte de se tornar fonte em uma comunidade de prática (GHERARDI, 2001). Conhecimento não é o que as pessoas têm em suas cabeças, mas sim, o que fazem trabalhando juntas e o que criam por meio de um significado negociado. Aprender não só muda a forma como as pessoas sabem, mas como agem, e não é apenas um produto de pensar e agir, é o resultado de agir e refletir sobre as próprias ações, forjando novos caminhos na consciência (CUNHA *et al.*, 2016).

2.3.1 Aprendizagem e improvisação

A necessidade de aprendizagem organizacional não é um fenômeno ocasional e esporádico, mas sim, algo contínuo e endêmico em nossa sociedade. (ARGYRIS; SCHÖN, 1997). Uma organização que aprende envolve um grupo de pessoas trabalhando coletivamente para aprimorar as capacidades de criar resultados com os quais se preocupam profundamente (CUNHA; CLEGG, 2019).

As organizações estão lidando com um ambiente cada vez mais dinâmico e competitivo, o que exige que sejam cada vez mais eficientes, eficazes e criativas. A aprendizagem gerada a partir da improvisação pode ser uma alternativa que proporcione resultados mais apropriados para este contexto volátil (LEYBOURNE; KENNEDY, 2015; CUNHA; CLEGG, 2019).

Em termos de aprendizado gerencial, desenvolver consciência dos diversos tipos e papéis da improvisação, relacionando-a com processos de mudança e ação, estudando como funcionam e/ou funcionaram para entender e replicar, são oportunidades promissoras para gerenciamento das organizações (CUNHA *et al.*, 2016). A ideia de aprendizagem claramente coordenada é evidente, mas o que é surpreendente e inesperado, decorrente da improvisação, também é fonte de aprendizagem (CUNHA; CLEGG, 2019).

Cunha *et al.* (2016) definem aprendizagem improvisada como o processo de melhorar o repertório de ações de uma organização, com base em respostas a eventos inesperados. Ainda segundo os mesmos autores, a improvisação é melhor entendida como um processo que se apresenta de diversas formas e, conseqüentemente manifesta diferentes formas de aprendizado, conforme destacado no Quadro 03.

Quadro 03 – Tipos de improvisação e aprendizado

Tipo	Observação	Contribuição para o aprendizado
Resistiva	É específico para aqueles que articulam as improvisações e que não pretendem repassá-las à organização. As pessoas podem querer esconder suas improvisações, a fim de proteger formas específicas de know-how ou por motivos de identidade.	Pode contribuir para o conhecimento sobre as políticas de aprendizagem
Subversiva	Significa que indivíduos e equipes, na prática, subvertem os esquemas formais da organização, os improvisadores podem desafiar hábitos dominantes desenvolvendo experimentos informais com um forte componente improvisador.	Esses experimentos podem eventualmente ser adotados pelas organizações, revitalizando e apoiando o desaprendizado de práticas obsoletas;
Ad-hoc	O aprendizado pode ser abordado da perspectiva de como os indivíduos lidam com os problemas inesperados e aprendem com base em eventos, neste caso, em tempo real.	A maneira como as pessoas apreendem e respondem ao inesperado pode ajudar a entender a prática da aprendizagem em tempo real e, se a prática for esquecida após o fato, desaprender;
Semi estruturada	O aprendizado pode ser incluído nas regras da organização, como parte dos processos estratégicos de aprendizado.	O estudo da improvisação como prática normal pode facilitar o estudo da aprendizagem como adaptação contínua de baixo para cima.

Fonte: Adaptado de Cunha *et al.* (2016)

Os autores, Cunha e Clegg (2019) defendem que a improvisação é um exemplo de prática paradoxal que pertence ao domínio do infra-ordinário e não,

como tem sido habitualmente assumido nas pesquisas existentes, o extraordinário, como processos ou inovações que mudam radicalmente as práticas nas organizações. A improvisação é infra-ordinária, um processo cotidiano de responder a desafios ou fazer “o que precisava ser feito”. Para muitos, isso às vezes, envolve agir para consertar algum processo, enquanto que em outros casos envolve quebrar a rotina, ou seja, reforçar ou abandonar o *status quo*.

2.4 FRAMEWORK CONCEITUAL PRELIMINAR

Uma vez definida a base teórica que fundamentou esta pesquisa, fez-se necessário determinar o modelo conceitual que orientou e conduziu sua operacionalização. O pressuposto que direcionou a realização do estudo foi: *a improvisação emerge nas organizações quando seus gestores enfrentam desafios para os quais planos existentes e práticas gerenciais conhecidas são impotentes para enfrentá-los. Desta forma, ao responder aos desafios, os gestores improvisam e essas práticas improvisadas geram aprendizado organizacional.*

Figura 01 – Framework Conceitual Preliminar



Fonte: A autora, 2021

A improvisação organizacional acontece quando o planejamento é inadequado ou insuficiente para lidar com as mudanças ambientais (KAMOCHE; CUNHA; CUNHA, 2002), ou seja, envolve lidar com o imprevisto sem o benefício da preparação (HADIDA; TARVAINEN, 2014).

Desta forma, se organizou o entendimento da improvisação, não só como uma prática necessária para lidar com os desafios ambientais, mas sim, como um processo que também é fonte de aprendizado organizacional (LEYBOURNE; KENNEDY, 2015; CUNHA; CLEGG, 2019).

O contexto de pandemia impôs desafios para as IES, que por sua vez, precisaram responder de forma rápida, abrindo oportunidade para a prática improvisacional. Essas práticas representam distintas formas da organização responder aos desafios e constituem-se em contribuição efetiva para o aprendizado organizacional. É a partir desta concepção que a pesquisadora foi a campo, seguindo a metodologia selecionada e apresentada, a seguir.

3 METODOLOGIA

Nesta seção será apresentada a metodologia utilizada nesta pesquisa, iniciando pela especificação do problema, delineamento da pesquisa e categorias analíticas, seguindo para a organização alvo deste estudo, e por fim, como foi realizada a coleta e tratamento dos dados

3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Este estudo teve como proposta responder ao seguinte problema de pesquisa:

Como as práticas improvisacionais influenciam o aprendizado organizacional na percepção de gestores acadêmicos?

3.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

Mediante a especificação do problema, foram considerados as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Quais foram os principais desafios enfrentados pela IES em decorrência da COVID-19?
- 2) Quais foram os principais tipos de improvisações praticadas pelos gestores acadêmicos em resposta aos desafios impostos pela pandemia?
- 3) Qual foi o aprendizado gerado pelas práticas improvisacionais dos gestores acadêmicos ao lidarem com COVID-19?

3.3 DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS

As categorias de análise foram estabelecidas com base na literatura da área e em conformidade com os objetivos da pesquisa. A definição constitutiva é a definição conceitual usada no estudo, e emergiu da base teórica estudada, já a definição operacional demonstra como a definição constitutiva foi operacionalizada, ou seja, uma forma de tornar os conceitos passíveis de observação (GIL, 2017).

Quadro 04 – Definição das categorias analíticas

Objetivos	Categoria	Definição Constitutiva e Operacional	Principais autores	Procedimento de Pesquisa
Identificar os principais desafios enfrentados pela IES em decorrência da COVID-19;	Desafios nas práticas gerenciais	<p>D.C. Nas universidades, assim como nas demais organizações, a gestão tem sido praticada como resultado de interações sociais, psicológicas e políticas, envolvendo processos, iniciativas e rotinas, como um fluxo contínuo de ações e resultados, em que interpretação e ações dela decorrentes (MEYER, 2014)</p> <p>D.O. Serão considerados desafios advindos da pandemia e que desafiaram os gestores, principalmente nos aspectos acadêmicos, cerne das IES.</p>	<p>(MINTZBERG, 2010)</p> <p>(SANDBERG; TSOUKAS, 2011)</p>	Análise documental e entrevista
Identificar quais os tipos de improvisações utilizados pelos gestores acadêmicos em resposta aos desafios impostos pela pandemia;	Tipos de Improvisação	<p>D.C. Improvisação ad-hoc: comportamento criativo e espontâneo, respondendo a algum evento inesperado ou a criação de respostas ad hoc em circunstâncias específicas (CUNHA et al., 2016).</p> <p>D.O. Improvisação ad-hoc: o(s) indivíduo(s) decidem improvisar com o objetivo de resolver um problema e essas respostas não são necessárias no futuro</p> <p>D.C. Improvisação resistiva: surge como resultado da iniciativa de indivíduos ou equipes pequenas e é uma resposta direta às restrições introduzidas pela estrutura da organização (CUNHA et al., 2016).</p> <p>D.O. Improvisação resistiva: surge como uma resposta direta às restrições introduzidas pela estrutura da organização</p> <p>D.C. Improvisação subversiva: tenta desafiar a organização com o propósito explícito de desequilibrar o que é habitualmente estruturado e dado como garantido ou certo (CUNHA et al., 2016).</p> <p>D.O. Improvisação subversiva: o(s) indivíduo(s) decidem improvisar soluções inovadoras com o desejo de perturbar o <i>status quo</i></p> <p>D.C. Improvisação semiestruturada: referem ao alinhamento contínuo e distribuído de atividades emergentes com os objetivos organizacionais, por meio de diretrizes diretas que oferecem uma combinação de orientação e permissão (CUNHA et al., 2016).</p> <p>D.O. Improvisação semiestruturada: quando a organização favorece e estimula as pessoas a improvisarem e assumirem que existem diversas respostas para problemas específicos em cada setor</p>	<p>(CUNHA et.al. 2016)</p> <p>(CUNHA; CLEGG; NEVES, 2014)</p>	Análise documental e entrevista
Identificar qual o aprendizado gerado pelas práticas improvisacionais dos gestores acadêmicos ao lidarem com COVID-19.	Aprendizado	<p>D.C. Aprendizado “single-loop”: os membros da organização respondem às mudanças no ambiente da organização, detectando erros que são corrigidos, de modo a manter as características centrais da teoria organizacional em uso. (ARGYRIS; SCHÖN; 1997)</p> <p>D.O. Single-loop: aprendizado no qual houve melhoria de práticas ou rotina de trabalho, com novas ações comportamentos ou iniciativas e não na estrutura organizacional.</p> <p>D.C. Aprendizado de “double-loop”: ocorre quando o erro é detectado e corrigido de maneira que envolve a modificação das normas, políticas e objetivos implícitos de uma organização (ARGYRIS; SCHÖN; 1997).</p> <p>D.O. Double-loop: aprendizado no qual houve mudança e inovação em práticas ou rotinas de trabalho.</p>	<p>(ARGYRIS; SCHÖN; 1997)</p> <p>(GHERARDI, 2001)</p> <p>(CUNHA et al., 2016)</p>	Análise documental e entrevista

Fonte: A autora, 2021

3.4 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa teve caráter qualitativo, caracterizando-se como um estudo de caso único. Para Leone (2010), pesquisas qualitativas ajudam a entender como a improvisação se forma, e de que modo funciona como um processo de aprendizagem. A pesquisa qualitativa ocorre no cenário natural onde o fenômeno acontece, é também uma forma holística de estudar os fenômenos sociais, o foco está nas percepções e nas experiências dos envolvidos, de forma a compreender como estes entendem a sua própria realidade (CRESWELL, 2012).

Eisenhardt (1989) destaca que o estudo de caso é um método amplamente utilizado no campo de administração, e serve de base para evidências que contribuem para o avanço do conhecimento e construção de teorias. Assim o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa utilizada em diversas situações, dentre elas, estudos organizacionais e gerenciais (YIN, 2001), foco desta pesquisa.

Conforme Creswell (2010), o estudo de caso proporciona o contato direto com as experiências, as pessoas e as práticas relacionadas a determinado fenômeno, ou aspecto da vida real das organizações. Este método se identifica com metodologia qualitativa e refere-se a um levantamento mais profundo de determinado caso (LAKATOS; MARCONI, 2008), contribui para a compreensão de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, além de permitir uma compreensão das características holísticas e significativas dos eventos da vida real.

A coleta de dados em um estudo de caso pode se basear em diversas fontes de evidências, como por exemplo: documentos, registro em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos (YIN, 2010).

3.5 PERFIL DA INSTITUIÇÃO FOCO DO ESTUDO

A organização alvo deste estudo foi um Centro Universitário situado no norte de Santa Catarina (descaracterizado e nomeado como CRETA), presente em cinco cidades do estado, sendo dois campi, um na cidade Betha (35.000m²) e outro na cidade Alpha (11.000m²), e três polos de educação à distância. A IES é reconhecida na região por seus quase 50 anos de história prestando serviços educacionais de qualidade para alunos em cursos de graduação (mais de quarenta cursos), pós-graduação, cursos livres e Educação à Distância.

Conforme seu Estatuto a IES tem por objetivo desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, com qualidade, em diversos campos do conhecimento humano, promovendo formação integral, de acordo com o humanismo cristão

A escolha deste caso como foco deste estudo, se deu a partir da sua importância para a região. Outro fator foi considerando a possibilidade de acesso por parte da pesquisadora.

O foco deste estudo foram os gestores universitários, denominados de Reitores e Pró-reitores, e gestores acadêmicos, tratados como coordenadores de curso, e responsáveis pela gestão com atuação junto a graduação presencial. Esta modalidade foi escolhida considerando que foi a modalidade mais atingida na CRETA durante a pandemia de COVID-19.

Quadro 05 – Características dos cursos presenciais

Filial	Curso	Tempo de existência	Alunos	Professores
Betha	Administração	1986	160	10
Alfa		2012	80	6
Alfa	Arquitetura e Urbanismo	2012	230	14
Alfa	Biomedicina	2012	100	12
Betha	Ciências Contábeis	1993	100	4
Alfa		2012	100	9
Betha	Design	2008	*	*
Alfa	Design	2020	*	*
Betha	Design de Moda	2017	*	*
Betha	Direito	2000	350	20
Alfa		2012	580	22
Betha	Engenharia Civil	2011	200	7
Alfa		2012		10
Betha	Engenharia de Produção	2007	37	6
Alfa		2012	61	12
Betha	Engenharia de Software	2018	600	20
Alfa		2017		
Betha	Engenharia Elétrica	2006	100	15
Alfa		2012	35	10
Betha	Engenharia Mecânica	2002	125	10
Alfa		2012	110	10
Alfa	Nutrição	2012	90	12
Alfa	Psicologia	2019	*	*
Alfa	Teologia	2012	15	7

*Não informado, pois não foi possível entrevistar o gestor dos referidos cursos

Fonte: Dados da pesquisa, 2021

A partir dos relatos gestores, percebeu-se que alguns eventos foram norteadores das ações realizadas, desta forma, foi construída a Cronologia apresentada no Quadro 06 que possibilita uma melhor compreensão do contexto do caso estudado.

