



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO TECNOLÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E GESTÃO DO
CONHECIMENTO

Simone Soares Silva

Adoção de aulas não presenciais em cursos presenciais de graduação durante a pandemia da COVID-19 na UDESC: uma análise sob a ótica da aprendizagem organizacional e dinâmicas de poder

Florianópolis
2022

Simone Soares Silva

Adoção de aulas não presenciais em cursos presenciais de graduação durante a pandemia da COVID-19 na UDESC: uma análise sob a ótica da aprendizagem organizacional e dinâmicas de poder

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento em Gestão do Conhecimento.

Orientadora: Prof.^a Andrea Valéria Steil, Dr.^a
Coorientadora: Prof.^a Gertrudes Aparecida Dandolini, Dr.^a
Tutor de orientação: Rodrigo Kraemer, Dr.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Simone Soares

Adoção de aulas não presenciais em cursos presenciais de graduação durante a pandemia da COVID-19 na UDESC : uma análise sob a ótica da aprendizagem organizacional e dinâmicas de poder / Simone Soares Silva ; orientador, Andrea Valéria Steil, coorientador, Gertrudes Aparecida Dandolini, 2022.

179 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Engenharia e Gestão do Conhecimento. 2. Aprendizagem Organizacional. 3. Relações de Poder. 4. Pandemia da COVID 19. 5. Universidade Pública. I. Steil, Andrea Valéria. II. Dandolini, Gertrudes Aparecida. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. IV. Título.

Simone Soares Silva

Adoção de aulas não presenciais em cursos presenciais de graduação durante a pandemia da COVID-19 na UDESC: uma análise sob a ótica da aprendizagem organizacional e dinâmicas de poder

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 07 de dezembro de 2022 pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Rogério Cid Bastos, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Fabiana Besen, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Marcus Tomasi, Dr.
Universidade do Estado de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.^a Andrea Valéria Steil, Dr.^a
Orientadora

Florianópolis, 2022.

Não há exemplo maior de dedicação do que o da nossa família. À minha querida família, que tanto admiro, dedico o resultado do esforço realizado ao longo deste percurso.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo a Deus, por guiar minha vida e iluminar meu caminho. Sem a luz divina esse trabalho não seria possível.

Ao meu amado marido Alessandro, por acreditar em mim. Obrigada por estar ao meu lado e torcer pelo meu sucesso. Por ser meu suporte e o de nossos filhos. Pela paciência e amor. Por compreender os momentos de ausência e ansiedade.

Aos meus filhos, Caio e Melissa, meus maiores tesouros. A quem retirei muita atenção, paciência e acompanhamento. Sem o apoio e compreensão de vocês, eu não teria conseguido.

Aos meus queridos pais, Ana e Edson, pelos valores e ensinamentos repassados ao longo da vida. Obrigada por serem tão presentes em minha vida.

Às minhas irmãs, Daniele e Adriana, por serem minhas grandes parceiras e melhores amigas.

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio, incentivo e conversas aleatórias. Obrigada por me trazerem leveza nos momentos mais tensos dessa jornada.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Andrea Valéria Steil, por me receber como aluna de mestrado no seu grupo de pesquisa. Obrigada pela confiança no meu trabalho, pelos ensinamentos, pelo respeito, pela paciência, pela compreensão. Pelas inúmeras revisões de texto. Obrigada por me orientar. Eu realmente aprendi muito com você.

À minha coorientadora, Prof.^a Dr.^a Gertrudes Aparecida Dandolini, também pela confiança e orientação.

Ao meu colega e tutor, Dr. Rodrigo Kraemer, por sua pronta disponibilidade em me ajudar e pelos pertinentes conselhos dados sempre que o procurei. Obrigada por compartilhar comigo seu conhecimento e sua experiência.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Conhecimento, Aprendizagem e Memória Organizacional (KLOM). A convivência com vocês foi extremamente agradável e enriquecedora.

Ao PPGEGC, professores e servidores técnicos, por terem me aceito no programa, pela acolhida e colaboração. Obrigada pela atenção dispensada em todos os momentos que precisei.

Aos colegas do PPGEGC, pelas conversas, colaboração e apoio nessa jornada.

Aos colegas, parceiros de trabalho e gestores da UDESC, universidade que sirvo com muito orgulho e dedicação, agradeço por todo apoio, incentivo e confiança.

Não posso deixar de citar minha querida colega Gladis Queiroz. Suas palavras de incentivo foram de grande valor para meu ingresso - e conclusão! - no mestrado.

Aos participantes entrevistados pela disponibilidade e gentileza de aceitarem contribuir para minha pesquisa.

A todos que estiveram comigo nessa caminhada, meus sinceros agradecimentos.

*Não é o mais forte que sobrevive,
nem o mais inteligente, mas o que melhor se
adapta às mudanças”.*

(MEGGINSON, 1963).

RESUMO

Esta dissertação foi elaborada com intuito de enriquecer a compreensão do processo de aprendizagem organizacional e dinâmicas de poder relacionadas em um momento de crise. O objetivo do estudo foi compreender como acontece o processo de aprendizagem organizacional em uma universidade pública durante uma mudança estratégica decorrente de uma situação extrema e como as relações de poder estão relacionadas ao processo. Para isso, realizou-se um estudo de caso qualitativo, tendo como suporte conceitual o *framework* 4i's, que entende a aprendizagem organizacional como um processo de renovação estratégica dinâmico e multinível que ocorre por meio da intuição, interpretação, integração e institucionalização (4i's). A dinâmica de poder foi incorporada à análise pela avaliação de como distintas formas de poder, qual sejam, disciplina, dominação, a influência e força, influenciaram no processo de aprendizado investigado. O estudo teve como escopo o processo de aprendizado organizacional ocorrido durante a adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de graduação na Universidade do Estado de Santa Catarina, frente à emergência de saúde pública relacionada à pandemia da COVID-19. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de documentos institucionais, material audiovisual institucional e entrevistas. Para análise dos dados, adotou-se a técnica de análise temática dedutiva e indutiva. Os achados ampliam a compreensão de como se desenvolve o processo de aprendizagem organizacional no contexto de uma universidade pública, em situação de crise. Os resultados demonstraram que o cenário da pandemia da COVID-19 impactou a instituição gerando aprendizados e novas práticas, entre elas, a utilização de atividades remotas para dar continuidade às aulas de cursos presenciais de graduação. A aprendizagem organizacional aconteceu através dos subprocessos de intuir, interpretar, integrar e institucionalizar. Esses subprocessos, principalmente a interpretação e integração, ocorreram quase que simultaneamente, denotando a fluidez e não linearidade já apontada na teoria. A estrutura e a maneira como as decisões são tomadas nessas organizações afetaram o fluxo da aprendizagem. Quanto às relações de poder envolvidas, constataram-se algumas particularidades frente à proposição conceitual da área, uma vez que mais de uma forma de poder foi identificada facilitando o aprendizado nos níveis de grupo e da organização. Os resultados denotam que a intuição foi facilitada pela disciplina. A interpretação foi apoiada pelo poder da disciplina e da influência. A integração foi impulsionada pela força, influência e disciplina. Por fim, a institucionalização da aprendizagem obteve apoio de todas as formas de poder. Com isso, foi observado que o poder da disciplina é de grande relevância para todas as etapas da aprendizagem organizacional. Outra contribuição deste estudo é a detecção de que o uso combinado de diferentes formas de poder pode fornecer o equilíbrio necessário para dar suporte à aprendizagem nos níveis de grupo e organizacional.

Palavras-chave: Aprendizagem Organizacional. Relações de Poder. Pandemia da COVID-19. Universidade pública. *Framework* 4i's.

ABSTRACT

This dissertation was elaborated in order to enrich the understanding of the organizational learning process and related power dynamics in a time of crisis. The aim of the study was to understand how the organizational learning process happens in a public university during a strategic change resulting from an extreme situation and how power relations are related to the process. For this, a qualitative case study was carried out, having as conceptual support the framework 4i's, which understands organizational learning as a dynamic and multilevel strategic renewal process that occurs through intuition, interpretation, integration and institutionalization (4i's). The power dynamics were incorporated into the analysis by evaluating how the different forms of power, such as discipline, domination, influence and strength, influenced the learning process investigated. The study was based on the organizational learning process that occurred during the adoption of non-face-to-face classes in face-to-face undergraduate courses at the State University of Santa Catarina, in view of the public health emergency related to the COVID-19 pandemic. The research data were obtained through institutional documents, institutional audiovisual material and interviews. For data analysis, the technique of deductive and inductive thematic analysis was adopted. The findings broaden the understanding of how the organizational learning process develops in the context of a public university, in a crisis situation. The results showed that the scenario of the COVID-19 pandemic impacted the institution generating learning and new practices, including the use of remote activities to continue classes in face-to-face undergraduate courses. Organizational learning took place through the subprocesses of intuiting, interpreting, integrating and institutionalizing. These subprocesses, especially interpretation and integration, occurred almost simultaneously, denoting the fluidity and nonlinearity already pointed out in the theory. The structure and way decisions are made in these organizations have affected the flow of learning. As for the power relations involved, there were some particularities in the conceptual proposition of the area, since more than one form of power was identified facilitating learning at the group and organization levels. The results denote that intuition was facilitated by discipline. Interpretation was supported by the power of discipline and influence. Integration was driven by strength, influence and discipline. Finally, the institutionalization of learning has gained support from all forms of power. With this, it was observed that the power of discipline is of great relevance for all stages of organizational learning. Another contribution of this study is the detection that the combined use of different forms of power can provide the necessary balance to support learning at the group and organizational levels.