Quadro 06 – Cronologia do caso estudado

Dez. 2019	Primeiros registros de COVID-19, quando a organização Mundial da Saúde emitiu o primeiro alerta após diversas ocorrências de casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China.
Jan. 2020	As autoridades chinesas confirmaram ter encontrado o novo coronavírus, denominado como COVID-19. Em seguida, sua propagação foi identificada em outros países, em sua maioria europeus, principalmente aqueles que receberam pessoas vindas da China.
Fev. 2020	Primeiro caso de COVID-19 confirmado no Brasil, em São Paulo no dia 26 de fevereiro, homem de 61 anos de idade, com histórico de viagem à Itália, que na ocasião, estava tendo um aumento significativo dos casos da doença (CAMPOS <i>et al.</i> , 2021).
Março 2020	No dia 17 de março de 2021, o governo do Estado de Santa Catarina, decretou situação de emergência em todo o território catarinense, para fins de prevenção e enfrentamento à epidemia de COVID-19. Todas as atividades consideradas como não essenciais foram suspensas, dentre essas atividades estava a educação (SANTA CATARINA, 2020).
	Criação do Comitê de Contingência (acadêmico) que reestruturou e acompanhou a migração das aulas presenciais para aulas remotas
	Equipe técnica administrativa foi colocada em home office
	IES decidiu que seguiria com as aulas “presenciais” em modelo síncrono, usando o recurso Google Meet e como repositório o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)
	Recesso escolar de 15 dias para formação dos professores sobre o uso das ferramentas que seriam utilizadas
	Elaboração do Plano de Contingência para atender as exigências do MEC e demonstrar como cada curso estava garantindo as DCN's do curso durante o período de pandemia.
Abril 2020	Retorno das aulas em novo formato
	Criação do Comitê COVID (administrativo) a partir das exigências do Estado e do Plano de Contingência, a IES obrigatoriamente deveria criar uma comissão Escolar para acompanhar os decretos, acompanhar casos ativos de alunos e colaboradores e tomar ações de cunho administrativo.
1º sem. 2020	Formação de professores para novas situações relacionadas a ensino e aprendizagem
	Levantamento de alunos e professores que não possuíam os recursos necessários para o processo de ensino aprendizagem
	Processos administrativos foram criados para dar apoio aos estudantes e professores (Atendimento por agendamento da Central de Atendimento; Bolsa de estudos; Financiamentos;)
	Aulas acontecendo ao mesmo tempo que a IES lida com as novas situações advindas deste contexto (alunos e professores sem estrutura tecnológica para as aulas; evasão de alunos)
2º sem. 2020	Formações de professores direcionadas aos novos problemas identificados ao longo do primeiro semestre
	Início de um novo semestre com proposta pedagógica mais alinhada. A partir desse momento havia obrigatoriedade de preenchimento de Plano de ensino por aula e organização do AVA conforme Template elaborado pela equipe pedagógica
	Comitê de retenção para acompanhar alunos com intenção de evasão
	Processos administrativos foram criados para dar apoio aos estudantes e professores (Programa Equilibre-se; etc)
	Estudo para retorno gradativo ao presencial, os alunos poderiam optar pelo formato de aula (presencial ou síncrono). Levantamento de professores e alunos que poderiam voltar ao presencial, treinamento de tele transmissão das aulas, compra de recursos físicos e tecnológicos para esse novo formato.
	Retorno gradativo ao presencial (agosto)
1º sem. 2021	Troca da Plataforma Teams para a Meet
	Formação de professores para utilização na nova plataforma
	Comitê de retenção para acompanhar alunos com intenção de evasão
	Continuação das aulas no modelo presencial/online com pequenas adequações
	Processos administrativos foram criados para dar apoio aos estudantes e professores
2º sem. 2022	Continuação das aulas no modelo presencial/online
1º sem. 2022	Retorno das aulas ao modelo presencial

Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Assim como nas demais organizações, na CRETA, as decisões precisaram ser tomadas rapidamente, em questões de dias, considerando que a legislação federal impossibilitava que atividades não essenciais fossem realizadas.

Em um primeiro momento toda a IES trabalhou remotamente, e oito meses depois, as aulas presenciais retornaram gradativamente, enquanto que colaboradores técnicos continuaram a atuar de forma remota, exceto àqueles que realizavam atendimento aos alunos que estavam frequentando presencialmente a IES. Apenas em 2022 todos os colaboradores da IES retornaram as atividades 100% presenciais.

3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, tendo como forma de coleta de dados a realização de entrevista e documentos institucionais.

3.6.1 Procedimentos de coleta de dados

Para a coleta de dados utilizou-se entrevistas semiestruturadas, tendo em vista que são importante fontes de dados para estudos de caso, permitindo que o pesquisador indague os respondentes sobre fatos e eventos e o questione sobre sua opinião, experiência ou interpretação de certos acontecimentos (YIN, 2010).

As perguntas foram formuladas a partir dos estudos teóricos e em consonância com os objetivos da pesquisa. Optou-se por perguntas abertas pois possibilitam que os participantes expressem melhor suas experiências, sem as limitações de quaisquer perspectivas do pesquisador ou de descobertas de pesquisas anteriores (CRESWELL, 2012).

No Apêndice A está disponível o roteiro de entrevista utilizado para a coleta de dados junto aos gestores acadêmicos e o Apêndice B, corresponde ao roteiro utilizado com os gestores universitários. Após aprovação do Comitê de Ética, houve testagem do roteiro, desta forma, foram realizadas duas entrevistas testes com gestores acadêmicos que não faziam mais parte do quadro de colaboradores da IES em estudo. A partir dessas entrevistas pequenos ajustes foram feitos no roteiro a fim de melhorar o entendimento dos próximos entrevistados.

Creswell (2012) reforça a importância de utilizar um “protocolo de entrevista”, tal protocolo serve como um lembrete das perguntas a serem feitas, e é um meio para registrar anotações. Seguindo as sugestões do autor, para a realização das entrevistas foi utilizado um protocolo de entrevista, que está disponível no Apêndice C. Tal protocolo permitiu registros importantes durante a entrevista como, postura do entrevistado, momentos de tensão e até mesmo anotações referente a observações sobre do local em que o entrevistado estava durante a conversa.

Todos os 23 gestores universitários e acadêmicos da CRETA foram contatados por *e-mail*, sendo que apenas 02 gestores acadêmicos não responderam o contato. Concretizaram-se 22 entrevistas, 05 com gestores universitários, na figura de Reitor e Pró-reitores, 16 com gestores acadêmicos, na figura de coordenador de curso e uma entrevista com a assessora pedagógica que esteve à frente de processos importantes ao longo do período de estudo, conforme o quadro, disponível no Apêndice D.

As entrevistas aconteceram de forma *online*, no período de novembro de 2021 a janeiro de 2022 e os entrevistados foram convidados a compartilhar as experiências vividas durante o período de pandemia da COVID-19, ou seja, de março de 2020 a dezembro de 2021. Os entrevistados receberam e assinaram com antecedência o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice E), para que estivessem cientes dos Riscos e Benefícios da Pesquisa. As entrevistas geraram um total de 25 horas de gravação que totalizou 191 páginas de transcrição.

Para auxiliar na compreensão do fenômeno estudado (CRESWELL, 2010) foram utilizados documentos institucionais, como Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógicos dos Cursos (PPC), Regimento Geral da IES e Relatórios que comprovam atividades realizadas durante esse período, como por exemplo, Relatório de Rendimento Acadêmico. Os documentos são uma fonte valiosa de informações na pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2012) e fornecem detalhes específicos para corroborar com informações obtidas por meio de outras fontes (YIN, 2010).

Além disto, a pesquisadora atuou como colaboradora técnica administrativa durante a maior parte do período analisado, o que possibilitou estar no *lócus* do estudo, em contato com os aspectos da vida, valores, costumes e estrutura social da organização. A seguir será apresentado o procedimento de análise que foi utilizado para analisar os dados coletados.

3.6.2 Procedimento de análise de dados

A análise de dados qualitativos requer a compreensão de como dar sentido a textos e imagens para que se possa formar respostas para as perguntas de pesquisa (CRESWELL, 2012). Para análise dos dados coletados foi utilizado a técnica de análise de narrativa, “tudo é uma narrativa ou pelo menos pode ser tratado como tal” (CZARNIAWSKA, 2004, p.17).

Narrativa é entendida como um texto falado ou escrito que relata um evento, ação ou série de eventos e ações, cronologicamente conectados (CZARNIAWSKA, 2004). O termo narrativa vem do verbo “narrar” ou “contar (uma história) em detalhes” (CRESWELL, 2012).

As entrevistas coletas foram transcritas na íntegra e o processo de análise foi dividido em duas etapas: primeira descritiva e a segunda, interpretativa (MURRAY, 2020). Na primeira etapa realizou-se a leitura completa e atenta de todas as transcrições, destacando elementos-chaves, tais como começo, meio e fim e as ligações entre as narrativas dos entrevistados. A segunda etapa consistiu na interpretação das narrativas de modo a conectar as narrativas com a literatura, por meio das categorias analíticas descritas no Quadro 04.

Toda narrativa “ideal” começa com um *status quo* que é perturbado por alguma força, esse novo *status* de desequilíbrio tende a buscar um novo equilíbrio, podendo ser semelhante ao primeiro, mas nunca iguais (CZARNIAWSKA, 2004).

Para Creswell (2012) o processo de análise de narrativa se constituiu sob as seguintes características:

- Experiências de um indivíduo: o foco são as experiências do indivíduo e suas interações sociais e pessoais;
- Cronologia: olhar para as experiências passadas, presentes e futuras;
- Coletar histórias de vida: relatos orais em primeira pessoa de ações obtidas por meio dos dados;
- Recontar histórias a partir dos dados: é o processo no qual o pesquisador reúne histórias, analisa os elementos-chave da história e, em seguida, reescreve a história para colocá-la em uma sequência cronológica;
- Codificar os dados coletados em categorias;

- Contexto ou lugar na história: ambiente ou contexto no qual o indivíduo vivencia o fenômeno central;
- Colaboração entre o pesquisador e os participantes do estudo;

Assim sendo, a construção das narrativas aqui apresentadas teve como ponto de partida o desequilíbrio causado pela pandemia COVID-19, que fez com que os gestores recorressem à improvisação. As narrativas foram construídas considerando os elementos dispostos no Quadro 06.

Quadro 07 – Organização dos elementos da história na análise narrativa

Cenário/Início	Personagens/Meio	Ações/Meio	Resolução/Fim
Contexto, ambiente, condições, lugar, hora, localidade, ano e época	Indivíduos envolvidos na história, suas personalidades, seus comportamentos, estilo e padrões	Os movimentos dos indivíduos na história, como o pensamento ou comportamento específico que ocorre durante a história	A conclusão que se chega na história, ou seja, o aprendizado gerado

Fonte: Adaptado de Creswell, 2012

A seguir, encontram-se dispostos as limitações da pesquisa, e os resultados alcançados por meio da coleta e análise de dados supracitada.

3.7 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

No que tange as limitações do estudo, destaca-se que o próprio contexto de pandemia foi um dos principais desafios, tendo em vista que todo o processo de construção desta dissertação ocorreu de forma remota. É importante destacar que esse contexto dificultou o maior e melhor acesso às informações e sua melhor interpretação.

Devido as normativas impostas pelo governo e pela IES estudada, as entrevistas foram realizadas de forma *online* via *google meet*. Entrevistas no contexto *online* podem impactar a coleta e resultar na perda de alguns elementos importantes, como por exemplo, postura, tensão, gestos ou situações de desconforto. No entanto, notou-se um fator facilitador, o fato de a pesquisadora fazer parte do quadro de colaboradores técnicos da IES, e ter contato próximo com os entrevistados auxiliou no processo de coleta das entrevistas, pois os gestores se sentiram à vontade para compartilhar as experiências vividas.

Outro fator dificultador foi o elemento tempo, devido as diversas demandas dos gestores, foi desafiador conciliar agendas para que eles pudessem ser entrevistados. Em alguns casos, a entrevista foi remarcada mais de três vezes, o que resultou em um período de coleta e análise de dados maior que o planejado.

Mesmo diante das situações supracitadas, não houve alteração dos objetivos propostos, assim como do método estabelecido no projeto inicial, apenas alteração no cronograma.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção é apresentada a análise de dados desta pesquisa, inicialmente com o perfil dos gestores entrevistados, na sequência os principais desafios percebidos por esses gestores durante o período de pandemia, suas práticas improvisacionais e o aprendizado advindo dessas práticas

4.1 PERFIL DOS GESTORES

Identificou-se a diversidade de perfil dos entrevistados em termos de formação e do período de atuação no cargo de gestor. Com relação a formação acadêmica dos participantes, observou-se que são especializados em suas áreas, 90% possuem formação *strictu sensu* (mestrado ou doutorado), conforme apresentado no quadro disponível no Apêndice D.

Isso deriva da necessidade do conhecimento técnico para a gestão do curso, como mencionou um coordenador de curso “conhecimento da área, no meu curso eu não vejo coordenador de curso que não fez engenharia conseguir fazer a gestão do curso de uma forma mais profunda, porque você precisa ter o olhar de um engenheiro [...]” (Entrevistado 17).

Um ponto relevante observado é a trajetória profissional dos entrevistados, sendo que, 80% possuem trajetória longa, atuando na IES há 06 anos ou mais. No entanto, 60% desenvolvem atividades como gestor a menos de 05 anos, corroborando com a afirmação de Simon (1967) e Meyer (2014) de que a maioria dos gestores nas instituições educacionais são professores com formação acadêmica e profissional diversa, sem qualificação específica ou experiência gerencial para o cargo.

Esta constatação também foi percebida por gestores que participaram do estudo. Assim, neste sentido, um gestor comentou “o perfil de muitas áreas acadêmicas é derivado de uma evolução de um professor que vem de ambientes estritamente acadêmicos” (Entrevistado 02), e que não possuem formação específica para gestão, conforme destacou o Entrevistado 12 “[...] nós temos coordenadores de Biomedicina, de Teologia, e engenharia, enfim, de cursos que não estudaram administração, então viraram gestores sem ter a preparação pra ser gestor [...]”