Keywords: Organizational Learning. Power Relations. COVID-19 Pandemic. Public University. Framework 4i's.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Aprendizagem organizacional pelo framework 4i's.....	41
Figura 2 - Trilha metodológica da pesquisa.....	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses (T) e Dissertações (D) sobre aprendizagem organizacional no PPGEGC/UFSC.....	33
Quadro 2 – Algumas definições de aprendizagem organizacional, com indicação de autoria e ano de publicação.....	37
Quadro 3 – Subprocessos de aprendizagem e tipologias de poder.....	47
Quadro 4 - Definições constitutivas e operacionais dos itens investigados.....	68
Quadro 5 – Contatos iniciais com a UDESC.....	69
Quadro 6 – Subprocesso de intuição (operacionalização, eventos e fonte de dados)	117
Quadro 7 – Subprocesso de interpretação (operacionalização, eventos e fonte de dados)	122
Quadro 8 - Subprocesso de integração (operacionalização, evento e fonte de dados)	128
Quadro 9 –Subprocesso de institucionalização (operacionalização, eventos e fonte de dados)	130
Quadro 10 – Tipo de poder, subprocesso da aprendizagem organizacional, descrição do evento e sentido.....	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Subprocessos de Aprendizagem Organizacional e Tipos de Poder.....143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

4i's – intuição, interpretação, integração e institucionalização

ABRUEM - Associação dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais

APRUDESC – Associação dos Professores da UDESC

CAP – Câmara de Administração e Planejamento

CAV - Centro de Ciências Agroveterinárias

CCT - Centro de Ciências Tecnológicas

CEART - Centro de Artes

CEAD - Centro de Educação a Distância

CEB - Conselho de Entidades de Base

CEFID - Centro de Educação Física e Desporto

CEG - Câmara de Ensino de Graduação

CEO - Centro Educacional do Oeste

CESFI - Centro de Educação Superior da Foz do Itajaí

CESMO - Centro de Educação Superior do Meio Oeste

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONCUR - Conselho Curador

CONSUNI - Conselho Universitário

CPPG – Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação

DCE - Diretório Central Estudantil da UDESC

DVS - Destaque para Votação em Separado

EaD - Ensino a Distância

EPI - Equipamentos de proteção individual

ESAG - Centro de Ciências da Administração

GT – Grupo de Trabalho

KLOM – Interdisciplinary Research Group on Knowledge, Learning and Organizational Memory

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil

MEC - Ministério da Educação

PPGEGC - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento

PROAD – Pró-Reitoria de Administração

PROEN – Pró-Reitoria de Ensino

PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento

PROPPG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

OMS - Organização Mundial da Saúde

SARS-CoV-2 - Síndrome Respiratória Aguda Grave 2

SGP-e - Sistema de Gestão de Processos Eletrônicos

SISu - Sistema de Seleção Unificada

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UAB - Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	19
1.1.1	A pandemia da COVID-19: Breve cronologia dos acontecimentos.....	19
1.1.2	O impacto da pandemia da COVID-19 nas universidades públicas brasileiras.....	20
1.1.3	Aprendizagem Organizacional e Dinâmicas de Poder em um Evento Raro	22
1.1.4	Problema de Pesquisa.....	26
1.2	OBJETIVOS.....	26
1.2.1	Objetivo Geral.....	26
1.2.2	Objetivos Específicos.....	27
1.3	ESCOPO DE PESQUISA.....	27
1.4	JUSTIFICATIVA.....	30
1.5	ADERÊNCIA AO PPGE GC.....	31
1.6	ESTRUTURA DO TRABALHO.....	34
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	36
2.1	APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: A EVOLUÇÃO DO CONCEITO...	36
2.1.1	Aprendizagem organizacional a partir do <i>Framework 4 i's</i>.....	39
2.1.2	Aprendizagem Organizacional e as Relações de Poder.....	44
2.2	APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL DO SETOR PÚBLICO EM EVENTOS RAROS.....	50
2.3	APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL EM UNIVERSIDADES.....	52
2.3.1	Estrutura organizacional das universidades públicas brasileiras.....	53
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	57
3.1	ASPECTOS CONCEITUAIS.....	57
3.1.1	Aprendizagem organizacional.....	58
3.1.2	Dinâmicas de Poder.....	58
3.1.3	Evento raro ou extremo.....	59
3.2	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	59

3.2.1	Fundamentos filosóficos da pesquisa: construtivismo social e interpretativismo.....	59
3.2.2	Natureza da pesquisa: Descritiva.....	60
3.2.3	Abordagem metodológica: Qualitativa.....	60
3.2.4	Estratégia de Investigação: Estudo de caso.....	62
3.3	CONTEXTO DA PESQUISA.....	64
3.4	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	65
3.5	PROCEDIMENTOS PARA COLETA, REGISTRO E ANÁLISE DE DADOS 66	
3.5.1	Preparação para coleta de dados.....	67
3.5.2	Coleta e tratamento dos dados.....	71
3.5.3	Análise dos dados.....	75
3.6	CRITÉRIOS DE QUALIDADE DA PESQUISA.....	79
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	81
4.1	A UNIVERSIDADE OBJETO DO ESTUDO: UDESC.....	81
4.1.1	A história da UDESC.....	82
4.1.2	Caracterização da UDESC.....	83
4.1.3	Cursos de graduação.....	84
4.1.4	Estrutura Organizacional da UDESC.....	85
4.2	A SITUAÇÃO DA UDESC DIANTE DO EVENTO RARO.....	89
4.2.1	Os impactos da pandemia da COVID-19 sobre a UDESC: Cronologia dos fatos relacionados à adoção das aulas não presenciais nos cursos presenciais de graduação de forma excepcional e temporária.....	89
4.3	ANÁLISE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL 4I'S: INTUIÇÃO, INTERPRETAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO.....	116
4.4	ANÁLISE DAS FORMAS DE PODER RELACIONADAS A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	131
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
5.1	CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS.....	147
5.2	IMPLICAÇÕES PRÁTICAS.....	149
5.3	LIMITAÇÕES E OPORTUNIDADES DE PESQUISAS FUTURAS.....	150
	REFERÊNCIAS.....	152
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	168

APÊNDICE B – PROTOCOLO PARA ANÁLISE DE DOCUMENTOS E MATERIAL AUDIOVISUAL.....	170
APÊNDICE C -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	171
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE IMAGEM, VÍDEO E SOM DE VOZ.....	174
APÊNDICE E - RELAÇÃO de documentos e material audiovisual.....	175

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo são apresentados os elementos iniciais do trabalho. Começa com a contextualização do tema e o problema que norteou a pesquisa, seguindo para os objetivos (geral e específicos) e o escopo do estudo. Na sequência tem-se a justificativa, com a explicitação da relevância da pesquisa para a ciência e para a sociedade, assim como a sua aderência ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC). O capítulo introdutório se encerra com a apresentação da estrutura do trabalho.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

1.1.1 A pandemia da COVID-19: Breve cronologia dos acontecimentos

Em dezembro de 2019 foi observado, na cidade chinesa Wuhan, uma doença respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome 2*), traduzida para o português como Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (ZHU et al., 2020). Em 31 de dezembro de 2019 a China reportou o caso à Organização Mundial da Saúde (OMS). Em 11 de janeiro de 2020 a China registrou a primeira morte decorrente da doença e nos dias seguintes o país anunciou a possibilidade de transmissão humana do novo vírus. Em 23 de janeiro de 2020 a cidade de Wuhan foi colocada em quarentena, de modo a isolá-la de outras partes do país, como forma de controlar a transmissão do vírus. Porém, ao final do primeiro mês do ano de 2020 a doença havia se alastrado para diversos países, com registros na Ásia, Europa e América do Norte.

Em 31 de janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou emergência de saúde pública internacional em decorrência do surto do novo coronavírus. Em fevereiro de 2020 a OMS assumiu oficialmente o termo COVID-19 para nominar a síndrome respiratória grave causada pelo novo coronavírus, que também recebeu a nomenclatura definitiva de Sars-CoV-2 (BRASIL, 2020; SÁ, 2020).

No Brasil, o primeiro caso de infecção foi registrado pelo Ministério da Saúde em 25 de fevereiro de 2020, no estado de São Paulo. No início do mesmo mês, o país declarou situação de emergência pública em decorrência da infecção pelo

coronavírus COVID-19, por meio da Portaria MS nº 188, de 3 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a). Em seguida, publicou o Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo novo coronavírus COVID-19 e sancionou a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, dispondo sobre as primeiras medidas nacionais para enfrentamento da emergência pública decorrente do coronavírus (BRASIL, 2020b).

Em 11 de março de 2020, a OMS elevou o estado de surto para pandemia, devido ao ritmo crescente e acelerado de propagação do vírus em nível mundial. Ações de controle e enfrentamento à doença ainda pouco conhecida exigiu a implantação rápida de estratégias de contingência para essa infecção (DONG et al., 2020), com medidas de biossegurança e distanciamento social (HORN et al., 2020; OLIVEIRA et al., 2020).

O distanciamento social é uma estratégia que visa reduzir a interação entre pessoas de uma comunidade para diminuir a velocidade de propagação de doença alta transmissibilidade. O distanciamento social pode ser imposto por meio de fechamento de escolas, cancelamento de eventos e trabalho em escritórios, adoção de teletrabalho, entre outras medidas (AQUINO et al., 2020). Nesse sentido, diante da pandemia da COVID-19, diversos países passaram a impor restrições sociais como forma de garantir o distanciamento social. Estabelecimentos comerciais, escolas e repartições públicas foram fechadas, voos foram cancelados, eventos adiados e fronteiras bloqueadas (ROSS et al., 2021).

Essas ações impactaram as rotinas cotidianas ao redor do mundo. Em relação ao setor educacional, a suspensão das atividades presenciais de universidades e escolas afetou a vida de 1,57 bilhão de estudantes em 191 países (UNESCO, 2020). As instituições de ensino precisaram agir rapidamente para implementar soluções que permitissem dar continuidade ao ensino de forma que fosse mantido o distanciamento social para conter a propagação da doença.

1.1.2 O impacto da pandemia da COVID-19 nas universidades públicas brasileiras

No Brasil, as atividades de educação de todos os níveis e modalidades foram suspensas a partir da segunda quinzena de março de 2020, conforme edição de decretos e outros instrumentos legais pelos estados e municípios. Em Santa Catarina, estado onde a universidade em estudo está localizada, a suspensão das

atividades presenciais de educação ocorreu no dia 17 de março de 2020, por força do Decreto Estadual nº 509/2020 (SANTA CATARINA, 2020a).

O fechamento abrupto das escolas gerou a necessidade de implementação de métodos alternativos para manutenção das atividades de ensino, como a adoção emergencial do ensino remoto (SOBRINHO JUNIOR, 2020). No caso das universidades, para viabilizar a continuidade do ensino, em 17 de março de 2020 o Ministério da Educação (MEC) editou a Portaria nº 343, autorizando excepcionalmente a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais para o sistema federal de ensino superior, durante a situação de pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020c). A portaria teve validade de 30 dias, sendo prorrogada sucessivamente por dispositivos posteriores até o final do ano de 2020. Enquanto isso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) flexibilizou o calendário acadêmico e autorizou o cômputo das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em Parecer CNE/CP nº 05/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 e homologado pelo MEC em 01 de junho do mesmo ano (BRASIL, 2020d).

Com a regulamentação, as instituições privadas de ensino superior colocaram em ação plataformas de aprendizagem nos mesmos moldes que já utilizavam na modalidade de Ensino a Distância (EaD), migrando o ensino presencial para o remoto em poucas semanas, assim como ocorreu em universidades dos EUA e Europa (CASTIONI et al., 2021). No entanto, a suspensão das atividades presenciais paralisou grande parte das universidades públicas brasileiras. De acordo com a Academia Brasileira de Ciências, em julho de 2020, das 69 universidades federais, apenas seis haviam aderido ao modelo de ensino remoto. O estudo de Castioni et al. (2021) identificou que a maioria das universidades públicas brasileiras manteve as atividades de ensino suspensas por volta de 150 dias, negociando a retomada do ensino na modalidade remota após o mês de agosto de 2020. O principal argumento das instituições de ensino para suspensão das atividades foi o déficit de acesso a tecnologias digitais dos estudantes, como acesso à internet e equipamentos, bem como o letramento digital incipiente dos docentes e discentes (ANDIFES, 2020). O levantamento realizado pela UNESCO (2020) em universidades da América Latina, apontou falta de competências digitais em 65% dos professores e 49% dos alunos, e acesso limitado à internet em 58% das residências.

Nesse cenário, as universidades públicas enfrentaram obstáculos de ordem tecnológica, pedagógica e econômica para implementar as mudanças necessárias para garantir a continuidade de seus serviços. Aliado a isso, o modelo organizacional em que as universidades públicas estão fundamentadas, marcado pela burocracia e por regramentos jurídicos, torna as estruturas mais rígidas e inflexíveis, dificultando a administração de riscos e calamidades (GUERRA; CAVALCANTI, 2021).

1.1.3 Aprendizagem Organizacional e Dinâmicas de Poder em um Evento Raro

As discontinuidades nas rotinas organizacionais e interrupções inesperadas causadas por um evento raro (CHRISTIANSON et al., 2009; LAMPEL; SHAMSIE; SHAPIRA, 2009), como a pandemia mundial da COVID-19, exigem das organizações respostas rápidas para se manterem vivas e se adaptarem a esse ambiente. Dentre as interrupções geradas pelo evento raro da pandemia da COVID-19, destaca-se a suspensão repentina e generalizada das atividades presenciais de ensino (UNESCO, 2020).

Essa paralização exigiu grandes reformulações das instituições de ensino, especialmente a adequação de suas atividades para garantir a segurança das pessoas e a saúde pública, gerando menor impacto possível às ações pedagógicas (GUSSO et al., 2020). Para as instituições públicas de ensino superior que já vinham sofrendo grande pressão do governo e da sociedade por melhores resultados, esse cenário se tornou ainda mais desafiador.

Em um ambiente de mudanças, a aprendizagem se torna necessária e indispensável para promover a capacidade da organização se adaptar à rápida alteração de condições do ambiente, permitindo assim, sua sobrevivência (MOHRMANN; MOHRMANN, 1995). No âmbito organizacional, a aprendizagem é considerada crucial para que as organizações que operam em ambientes imprevisíveis respondam a circunstâncias imprevistas (GARVIN; EDMONDSON; FRANCESCA, 2008).

Diante de ocorrências raras como a pandemia da COVID-19, as instituições passam por interrupções significativas (CHRISTIANSON et al., 2009), trazendo desafios únicos de aprendizagem em razão da falta de experiência direta das

organizações com tais episódios (BECK; PLOWMAN, 2009). As interrupções nas rotinas geram reflexos organizacionais que são vistos por Christianson et al. (2009) como um potencial para aprendizagem, influenciando na maneira de pensar das pessoas e, conseqüentemente, nas suas ações em resposta a esses eventos. Logo, esses episódios específicos podem ser potencialmente capazes de estimular a aprendizagem das organizações, em especial nas instituições públicas, conhecidas por suas práticas conservadoras e resistentes às mudanças (SOUZA, 2002). Compreender como a aprendizagem ocorre no ambiente organizacional pode auxiliar a construir e propor novas formas de sustentar e nutrir processos de aprendizagem (RUAS; ANTONELLO, 2003).

No contexto das organizações, a aprendizagem organizacional é definida como um processo de mudança do pensamento compartilhado e da ação, que é afetado pela organização e se torna característica da própria organização (VERA; CROSSAN, 2005). Portanto, a aprendizagem organizacional não pode ser vista simplesmente como aquisição de conhecimento por parte da organização, tampouco como o acúmulo de aprendizagens individuais (FIOL; LYLES, 1985). Ela implica na incorporação do conhecimento na organização, envolvendo mudanças tanto nos níveis de conhecimento quanto na aplicação desses conhecimentos na realidade organizacional (STEIL; SANTOS; BRAGA, 2009). A aprendizagem da organização acontece quando: é realizada para atingir propósitos organizacionais, é compartilhada ou distribuída entre os membros da organização e tem como resultados mudanças nas propriedades da organização como sistemas, estrutura, procedimentos ou cultura (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Crossan, Lane e White (1999) descrevem a aprendizagem organizacional através de uma estrutura processual multinível denominada *framework 4i's*. Para os referidos autores, a aprendizagem organizacional ocorre por meio de processos psicológicos e sociais (intuição, interpretação, integração e institucionalização – os 4i's) em três níveis da organização (individual, grupal e organizacional).

De acordo com o *framework 4i's*, o aprendizado organizacional tem início no indivíduo, a partir da intuição. A intuição é subjetiva e individual e se apresenta por insights gerados a partir da experiência e identificação de padrões subjacentes ou potenciais nessa experiência (LAWRENCE et al., 2005). O processo de interpretação ocorre no nível individual e grupal, sendo responsável pela transformação dos insights em ideias verbalizadas e compartilhadas entre membros

de um grupo na organização. A integração acontece quando essas ideias são compreendidas de forma compartilhada pelo grupo de trabalho e o mesmo implementa ações coordenadas em concordância com tais ideias. O último processo é a institucionalização, que se dá no momento em que o insight inicial, interpretado e integrado, transforma-se em ações incorporadas na organização, seja por meio de novos sistemas, normas, rotinas ou práticas organizacionais (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

O *framework* 4i's está sustentado na ideia de que o aprendizado organizacional é um processo dinâmico e não linear, fluindo do nível individual ao organizacional com a criação, assimilação e implementação de novos aprendizados (*feed-forward*) e retornando do nível organizacional até o indivíduo (*feedback*) com a utilização do que já foi aprendido (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Outra premissa do modelo abordada pelos autores, é a de que o processo de aprendizagem organizacional envolve uma tensão entre a assimilação de novas aprendizagens (*exploration*) e o uso do que já foi aprendido anteriormente (*exploitation*).

Esse *framework* trouxe grandes contribuições para o tema, sendo utilizado como base para diversas investigações (BERENDS; LAMMERS, 2010; BERSON; DA'AS; WALDMAN, 2015; LIN; SANDERS, 2017; NIELSEN; MATHIASSEN; HANSEN, 2018). Entre elas, destaca-se a inserção das relações de poder ao processo de aprendizagem organizacional (KRAEMER, 2022; SANTOS; STEIL, 2015; LIMBA et al., 2019; LAWRENCE et al., 2005).

A publicação de Levitt e March (1988) já abordava a necessidade de se aprofundar sobre a questão do poder na aprendizagem das organizações. Os autores traziam que para solução de problemas, as organizações precisam lidar não apenas com tentativa-e-erro, mas com ambiguidades como de interpretação, de experiência, de história, de conflitos e de poder.

Inicialmente o poder e a política eram compreendidos exclusivamente como barreiras que precisavam ser superadas para ocorrer o aprendizado (SENGE, 1990). Mais recentemente o poder passa a ser compreendido como elemento inerente à vida organizacional e aos processos de aprendizagem de grupos e organizações. Por exemplo, ao estudarem os processos de aprendizagem organizacional em uma organização pública em Macau, Hong e Fan (2011) identificaram no poder uma força influente que pode gerar resultados positivos de aprendizagem. Sendo aspecto positivo ou negativo, fica claro que os componentes política/poder fazem parte das

organizações, sendo fatores importantes a serem analisados dentro dos processos de aprendizagem organizacional. Esses componentes podem auxiliar o entendimento do por que algumas organizações são mais capazes de aprender e por que apenas algumas das inovações disponíveis são patrocinadas (LAWRENCE et al., 2005).

Buscando compreender os aspectos políticos na aprendizagem das organizações, Lawrence et al. (2005) propõe uma conexão entre diferentes formas de poder - disciplina, influência, força e dominação - aos subprocessos específicos de aprendizagem: intuição, interpretação, integração e institucionalização. A disciplina é um tipo de poder sistêmico que age para moldar as experiências do indivíduo em prol dos objetivos da organização. A dominação é outro tipo de poder sistêmico que age restringindo ações dos indivíduos e grupos através de sistemas de informação, estrutura física, entre outros. A influência é um tipo de poder episódico que envolve afetar a percepção da relação custo benefício de uma ideia, através de táticas de persuasão, trocas e negociação. E a força é um poder episódico que se manifesta através da construção de circunstâncias que restringem as opções disponíveis dos indivíduos (LAWRENCE et al., 2005).

Dada sua relevância, a aprendizagem organizacional tem atraído o interesse de pesquisadores de diversas áreas (BASTEN; HAAMANN, 2018; EASTERBY-SMITH; CROSSAN; NICOLINI, 2000). Porém, as discussões que incorporam o elemento político no processo de aprendizagem organizacional ainda são escassas (CHIVA; ALEGRE, 2005; CUFFA; STEIL, 2019; NOGUEIRA; ODELIUS, 2015; OLEJARSKI; POTTER; MORRISON, 2018).

Considerando que política é inerente às organizações, em especial às públicas, a omissão desse constructo torna o entendimento do processo de aprendizagem organizacional incompleto. O poder e a política fornecem a energia social que sustenta o processo de aprendizagem organizacional (LAWRENCE et al., 2005).

Assim, incorporar as relações de poder à análise dos processos de aprendizagem organizacional diante de eventos raros poderá ampliar o entendimento da dinâmica pela qual novas rotinas se formam e nova base de conhecimento é institucionalizada (OLIVEIRA, 2012). Principalmente porque a aprendizagem ocorrida em um contexto de crise é diferente da aprendizagem gerada em situações rotineiras (BROEKEMA; KLEEF; STEEN, 2017). E para isso, o

framework 4i's se mostrou um modelo adequado tanto para investigar a aprendizagem desencadeada por um evento raro (ZHOU; BATTAGLIA; FREY, 2018), quanto para analisar as dinâmicas de poder envolvidas (LAWRENCE et al., 2005).

1.1.4 Problema de Pesquisa

Como forma de contribuir com a compreensão do processo de aprendizagem organizacional e dinâmicas de poder relacionadas em um momento de crise, tratado como evento raro, essa pesquisa busca responder à seguinte questão: como ocorreu o processo de aprendizagem organizacional em uma universidade pública, durante uma mudança provocada pela emergência de saúde pública trazida pela pandemia da COVID-19 e qual o papel das diferentes formas de poder nesse processo?

Desse modo, um maior entendimento sobre o aprendizado organizacional em uma universidade pública diante de um evento raro e a dinâmica política envolvida poderá fornecer uma base para otimização de seus processos e recursos, utilizando a potencialidade dos agentes envolvidos de forma positiva e desenvolvendo habilidades importantes que influenciam no sucesso do aprendizado (LAWRENCE et al., 2005).

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral da pesquisa é compreender como ocorreu o processo de aprendizagem organizacional e as dinâmicas de poder associadas a cada nível de aprendizagem, relacionados à adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de graduação na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), frente à emergência de saúde pública relacionada à pandemia da COVID-19.