Além da formação acadêmica na área, mais de 80% dos respondentes possuem 06 anos ou mais de experiência prática fora no contexto acadêmico. Como destacou o Entrevistado 15 “isso permite observar quais são as tendências do mercado em relação as tecnologias, as tendências de desenvolvimento, adaptar os nossos projetos para que a gente possa ter nossos alunos atualizados”

4.2 DESAFIOS EM TEMPOS DE COVID-19 NA IES

O caráter emergencial foi destacado como um dos principais desafios impostos pela pandemia. Observou-se, a partir dos relatos apresentados, que todos os gestores entrevistados, em algum momento, demonstraram preocupação com as rápidas mudanças, como destacou o Gestor Universitário “a pandemia obrigou, não tinha opção, você não tinha como deixar pra depois” (Entrevistado 21).

As constantes mudanças e ajustes no planejamento geraram novos desafios para a gestão, tanto em nível institucional, como de curso. Neste aspecto o Gestor 01 assim se manifestou: “essa dificuldade de mudar de rota com frequência e não ter tempo pra sentar e discutir com as pessoas, acaba gerando instabilidade”. A instabilidade vinda das constantes “mudanças de rota” (Entrevistado 11) gerou resistência por parte dos professores, e um esforço de convencimento por parte dos gestores que a cada nova decisão precisavam convencer seu colegiado.

Nas universidades os resultados acadêmicos tendem a ser de natureza qualitativa e intangível, de difícil acompanhamento e mensuração (MEYER, 2013). Durante a pandemia, essa dificuldade foi acentuada uma vez que, a migração do ensino presencial para o remoto, trouxe novos desafios. Alunos precisaram se adaptar a uma nova forma de ensino, os professores, tiveram que aprender novas metodologias, e os gestores, tiveram que lidar com desafio de gerir esse processo e acompanhar os resultados acadêmicos. Neste sentido, um gestor comentou “esse foi um desafio, tentar medir isso, se os alunos estavam enxergando que eles estavam aprendendo com a metodologia que o professor estava usando [...]” (Entrevistado 18).

A transição do ensino presencial para *online*, impactou de maneira diferente os cursos, como por exemplo, os cursos de engenharia, que enfrentaram dificuldades para se adaptar às aulas remotas. Devido as normativas federais não era possível utilizar os laboratórios físicos e a “tradicional” sala de aula com quadro

branco. Essa situação dificultou o desenvolvimento de algumas disciplinas centrais nesses cursos, conforme destacou um coordenador de curso “uma das ferramentas que os professores mais utilizavam era o quadro, porque tem que fazer muitas contas, imagina ter que fazer uma disciplina de cálculo com slides, não tem como” (Entrevistado 07).

Outra dificuldade foi a restrição de acesso a campo de estágio e atividades práticas, principalmente na área da saúde, devido aos decretos, não era possível que os alunos acessassem as unidades de saúde para realizarem seus estágios. Em contrapartida, o MEC orientava que as atividades práticas continuassem presenciais, conforme mencionou o Entrevistado 05 “porque já tinha aquela orientação que prática é prática e não pode ser *online*”. Desta forma, nos cursos de saúde, essas atividades ficaram suspensas no primeiro semestre de 2020, e os gestores criaram estratégias para lidar com a situação e manter o andamento do curso sem prejuízos aos estudantes.

Por se tratar de uma instituição privada, em que a maior parte da receita financeira deriva da mensalidade dos estudantes, a CRETA se preocupava com a retenção dos estudantes, considerando que isso afetava sua permanência na IES e conseqüentemente impactava na sustentabilidade financeira. Durante a pandemia isso não foi diferente, essa preocupação atingiu os gestores de diferentes níveis, principalmente quando a evasão de estudantes tomou grandes proporções.

Já no início da pandemia, em abril de 2020, os gestores universitários e acadêmicos perceberam aumento significativo na evasão escolar, conforme destacado pelo Entrevistado 22 “a cada semana, se eu não me engano na terça-feira, a gente recebia os relatórios de evasão dos alunos, e isso era assustador”, essa preocupação denotou atenção especial dos gestores durante todo o período analisado.

Ao mesmo tempo que gerenciavam o desafio de reter estudantes em seus cursos, os gestores precisaram lidar com o desafio de atrair novos estudantes, devido às incertezas vindas do contexto de pandemia, houve declínio de matrículas nos cursos presenciais, esse movimento foi percebido em nível nacional, conforme dados Censo da Educação Superior, divulgados pelo INEP, em 2020, os cursos presenciais das faculdades privadas tiveram queda de 15,6% no número de ingressantes (ABMES, 2020).

Assim como em muitas organizações, dificuldades tecnológicas permearam a gestão durante o período de pandemia, todos os cursos, em maior ou menor grau, enfrentaram dificuldades, com alunos ou professores. Com relação aos professores, as dificuldades envolviam a pouca afinidade que alguns cursos tinham com tecnologias, ou pela falta de utilização de metodologias mediadas por tecnológica. Com relação aos estudantes, foi identificado que muitos não estavam preparados para acompanhar as aulas de maneira remota, pois não possuíam o mínimo de tecnologia necessária, como computador ou internet.

Tais desafios tecnológicos, demandaram grandes esforços dos gestores, que acompanharam os professores de maneira contínua durante a pandemia, para garantir que as aulas acontecessem dentro dos padrões planejados. O relato de um coordenador de curso demonstrou sua preocupação e atuação junto ao colegiado “um dos pontos que a gente teve que fazer bastante, praticamente individualmente, professor a professor, a gente fez algumas reuniões, mini formações, além das que foram desenvolvidas institucionalmente para questões específicas do curso” (Entrevistado 07). Também houve empréstimos de recursos tecnológicos aos alunos e professores, e os gestores acadêmicos eram responsáveis pelo levantamento e encaminhamento desses alunos e professores.

As características inerentes ao contexto universitário tornam sua gestão complexa e diferenciada. Observou-se a partir dos relatos dos gestores, que algumas dessas características foram exacerbadas pela pandemia, gerando desafios aos gestores da CRETA, como por exemplo, a burocracia.

Destacou-se a burocracia externa, principalmente relacionada a forte pressão regulatória que a IES sofreu durante a pandemia. Havia portarias sendo emitidas diariamente por diferentes órgãos regulatórios, em diferentes esferas (municipal, estadual e governamental). Isso influenciou o funcionamento da CRETA e consequentemente a atuação dos gestores, como mencionou um coordenador de curso “você tem um sistema altamente regulado, não consegue fazer nada porque tem o MEC por traz [...] tudo que eu vou fazer tenho que pensar se tô seguindo a LDB, se a DCN do meu curso está sendo coberta, se o que eu tô fazendo é legal dentro da legislação” (Entrevistado 14)

Outro aspecto que foi acentuado pela pandemia foi a divergência de interesses influenciando as práticas gerenciais, tal fato pode ser observado quando o gestor universitário comenta:

Acho que o mais desafiador nesse período foi fazer com que as equipes, os alunos, os professores andassem no mesmo ritmo e acreditassem nas mesmas coisas, estratégias que estavam sendo tomadas como a melhor estratégia a ser tomada naquele momento, então, eu acho que você conseguir fazer com que haja unicidade de pensamento [...] (Entrevistado 01)

Segundo o gestor universitário, parte dos conflitos de interesses aconteceram porque a maioria dos envolvidos são profissionais formados, principalmente os professores, conforme destacou “[...] o corpo docente tem uma formação muito sólida, e as crenças são muito enraizadas em cada um, então fazer com que eles acreditem na tua crença é difícil” (Entrevistado 01). Tal situação evidencia as proposições de Mintzberg (2011) que aponta a dificuldade em gerir grupos altamente especializados, que possuem autonomia e controle sobre seu próprio trabalho.

Evidenciou-se até aqui os principais desafios enfrentados pelos gestores da CRETA em decorrência da COVID-19, com o propósito de responder as demais perguntas que nortearam essa pesquisa, serão destacadas a seguir, situações em que práticas gerenciais improvisadas foram necessárias para lidar com os desafios impostos pela pandemia, e o aprendizado decorrente dessas práticas.

4.3 PRÁTICAS IMPROVISACIONAIS IDENTIFICADAS

O contexto de pandemia promoveu mudanças em toda a organizações foco deste estudo e devido ao caráter emergente exigiu adaptações, respostas rápidas e práticas improvisacionais, como destacou um dos reitores “eu acho que não somente eu, os gestores tiveram que improvisar mais para tomar decisões mais rápidas” (Entrevistado 01). Tal afirmação corrobora com a proposição de Tabesh e Vera (2020) de que mudança organizacional exige respostas rápidas e adaptações, abrindo espaço para práticas improvisacionais.

Durante o período de coleta de dados observou-se que os gestores em seus esforços para lidarem com os desafios impostos pela pandemia, adotaram práticas gerenciais improvisadas, e a partir dos relatos dos entrevistados foram construídas narrativas dos casos de improvisação identificados na prática dos gestores.

Evidenciou-se a partir dos relatos, que o caráter emergente da pandemia forçou a IES, inicialmente, a tomar decisões mais impositivas, por ser uma instituição com histórico de decisões construídas de maneira compartilhada, esse aspecto

chamou a atenção dos gestores acadêmicos que de alguma maneira perderam autonomia.

Foram entrevistados cinco gestores universitários, e destes, três comentaram que devido a falta de tempo precisam atuar com uma gestão mais impositiva. Assim como destacou um dos gestores universitários:

[...] era uma coisa mais concentrada, *top-down* mesmo, porque não tinha tempo de montar uma Assembleia pra discutir coisas [...] isso funciona muito bem quando são coisa que você tem tempo pra resolver, no nosso caso não tinha esse tempo, as coisas foram muito mais diretivas (Entrevistado 21)

Na CRETA, o gestor acadêmico, nomeado como coordenador de curso, tem a função de planejar, organizar, coordenar e supervisionar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e disciplinares, no âmbito do seu curso. Essa organização da função do coordenador, demonstra uma condição importante para a ocorrência da improvisação, a existência de estruturas mínimas.

Nas organizações, estruturas mínimas são o equivalente a regras inegociáveis, tacitamente aceitas e que não precisam ser constantemente articuladas (BARRETT, 1998), como credos, histórias, mitos, visões, slogans, declarações de missão, marcas registradas etc. (WEICK, 1998). Além das regras indicadas nos regimentos internos, durante a pandemia, houve um direcionamento institucional, de que os alunos não poderiam ser prejudicados nesse período, como mencionou um Pró-Reitor “a nossa preocupação era cumprir aquilo que estava planejado para o ano, e que o aluno não tivesse prejuízos” (Entrevistado 18).

A preocupação em atender esse direcionamento ficou evidente nos relatos dos gestores acadêmicos entrevistados, principalmente àqueles que recorreram a improvisação, a fizeram para garantir que esse direcionamento fosse mantido em seu curso, reforçando mais uma vez a importância da estrutura mínima informando o que é ou não negociável, ao mesmo tempo que permite flexibilidade.

Devido às incertezas do contexto, as pressões externas e a necessidade de respostas rápidas, inicialmente, a gestão superior atuou de forma *justa posta*, com direcionamentos claros, por meio de um plano de contingência. Desta forma, as improvisações, na maioria dos casos estudados, aconteceram no campo formal.

Os próprios gestores acadêmicos ao identificarem a necessidade de alguma ação fora do planejamento, informavam a gestão, conforme pode ser evidenciado na

fala do coordenador de curso, que mencionou que após decidir improvisar, levou a estratégia para a aprovação da reitoria antes da implementação.

Na CRETA, durante o período analisado, houve equilíbrio entre gestão acadêmica e *managerialista*. Os gestores atuaram de forma a equilibrar questões acadêmicas e financeiras. Foi possível identificar na fala dos gestores, que houve preocupação com as demandas acadêmicas, principalmente, com o processo de ensino e aprendizagem, para que este pudesse ocorrer também no contexto remoto.

Em contrapartida, os gestores estavam cientes que a execução eficaz da gestão acadêmica impactaria de maneira positiva na retenção dos estudantes, e contribuiria para a sustentabilidade da IES. Essa preocupação ocorreu tanto em nível institucional (gestão universitária), como de curso (gestão acadêmica).

Como destacam Cunha, Cunha e Kamoche (1999) e Hadida e Tarvainen (2014), a improvisação pode ocorrer em vários níveis, individual, quando realizada por um ator; interpessoal, entre dois ou alguns atores e; organizacional, quando realizada entre muitos atores. Na IES estudada, observou-se que a improvisação ocorreu em nível individual quando as práticas foram realizadas nos cursos, e interpessoal e organizacional quando as práticas envolviam a gestão acadêmica como um todo.

Isso pôde ser evidenciado no Caso 02, no processo de planejamento e implementação do ensino remoto (graduação), caracterizado como uma improvisação organizacional (CUNHA; CUNHA; KAMOCHE, 1999) na qual vários atores estiveram envolvidos. Já as improvisações que envolveram o processo de planejamento e implementação do ensino remoto, no nível de pós-graduação, ocorreram no nível interpessoal, conforme mencionou o gestor 20, “na época eu e o reitor decidimos como seria feito”

As improvisações que se manifestaram em nível individual foram observadas nas práticas dos gestores acadêmicos, tais ações foram realizadas enquanto gestores respondiam aos desafios que impactavam diretamente o andamento de seu curso, como por exemplo, quando um coordenador de curso, recorreu a improvisação ao identificar que as ferramentas utilizadas no modelo planejado pela IES de ensino remoto não atendiam as especificidades do seu curso. Outro exemplo de improvisação individual, pôde ser percebido nas ações do coordenador do curso N, que precisou readequar as disciplinas do curso, para que os alunos formandos pudessem concluir o curso naquele ano.

A improvisação se manifestou de diversas formas, desde pequenas improvisações no dia a dia, como no exemplo citado pelo Gestor Acadêmico 08, em que ele desviou dos procedimentos padrões e recorreu ao gestor do setor financeiro para solicitar um boleto e resolver o problema de um estudante. Como também em grandes movimentos institucionais, como no processo de planejamento e implementação do ensino remoto.

A instituição estudada, assim como todo o mundo, foi surpreendida com a pandemia, e de repente, por força de lei, se viu de frente com a impossibilidade de manter as aulas presenciais. No outro lado, forças internas impossibilitavam a parada das aulas, “nós não somos uma instituição pública que recebe recursos pra sua manutenção [...] hoje 90% da receita da CRETA vem de mensalidade então você tem que entender que essa é a linha mestra” (Entrevistado 20).

Por se tratar de uma instituição privada, não existia a possibilidade de interromper as, conforme destacou um dos gestores acadêmicos: “não tinha escolha, a gente tinha que fazer funcionar [...] o pessoal da pública ficou lá, esperando a pandemia passar, tiveram que voltar com um ano de atraso, porque é público, porque se a privada para como eles, os alunos param de pagar e a gente não vai receber [...]” (Entrevistado 10)

Diante deste cenário, os gestores precisaram rapidamente buscar respostas para lidar com as pressões internas e externas, sem o benefício da preparação, não havia obviamente, planejamento estratégico para isso, conforme mencionou um Pró-Reitor:

Logo que saiu o decreto, nós fizemos reuniões para tomada de decisões, nós tínhamos que tomar decisões pra área administrativa e acadêmica, e a área acadêmica não era só o gestor, era o professor, o aluno, era toda a gama de envolvidos, daí você não fala de 10 pessoas, mas de 4.000, 5.000 pessoas envolvidas, a gente precisou fazer um plano de contingência imediato (Entrevistado 18)

O Caso 01 evidencia a atuação rápida dos gestores, que no mesmo dia de publicação do decreto do governo do estado (17 de março), criaram o “Comitê de Contingência”, com o intuito de discutir questões acadêmicas e definir as ações para implementação do ensino remoto.

A Criação do Comitê, foi caracterizada como uma estratégia improvisada, devido ao caráter emergencial, os gestores universitários se reuniram com um grupo

de pessoas, que posteriormente foi denominado “Comitê de Contingência”. Os integrantes desse grupo foram escolhidos sem um critério explícito, assim como destacou o Entrevistado 22 “[...] quem era parceiro de pôr a mão na massa e que tinha aquele perfil de ajudar o colega, de ir um pouco além pra ajudar naquela questão pontual [...] mas era assim que a gente ia usando os critérios, combinados entre nós [...]”

As decisões acadêmicas, neste primeiro momento, se deslocaram da estrutura formal para o Comitê de Contingência. Esse grupo foi responsável por planejar, implementar e acompanhar a proposta de ensino remoto, durante os anos seguintes (2020 e 2021), adequando e melhorando a proposta inicial a partir dos problemas que iam sendo identificados.

A atuação deste grupo também foi pautada em ações improvisadas, o Entrevistado 22 destacou que na prática, o planejamento inicial não foi suficiente para lidar com os diversos problemas que surgiram.

Eram coisas que a gente não tinha discutido inicialmente como por exemplo: data da primeira avaliação, da N1, como é que vai fazer? Vamos usar o Google Forms, vamos usar o recurso de Quis, vamos usar o Kahoot, o Socrative [...] o aluno que trabalhava de manhã, passou para a noite, como ele iria assistir? Como é que ele ia fazer a prova? A prova online e síncrona, como é que ele ia fazer a prova depois? Como ele ia entregar? [...] percebeu a necessidade de dar uma estrutura de um registro da aula, então, criamos um template [...] (Entrevistado 22)

Conforme mencionou o Entrevistado 22, membro deste Comitê “[...] essa capacidade de improviso, ela foi tão grande, porque os problemas eram muitos, foi muito, porque eram perguntas que a gente não sabia responder [...]”.

Para autores como Weick (1988), Cunha, Cunha e Kamoche (1999), Kamoche, Cunha, Cunha (2002), Scaglione, Meyer, Mamédio (2019), a improvisação apresenta algumas condições para que a improvisação aconteça. Além do senso de urgência, evidente durante a pandemia, e da estrutura mínima fornecida pelo planejamento institucional da CRETA, a falta de uma rotina adequada para lidar com novas situações foi condição necessária para que a improvisação acontecesse.

Isso pôde ser observado na prática relatada por um coordenador de curso. Diante da dificuldade de acesso a campos de estágio dos seus alunos, e sem uma rotina padrão para lidar com a situação, a coordenação de curso recorreu a

improvisação ao antecipou disciplinas teóricas no currículo, evitando assim, atraso na conclusão do curso. Assim como relatou o gestor “não era uma prática comum, e foi utilizada como estratégia para que os alunos se formassem naquele ano” (Entrevistado 05).

A falta de rotina padrão, também foi elemento primordial para a improvisação identificada no Caso 09. Havia na IES a preocupação com o acompanhamento do desempenho discente no modelo remoto, no entanto, até aquele momento, não se tinham rotinas ou procedimentos que possibilitassem esse acompanhamento.

Para lidar com essa situação, a equipe do NAP (Núcleo de Assessoramento Pedagógico), criou um procedimento para acompanhar o desempenho acadêmico, que posteriormente foi denominado de “Relatório de Rendimento Acadêmico”.

O sistema de gestão da CRETA não estava programado para a obtenção das informações essenciais para a elaboração do relatório, desta forma, em um primeiro momento, os dados brutos foram extraídos do sistema da IES, e tratados manualmente pela equipe do NAP, que na sequência enviava e discutia as informações com os gestores acadêmicos. A partir do segundo semestre de 2020, essa prática passou a ser utilizada como estratégia acadêmica, e incorporada na rotina da IES.

No Caso 06, isso não foi diferente, ao se deparam com o desafio imposto pela pandemia, sem uma rotina padrão, os gestores recorreram a improvisação. Nas primeiras semanas de aulas remotas, em abril de 2020, os gestores identificaram um aumento significativo na evasão escolar. Até aquele momento não havia na IES rotinas padrões para o controle e gestão da evasão escolar, o único procedimento relacionado era o trancamento de matrícula, que consistia num pedido formal ao coordenador.

Os Reitores e Pró-Reitores, preocupados com os possíveis impactos da evasão escolar, agiram rapidamente e criaram o Comitê de Retenção, um grupo formado por gestores universitários e acadêmicos e representantes dos setores administrativos. Este grupo se reunia semanalmente e avaliava individualmente cada solicitação de trancamento.

Em um primeiro momento, o grupo atuava de maneira improvisada e buscava formas de lidar com a evasão escolar, resolvendo eventuais problemas apontados pelos estudantes que solicitavam trancamento de matrícula. Após alguns meses de atuação, o grupo criou rotinas padrões para lidar com os problemas recorrentes e a

atuação do Comitê passou a ser uma prática comum, que será mantida após a pandemia, como mencionou um coordenador de curso “[...] esses números de evasão, esse acompanhamento do aluno que antes era uma caixinha preta, hoje a gente tem essa gestão, eu acho que essas coisas a pandemia nos trouxe como uma forma de gestão mais ativa [...]” (Entrevistado 10)

Outro elemento importante da improvisação consiste no planejamento “*in action*” (CUNHA; CUNHA; KAMOCHE, 1999), ou seja, o planejamento acontece em tempo real, durante a ação (CIUCHTA; O’TOOLE; MINER; 2020). Esse conceito pôde ser facilmente percebido no processo de planejamento e implementação do ensino remoto.

Ao se depararem com situações emergentes, e na ausência de um planejamento prévio, gestores recorreram a improvisação ao estruturar o plano de resposta, ou como mencionado pelo Entrevistado 18 “plano de contingência imediato”. Este plano precisou ser executado e readequado simultaneamente, passando por diversos processos de reflexão e melhorias, até chegar a um modelo que fosse adequado para atender as especificidades dos diferentes cursos da IES.

O ponto de partida para a construção do “plano de contingência”, foram as práticas já utilizadas pela CRETA, como como comentou o Entrevistado 22:

[...] de onde a gente partiu, a gente tinha práticas em EaD nos ambientes virtuais, tinham todas as disciplinas do presencial com AVA, Ambiente Virtual, como um repositório de materiais, e as aulas presenciais que aconteciam, nesse momento foi quando o professor reitores olharam pra nós e disseram “A gente vai seguir nas práticas EaD? Ou a gente vai seguir num modelo para os alunos do presencial?”, a gente não tinha nem um termo certo, se era aula online, se era aula remota, aula tele transmitida, essa discussão conceitual a gente ficou brigando muito do que que era, e tomamos uma decisão “naquele dia”(ênfase na frase), em questão de minutos [...] então naquele dia 18 de março das 8h às 18h, nós tomamos todas essas decisões, o formato de aula síncrona, a plataforma de utilização para a transmissão das aulas, e o repositório de documentos, feito isso, a gente começou a discutir a formação pro uso do recurso da plataforma de transmissão e do próprio AVA.

Após esse primeiro movimento de planejamento do ensino remoto, os gestores acadêmicos foram envolvidos, sendo responsáveis pela implementação em seus respectivos cursos. Foi observado que ao implementar o que havia sido planejado, os gestores acadêmicos, recorreram a improvisação, com o intuito de adequar as decisões proposta pela IES aos seus cursos.

Assim, um bom exemplo refere-se, ao caso em que o coordenador do curso Q identificou que uma das ferramentas proposta pela IES, o AVA, não era suficiente para o bom andamento das aulas no seu curso. A partir dessa constatação, o Gestor, buscou outras ferramentas, e a partir do segundo semestre de 2020 o curso Q passou a utilizar o *Google Classroom*, desviando do modelo proposto pela IES. Os professores passaram a abastecer minimamente o AVA, para atender as normativas impostas, mas na prática diária recorriam ao *Google Classroom*.

Verificou-se, que de maneira geral as práticas improvisacionais desenvolvidas, constituíram-se em reações espontâneas, motivadas pelo contexto emergente, e pela urgência de respostas, no qual gestores utilizaram os recursos disponíveis (bricolagem). Assim como no planejamento e implementação do ensino remoto, em que as práticas já realizadas pela IES, como cursos e disciplinas na modalidade à distância e o AVA, foram o ponto de partida para o modelo de ensino implementado. A ferramenta *Google Meet* também era um recurso gratuito que estava à disposição, no entanto ainda não era utilizado pela IES. Os professores com aptidões tecnológicas e de comunicação também foram recursos chaves para o processo de implementação, servindo como multiplicadores das formações em seus colegiados.

Outro exemplo da importância dos recursos pôde ser observado na prática improvisacional do Gestor 06 (Caso 05), que diante da dificuldade tecnológica de um professor do seu colegiado, recorreu aos recursos disponíveis, neste caso, outro professor do colegiado, com conhecimentos tecnológicos e com horas disponíveis. Como estratégia, o gestor readequou as horas desse professor, para que ele pudesse, semanalmente, acessar, acompanhar e auxiliar as aulas do professor com dificuldades tecnológicas. A improvisação consistiu em uma simples readequação de horas, no entanto, o recurso disponível foi o elemento chave para que essa ação pudesse ocorrer.

Os recursos também podem ser encontrados além da estrutura organizacional, como no Caso 07, em que o gestor buscou recursos tecnológicos que a CRETA não possuía para lidar com os desafios que se apresentaram. O Gestor 07 ao perceber as dificuldades que seu colegiado estava enfrentando para adequar as aulas que envolviam cálculos, incentivou que os professores buscassem novas formas para lecionar, a alternativa encontrada foi inserir novas práticas no curso, mediadas por tecnologia, como por exemplo, o uso de *softwares* e

emuladores específicos para disciplinas práticas, como também para emular o tradicional quadro branco, necessário para a resolução de cálculos.

Ao analisar os relatos, foi possível observar que todos os gestores, em algum momento, recorreram a improvisação para lidar com os desafios impostos pela pandemia, assim como destacou um coordenador de curso “quem não dizer que improvisou pelo menos a metade do tempo, tá mentindo (risos), não tem jeito” (Entrevistado 04). Essa constatação reforça os estudos de Scaglione, Meyer e Mamédio (2019), que afirmam que ao lidar com contextos de surpresas e incertezas, gestores recorrem a práticas gerenciais de caráter emergente, como improvisação

É importante destacar que, na IES estudada os gestores acadêmicos também atuam como professores em seus respectivos cursos. Por esta razão, durante as entrevistas, foram identificadas diversas situações de improvisação dentro de sala de aula. No entanto, considerou-se para análise apenas exemplos que envolveram a gestão acadêmica, objeto deste estudo.

Dentre as improvisações identificadas na gestão acadêmica, e evidenciadas no Quadro 07, destacaram-se como as principais, as ações improvisadas relacionadas a migração do ensino presencial para remoto, a criação e atuação do Comitê de Contingência e do Comitê de Retenção. Estas ações foram primordiais e permitiram que a IES continuasse com suas atividades acadêmicas mesmo durante o período de crise. Além disso, novas práticas, rotinas e processos derivaram dessas ações e serão mantidas pela IES.

4.4 APRENDIZADO A PARTIR DAS IMPROVISAÇÕES IDENTIFICADAS

A necessidade de aprendizagem organizacional é um fenômeno contínuo e endêmico na sociedade. (ARGYRIS; SCHÖN, 1997). As organizações estão lidando com ambientes cada vez mais dinâmicos, o que exige que sejam cada vez mais eficientes, eficazes e criativas.

Observou-se que a improvisação é uma prática necessária para responder aos fatores inesperados, e também fonte de aprendizado organizacional, o comentário do Entrevistado 03 corrobora com proposição de Cunha *et al.* (2016), de que a aprendizagem improvisada pode ser um processo de aprimorar o repertório de práticas de uma organização “[...] ali você começa a se questionar se nós seríamos

capazes de enfrentar novas pandemias no futuro, e hoje a gente percebe que sim” (ENTREVISTADO 03).

O Quadro 09 resume os principais achados do estudo. As improvisações foram classificadas em *ad-hoc*, resistiva, subversiva e semiestruturada, conforme a tipologia de Cunha *et.al.* (2016). Sua manifestação foi classificada em individual (um ator), interpessoal (dois atores) e organizacional (entre vários atores). Já o aprendizado analisado e caracterizado conforme as proposições de Argyris e Schön (1997), *single-loop*, quando há melhoria nas práticas, mas não nas características centrais da organização, e *double-loop*, quando o aprendizado resulta em novas práticas, políticas, normas e objetivos organizacionais.