1.2.2 Objetivos Específicos

Para alcançar o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- I. Identificar e descrever os processos de intuição, interpretação, integração e institucionalização da aprendizagem relacionados à adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de graduação da UDESC durante a pandemia da COVID-19;
- II. Analisar a ocorrência das formas de poder, disciplina, influência, força e dominação, durante os processos de aprendizagem relacionados à adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de graduação da UDESC durante a pandemia da COVID-19;
- III. Analisar como cada forma de poder identificado interferiu nos processos de aprendizagem relacionados à adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de graduação da UDESC durante a pandemia da COVID-19.

1.3 ESCOPO DE PESQUISA

O estudo está focado na compreensão do processo de aprendizado organizacional ocorrido com a adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de graduação em uma universidade pública (UDESC), frente à emergência de saúde pública relacionada à pandemia da COVID-19, buscando identificar as dinâmicas de poder que interferiram no processo. Apesar da universidade investigada atuar com cursos de graduação e pós-graduação presenciais e na modalidade EaD, com ações direcionadas para o ensino, pesquisa e extensão, o foco desta dissertação é o ensino nos cursos presenciais de graduação.

A aprendizagem organizacional foi analisada pelo ponto de vista processual, utilizando como arcabouço teórico o *framework* 4i's (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Trata-se de uma base teórica consolidada (CUFFA; STEIL, 2019) que apresenta a aprendizagem organizacional como um processo dinâmico e multinível de renovação estratégica que ocorre por meio de quatro subprocessos sociais e psicológicos – a intuição, a interpretação, a integração e a institucionalização. Essa

linha de pesquisa entende que a aprendizagem organizacional é resultado de mudanças cognitivas e comportamentais, onde a cognição afeta a ação da mesma forma que a ação afeta a cognição (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

A opção por essa abordagem teórica se deu pela sua estrutura rica e coerente (LAWRENCE et al., 2005) que descreve o aprendizado nos três níveis da organização (individual, grupal e organizacional). A pesquisadora reconhece a importância de diferentes perspectivas para investigar a aprendizagem das organizações, como a teoria ator-rede (LATOURETTE, 2005), a aprendizagem baseada em práticas (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2016), modelo de aprendizagem vivencial (KOLB, 1997), e o conhecimento organizacional com enfoque na inovação (NONAKA; TAKEUCHI, 1995). Todavia, essas perspectivas não estão contempladas na investigação, tampouco outros construtos relacionados ao fenômeno da aprendizagem organizacional, como capacidades dinâmicas; desaprendizagem e esquecimento organizacional; e aprendizagem inter e intraorganizacional.

A análise política da aprendizagem está delimitada à conexão de diferentes formas de poder proposta por Lawrence et al. (2005). Os autores propõem que distintas formas de poder são mais utilizadas em subprocessos específicos de aprendizagem: a disciplina está mais presente no subprocesso de intuição, a influência no subprocesso de interpretação, a força no subprocesso de integração e a dominação se conecta mais fortemente ao subprocesso de institucionalização do aprendizado. Assim, considerando a delimitação proposta, não serão discutidas outras variações políticas e tipologias de poder.

Para abordar o contexto situacional da investigação, qual seja, a crise da pandemia da COVID-19, utilizou-se a definição de Christianson et al. (2008): eventos raros são aqueles que ocorrem fora da experiência cotidiana da organização, ocasionando interrupções inesperadas. Outros autores (BROEKEMA; KLEEF; STEEN, 2017; WANG, 2008) não utilizam a mesma denominação, referindo-se a esses episódios como evento ou contexto de crise (BROEKEMA; KLEEF; STEEN, 2017; MOYNIHAN, 2009; WANG, 2008). Apesar das diferenças nominais, é comum o entendimento de que se trata de um evento inesperado, com baixa probabilidade de ocorrência e que gera alto impacto nas organizações, exigindo respostas rápidas (ANTONACOPOULOU; SHEAFFER, 2013; BROEKEMA; KLEEF; STEEN, 2017). No âmbito desta pesquisa, a situação pandêmica da COVID-19 será tratada como evento raro ou simplesmente como crise.

Quanto ao escopo metodológico, a pesquisa está delimitada a um estudo de caso de um evento ocorrido em uma universidade pública estadual (UDESC). Por meio de evidências qualitativas, buscou-se uma profunda compreensão do fenômeno dentro de um contexto de vida real (YIN, 2015), sem intenção de generalizar os resultados obtidos para outras organizações. No entanto, o uso desse método permite generalização de proposições teóricas (YIN, 2015), de modo a expandir o conhecimento acerca do tema investigado. Essa abordagem é indicada para estudar eventos contemporâneos com múltiplas fontes de evidências, como observação, documentos e entrevistas (YIN, 2015), sendo frequentemente utilizada para pesquisas empíricas sobre aprendizagem das organizações (AMÉRICO; TAKAHASHI, 2014; CAPAVERDE; VAZQUEZ, 2015; HONG; FAN, 2011; MUTIGANDA, 2016; OLEJARSKI; POTTER; MORRISON, 2018; PHANG; KANKANHALLI; ANG, 2008; SANTOS; STEIL, 2015), inclusive no âmbito do PPGE GC (FIGUEIREDO, 2019; KRAEMER; 2022).

O evento investigado é a implementação de aulas não presenciais para os cursos presenciais de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina, feita de forma excepcional e emergencial para adequar a organização às exigências trazidas pela pandemia da COVID-19. Ainda que a mudança ocorrida seja de caráter temporário, trata-se de uma renovação estratégica importante para instituição, envolvendo a organização como um todo e exigindo a exploração de novas formas de fazer utilizando o aprendizado do que já estava institucionalizado (MARCH, 1991). Isso torna o processo apto a ser estudado pela lente de aprendizagem organizacional indicada por Crossan, Lane e White (1999), pois além de ter como objeto central uma renovação estratégica, atende as premissas básicas citadas pelos autores: o processo investigado envolveu uma tensão entre assimilação de novos aprendizados com o uso do que já foi aprendido; a aprendizagem aconteceu de forma multinível (individual, grupo e organização); a aprendizagem ocorreu por subprocessos de intuição, interpretação, integração e institucionalização (4i's) e; houve ligação entre cognição e ação. Essas relações poderão ser melhor compreendidas no decorrer da pesquisa.

Quanto ao recorte temporal, a análise abrange o período compreendido entre o momento em que a pandemia da COVID-19 passou a ser objeto de discussão na organização investigada até a publicação da Resolução nº 50/2020 - CONSUNI. A resolução regulamentou, no âmbito da UDESC, a adoção das aulas não presenciais

nos cursos presenciais de Graduação, em caráter excepcional e temporário, frente à emergência de saúde pública relacionada à pandemia do coronavírus (COVID-19).

1.4 JUSTIFICATIVA

Apesar da vasta literatura sobre aprendizagem organizacional (AMÉRICO; TAKAHASHI, 2014; BERENDS; LAMMERS, 2010), ainda há lacunas a serem preenchidas a respeito do fenômeno. Por exemplo, a dinâmica processual da aprendizagem tem recebido menor atenção dos estudiosos (BERENDS; LAMMERS, 2010), especialmente em estudos sobre organizações públicas (CUFFA; STEIL, 2019; LIMBA et al., 2019; OLEJARSKI; POTTER; MORRISON, 2018; SANTOS; STEIL, 2015). A política organizacional também tem sido negligenciada (CHIVA; ALEGRE, 2005; LIMBA et al., 2019; NOGUEIRA; ODELIUS, 2015; SANTOS; STEIL, 2015) levando a um entendimento incompleto do fenômeno (LAWRENCE et al., 2005).

No entanto, a revisão de literatura conduzida por Silva et al. (2021) ressalta que, apesar de ser um campo de pesquisas ainda incipiente, há indícios empíricos e teóricos corroborando a proposição de Lawrence et al. (2005). A revisão concluiu que, no setor público, diferentes formas de poder agem como facilitadores de específicos subprocessos de aprendizagem, quais sejam, a disciplina facilita a intuição, a influência apoia a interpretação e a dominação impulsiona a institucionalização (LAWRENCE et al., 2005; SILVA et al., 2021). Em contrapartida, o estudo de Silva et al. (2021) encontrou indícios de que nas iniciativas *top-down* (partindo da alta administração) o uso da força pode inibir o aprendizado. Nesses casos, estratégias complementares envolvendo outras formas de poder serviram de apoio para institucionalização do aprendizado.

Esta pesquisa permite enriquecer o conhecimento sobre o tema, fortalecendo as evidências sobre a influência das dinâmicas de poder para aprendizagem das organizações públicas, especialmente as universidades. Estudos anteriores apontam para necessidade de ampliar o conhecimento sobre aprendizagem organizacional (SANTOS; STEIL, 2015), em instituições universitárias (KARAWJCZYK, 2013) já consolidadas pela perspectiva multinível do *framework* 4i's (CARVALHO; REGO, 2016).

Adicionalmente, a aprendizagem ocorrida em um contexto de pandemia é mais um elemento relevante a ser investigado, pois, um evento de crise se torna uma ameaça significativa para sobrevivência da organização. Assim, as transformações ocorridas nas universidades diante de uma situação extrema se mostram um importante fenômeno a ser estudado dentro do campo organizacional. Especialmente sob a lente do processo de aprendizagem organizacional, um elemento crucial para que as organizações que operam em ambientes imprevisíveis respondam a circunstâncias imprevistas (GARVIN; EDMONDSON; FRANCESCA, 2008).

A contribuição prática esperada com este estudo é compreender as dinâmicas de poder podem impactar nos processos de aprendizagem induzidos por crises. Relacionar aprendizagem organizacional e relações de poder a um evento raro denota ser uma interessante alternativa para entender a dinâmica em que novas iniciativas surgem, se integram e se institucionalizam. Para o setor público, um maior entendimento sobre o tema fornecerá mais conhecimento para implementações de melhorias, como ajustes necessários quanto ao capital humano, tecnológico e procedimentos para o alcance de seus objetivos de maneira mais eficiente, e maior retorno na prestação de serviços educacionais para população.

1.5 ADERÊNCIA AO PPGEGC

Esta dissertação integra a área de concentração Gestão do Conhecimento do PPGEGC/UFSC, programa de pós-graduação que tem como objeto principal de pesquisa o conhecimento (PPGEGC, [s.d.]). Essa área do EGC realiza pesquisas visando a transformação dos conhecimentos individuais em conhecimentos coletivos e organizacionais (PPGEGC, [s.d.]). O enfoque deste trabalho é a aprendizagem organizacional, um conceito que recebeu contribuições de diversos campos dos saberes (ANTONELLO; GODOY, 2009; DODGSON, 1993), incluindo comportamento organizacional, psicologia cognitiva e social, sociologia, economia, sistemas de informação, gestão estratégica e engenharia (ARGOTE; MIRON-SPEKTOR, 2011).