Quadro 08 – Evidências das relações identificadoras entre Improvisação e aprendizado

Caso	Casos identificados	Tipo de improvisação	Desafio enfrentado	Forma de manifestação	Novas práticas	Tipo de aprendizado	Observações
01	Criação e atuação do Comitê de Contingência	Semiestruturada	Burocracia externa	Interpessoal	Não houve aprendizado	Single-loop	Atuação do Comitê está pautada apenas para o período de pandemia, desta forma é uma improvisação que trouxe benefícios, mas não gerou aprendizado.
02	Planejamento e implementação do ensino remoto (graduação)	Semiestruturada	Burocracia externa	Organizacional	Novas ferramentas tecnológicas passaram a utilizadas no processo de ensino e aprendizagem; Assessoramento discente online; Orientação de TCC e estágio de forma remota; Processos administrativos repensados para atender aos estudantes (sistema de protocolos; atendimento agendado na Central de Atendimento; e solicitação automática de declarações via portal do estudante)	Double-loop	O aprendizado advindo das ações improvisadas relacionadas ao planejamento e implementação do ensino remoto, pôde ser percebido de forma iminente, as improvisações realizadas nesse período foram exploradas e trouxeram benefícios para a IES.
03	Planejamento e implementação do ensino remoto (pós-graduação)	Semiestruturada	Burocracia externa	Interpessoal	Novo modelo de pós-graduação; Ampliação abrangência geográfica com alunos em todo o Brasil; Criação da pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação	Double-loop	As ações improvisadas durante este processo, resultaram em um novo modelo de pós-graduação, uma oportunidade que não estava sendo visualizada antes da pandemia.
04	Mudança nas disciplinas – Curso N (unidade Alpha)	Ad-hoc	Fechamento do campo de estágio e atividades práticas	Individual	Não houve aprendizado	Single-loop	Prática realizada apenas em um semestre específico para atender esse caso em particular, é uma improvisação que trouxe benefícios, mas não gerou aprendizado.
05	Professor de apoio Curso T (unidade Alpha)	Ad-hoc	Dificuldades tecnológicas	Individual	Não houve aprendizado	Single-loop	
06	Criação e atuação do Comitê de retenção	Semiestruturada	Evasão dos estudantes	Interpessoal	Novo processo de gestão e controle de evasão escolar.	Double-loop	Esse processo passa a fazer parte da rotina da IES, mesmo após a pandemia.
07	Novas práticas via sistema computacional Curso M (unidade Betha)	Ad-hoc	Dificuldades metodológicas	Interpessoal	Aulas mediadas por emuladores	Double-loop	Novas práticas pedagógicas mediadas via sistema computacional (<i>softwares</i> e emuladores/simuladores) serão mantidas no curso M.
08	Desvio de Estratégia Curso Q (unidade Alpha)	Ad-hoc	Dificuldades tecnológicas	Individual	Não houve aprendizado	Single-loop	Essa ação de desvio do modelo proposto pela IES foi utilizada até o final de 2020, no ano seguinte a IES passou a utilizar as ferramentas da <i>Microsoft</i> , que atendia as especificidades do curso
09	Acompanhamento do desempenho acadêmico	Semiestruturada	Acompanhamento do desempenho acadêmico	Individual	Nova rotina para acompanhamento do desempenho acadêmico	Double-loop	Esse processo passa a fazer parte da rotina da IES, mesmo após a pandemia.

Fonte: A autora, 2022

Segundo Cunha, Cunha e Kamoche (1999) atividades de improvisação, por mais modestas que possam parecer, quando ocorrem podem ter um efeito transformacional sobre a organização. Isto corroborada com os exemplos das práticas improvisadas observadas no Caso 03.

Um novo modelo de pós-graduação *online* foi implementado, que resultou da ampliação da abrangência geográfica dos alunos, crescimento no número de alunos e a criação de uma Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Este fato, conforme destacado pelo gestor universitário (Entrevistado 20) “gerou uma nova oportunidade que não estava sendo visualizada, o *online* e síncrono não fazia parte do nosso planejamento institucional”. Ou seja, aprendizado que modificou normas, políticas e objetivos explícitos da IES.

Conforme observado nos casos identificados, as improvisações *ad-hoc* (caso 04, 05, 07 e 08) foram utilizadas pelos gestores como respostas espontâneas a situações inesperadas e que de alguma forma impactavam seu curso, essas improvisações foram necessárias para lidar com eventos específicos e não incorporadas nas rotinas organizacionais, corroborando com as proposições de Cunha *et al.* (2016), de que improvisações *ad-hoc* iniciam quando algum evento ocorre e terminam quando o evento expira, sem deixar aprendizado

Importante destacar que as improvisações que geraram novas práticas, políticas, normas ou direcionamentos institucionais (ARGYRIS; SCHÖN, 1997), foram viabilizadas a partir de iniciativas da gestão institucional, ao darem condições para que improvisações ocorressem. Essas improvisações foram caracterizadas como semiestructuras (caso 01, 02, 03 e 09), em que a organização fornece uma estrutura que permite liberdade e adaptações, alinhados com os objetivos organizacionais, ou seja, uma combinação de orientação e permissão (estrutura mínima) (CUNHA *et al.*, 2016). Esses achados corroboram com Cunha e Clegg (2019) que destacam a importância do apoio da organização no processo de improvisação, criando diretrizes que permitam às adaptações.

O aprendizado organizacional é conjunto do que as pessoas pensam ou fazem, ou seja, uma prática, em que o contexto, coisas, pessoas e ações importam de maneiras específicas (SANDBERG; TSOUKAS, 2011). Assim como mencionado pelos autores, Sandberg e Tsoukas (2011), na CRETA, o aprendizado foi grupal e resultou das experiências vividas durante o período de pandemia. O aprendizado foi construído a partir das relações sociais, e das múltiplas conexões entre os

indivíduos envolvidos (gestores universitário e acadêmicos, professores, alunos e colaboradores).

Ao analisar os relatos dos gestores, foi possível observar que ações improvisadas foram realizadas, e a partir delas houve aprendizado. No entanto, os gestores não construíram esse entendimento, e essa é uma importante constatação, houve improvisação nas práticas dos gestores, essas ações geraram aprendizado organizacional, e eles não “se deram conta”. Em parte, isso se explica pelo contexto emergente da pandemia, que fez com que os gestores atuassem de maneira rápida e muitas vezes, sem tempo para reflexão das ações tomadas.

Na percepção dos gestores o aprendizado obtido durante a pandemia foi algo subjetivo, que envolveu conhecimentos inerentes ao sujeito, e não ações concretas, como as identificadas na análise.

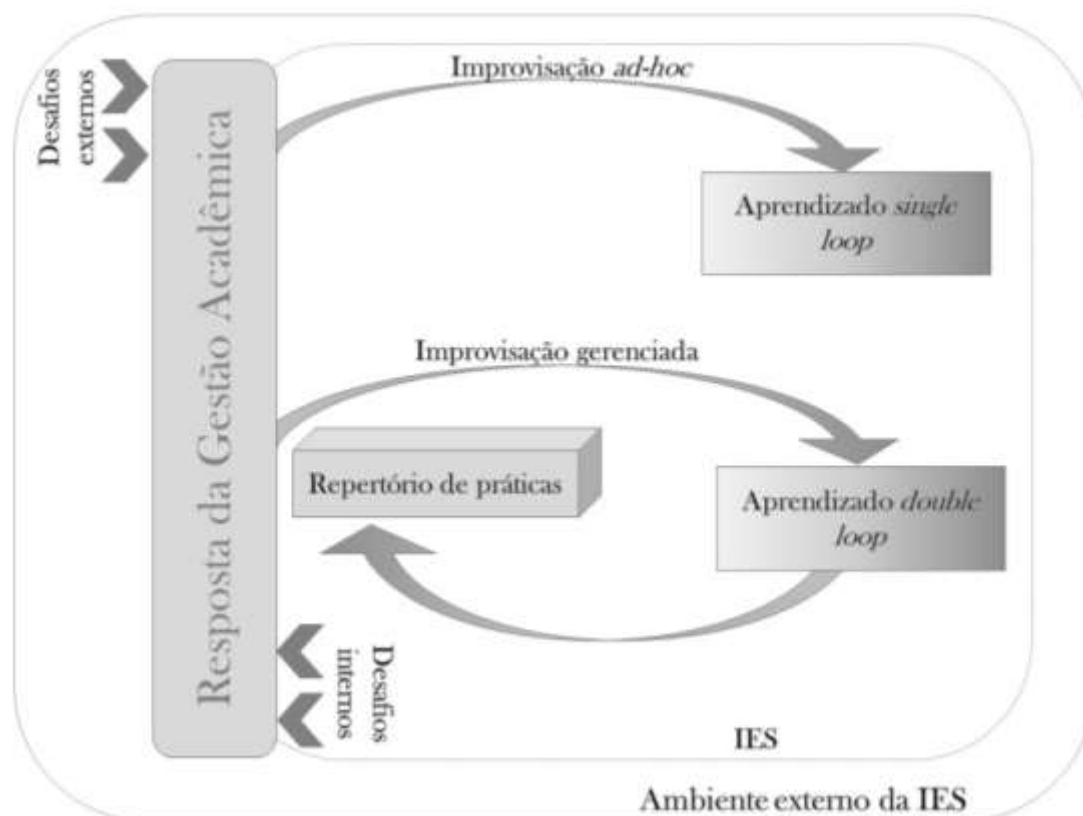
Para os gestores esse momento os fez refletir sobre sua atuação, e mostrou que “é preciso estar sempre preparado para mudanças” (Gestor 18), “agir rápido e se necessário consertar rapidamente” (Gestor 21), assim como “demostrou a capacidade de adaptação e resiliência” (Gestor 04). Para alguns gestores, “a pandemia ensinou que é possível fazer gestão, fora dos padrões tradicionais” (Gestor 17) e que “a gestão à distância é possível e eficiente” (Gestor 02, 08 e 17).

4.5 FRAMEWORK CONCEITUAL REVISADO

O pressuposto que orientou a realização do estudo foi: *a improvisação emerge nas organizações quando seus gestores enfrentam desafios para os quais planos existentes e práticas gerenciais conhecidas são impotentes para enfrentá-los. Desta forma, ao responder aos desafios, os gestores improvisam, e essas práticas geram aprendizado organizacional.*

A partir da análise dos dados, e dos casos de improvisação identificados, ficou evidente que a pandemia impôs desafios (internos e externo) aos gestores, para os quais os planos existentes não eram suficientes. Como forma de responder a esses novos desafios, os gestores recorreram a práticas improvisacionais, e a partir dessas ações, houve aprendizado organizacional. Nesse sentido, o *Framework* Conceitual foi revisado e delineado a seguir.

Figura 02 – Framework Conceitual: improvisação e aprendizado na gestão acadêmica



Fonte: A autora, 2022

As improvisações classificadas como *ad-hoc* (caso 04, 05, 07 e 08) foram utilizadas pelos gestores como respostas espontâneas a situações inesperadas e que de alguma forma impactavam seu curso, necessárias para lidar com eventos específicos e não incorporadas nas rotinas organizacionais, ou seja, aprendizado *single loop*, quando há melhoria nas práticas, mas não nas características centrais da organização

Já as improvisações caracterizadas como semiestructuras (caso 01, 02, 03 e 09) resultaram em aprendizado *double-loop*, ou seja, novas práticas, políticas, normas e objetivos organizacionais da Creta. Essas improvisações foram viabilizadas pela gestão institucional, e isso reforçou o papel da IES no processo de improvisação fornecendo estruturas que permitam liberdade e adaptações, alinhados com os objetivos organizacionais.

De forma geral, a partir dos casos identificados foi possível constatar que improvisações foram praticadas, auxiliaram no processo de respostas aos desafios impostos pela pandemia e geraram aprendizado organizacional.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente capítulo traz uma síntese dos principais resultados da pesquisa realizada e apresenta as principais contribuições do estudo. Para isto passa-se a responder às perguntas de pesquisa, assim como o problema central que orientaram este trabalho. Ao final são apresentadas sugestões para investigações futuras nesta área.

5.1 RESPOSTA AS PERGUNTAS DE PESQUISA

5.1.1 Principais desafios enfrentados pela IES

Com base no aporte teórico e nos dados coletados e analisados, foram identificados os principais desafios que impactaram a Creta durante a pandemia. Os desafios são apresentados a seguir e estão organizados conforme seu impacto da IES e na gestão acadêmica.

O maior desafio apontado pelos gestores acadêmicos foi o **caráter emergencial** trazido pela pandemia, fato que os forçou a agir rapidamente, sem o benefício da preparação, sem qualquer planejamento diante de fator inesperado – a pandemia e seus reflexos no funcionamento da organização universitária.

Diante deste cenário, a Creta, por meio do Comitê de Contingência, elaborou um Plano de Contingência, que constantemente passou por ajustes, o que gerou novos desafios para os gestores acadêmicos. **As mudanças e ajustes constantes no planejamento** geraram instabilidade e **resistência por parte dos professores**, e um esforço de convencimento por parte dos gestores que a cada nova decisão precisavam convencer seu colegiado.

Também foi possível observar que desafios inerentes ao contexto universitário, foram exacerbados pela pandemia, como por exemplo, o acompanhamento dos resultados acadêmicos, a burocracia vinda do sistema regulatório do qual a IES faz parte e o conflito de interesses.

O **acompanhamento do resultado acadêmico** é uma preocupação presente nas universidades, principalmente, considerando sua natureza qualitativa e intangível. Durante a pandemia, essa dificuldade foi acentuada, com a migração do ensino presencial para o remoto, alunos e professores precisaram se adaptar ao

ensino mediado por tecnologia, e os gestores acadêmicos precisaram acompanhar o desempenho dos estudantes neste novo contexto, como mencionou um coordenador de curso “esse foi um desafio, tentar medir isso, se os alunos estavam enxergando que eles estavam aprendendo com a metodologia que o professor estava usando [...]” (entrevistado 18).

Houve forte **pressão regulatória** durante a pandemia, haviam portarias diárias sendo emitidas por diferentes órgãos regulatórios, em diferentes esferas (municipal, estadual e governamental), e isso influenciou o funcionamento da CRETA e conseqüentemente a atuação dos gestores.

Assim como em muitas organizações, **dificuldades tecnológicas** permearam a gestão durante o período de pandemia, todos os cursos, em maior ou menor grau, enfrentaram dificuldades, com alunos ou professores. Com relação aos professores, as dificuldades envolviam a pouca afinidade que alguns cursos tinham com tecnologias, ou pela falta de utilização de metodologias mediadas por tecnológica. Com relação aos estudantes, foi identificado que muitos não estavam preparados para acompanhar as aulas de maneira remota, pois não possuíam o mínimo de tecnologia necessária, como computador ou internet. Esse desafio demandou grandes esforços dos gestores, que acompanharam os alunos e professores de maneira contínua durante a pandemia, a fim de garantir que as aulas acontecessem dentro dos padrões planejados.

Por se tratar de uma instituição privada, a CRETA se preocupava com a **retenção dos estudantes**, considerando que isso afetava sua permanência na IES e impactava sua sustentabilidade financeira. Já no início da pandemia, houve aumento significativo na **evasão escolar**, que demandou especial atenção e atuação dos gestores.

Ao mesmo tempo que gerenciavam o desafio de reter estudantes em seus cursos, os gestores precisaram lidar com o desafio de **atrair novos estudantes**, devido às incertezas vindas do contexto de pandemia, houve declínio de matrículas nos cursos presenciais.

Devido as características de alguns cursos, alguns gestores lidaram com desafios específicos, como por exemplo, a **restrição de acesso a campo de estágio e atividades práticas**, principalmente na área da saúde. Por causa dos decretos federais, não era possível que os alunos acessassem as unidades de saúde para realizarem suas atividades práticas e estágios. Em contrapartida, o MEC

orientava que as atividades práticas continuassem presenciais. Desta forma, nos cursos de saúde, essas atividades ficaram suspensas no primeiro semestre de 2020, e os gestores precisaram criar estratégias para lidar com a situação e manter o andamento do curso sem prejuízos aos estudantes.

Os cursos da Escola Politécnica tiveram dificuldades para lidar com **a falta de acesso aos laboratórios físicos, e a “tradicional” sala de aula** com quadro branco, o que dificultou o desenvolvimento de algumas disciplinas centrais, e denotou especial atenção dos gestores que precisaram buscar recursos que a CRETA não possuía para lidar com este desafio. O coordenador ao perceber as dificuldades que seu colegiado estava enfrentando para adequar as aulas que envolviam cálculos, incentivou que os professores buscassem novas formas para lecionar, a alternativa encontrada foi inserir novas práticas no curso, mediadas por tecnologia, como por exemplo, o uso de *softwares* e emuladores.

Evidenciou-se até aqui os principais desafios enfrentados pelos gestores da CRETA em decorrência da COVID-19, com o propósito de responder as demais perguntas que nortearam essa pesquisa, serão destacadas a seguir, situações em que práticas gerenciais improvisadas foram necessárias para lidar com os desafios impostos pela pandemia, e o aprendizado decorrente dessas práticas.

5.1.2 Tipos de improvisações praticadas pelos gestores acadêmicos

Após identificar os principais desafios que permearam o processo de gestão acadêmica durante a pandemia, buscou-se responder ao segundo objetivo proposto, que consistia em *examinar as manifestações de improvisações nas práticas dos gestores acadêmicos em resposta aos desafios impostos pela pandemia*.

Várias foram as manifestações de improvisação praticadas pelos gestores acadêmicos. Ao analisar os relatos, foi possível observar que todos os gestores, em algum momento, recorreram a improvisação para lidar com os desafios impostos pela pandemia, assim como destacou um coordenador de curso “quem não dizer que improvisou pelo menos a metade do tempo, tá mentindo (risos), não tem jeito” (Entrevistado 04).

Algumas improvisações consistiram em pequenas adequações, como no Caso 05, em que o gestor acadêmico, designou que um professor atuasse como

apoio de outro, durante o período de aulas remotas, auxiliando nas dificuldades tecnológicas.

Houve situações em que a improvisação ocorreu como um desvio da estratégia central, como observado no Caso 08, em que o gestor desviou das estratégias propostas e implementou em seu curso o *Google Classroom*, mesmo assim, orientou seus professores para que continuassem preenchendo o AVA, no intuito de atender minimamente a estratégia institucional.

A improvisação se manifestou de diversas formas, desde pequenas ações no dia a dia, como no exemplo citado por um coordenador de curso, em que ele desviou dos procedimentos padrões e recorreu ao gestor do setor financeiro para solicitar um boleto e resolver o problema de um estudante. Como também em grandes movimentos institucionais, como a Criação e atuação do Comitê de Contingência e nas ações de planejamento e implementação do ensino remoto.

A improvisação foi ferramenta primordial para responder rapidamente aos desafios impostos pela pandemia. Ao se depararem com situações emergentes, e na ausência de um planejamento prévio, gestores recorreram a improvisação, como observado no Caso 02, em que os gestores precisaram planejar a migração do ensino presencial para o remoto em um único dia, como mencionou o Entrevistado 22 “tomamos uma decisão “naquele dia” (ênfase na frase), em questão de minutos [...] então naquele dia 18 de março das 8h às 18h, nós tomamos todas essas decisões, o formato de aula síncrona, a plataforma de utilização para a transmissão das aulas, e o repositório de documentos”

Mesmo diante deste planejamento, houve a necessidade de recorrer a improvisação para lidar com os problemas que surgiam e que não haviam sido mapeados no “Plano de Contingência”, como destacou o Entrevistado 22 “[...] essa capacidade de improviso, ela foi tão grande, porque os problemas eram muitos, foi muito, porque eram perguntas que a gente não sabia responder [...] eram coisas que a gente não tinha discutido inicialmente”.

Assim como mencionado por autores que estudam a improvisação (WEICK, 1988; CUNHA; CUNHA; KAMOCHE, 1999; KAMOCHE; CUNHA; CUNHA, 2002; SCAGLIONE; MEYER; MAMÉDIO, 2019), algumas condições são necessárias para que a improvisação aconteça, na CRETA, foi observado que, o senso de urgência evidente durante a pandemia, a estrutura mínima e, em alguns momentos, a falta de rotinas padrões, foram condições primordiais para que a improvisação acontecesse.

Isso pôde ser observado na prática do Gestor 05 (Caso 04), que diante da dificuldade de acesso a campo de estágio dos seus alunos, e sem uma rotina padrão para lidar com a situação, recorreu a improvisação e antecipou disciplinas teóricas, para que não houvesse atraso na conclusão do curso.

Verificou-se, que de maneira geral as práticas improvisacionais desenvolvidas, constituíram-se em reações espontâneas, motivadas pelo contexto emergente, e pela urgência de respostas, no qual gestores utilizaram os recursos disponíveis (bricolagem). Como por exemplo, no planejamento e implementação do ensino remoto, em que as práticas já realizadas pela IES, como cursos e disciplinas na modalidade à distância e o AVA, foram o ponto de partida para o modelo de ensino implementado.

É importante destacar que na CRETA os gestores acadêmicos também atuam como professores em seus respectivos cursos, por isso, durante as entrevistas, foram identificadas diversas situações de improvisação dentro de sala de aula, no entanto, considerou-se para análise apenas exemplos que envolveram a gestão acadêmica, objeto deste estudo.

5.1.3 Aprendizado gerado a partir práticas improvisacionais

Após identificar os principais desafios que permearam o processo de gestão acadêmica durante a pandemia, e examinar as principais manifestações de improvisação nas práticas dos gestores, buscou-se responder ao terceiro objetivo proposto, que consistia em *analisar o aprendizado gerado pelas práticas improvisacionais dos gestores acadêmicos ao lidarem com COVID-19?*

Ficou evidente a partir da análise dos dados que, as improvisações *ad-hoc* (caso 04, 05, 07 e 08) foram utilizadas pelos gestores como respostas espontâneas a situações inesperadas e que de alguma forma impactavam seu curso. Estas práticas improvisacionais trouxeram benefícios, no entanto, não geraram aprendizado. Essa constatação corrobora com as proposições de Cunha *et al.* (2016), de que improvisações *ad-hoc* iniciam quando algum evento ocorre e terminam quando o evento expira, sem deixar aprendizado.

No Caso 05, por exemplo, o gestor recorreu a improvisação, fez a adequação necessária para que um professor pudesse ser apoio tecnológico de outro durante as aulas remotas, no entanto, após o retorno as aulas presenciais essa prática foi

extinta no curso. Da mesma forma no Caso 04, em que o gestor recorreu a improvisação, adequou as disciplinas dos alunos formandos, para que não houvesse atraso na conclusão do curso, no entanto, essa prática foi utilizada apenas em um semestre específico.

Importante destacar que as improvisações que geraram novas práticas, políticas, normas ou direcionamentos institucionais (ARGYRIS; SCHÖN, 1997), foram viabilizadas a partir de iniciativas da gestão institucional, ao darem condições para que improvisações ocorressem. Essas improvisações foram caracterizadas como semiestrutas (caso 01, 02, 03 e 09), em que a organização fornece uma estrutura que permite liberdade e adaptações, alinhados com os objetivos organizacionais, ou seja, uma combinação de orientação e permissão (estrutura mínima) (CUNHA *et al.*, 2016). Esse achado corrobora com Cunha e Clegg (2019) que destacam a importância do apoio da organização no processo de improvisação, criando diretrizes que permitam flexibilidade e adaptação.

De forma geral, a partir dos casos identificados foi possível constatar que improvisações foram praticadas, auxiliaram no processo de respostas aos desafios impostos pela pandemia e geraram aprendizado organizacional.

Algumas improvisações solucionaram problemas e não resultaram em aprendizado, como destacado nos Casos 01, 04, 05 e 08. Em contrapartida, algumas improvisações geraram novas práticas, rotinas ou processos que serão mantidos pela CRETA, mesmo após o período de pandemia, como destacado nos Casos 02, 03, 06, 07 e 09.

Alguns gestores entrevistados (01, 06, 09 e 18) comentaram que os desafios vivenciados na pandemia, “aceleraram as coisas”, e muitos aprendizados adquiridos dessa vivência seriam obtidos daqui a alguns anos, “temos muito que aprender com o que aconteceu, e tantas coisas que aconteceriam daqui 5 anos, por causa disso foram adiantadas e estão ali, não é que não vamos mais precisar, elas só vão ser melhoradas, amplificadas e vieram pra ficar” (Entrevistado 06).

Na CRETA, o aprendizado foi grupal e resultou das experiências vividas durante o período de pandemia, foi construído a partir das relações sociais, e das múltiplas conexões entre os indivíduos envolvidos.

5.2 RESPOSTA AO PROBLEMA CENTRAL DE PESQUISA

O desenvolvimento dos objetivos específicos permitiu o entendimento necessário para responder ao problema central desta pesquisa, *como as práticas improvisacionais influenciam o aprendizado organizacional na percepção de gestores acadêmicos?*

Como já citado, foi possível observar que para lidar com os desafios impostos pela pandemia, os gestores acadêmicos recorreram a improvisação, e a partir dessas ações improvisadas houve aprendizado organizacional. No entanto, os gestores não construíram esse entendimento, e essa é uma importante constatação, houve improvisação nas práticas dos gestores, essas ações geraram aprendizado organizacional, e eles não “se deram conta”. Em parte, isso se explica pelo contexto emergente da pandemia, que fez com que os gestores atuassem de maneira rápida e muitas vezes, sem tempo para reflexão das ações tomadas.

Para os gestores as ações realizadas durante a pandemia, foram ações comuns do seu cotidiano, como destacou um coordenador ao mencionar uma prática improvisacional, “[..] eu fui fazendo umas previsões, não era uma prática comum, nunca tinha feito, foi um dia que me surgiu a ideia assim, e se eu puxar as disciplinas assim, será que dá? Fiz contas e vi que isso dava, e assim fizemos [...]” (Entrevistado05). O gestor relatou sobre suas ações para lidar com um desafio imposto ao seu curso de forma natural, em nenhum momento evidenciou essa ação como algo extraordinário, ou como improvisação.

Esse achado reforça o estudo de Cunha e Clegg (2019) que mostra que a improvisação é infra-ordinária e presente nas ações diárias dos gestores. A improvisação não são desvios extraordinários, com características heroicas, a improvisação é uma prática organizacional relativamente trivial, um processo cotidiano de responder a desafios ou fazer o que precisa ser feito.

Na percepção dos gestores, o aprendizado obtido durante a pandemia foi algo subjetivo, que envolveu conhecimentos inerentes ao sujeito, e não ações concretas, como as identificadas na análise.

Os gestores destacaram que o período de pandemia os fez refletir sobre sua atuação, e mostrou que “é preciso estar sempre preparado para mudanças” (Gestor 18), “agir rápido e se necessário consertar rapidamente” (Gestor 21), assim como “demonstrou a capacidade de adaptação e resiliência” (Gestor 04). Para alguns

gestores, “a pandemia ensinou que é possível fazer gestão, fora dos padrões tradicionais” (Gestor 17) e que “a gestão à distância é possível e eficiente” (Gestor 02, 08 e 17).

5.3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Entre as contribuições desta pesquisa está a resposta ao chamado proposto por Montuori (2003), Scaglione, Meyer e Mamédio (2019), sobre a importância de compreender como a improvisação se desenvolve nas práticas da gestão acadêmica, fatores desencadeadores, lições e seus resultados.

Com base nos casos de improvisação identificados foi possível inferir a importância das estruturas mínimas para as práticas improvisadas, informando o que é ou não negociável, ao mesmo tempo que permite flexibilidade. Além das regras indicadas nos regimentos internos, durante a pandemia, houve um direcionamento institucional, de que os alunos não poderiam ser prejudicados nesse período, como mencionou um Pró-Reitor “a nossa preocupação era cumprir aquilo que estava planejado para o ano, e que o aluno não tivesse prejuízos” (Entrevistado 18).

A preocupação em atender esse direcionamento ficou evidente nos relatos dos coordenadores de curso entrevistados, principalmente àqueles que recorreram a improvisação, a fizeram para garantir que esse direcionamento fosse mantido em seu curso.

Também foi evidenciado como condição necessária para a improvisação, a falta de rotinas padrões. Foi possível observar, nos Casos 04, 06 e 09, que a falta de uma rotina padrão para lidar com os desafios impostos pela pandemia, fez com que os gestores recorrem a improvisação, e em dois casos (06 e 09), a improvisação resultou em novos processos e rotinas que acabaram sendo implementados na IES.

Outro elemento importante para as práticas improvisadas foi o acesso aos recursos necessários, como por exemplo, no Caso 02, planejamento e implementação do ensino remoto, em que as práticas já realizadas pela IES, como cursos e disciplinas na modalidade à distância e o AVA, foram o ponto de partida para o modelo de ensino implementado.

Outro exemplo da importância dos recursos pôde ser observado na prática improvisacional de um coordenador de curso (Caso 05), que diante da dificuldade tecnológica de um professor do seu colegiado, recorreu aos recursos disponíveis,

neste caso, outro professor do colegiado, com conhecimentos tecnológicos e com horas disponíveis. Essa constatação reforça a importância de as organizações planejarem e fornecerem estruturas organizacionais que permitam que seus gestores possam atuar de forma ágil diante dos desafios.

A pesquisa também contribuiu com os estudos que abordam improvisação como processo de aprendizagem organizacional, lacuna reconhecida pelos autores Cunha e Clegg (2019) e Ciuchta, O'toole e Miner (2020) que mencionam a ausência de estudos nessa área. Os resultados aqui apresentados corroboram com Cunha e Clegg (2019) e demonstram que a improvisação é um processo trivial e mundano de aprendizagem organizacional, e não uma ação extraordinária.