Os construtos aprendizagem e conhecimento estão intimamente ligados, representando capacidades organizacionais interdependentes (ANGELONI; STEIL, 2011). O processo de aprendizagem altera o conhecimento existente com a criação

de um novo conhecimento (WILBERT, 2020) e conhecimento é o conteúdo criado como parte do processo de aprendizagem (BRIX, 2017).

O estudo pretende ainda aprofundar a compreensão da relação entre dinâmica de poder e aprendizagem organizacional no contexto de um evento raro. A integração de diferentes conceitos denota a multidisciplinaridade do tema de pesquisa.

O trabalho se enquadra na linha de pesquisa Gestão do Conhecimento Organizacional. Esta linha de pesquisa se interessa por estudos teóricos e práticos sobre a utilização do conhecimento na gestão de negócios relacionados à economia do conhecimento (PPGEGC, [s. d.]).

No PPGEGC/UFSC, a aprendizagem organizacional vem sendo discutida por diferentes perspectivas. A recente tese de Kraemer (2022) utiliza a lente teórica da aprendizagem organizacional para compreender como as dinâmicas de poder afetaram as mudanças do uniforme da Polícia Rodoviária Federal ao longo de 20 anos.

A tese de Rizzati (2020) relacionou teorias da aprendizagem organizacional, gestão do conhecimento e governança do conhecimento e da aprendizagem organizacional propondo um *framework* composto por cinco dimensões da governança da aprendizagem organizacional. No mesmo ano, Moraes (2020) partiu de uma perspectiva da psicologia analítica para investigar a relação do símbolo do *mentee*, no contexto de mentoria, com a aprendizagem das organizações.

Wilbert (2020) utilizou a lente multinível da aprendizagem organizacional em estudo de caso que analisou o processo de aprendizagem de uma rede composta por organizações de diferentes países. A aprendizagem ocorrida por meio de redes interorganizacionais também foi investigada na tese de Zandavalli (2022).

A dissertação de Figueiredo (2019) buscou as relações entre barreiras à aprendizagem organizacional e as práticas de gestão do conhecimento em uma organização de base industrial tecnológica. Na mesma linha, a tese de Rossato (2017) analisou a ocorrência das rotinas da gestão do conhecimento e sua contribuição para a mitigação das barreiras ao processo de aprendizagem organizacional.

A relação entre aprendizagem organizacional, capacidade absorptiva e inovação em organizações intensivas em conhecimento foi objeto da tese de Neves (2017), enquanto a tese de Santos (2009) investigou o processo de aprendizagem

organizacional durante a implementação do planejamento estratégico de uma universidade. Já Igarashi (2009) estruturou um modelo de avaliação direcionado à aprendizagem organizacional.

As dissertações e teses desenvolvidas no programa utilizando a aprendizagem organizacional como tema foram encontradas na Base de Teses e Dissertações do PPGEGC/UFSC. Para identificar os estudos, foram lidos todos os títulos e resumos dos trabalhos disponíveis no repositório, buscando o termo “aprendizagem organizacional”. Dos trabalhos que traziam esse termo no título, resumo ou palavras-chave, foram verificados os objetivos gerais e específicos para verificar se a aprendizagem organizacional foi tratada de maneira central ou tangencial. A busca resultou em dez trabalhos que trazem a aprendizagem organizacional como temática. O Quadro 1 apresenta os trabalhos identificados.

Quadro 1 - Teses (T) e Dissertações (D) sobre aprendizagem organizacional no PPGEGC/UFSC

Título	Autor/ Ano	Orientação e Coorientação
Tempo e poder em processos de aprendizagem organizacional: um estudo de caso sobre mudanças do uniforme da PRF (T)	Kraemer (2022)	Andrea V. Steil; Cristiano J. C. A. Cunha
Aprendizagem Interorganizacional: a organização como aprendiz de uma rede, da extensão à internalização (T)	Zandavalli (2022)	Gertrudes A. Dandolini; Andrea V. Steil
Framework de governança da aprendizagem organizacional (T)	Rizzatti (2020)	Patrícia de S. Freire; João A. de Souza
O Mentee enquanto símbolo na aprendizagem organizacional (D)	Moraes (2020)	Francisco A. P. Fialho; Richard P. L. de Souza
Aprendizagem de uma rede global transnacional à luz da aprendizagem multinível: estudo de caso no setor postal internacional (T)	Wilbert (2020)	Gertrudes A. Dandolini; Andrea V. Steil
Práticas de gestão do conhecimento e barreiras à aprendizagem organizacional (D)	Figueiredo (2019)	Gregório Varvakis; Andrea V. Steil
Articulação entre os construtos aprendizagem organizacional, capacidade absorptiva e inovação em organizações intensivas em conhecimento (T)	Neves (2017)	Andrea V. Steil; João A. de Souza
Contribuições das rotinas da gestão do conhecimento na mitigação de barreiras à aprendizagem organizacional (T)	Rossato (2017)	Gregorio Varvakis; Andrea V. Steil
Processo de aprendizagem organizacional durante a implementação do planejamento estratégico na Universidade Federal de Alagoas (D)	Santos (2009)	Andrea V. Steil; Gregório Varvakis
Aprendizagem organizacional: proposta de um modelo de avaliação (T)	Igarashi (2009)	José L. Todesco; Marina K. Nakayama.

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme pode-se observar, a aprendizagem das organizações tem sido discutida no âmbito do PPGE GC, no entanto, a incorporação das dinâmicas de poder na análise do fenômeno ainda é incipiente. Observa-se também que não há estudos que abordem a aprendizagem organizacional em um contexto de evento raro, sendo essa mais uma importante lacuna de pesquisa que este trabalho se propõe a preencher.

Dessa forma, entende-se que a pesquisa está alinhada com as diretrizes do programa e poderá contribuir para aprofundar o conhecimento sobre o tema, dando continuidade aos estudos já realizados.

1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO

A dissertação está estruturada em cinco capítulos, iniciando com a presente parte introdutória. Neste capítulo constam a contextualização do tema, problema e objetivos de pesquisa, escopo do estudo, justificativa teórica e prática, aderência ao PPGE GC e estrutura do trabalho.

O segundo capítulo é reservado para a base teórica utilizada, apresentando os conceitos oriundos da literatura que deram suporte à pesquisadora para condução desta investigação. É realizada uma discussão relacionando os construtos aprendizagem organizacional e dinâmicas de poder, assim como a aprendizagem organizacional em eventos raros.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para solucionar o problema de pesquisa, partindo dos aspectos conceituais que nortearam a pesquisadora, seguindo para o delineamento da pesquisa quanto aos seus fundamentos filosóficos, natureza, abordagem metodológica e estratégia de investigação. Na sequência do terceiro capítulo é apresentado o contexto da pesquisa, descrição dos participantes e dos procedimentos utilizados para coleta, registro e análise dos dados.

O capítulo quatro apresenta os resultados da pesquisa e faz a análise dos resultados encontrados, começando com a contextualização do estudo através da descrição da organização investigada – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Em seguida discorre-se sobre a situação da organização diante da pandemia da COVID-19 e os reflexos organizacionais que o evento proporcionou,

em especial quanto a mudança no formato da condução das aulas dos cursos presenciais de graduação da instituição.

Na sequência ocorre a identificação e descrição dos subprocessos de intuição, interpretação, integração e institucionalização de aprendizagem organizacional e dos modos de poder, quais sejam, disciplina, dominação, força e influência envolvidos. O capítulo finda com a análise da relação encontrada entre os processos de aprendizagem e os modos de poder identificados em cada subprocesso.

O quinto capítulo finaliza o trabalho com as considerações finais apresentando as principais conclusões e contribuições do estudo. O último capítulo também aponta as limitações encontradas e direções para futuras investigações, visando dar continuidade a essa linha de pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo apresenta o arcabouço teórico que sustentou a pesquisa. Inicia-se com uma explanação a evolução conceitual do tema aprendizagem organizacional. Em seguida, discorre-se sobre aprendizagem organizacional a partir da lente adotada por esta dissertação. Na sequência é apresentada a literatura que deu suporte ao estudo quanto a relação do poder com a aprendizagem organizacional, seguindo maior detalhamento do suporte conceitual escolhido. Por fim, apresenta-se uma discussão sobre eventos raros ou extremos em organizações públicas, dando um suporte conceitual ao contexto situacional em que o estudo foi aplicado.

2.1 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: A EVOLUÇÃO DO CONCEITO

A aprendizagem das organizações começou a ser abordada pelo campo científico na década de 60, através de estudos clássicos como de Cyert e March (1963) e Cangelosi e Dill (1965). Inicialmente ela foi conceituada como um comportamento de adaptação das organizações ao longo do tempo em função da sua experiência (CYERT; MARCH, 1963) ou como o resultado de interações entre as adaptações individuais ou dos subgrupos e organizacionais que ocorre de forma esporádica e gradual (CANGELOSI; DILL, 1965).

Em 1978 a obra clássica de Argyris e Schon *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective* enriquece o debate inicial inserindo um enfoque cognitivo para aprendizagem organizacional, com a teoria da aprendizagem de ciclo simples (*single-loop learning*) e ciclo duplo (*double-loop learning*). Os autores entendem que aprendizagem organizacional é um processo de detecção (cognição) e correção (comportamento) de erros. Sob essa perspectiva, a aprendizagem de ciclo simples está ligada a uma mudança incremental (adaptação). Já a aprendizagem de ciclo duplo envolve uma mudança radical, com a quebra de paradigmas e de modelos mentais existentes (ARGYRIS; SCHÖN, 1978).

A partir daí outras contribuições importantes surgiram, como o entendimento de que a dificuldade de esquecer e desaprender a maneira de fazer as coisas é uma barreira para aprendizagem e mudança (HEDBERG, 1981); e a distinção de

aprendizagem organizacional e adaptação/mudança, onde aprendizagem foi relacionada à cognição, e adaptação ao comportamento (FIOL; LYLES, 1985).

As descobertas desse período provocaram o interesse de pesquisadores de diversas áreas, resultando em um grande crescimento da literatura teórico-empírica sobre aprendizagem organizacional na década de 90 (BAPUJI; CROSSAN, 2004; CROSSAN; GUATTO, 1996). Discussões ocorridas em diferentes campos da ciência trouxeram distintas lentes conceituais, com contribuições advindas de áreas como psicologia, sociologia, antropologia, ciências políticas, economia e administração (ANTONELLO; GODOY, 2010; BONTIS; CROSSAN; HULLAND, 2002). O Quadro 2 apresenta algumas das definições de aprendizagem organizacional encontradas na literatura, como forma de retratar os diferentes conceitos que permeiam o fenômeno.