5.4 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Ao concluir uma pesquisa é natural que se pense em sua continuidade, haja vista as reflexões que surgem a partir da discussão de seus resultados. Diante disso, acredita-se alguns tópicos de estudos possam ser explorados em estudos futuros, são eles:

- Examinar a improvisação como processo de aprendizagem em diferentes contextos, além de crise ou ambientes turbulentos;
- As improvisações têm sido estudadas, principalmente, no contexto de uma organização extrema, em vez de mundana e infra-ordinária. Desta forma, estudar improvisação sob a perspectiva do infra-ordinário, como um processo trivial e mundano de aprendizagem organizacional pode trazer contribuições importantes para o campo da improvisação organizacional;
- Embora a pesquisa tenha demonstrado resultados positivos da improvisação, no curto prazo, analisar o desempenho dessas práticas no longo prazo, podem trazer contribuições importantes para as práticas gerenciais;
- Estudos comparativos em outras universidades, públicas e privadas, podem permitir uma melhor compreensão das condições e manifestações da improvisação, assim como a influência das estruturas e direcionamentos organizacionais na prática improvisada.

REFERÊNCIAS

- ABMES. **Universidades públicas tiveram queda de 18,8% no número de concluintes.** Disponível em: < encurtador.com.br/htAGR>. Acesso em: 13 de março de 2022.
- ANTONACOPOULOU, Elena P.; SHEAFFER, Zachary. Learning in crisis: Rethinking the relationship between organizational learning and crisis management. **Journal of Management Inquiry**, v. 23, n. 1, p. 5-21, 2014.
- ANTONACOPOULOU, E.; CHIVA, R. The social complexity of organizational learning: the dynamics of learning and organizing. **Management learning**, v. 38, n. 3, p. 277-295, 2007.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. **Organizational learning: a theory of action perspective.** Reading: Addison Wesley, 1997.
- BALDERSTON, F. E. **Managing today's university: strategies for viability, change, and excellence.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1995.
- BALDRIDGE, J. V. *et al.* Diversity in higher education: professional autonomy. **The Journal of Higher Education**, v. 48, n. 4, p. 367-388, 1977.
- BALDRIDGE, J. V. Models of University Governance: Bureaucratic, Collegial, and Political. **Stanford Univ., Calif. School of Education**, 1971.
- BALDRIDGE, J. V. Organizational characteristics of colleges and universities. In: BALDRIDGE, J. V. e DEAL, T. **The dynamics of organizational change in educations.** California: McCutchan Publishing Corporation, 1983.
- BARRETT, F. J. Creativity and improvisation in jazz and organizations: Implications for organizational learning. **Organization science**, v. 9, n. 5, p. 605-622, 1998.
- BOLMAN, L.G.; DEAL, T.E. **Reframing Organizations: artistic, choice and leadership.** 3. ed. Jossey-Bass Publishers. San Francisco, 2003.
- BROWN, S. L.; EISENHARDT, K.M. The art of continuous change: Linking complexity theory and time-paced evolution in relentlessly shifting organizations. **Administrative science quarterly**, p. 1-34, 1997.
- CAMPOS, R. D. *et al.* Desafios da Pandemia para o Futuro da Educação: O Caso Coppead. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 25, n. SPE, 2021.
- CASTRO, C. de M. **Os Dinossauros e as Gazelas do Ensino Superior.** IN: MEYER. V. e MURPHY. J. Patrick.(Org.) Dinossauros, gazelas & tigres. Novas abordagens da administração universitária. Um diálogo Brasil e EUA. Florianópolis: Insular, 2003.

- CHRONICLE. **The Post-Pandemic College**. Disponível em: <<https://store.chronicle.com/products/the-post-pandemic-college>>. Acesso em: 14 fev. 2021.
- CILLIERS, P. Knowing complex systems. **Managing Organisational Complexity: Philosophy, Theory, Application, IAP, Connecticut**, p. 7-19, 2005.
- CIUCHTA, M. P.; O'TOOLE, J.; MINER, A. S. The Organizational Improvisation Landscape: Taking Stock and Looking Forward. **Journal of Management**, v. 47, n. 1, p. 288-316, 2020.
- COHEN, M. D.; MARCH, J.G.; OLSEN, J. P. A garbage can model of organizational choice. **Administrative science quarterly**, p. 1-25, 1972.
- COHEN, M.; MARCH, J. **Leadership and Ambiguity: The American College President**. 2.ed. Boston: Harvard Business School Press, 1974.
- COVID. **Painel coronavírus**. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 23 maio 2021.
- CRESWELL, J. W. **Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**. 4th ed. Pearson Education, 2012.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CROSSAN, Mary; SORRENTI, Marc. Making sense of improvisation. **Organizational improvisation**. London: Routledge, p. 29-51, 2002.
- CUNHA, M.; CUNHA, J. V.da; KAMOCHE, K.. Organizational improvisation: What, when, how and why. **International journal of management reviews**, v. 1, n. 3, p. 299-341, 1999.
- CUNHA, J. V.; KAMOCHE, K. N.; CUNHA, M. Once again: what, when, how and why. **Organizational improvisation**, p. 296, 2002.
- CUNHA, M. P. *et al.* Tales of the unexpected: Discussing improvisational learning. **Management Learning**, v. 46, n. 5, p. 511-529, 2016.
- CUNHA, M.; CLEGG, S. Improvisation in the learning organization: A defense of the infra-ordinary. **The learning organization**, 2019.
- CZARNIAWSKA, B. **Narratives in social science research**. Sage, 2004.
- EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Studies. **Academy of Management Review**, v. 14, p. 532-550, 1989.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GHERARDI, Silvia. From organizational learning to practice-based knowing. **Human relations**, v. 54, n. 1, p. 131-139, 2001.

HADIDA, A. L.; TARVAINEN, W. Organizational improvisation: A consolidating review and framework. **International Journal of Management Reviews**, v. 17, n. 4, p. 437-459, 2014.

HARARI, Y. N. **21 Lições para o Século 21**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

HATCH, Mary Jo. Exploring the empty spaces of organizing: How improvisational jazz helps redescribe organizational structure. **Organization studies**, v. 20, n. 1, p. 75-100, 1999.

JARZABKOWSKI, P.; FENTON, E. Strategizing and organizing in pluralistic contexts. **Long Range Planning**, v. 39, n. 6, p. 631-648, 2006.

JARZABKOWSKI, P.; KAVAS, M.; KRULL, E. It's Practice. But is it Strategy? Reinvigorating Strategy-as-Practice by Rethinking Consequentiality. **Organization Theory**, 2021.

KAMOCHE, K. N.; CUNHA, M. P.; CUNHA, J. V. **Organizational improvisation**. Psychology Press, 2002.

KELLER, G. **Higher education and the new society**. JHU Press, 2008.

LAKATOS, E M.; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEONE, L. A critical review of improvisation in organizations: open issues and future research directions. In: **Summer conference**. p. 16-18, 2010.

LEYBOURNE, S.; KENNEDY, M. Learning to improvise, or improvising to learn: knowledge generation and 'innovative practice' in Project environments. **Knowledge and Process Management**, v. 22, n. 1, p. 1-10, 2015.

LIUBERTÉ, I. Theorising practice and developing practically relevant insights in organisational research. **Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai**, n. 79, p. 55-70, 2018.

LORANGE, P. Setting strategic direction in academic institutions: the case of the business school. **Higher Education Policy**, v. 13, n. 4, p. 399-413, 2000.

MCDANIEL, R. R. Management strategies for complex adaptive systems sensemaking, learning, and improvisation. **Performance Improvement Quarterly**, v. 20, n. 2, p. 21-41, 2007.

MEYER, Victor; PASCUCCI, Lucilaine; ANDRIGUETTO, Haroldo. Estrategias académicas: conflictos en la gestión de un sistema complejo. **Revista ESPACIOS**, v. 38, n. 04, 2017.

MEYER, B.; MEYER, V. "Managerialism" na Gestão Universitária: uma análise de suas manifestações em uma instituição empresarial. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 6, n. 3, p. 01-20, 2013.

MEYER, V. **A escola como organização complexa**. In: EYNG, A. M; GISI, M. L. (orgs.). Políticas e Gestão da Educação Superior: desafios e perspectivas. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 231-261.

MEYER, V. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Revista Universidade em Debate**, v. 2, n. 1, p. 12-26, 2014.

MEYER, V.; LOPES, M. C. B. Administrando o imensurável: uma crítica às organizações acadêmicas. **Cadernos Ebape. BR**, v. 13, n. 1, p. 40-51, 2015.

MINER, A. S.; BASSOF, P.; MOORMAN, C. Organizational improvisation and learning: A field study. **Administrative science quarterly**, v. 46, n. 2, p. 304-337, 2001.

MINER, A. S.; O'TOOLE, J. Organizational learning and organizational improvisation. **The Oxford Handbook of Group and Organizational Learning**, p. 57, 2020.

MINTZBERG, H. The manager's job: Folklore and fact. **Harvard Business Review**. p. 1-11, 1990.

MINTZBERG, H. **Criando organizações eficazes**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINTZBERG, H. **O processo da estratégia conceitos, contextos e casos selecionados**. 4. Porto Alegre Bookman, 2011.

MINTZBERG, H. **Managing**: desvendando o dia a dia da gestão. Bookman Editora, 2010.

MONTUORI, A. The complexity of improvisation and the improvisation of complexity: Social science, art and creativity. **Human relations**, v. 56, n. 2, p. 237-255, 2003.

MOORMAN, C.; MINER, A. The convergence of planning and execution: Improvisation in new product development. **Journal of marketing**, p. 1-20, 1998.

MURRAY, Michael. Psicologia Narrativa. In: SMITH, Jonathan A. **Psicologia Qualitativa**: Um guia prático para métodos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2020. cap. 05. p.122-152.

RICHARDSON, K. A. Managing complex organizations: Complexity thinking and the science and art of management. **Emergence: Complexity & Organization**, v. 10, n. 2, 2008.

SANDBERG, Jörgen; TSOUKAS, Haridimos. Grasping the logic of practice: Theorizing through practical rationality. **Academy of management review**, v. 36, n. 2, p. 338-360, 2011.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 515, de 17 de março de 2020**. Declara situação de emergência em todo o território catarinense. Florianópolis, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/images/Secom_Noticias/Documentos/VERS%C3%83O_ASSI_NADA.pdf>. Acesso em: 23 maio 2021.

SCAGLIONE, V. L. T.; MEYER, V.; MAMÉDIO, D. F. Improvisation in higher education management: Coping with complexity and organizational dynamics. **Global Journal of Flexible Systems Management**, v. 20, n. 4, p. 291-302, 2019.

SIMON, H. A. Job of a college president. **Educational Record**, v. 48, n. 1, p. 68-78, 1967.

STACEY, R. D. **Complexity and Creativity in Organizations**. San Francisco. Berrett-Koehler Publishers, 1996.

TABESH, P.; VERA, D. M. Top managers' improvisational decision-making in crisis: a paradox perspective. **Management Decision**, 2020.

WEICK, K. E. Educational Organizations as loosely coupled systems. **Administrative Science Quarterly**, v.21, p.1-19,1976.

WEICK, K. E. Administering Education in Loosely Coupled Schools. **Phi Delta Kappan**, june, 1982. p. 673-676.

WEICK, K. E. Improvisation as a Mindset for Organizational Analysis Organization Science. **Jazz Improvisation and Organizing**, p. 9,543-555, 1998.

WEICK, K. E. The aesthetic of imperfection in orchestras and organizations. **Organizational improvisation**, p. 166-184, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTORES ACADÊMICOS



Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
Escola de Negócios PUCPR
Programa de Pós-Graduação em Administração (PPAD)
Dissertação de Mestrado

ROTEIRO NORTEADOR DE ENTREVISTA PARA PESQUISA INERENTE À DISSERTAÇÃO DE MESTRADO.

Mestranda: Ana Cristina de Amorim

Orientador: Prof. Dr. Victor Meyer

Título do trabalho: Gestão acadêmica em tempo de crise: contribuição da improvisação para o aprendizado organizacional

Público respondente: Gestores acadêmicos

Obs.: as entrevistas serão mantidas em sigilo e descaracterizadas para fins de composição do relatório de pesquisa, sem nenhuma outra finalidade, senão a acadêmica.

As entrevistas com os gestores estudados abordarão as seguintes questões:

Identificação do Perfil do Gestor

- 1) Nome
- 2) Cargo/Função
- 3) Formação/área de conhecimento (graduação, especialização, mestrado, doutorado ou outros)
- 4) Tempo de atuação na IES
- 5) Tempo de docência
- 6) Tempo de atuação como gestor na IES
- 7) Experiência anterior como gestor em outra IES? Empresa?

Identificação do Perfil do Curso

- 1) Curso(s) que gerencia:
- 2) Tempo de existência do curso
- 3) Quantidade de alunos
- 4) Quantidade de professores
- 5) Quanto tempo atua como gestor nesse(s) curso(s)

Improvisação e aprendizado

- 1) Na sua percepção, qual seu papel/funções como gestor (acadêmico)? Antes e depois da pandemia?

- 2) Voltando ao dia 17 de março de 2020, você poderia descrever como lidou/respondeu (quais suas ações) quando soube que a IES iria fechar?
- 3) Quando a pandemia teve início, quais foram as principais ações, estratégias realizadas pela CRETA para lidar com esse novo contexto? (Houve um comitê de crise? gestão de crise? Plano de contingência?)
- 4) Você percebe que a execução dessas ações (primeiras ações tomadas) seguiu um planejamento prévio? foram implementadas? ou precisou sofrer adequações por parte dos responsáveis envolvidos? quais os desafios?
 - (Se houve alterações, foram decorrentes de quais fatores? Explique e cite exemplos, por gentileza)
- 5) (OBS: aqui entramos no contexto do entrevistado, ou seja, no seu curso) Na área acadêmica, e **particularmente no seu curso**, quais foram os principais desafios encontrados?
- 6) Quais as principais decisões e ações colocadas em prática? Conte-me sobre estas decisões e ações?
- 7) Nesse novo contexto, houve situações imprevistas, em que foram necessárias ações adaptativas? Fale-me sobre esta experiência vivenciada por você? Qual foi o objetivo dessas soluções adaptativas?
- 8) Em algum momento, você sentiu que a burocracia impediu e/ou atrapalhou na implementação dessas ações adaptativas/imprevistas/criativas?
- 9) Durante a pandemia, você percebeu que a IES proporcionou processos de apoio às adaptações locais (adaptações realizadas nos cursos), uma estrutura mais aberta a inovação/ adaptação e improvisação?
- 10) Você acha que as suas decisões durante crise vinda da pandemia permanecerão como estratégia do curso? ou serão abandonadas quando a crise pandemia acabar? por quê?