Quadro 2 – Algumas definições de aprendizagem organizacional, com indicação de autoria e ano de publicação

Autoria	Definição de Aprendizagem Organizacional
Cyert e March (1963)	Comportamento de adaptação das organizações ao longo do tempo em função da sua experiência.
Cangelosi e Dill (1965)	Resultado de interações entre as adaptações individuais ou dos subgrupos e organizacionais que ocorre de forma esporádica e gradual.
Argyris e Schön (1978)	Processo de detecção e correção de erros.
Hedberg (1981)	Processo de colocar as teorias cognitivas em ação.
Shrivastava (1983)	Processo de criação e desenvolvimento do conhecimento organizacional.
Fiol e Lyles (1985)	Processo de aperfeiçoamento das ações através do conhecimento e da compreensão, podendo ser afetado por fatores contextuais como cultura, estratégia, estrutura e ambiente.
Levitt e March (1988)	Codificação de ideias surgidas com o histórico organizacional manifestadas pela criação ou modificação das rotinas organizacionais.
Crossan et al. (1995)	Processo de mudança cognitiva e comportamental, sem implicar necessariamente em um aumento no desempenho organizacional.
Kim (1993)	Incremento na capacidade de tomar ações efetivas.
Crossan, Lane e White (1999)	Processo de renovação estratégica que ocorre entre os vários níveis por meio de subprocessos sociais e psicológicos, e pela tensão entre a assimilação da nova aprendizagem e utilização do aprendizado já institucionalizado.
Cook e Yanow, (2001)	“aquisição, sustentação ou a mudança dos significados intersubjetivos por meio dos artefatos culturais de sua expressão e transmissão, no âmbito do comportamento coletivo do(s) grupo(s) na organização” (p.408, tradução nossa).
Vera e Crossan (2005)	Processo de mudança do pensamento compartilhado e da ação, que é afetado pela organização se tornando característica da própria organização.

Fonte: elaborado pela autora.

Teorias do campo da psicologia explicam a aprendizagem organizacional por meio do indivíduo. Para essa linha de pesquisa, o desenvolvimento do conhecimento organizacional depende da aquisição de conhecimento dos indivíduos da organização (ANTONELLO; GODOY, 2010). As principais contribuições desse campo tratam a aprendizagem organizacional como um fenômeno comportamental (CANGELOSI; DILL, 1965; CYERT; MARCH, 1963; HERRIOTT; LEVINTHAL; MARCH, 1985), cognitivo (FIOL; LYLES, 1985; HEDBERG, 1981; LEVITT; MARCH, 1988; MARCH; OLSEN, 1975), experiencial (CYERT; MARCH, 1963) e sociocultural (COOK; YANOW, 1993; DAFT; WEICK, 1984; WEICK; WESTLEY, 1996).

A perspectiva sociocultural da aprendizagem organizacional também é discutida pelas vertentes ligadas à sociologia e antropologia. Essas linhas de pensamento defendem que o aprendizado das organizações está atrelado às relações sociais e ao contexto cultural, dando ênfase para a importância das ações e interações coletivas. Nesse sentido, para aprendizagem das organizações, as situações sociais causais são tão importantes quanto as aprendizagens formais (ANTONELLO; GODOY, 2010), assim como o contexto estrutural, cultural e ambiental (COOK; YANOW, 1993; FIOL; LYLES, 1985).

O reconhecimento da ligação entre relações sociais e aprendizagem organizacional deu luz à inserção de novos fatores que permeiam o processo de aprendizagem, como a dinâmica política e as relações de poder (EASTERBY-SMITH; CROSSAN; NICOLINI, 2000). O fenômeno é visto como um processo político onde os atores esforçam-se para influenciar uns aos outros, construir alianças e interpretar experiências (ANTONELLO; GODOY, 2010).

As ciências sociais aplicadas, como ciência da informação, administração e economia, contribuíram para o desenvolvimento do fenômeno por um enfoque maior nos resultados e no valor competitivo do aprendizado, buscando compreender os motivos e as fontes da aprendizagem (DODGSON, 1993). Essas abordagens interpretam a aprendizagem organizacional como um meio de promoção de eficiência, produtividade e inovação (AZEVEDO, 2012).

Apesar das divergências conceituais acerca do tema, observa-se que contribuições de diferentes áreas enriqueceram seu desenvolvimento, fornecendo uma visão mais robusta sobre o fenômeno. As interligações conceituais ressaltam o caráter multi e interdisciplinar do tema (NEVES, 2017).

Ao conectar diferentes perspectivas, Crossan, Lane e White (1999) apresentam o processo de aprendizagem organizacional pelo *framework 4i's*, explicando o fenômeno através da integração da cognição, comportamento e construção social a todos os níveis da organização em um processo de renovação estratégica. A estrutura integra e amplia o entendimento do fenômeno extraído de pesquisas anteriores, onde a interação entre os níveis organizacionais permite uma análise mais profunda da dinâmica complexa do aprendizado. Por esse motivo, esta dissertação foi produzida sob a lente teórica do *framework 4i's*, apresentado com maiores detalhes na próxima seção.

2.1.1 Aprendizagem organizacional a partir do *Framework 4 i's*

Na perspectiva do *framework 4i's*, a aprendizagem organizacional é compreendida como um processo dinâmico de renovação estratégica que ocorre nos níveis individual, grupal e organizacional por meio de quatro subprocessos sociais e psicológicos, os 4i's – intuição, interpretação, integração e institucionalização (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). O estudo parte do pressuposto que a aprendizagem organizacional é um dos principais meios para se alcançar a renovação estratégica de uma organização (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

As teorias de aprendizagem abordam o fenômeno da renovação estratégica envolvendo dimensões de mudança que afetam substancialmente as perspectivas de longo prazo da organização (FERGUSON-AMORES; GARCÍA-RODRÍGUEZ; RUIZ-NAVARRO, 2005). Inclusive aquelas relacionadas à competição, recursos e capacidades da organização, estrutura organizacional, cognição, bem como rotinas e processos para tomada de decisão e implementação (KHAIRILISANI; PASARIBU, 2020).

A renovação exige que as organizações aprendam novas formas de fazer (*exploration*) ao mesmo tempo em que utilizam aquilo que já aprenderam (*exploitation*) (MARCH, 1991). Reconhecer e gerenciar a tensão que ocorre entre a assimilação de novas aprendizagens (*exploration*) com o uso do que já foi aprendido (*exploitation*) é considerado o elemento primordial para que a renovação aconteça (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; FERGUSON-AMORES; GARCÍA-RODRÍGUEZ; RUIZ-NAVARRO, 2005).

Trazendo a renovação estratégica como elemento central de interesse (CROSSAN; MAURER; WHITE, 2011), o *framework 4i's* está amparado na ideia que o aprendizado organizacional é um processo dinâmico e não linear. Ele flui do nível individual ao organizacional com a criação, assimilação e implementação de novos aprendizados (*feed-forward*) e retorna do nível organizacional até o indivíduo (*feedback*) com a utilização do que já foi aprendido (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

O modelo se sustenta em quatro premissas fundamentais relacionadas aos níveis organizacionais em fluxos de *feed-forward* e *feedback*:

1) aprendizagem organizacional envolve tensão entre criação, assimilação e implementação de novos aprendizados (*exploration* – exploração) e utilização do que está em uso pela organização, ou seja, aquilo que já foi aprendido (*exploitation* – exploração);

2) aprendizagem organizacional é um processo multinível, envolvendo o indivíduo, os grupos e a organização;

3) as aprendizagens individuais, grupais e organizacionais estão ligadas por subprocessos sociais e psicológicos definidos como os 4i's: intuição, interpretação, integração e institucionalização;

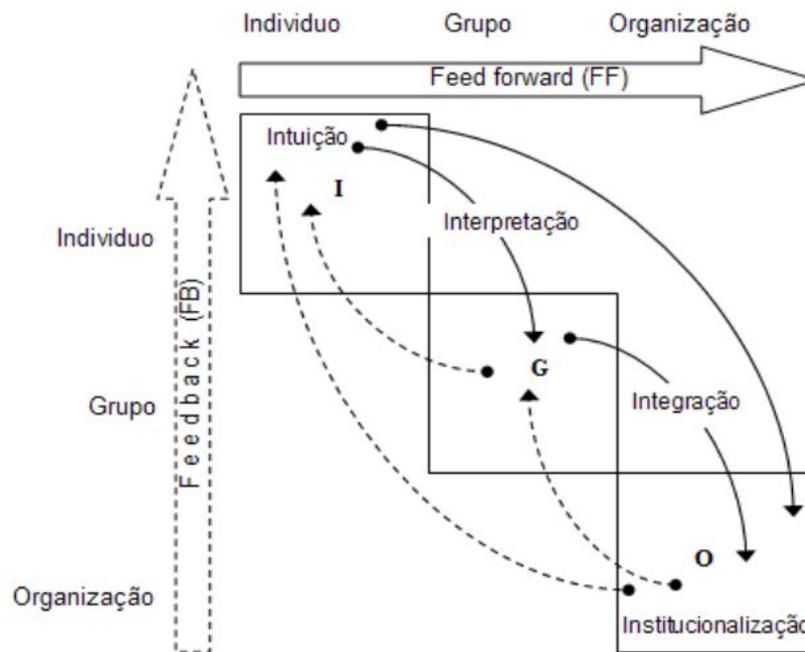
4) a cognição afeta a ação, assim como a ação afeta a cognição (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Os termos *exploitation* e *exploration* já haviam sido abordados em pesquisas anteriores sobre aprendizagem organizacional. March (1991) utilizou o termo *exploitation* para definir o uso do que já está incorporado na organização e *exploration* como a assimilação de novas aprendizagens, com o entendimento de que ambos são essenciais para a competitividade da organização. Dessa forma, a vantagem competitiva depende do equilíbrio entre eles.

Crossan, Lane e White (1999) dão maior ênfase para o aspecto processual, utilizando esses termos para representar a tensão que ocorre nos fluxos de aprendizagem. No *framework 4i's*, a *exploration* ocorre com a transferência da aprendizagem individual, para o grupo e para organização por meio do fluxo de *feed-forward*, tornando-a institucionalizada. Já na *exploitation* a direção do fluxo é de *feedback*, e implica na forma que o aprendizado institucionalizado afeta os indivíduos e grupos da organização (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Conforme já dito, os fluxos de aprendizagem *feed-forward* e *feedback* envolvem a organização em todos os níveis por meio de processos sociais e psicológicos de intuição, interpretação, integração e institucionalização. Seguindo a linha de Crossan, Lane e White (1999), neste estudo a intuição, interpretação, integração e institucionalização são tratados como subprocessos, pois todos fazem parte do abrangente processo do aprendizado organizacional. A Figura 1 representa a dinâmica do processo de aprendizagem organizacional pela perspectiva do *framework 4i's*.

Figura 1 - Aprendizagem organizacional pelo framework 4i's



Fonte: Adaptado de Crossan, Lane e White (1999).

2.1.1.1 O subprocesso de intuir

A intuição acontece no nível individual. É subjetiva e normalmente ocorre de forma espontânea por *insights*, com base em sua experiência e capacidade de verificar padrões subjacentes ou potenciais nessa experiência (LAWRENCE et al., 2005). Intuir é o reconhecimento pré-consciente de novas ideias, seja identificando padrões familiares ou utilizando conexões para criar oportunidades inovadoras (NIELSEN; MATHIASSEN; HANSEN, 2018). Crossan, Lane e White (1999) definem

o reconhecimento de padrões passados como uma intuição especialista. Já a capacidade de fazer conexões para inovar se refere a uma intuição empreendedora.

É intuindo que os indivíduos iniciam novas formas de pensar. Como a intuição está em um nível de pré-consciência, esse subprocesso é exclusivamente individual.

2.1.1.2 *O subprocesso de interpretar*

Quando o indivíduo começa a captar os elementos conscientes da aprendizagem, se inicia o subprocesso de interpretação (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999), transformando os elementos pré-conscientes do *insight* em consciência. Interpretar consiste na explicação de um *insight*, uma percepção ou uma ideia, para si próprio ou para outros (LAWRENCE et al., 2005), utilizando palavras, ações ou outra forma de comunicação. A interpretação perpassa do nível do indivíduo para o grupo quando esse *insight*, percepção ou ideia é comunicado á outros.

A interpretação está relacionada ao mapa cognitivo de cada indivíduo (CROSSAN, LANE, WHITE; 1999), pois é guiada pela maneira que a pessoa organiza suas ideias e assimila novos conhecimentos. Por isso os autores argumentam que cada indivíduo interpreta o mesmo estímulo de diferentes formas.

2.1.1.3 *O subprocesso de integrar*

Na medida que as interpretações dos membros se desenvolvem em busca de um entendimento comum, elas se tornam um conhecimento coletivo e se transformam em ações organizadas, passando a se integrar ao grupo. Através da comunicação contínua e prática compartilhada, as atividades dispersas dos membros tendem a convergir, gerando ações com as quais todos os membros do grupo concordam e participam (KOSTOPOULOS; SPANOS; PRASTACOS, 2013).

A integração implica na compreensão compartilhada e tomada de ações coordenadas por meio de ajustes mútuos realizados pelos membros de um grupo de trabalho (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). É nesse estágio da aprendizagem que diferentes interpretações se ajustam se transformando em um significado comum e na realização de ações orquestradas pelo grupo.

2.1.1.4 O subprocesso de institucionalizar

O último subprocesso é a institucionalização, que leva o aprendizado para o nível organizacional com a transformação do conhecimento em ações incorporadas na organização através de novos sistemas, normas, regras, rotinas, práticas e estruturas (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). O aprendizado institucionalizado desassocia o conhecimento do indivíduo ou de determinado grupo, garantindo a manutenção do novo conhecimento dentro da organização, mesmo em condições de rotatividade de seus colaboradores (FIGUEIREDO, 2019).

Os quatro subprocessos fluem na organização ao longo dos três níveis (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999), progredindo (*feed-foward*) da intuição do indivíduo para interpretação e integração da aprendizagem ao grupo, até alcançar o nível organizacional com a institucionalização do aprendizado. Então, a aprendizagem institucionalizada retorna (*feedback*) aos níveis anteriores, orientando ou restringindo os indivíduos e grupos da organização nos aprendizados futuros (ZIETSMA et al., 2002).

O *framework* trouxe grandes contribuições para o tema, sendo utilizado como fonte de diversas outras investigações. Berends e Lammers (2010) identificaram descontinuidades, explicadas por dinâmicas e tensões nas estruturas sociais e temporais, que interrompem ou impedem o avanço da aprendizagem organizacional para os próximos níveis. Com isso, o tempo surgiu como dimensão chave no processo e na política da aprendizagem organizacional (BERENDS; LAMMERS, 2010). No estudo de caso de Argyrys e Ransbotham (2016), um estilo de liderança emergiu facilitando a institucionalização de processos de gestão do conhecimento. Nesse sentido, ao observar a repercussão positiva que práticas de liderança exercem sobre os processos de aprendizagem, Rikkering et al. (2016) propõem a integração do conceito de prática de liderança ao *framework* 4i's. Já a recente publicação de Matos e Ensslin (2021) revisou 27 artigos que operacionalizaram o *framework* 4i's, resultando no desenvolvimento de construtos para mensuração, operacionalização e avaliação dos processos de aprendizagem organizacional.

Outra importante contribuição foi a inserção de diferentes formas de poder sobre as etapas do processo de aprendizagem organizacional feita Lawrence et al. (2005). Para os autores, as organizações são inerentemente políticas, portanto não há como entender completamente a aprendizagem organizacional sem a

compreensão da dinâmica política que ocorre no processo. Partindo dessa perspectiva, Santos e Steil (2015) investigaram o processo de aprendizagem organizacional e as dinâmicas de poder envolvidas durante a implementação de um sistema de informação em uma universidade pública. A pesquisa identificou associação dos subprocessos de intuição, interpretação, integração e institucionalização da aprendizagem a específicos modos de poder, a citar: disciplina, influência, força e dominação. No entanto, Santos e Steil (2015) reconhecem a necessidade de mais pesquisas com foco na política e poder para ampliar a compreensão da aprendizagem organizacional.

2.1.2 Aprendizagem Organizacional e as Relações de Poder

A política e o poder são elementos naturais do ambiente organizacional (POWELL; TILT, 2017), sendo reconhecido que as relações de poder medeiam diretamente os processos interpretativos nas organizações (VINCE, 2001). Assim, a política e o poder estão inseridos aos processos de aprendizagem organizacional (LAWRENCE et al., 2005) e por isso não devem ser desconsiderados da dinâmica da aprendizagem.

No âmbito das organizações, poder pode ser definido como a capacidade de um ator ou grupo de alterar as crenças e comportamentos de outros atores (LINO; DE AQUINO, 2020). Lawrence, Malhotra e Morris (2012) definem poder como a dimensão dos relacionamentos por meio dos quais os comportamentos, atitudes e oportunidades dos indivíduos ou atores coletivos são afetados por outros atores, sistemas ou tecnologias. Enquanto isso, a política se refere ao exercício do uso do poder para se obter os resultados pretendidos (PFEFFER, 1981). Em outros termos, a política é o movimento do poder para realizar algo, portanto, está presente em qualquer processo de aprendizado da organização. Para Huzzard (2004, pg. 357, tradução nossa), “a aprendizagem é um resultado do poder”.

As discussões sobre poder assumem diferentes taxonomias. A teoria do poder social de French e Raven (1959) foi um dos primeiros trabalhos sobre o tema e defende que as relações entre as pessoas são baseadas em trocas sociais ancoradas em relações de influência. Os autores identificaram cinco bases de poder: poder coercitivo, poder de recompensa, poder legítimo, poder especialista e poder

de referência. Uma sexta base de poder – poder informacional foi adicionado posteriormente (RAVEN, 1965).

Lukes (1974) apresenta o poder por dimensões, dividindo-o em poder unidimensional, bidimensional e tridimensional para descrever os fenômenos organizacionais. Essas dimensões de poder têm bases episódicas e explicam o exercício do poder realizado por atores autônomos e as instâncias em que o poder ocorre (LAWRENCE; MALHOTRA; MORRIS, 2012). Uma derivação desse estudo propõe uma quarta dimensão ao apresentar a multidimensionalidade do poder como poder dos recursos (unidimensional), poder dos processos (bidimensional), poder do significado (tridimensional) e poder do sistema (HARDY, 1996). Esse último reside na aceitação inconsciente dos valores, tradições, culturas e estruturas de uma organização (LAWRENCE; MALHOTRA; MORRIS, 2012). O conceito do poder do sistema trata o fenômeno como algo predominantemente cultural, que afeta todos os membros da organização, mas que normalmente está fora do alcance dos atores organizacionais (HONG; FAN, 2011).

Analisando as diferentes formas de poder tratadas na literatura, Lawrence, Winn e Jennings (2001) desenvolveram uma nova tipologia baseada em duas dimensões: poder episódico e poder sistêmico. O poder episódico é eventual, representado por atos estratégicos e relativamente discretos, iniciados por atores interessados (LAWRENCE et al., 2005). É o poder detido por pessoas com capacidade de influenciar pensamentos, sentimentos e ações de outros (MUTIGANDA, 2016). É a forma de poder mais considerada nos estudos e teorias organizacionais (LAWRENCE; MALHOTRA; MORRIS, 2012), com ênfase em examinar quais atores da organização são capazes de influenciar a tomada de decisões (PFEFFER, 1981).

O poder sistêmico é baseado nas rotinas e práticas institucionalizadas (MUTIGANDA, 2016), como estruturas, sistemas, culturas e tecnologia. As formas sistêmicas de poder estão embutidas em sistemas sociais e culturais (LAWRENCE; MALHOTRA; MORRIS, 2012). Elas atuam fornecendo benefícios a determinados grupos, ainda que esses grupos não tenham consciência clara da vantagem obtida por essas práticas. O poder sistêmico age de forma contínua, dando a ele uma aparência tão discreta que pode não ser percebido como uma forma de poder. Essa característica do poder sistêmico pode resultar em consequências não intencionais

para organização, pois seus efeitos a longo prazo estão além do controle de agentes (LAWRENCE; WINN; JENNINGS, 2001).

Com base em uma revisão de literatura, Fleming e Spicer (2014) propõem uma tipologia analítica de quatro faces do poder: coerção, manipulação, dominação e subjetivação. Cada uma dessas faces pode atuar em diferentes locais, quais sejam: dentro, fora, sobre ou contra a organização. A coerção e a manipulação são modos episódicos de poder porque dependem de atos identificáveis que moldam o comportamento de outros. Enquanto que a dominação e subjetivação são consideradas formas sistêmicas de poder porque “mobilizam recursos institucionais, ideológicos e discursivos para influenciar a atividade organizacional” (FLEMING; SPICER, 2014, p. 240, tradução nossa).

A classificação de poder episódico e sistêmico pode ampliar a compreensão de como as novas ideias são interpretadas e incorporadas aos sistemas organizacionais (DOVER; LAWRENCE, 2012). A partir dessa concepção, Lawrence et al. (2005) argumentam que diferentes formas episódicas e sistêmicas de poder, quais sejam, influência, força, dominação e disciplina, estão conectadas à aprendizagem das organizações.

Utilizando o *framework* 4i's (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999) como base, o artigo de Lawrence et al. (2005) fornece uma explicação de como algumas novas ideias ingressam e se institucionalizam, enquanto outras acabam fracassando antes de alcançarem o nível organizacional. A influência e a força são formas episódicas de poder e normalmente são associadas aos subprocessos de interpretação e integração. Disciplina e dominação são consideradas formas de poder sistêmico, e costumam apoiar as etapas de institucionalização e intuição do aprendizado, respectivamente. Ou seja, modos de poder sistêmico podem impulsionar as etapas de início e fim do aprendizado, enquanto que as etapas intermediárias são melhor amparadas por estratégias de poder do tipo episódico.