Aprendizado

- 11) Qual tem sido o aprendizado gerado da sua vivência como gestor durante esse período de crise?
- 12) A crise gerada pela pandemia mudou sua prática como gestor? Dê exemplos, de situações antes e durante pandemia.
- 13) Diante da experiência vivida na gestão da instituição neste período de pandemia quais seriam as principais competências e habilidades aprendidas? Destaque a relevância.

Agradecimento ao entrevistado por sua cooperação e participação nesta entrevista. Lembrar a confidencialidade das respostas e a possibilidade de novo contato caso sejam necessárias mais informações

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTORES UNIVERSITÁRIOS



Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
Escola de Negócios PUCPR
Programa de Pós-Graduação em Administração (PPAD)
Dissertação de Mestrado

ROTEIRO NORTEADOR DE ENTREVISTA PARA PESQUISA INERENTE À DISSERTAÇÃO DE MESTRADO.

Mestranda: Ana Cristina de Amorim

Orientador: Prof. Dr. Victor Meyer

Título do trabalho: Gestão acadêmica em tempo de crise: contribuição da improvisação para o aprendizado organizacional

Público respondente: Gestores universitários

Obs.: as entrevistas serão mantidas em sigilo e descaracterizadas para fins de composição do relatório de pesquisa, sem nenhuma outra finalidade, senão a acadêmica.

As entrevistas com os gestores estudados abordarão as seguintes questões:

Identificação do Perfil do Gestor Universitário

- 1) Nome
- 2) Cargo/Função
- 3) Formação/área de conhecimento (graduação, especialização, mestrado, doutorado ou outros)
- 4) Tempo de atuação na IES
- 5) Tempo de docência
- 6) Tempo de atuação como gestor na IES
- 7) Experiência anterior como gestor

Improvisação e aprendizado

14) Na sua percepção, qual seu papel/funções como gestor (universitário)?

15) Sente que seu papel mudou? Antes e depois da pandemia?

16) Voltando ao dia 17 de março de 2020, início da pandemia, como foram definidas as estratégias para enfrentar esse momento.

Quais foram as principais ações, estratégias realizadas pela Creta para lidar com esse novo contexto? (Houve um comitê de crise? gestão de crise? Plano de contingência?)

17) Essas estratégias foram implementadas? Ou precisaram sofrer muitas adequações/adaptações?

18)O que foi mais desafiador quando a pandemia teve início, enquanto instituição de ensino?

19)Nesse novo contexto, houve situações imprevistas, em que foram necessárias ações adaptativas? Fale-me sobre esta experiência vivenciada por você? Qual foi o objetivo dessas soluções adaptativas?

20)O que a pandemia mudou na IES?
Algumas decisões e estratégias tomadas durante a pandemia permanecerão?

21)Qual tem sido o aprendizado gerado da sua vivência como gestor durante esse período de crise?

22)A crise gerada pela pandemia mudou sua prática como gestor? Dê exemplos, de situações antes e durante pandemia. O que você aprendeu?

23)Na sua opinião, quais as competências e habilidade que um gestor universitário precisa ter hoje?

Agradecimento ao entrevistado por sua cooperação e participação nesta entrevista.

Lembrar a confidencialidade das respostas e a possibilidade de novo contato caso sejam necessárias mais informações

APÊNDICE C – PROTOCOLO DE ENTREVISTA

PROTOCOLO DE ENTREVISTA	
Local: Dia: Horário: Entrevistador: Entrevistado: Cargo do entrevistado:	
Notas descritivas (retrato dos participantes, a reconstrução do diálogo, descrição do local e relatos de determinados eventos)	Notas reflexivas (reflexões do pesquisador)
Descrição do Projeto: “GESTÃO ACADÊMICA EM TEMPO DE CRISE: CONTRIBUIÇÃO DA IMPROVISAÇÃO PARA O APRENDIZADO ORGANIZACIONAL”	
Objetivo: compreender como gestores universitários utilizaram a improvisação para lidar crise, e qual os aprendizados gerados a partir dessas improvisações.	
Lembretes: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Agradecer a participação <input type="checkbox"/> Iniciar a gravação <input type="checkbox"/> Dúvidas sobre o Termo de Consentimento? <ul style="list-style-type: none"> • Reforçar autorização da IES para pesquisa • Dentro dos parâmetros éticos • Participação online • Não há benefícios ou riscos • Entrevista gravada para fins de transcrição e análise <input type="checkbox"/> Qualquer situação ou fala que quiser que seja desconsiderada da entrevista, é só comunicar <input type="checkbox"/> Privacidade <ul style="list-style-type: none"> • Todos os dados ficarão sob minha guarda e mais ninguém terá acesso • Respondentes serão descaracterizados <input type="checkbox"/> O foco da pesquisa é a gestão, estratégia e ações, ou seja, a prática dos gestores, por isso, sempre que lembrar de situações/momentos vivenciados no dia a dia, e puder compartilhar para enriquecer. 	
Perguntas a serem feitas: 1)	
Agradecimento ao entrevistado por sua cooperação e participação nesta entrevista.	
Lembrar a confidencialidade das respostas e a possibilidade de novo contato caso sejam necessárias mais informações	

Fonte: Adaptado de Creswell, 2010

APÊNDICE D – PERFIL DOS ENTREVISTADOS

No Quadro 09 estão dispostas as informações inerentes aos cargos, formação, tempo de atuação na IES e tempo de docência dos respondentes, dados estes que compõem seu perfil profissional. Como forma de manter o sigilo acordado com os participantes, o número do respondente ao qual o entrevistado corresponde não foi informado, ficara apenas restrito a pesquisadora.

Quadro 09 – Perfil dos entrevistados

Cargo	Área/Curso	Filial	Formação (graduação e pós-graduação)	Tempo de atuação na IES	Tempo de atuação na docência	Exercício no cargo de gestor na IES	Experiência anterior (fora do meio acadêmico)
Assessoria pedagógica	Núcleo de Assessoramento Pedagógico	Betha e Alfa	Graduação em Pedagogia Pós-graduação em Psicopedagogia, Mestrado em Educação e Cultura	20 anos	20 anos	5 anos	30 anos
Coordenador da Escola Politécnica e de Curso	Escola da politécnica e Engenharia de Produção	Betha e Alfa	Graduação em Engenharia Química Pós-graduação em Gestão Empresarial Pós-graduação em Gestão Industrial Mestrado em Engenharia de Materiais e Processos Avançados	4 anos	10 anos	4 anos	20 anos
Coordenador de Curso	Engenharia Elétrica	Betha	Graduação em Engenharia Elétrica Pós-graduação em Segurança no Trabalho Mestrado em Engenharia Elétrica	15 anos	15 anos	4 anos	15 anos
Coordenador de Curso	Nutrição	Alfa	Graduação em Nutrição Pós-graduação em nutrição clínica com ênfase em terapias nutricionais Mestrado em Nutrição	7 anos	8 anos	3 anos	6 anos
Coordenador de Curso	Teologia	Alfa	Graduação em Filosofia Graduação em Teologia Pós-graduação em Comunicação Mestrado em Teologia Moral Doutorado em Teologia Moral	6 anos	6 anos	5 anos	Padre
Coordenador de Curso	Engenharia Mecânica	Betha	Graduação em Eng. Mecânica Mestrado em Eng. Mecânica	7 anos	7 anos	4 anos	3 anos
Coordenador de Curso	Biomedicina	Alfa	Graduação em Farmácia Bioquímica Mestrado em Saúde e Meio Ambiente	9 anos	9 anos	6 anos	5 anos
Coordenador de Curso	Ciências Contábeis	Alfa	Graduação em Ciências Contábeis Pós-graduação em Administração Financeira Contábil e Controladoria.	10 anos	20 anos	7 anos	20 anos

			Pós-graduação em Gestão Competitiva com ênfase na Tecnologia da Inf. Pós-graduação em Administração Global Pós-graduação em Compliance, Auditoria e Riscos Mestrado em Administração				
Coordenador de Curso	Arquitetura e Urbanismo	Alfa	Graduação em Arquitetura e Urbanismo Especialização em Didática e Metodologia Mestrado em Arquitetura Doutorado em Arquitetura	10 anos	20 nos	10 anos	10 anos
Coordenador de Curso	Administração	Betha	Graduação em Administração Pós-graduação em Administração Global Pós-graduação em Logística Empresarial Pós-graduação em Engenharia de Produção Pós-graduação em Engenharia e Gestão da Indústria 4.0 Mestrado em Administração	14 anos	15 anos	2 anos	25 anos
Coordenador de Curso	Administração	Alfa	Graduação em Administração Pós-graduação em Administração Financeira Pós-graduação em Finanças Empresariais Pós-graduação em MBA Gestão Empresarial Mestrado em Administração	21 anos	21 anos	9 anos	34 anos
Coordenador de Curso	Direito	Betha	Graduação em Direito Pós-graduação em Processo Civil Mestrado em Educação	18 anos	18 anos	2 anos	10 anos
Coordenador de Curso	Engenharia de Software	Betha e Alfa	Graduação em Tecnologia em Processamento de Dados Pós-graduação em Informática Mestrado em Informática	17 anos	20 anos	15 anos	20 anos
Coordenador de Curso	Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica	Alfa	Graduação em Engenharia Mecânica Pós-graduação em Engenharia de Produção e MBA em Gestão e Engenharia da Qualidade Mestrado em Engenharia e Ciências Mecânicas	8 anos	8 anos	5 anos	11 anos
Coordenador de Curso	Direito	Alfa	Graduação em Direito Mestrado em Letras Doutorado em Direito	11 anos	11 anos	2 anos	15 anos
Coordenador de Curso	Engenharia Civil	Betha e Alfa	Graduação em Engenharia Civil Mestrado em Ciência e Engenharia dos Materiais Doutorado em Ciência e Engenharia de Materiais	10 anos	20 anos	10 anos	Não possui

Coordenador de Curso	Ciências Contábeis	Betha	Graduação em Contabilidade Pós-graduação em Gestão Estratégica de Custos	17 anos	17 anos	4 anos	20 anos
Pró-reitor administrativo	Reitoria	Betha e Alfa	Graduação em Comunicação Social habilitação em Relações Públicas Pós-graduação em Marketing	3 anos	Não possui	8 meses	9 anos
Pró-reitor de pesquisa	Reitoria	Betha e Alfa	Graduação em Direito Pós-graduação em MBA em Direito Empresarial e Processual Mestrado em Ciência Jurídica Doutorado em Ciência Jurídica Pós-Doutorado Universidade Federal de Santa Catarina	14 anos	8 anos	11 anos	Não possui
Reitor	Reitoria	Betha e Alfa	Graduação em Engenharia Química Pós-graduação em Administração Mestrado em Saúde e Meio Ambiente Doutorado em Engenharia Ambiental Pós-Doutorado Université du Québec à Montréal,	3 anos	17 anos	1 ano	7 anos
Reitor (no tempo da pandemia)	Reitoria	Betha e Alfa	Graduação em Engenharia Civil Pós-graduação em Marketing, finanças e MBA em Logística Mestrado em Administração Doutorado em Administração	3 anos	4 anos	3 anos	8 anos
Vice reitora e Pró-reitora acadêmica	Reitoria	Betha e Alfa	Graduação em Ciências Licenciatura Plena Em Biologia Pós-graduação em Ciências Biologia Pós-graduação Metodologia e Aprendizagem na Educação Mestrado em Saúde e Meio Ambiente Doutorado em Educação	32 anos	20 anos	13 anos	20 anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2021

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pág. 1/3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo GESTÃO UNIVERSITÁRIA: IMPROVISÇÃO E APRENDIZADO ORGANIZACIONAL EM CONTEXTO DE PANDEMIA, que tem como objetivo compreender como as práticas improvisacionais influenciam o aprendizado organizacional na percepção dos gestores universitários em tempo de COVID-19. Acreditamos que esta pesquisa seja importante porque compreender como a improvisação se desenvolve nas práticas da gestão universitária, fatores desencadeadores, lições e seus resultados, é importante lacuna existente na literatura desta área. Assim como, este estudo pode contribuir para o entendimento das práticas gerenciais no contexto universitário.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no referido estudo será por meio de entrevista online, mediada por tecnologias, e guiada por perguntas abertas, em que os senhores(as) serão perguntados sobre o processo de gestão durante o período de pandemia. As entrevistas terão duração de no máximo uma hora e trinta minutos.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertado de que, da pesquisa a se realizar, não há benefícios a se esperar. Bem como, também que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos em sua participação, tais como, constrangimento com relação a alguma questão proposta durante entrevista. Para minimizar tais riscos, nós pesquisadores tomaremos as seguintes medidas: a entrevista é completamente anônima, seu nome e suas características demográficas serão suprimidas do estudo, e substituídas por outras que efetivamente garantam o seu anonimato. Você não é obrigado a revelar fatos ou situações que possam lhe prejudicar, sejam constrangedores, ou ainda que você não queira que sejam utilizados para o fim da pesquisa. Frequentemente, perguntaremos sobre evidências do que ocorreu, para que em toda a pesquisa, sua fala possa ser substituída pelo uso de um documento.

SIGILO E PRIVACIDADE

Nós pesquisadores garantiremos a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. Nós pesquisadores nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

Nós lhe asseguramos assistência durante toda pesquisa, bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

No entanto, caso tenha qualquer despesa decorrente da participação nesta pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, bem como de seu acompanhante (se for o caso), haverá ressarcimento dos valores gastos na forma seguinte: até R\$10 via PIX direto ao entrevistado. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente de sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

RUBRICA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

RUBRICA DO PESQUISADOR

CONTATO

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Ana Cristina de Amorim (Mestranda PUCPR), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e com ela você poderá manter contato pela telefone e e-mail (47)99121-0478 – ana.cristina.amorim@outlook.com e (47)3371-1476 - ppad@pucpr.br (secretaria do Programa)

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2103 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, ____ de ____ de ____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

USO DE IMAGEM E/OU ÁUDIO

Autorizo o uso do meu áudio para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito ao áudio, que será utilizado para transcrição da entrevista e análise dos dados.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

RUBRICA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

RUBRICA DO PESQUISADOR