Seguindo a proposição de Lawrence et al. (2005), o Quadro 3 apresenta as tipologias de poder ligadas a cada subprocesso de aprendizagem.

Quadro 3 – Subprocessos de aprendizagem e tipologias de poder

Processo	INTUIÇÃO	INTERPRETAÇÃO	INTEGRAÇÃO	INSTITUCIONALIZAÇÃO
Nível	indivíduo	indivíduo/grupo	grupo/ organização	organização
Atributos	Aprendizagem internalizada no indivíduo através de experiências, metáforas, imagens.	Aprendizagem externalizada por meio da linguagem como diálogo, mapa cognitivo, conversas.	Compreensão compartilhada do aprendizado por meio de ajustes mútuos, ações coletivas.	Incorporação do aprendizado na organização através de rotinas, normas, sistemas, procedimentos, cultura, estrutura.
Poder associado	DISCIPLINA	INFLUÊNCIA	FORÇA	DOMINAÇÃO
Atributos	Poder sistêmico com objetivo de apoiar e moldar as experiências dos indivíduos. Ex: hábitos regulares de prática de trabalho como trabalho em equipe, treinamento, socialização.	Poder episódico com objetivo de moldar as percepções e ações dos membros. Ex: persuasão moral, negociação.	Poder episódico com objetivo de restringir as ideias. Ex: imposição.	Poder sistêmico com objetivo de restringir ações. Ex: layout organizacional, sistemas de informação e ferramentas tecnológicas.

Fonte: Adaptado de Silva et al. (2021).

2.1.2.1 O poder da disciplina no subprocesso de intuição

A intuição é um subprocesso subjetivo que normalmente ocorre de forma espontânea por *insights*, com base na experiência e capacidade de verificar padrões subjacentes ou potenciais (LAWRENCE et al., 2005). Trata-se um subprocesso que ocorre dentro do indivíduo, em um nível de pré-consciência. A forma de poder considerada mais efetiva na intuição é a disciplina (LAWRENCE et al., 2005), por ser um tipo de poder sistêmico que auxilia na obtenção do conhecimento e experiência.

Estratégias que envolvam o poder da disciplina podem fornecer ao indivíduo as condições necessárias para identificar padrões e possibilidades nos eventos diários da organização (SANTOS; STEIL, 2015). Hábitos regulares de prática de trabalho (CLEGG; COURPASSON; PHILLIPS, 2006) como socialização, remuneração, treinamento e trabalho em equipe são formas importantes de disciplina que circunscrevem a intuição (LAWRENCE et al., 2005).

Estudos empíricos realizados em organizações públicas (KRAEMER, 2022; SANTOS; STEIL, 2015) constataram que práticas disciplinares podem apoiar a intuição do aprendizado. No contexto das universidades, Dee e Leisyte (2016) argumentam que os indivíduos considerados especialistas são socializados e

treinados em uma especialização específica, e esse conhecimento é uma base que os permite detectar padrões e chegar a novas conclusões. “Por exemplo, se um membro do corpo docente desenvolve especialização em avaliação, então ele pode ser capaz de ver conexões entre várias práticas de ensino e resultados de aprendizagem do aluno” (DEE; LEISYTE, 2016, pg. 320, tradução nossa). Ou seja, a intuição do especialista é apoiada pela disciplina adquirida no decorrer de sua especialização.

2.1.2.2 *O poder da influência no subprocesso de interpretação*

O subprocesso de interpretação ocorre nos níveis individual e grupal, sendo responsável pela transformação dos *insights* em ideias verbalizadas e compartilhadas entre os membros do grupo (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Uma ideia pode ser interpretada de diferentes maneiras, a depender tanto do emissor quanto do receptor da mensagem transmitida. Portanto, a forma de poder considerada de maior relevância nesse subprocesso é a influência, um tipo de poder episódico que instiga o indivíduo a perceber a ideia conforme as intenções do emissor da mensagem. A influência envolve afetar os custos e benefícios que os membros da organização associam a interpretações específicas de uma nova ideia (LAWRENCE et al., 2005). Persuasão moral, negociação e trocas são táticas de influência que podem facilitar o subprocesso de interpretação do aprendizado (LAWRENCE et al., 2005).

Corroborando a teoria apresentada, evidências empíricas demonstraram que atos de influência serviram de apoio ao processo de interpretação (KRAEMER, 2022). Enquanto que a falta do poder de influência de um indivíduo para defender sua ideia causou a interrupção de um “potencial ciclo de aprendizado organizacional” (SANTOS, STEIL, 2015, pg. 124, tradução nossa).

2.1.2.3 *O poder da força no subprocesso de integração*

A integração é o subprocesso de desenvolvimento de um entendimento compartilhado entre os indivíduos e a tomada de ações coordenadas por meio de ajustes mútuos (CROSSAN; BERDROW, 2003). Nessa etapa as ideias são compreendidas pelo grupo e se tornam ações coordenadas e ajustadas

coletivamente, integrando-se às atividades desse grupo. Desse jeito, o uso do poder da força pode apoiar a integração de novas ideias ao envolver a criação de circunstâncias que restringem as opções disponíveis, por exemplo, fornecendo aos membros do grupo um curso de ação predeterminado (LIMBA et al., 2019).

No estudo de caso de Santos e Steil (2015) o uso da força como poder político foi eficaz para integração da aprendizagem a um grupo específico.

2.1.2.4 O poder da dominação no subprocesso de institucionalização

O subprocesso de institucionalização é um fenômeno de nível organizacional. Ocorre quando o aprendizado é implementado na organização por meio de novas rotinas, regras, procedimentos, estrutura, sistemas organizacionais (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999), sendo incorporado ao dia-a-dia da organização. Para tanto, a organização precisa quebrar a resistência natural de seus membros às mudanças pretendidas. Dessa forma, sistemas de dominação que forneçam caminhos de decisão predeterminados são entendidos como uma forma de poder capaz de superar a resistência em potencial, apoiando assim a institucionalização do aprendizado (LAWRENCE et al., 2005). O poder de dominação pode ser exercido por sistemas como tecnologias materiais (ex: layout físico de uma fábrica), sistemas de informação e normas.

A conexão da dinâmica política ao *framework* 4i's proposta por Lawrence et. al (2005) serviu de base para um estudo teórico sobre inovação em organizações públicas. Limba et al. (2019) analisaram o papel do poder sobre a aprendizagem organizacional ocorrida no sentido *up-down* (de cima para baixo). Para os autores, uma mudança que se inicia de cima para baixo exigem que “esforços sejam feitos para alcançar a institucionalização plena, envolvendo, entre outras coisas, o uso de estratégias para reforçar a aprendizagem” (LIMBA et al., 2019, pg. 111, tradução nossa). Esses autores argumentam que nesses casos o uso combinado de formas episódicas e sistêmicas de poder pode aumentar as chances de sobrevivência da inovação.

2.2 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL DO SETOR PÚBLICO EM EVENTOS RAROS

No contexto do setor público, a aprendizagem organizacional é a criação e aplicação coletiva de novos conhecimentos sobre uma iniciativa ou inovação, de forma que a inovação seja institucionalizada nas práticas, sistemas e estruturas da organização (COMMON, 2004; LIMBA et al., 2019). No entanto, institucionalizar o aprendizado em organizações públicas é um desafio (LIMBA et al., 2019), pois elas estão inseridas em um ambiente político e sujeitas a altos níveis de escrutínio, prestação de contas e controle político formal (HARTLEY; SKELCHER, 2008). E quando a organização pública precisa aprender diante de circunstâncias de caos e estresse geradas por uma situação de crise, o assunto se torna ainda mais complexo e desafiador (BROEKEMA; KLEEF; STEEN, 2017).

Uma crise pode ser interpretada de diversas formas e abordadas por diferentes nomenclaturas. Alguns autores a definem como eventos raros (CHRISTIANSON et al., 2009; OLIVEIRA; TAKAHASHI, 2015), outros tratam como crise ou evento de crise (BROEKEMA; KLEEF; STEEN, 2017), ou ainda como eventos extremos (ZHANG; WELCH; MIAO, 2018). Apesar da diversidade conceitual, há um certo consenso em caracterizar um evento de crise como uma interrupção (CHRISTIANSON et al., 2009) altamente ambígua, desconhecida e inesperada; com baixa probabilidade de ocorrência; com alto impacto sobre as organizações e com curto tempo de resposta (WANG, 2008). Esses eventos raros frequentemente instigam uma mudança organizacional radical (ANTONACOPOULOU; SHEAFFER, 2013). Alguns desses eventos são resultados de desastres naturais, como furacões, terremotos e incêndios. Outros resultam da ação humana, como suborno, corrupção ou grande defeito de produto (WANG, 2008). Surtos de doenças incluem-se nesse tipo de evento (BOIN; LODGE, 2016; WANG, 2008), como a pandemia da COVID-19, contexto situacional desta investigação.

Estudos indicam que interrupções geradas por eventos raros carregam grande potencial de aprendizagem (BROEKEMA; KLEEF; STEEN, 2017; CHRISTIANSON et al., 2009; WANG, 2008) devido aos reflexos organizacionais que o evento pode proporcionar, influenciando na forma de pensar dos indivíduos e, como consequência, em suas ações (OLIVEIRA; TAKAHASHI, 2015). Tais eventos

atuam como auditorias dos repertórios de conhecimento existentes, escancarando os pontos fortes e fracos da organização. Desse modo, tornam-se oportunidades de grande valia para as organizações aprenderem mais sobre si mesmas (CHRISTIANSON et al., 2009; ZHOU; BATTAGLIA; FREY, 2018).

As descobertas de Christianson et al. (2009) em estudo de caso sobre o tema sugerem que eventos raros desencadeiam a aprendizagem de três maneiras: 1) atuam como auditorias dos repertórios de respostas existentes, trazendo à tona as fraquezas e forças da organização; 2) eventos raros interrompem as rotinas, fornecendo oportunidades de novos arranjos que produzam respostas mais rápidas e eficazes às futuras interrupções; e 3) o aprendizado que ocorre ao responder a um evento raro pode redirecionar a identidade organizacional (CHRISTIANSON et al., 2009). As novas demandas que surgem desencadeadas por um evento raro revelam a falta de preparação e capacidade da organização para lidar com a situação, fazendo emergir as fraquezas a serem sanadas. Não obstante, as crises também despontam as forças ocultas, podendo transformar comportamentos potenciais em ações (CHRISTIANSON et al., 2009). As interrupções desencadeiam a percepção dos membros das rotinas e demais atividades que até então não eram percebidas (OLIVEIRA, 2012), oportunizando a reorganização das funções organizacionais. Consequentemente, as qualidades organizacionais previamente assumidas passam a ser questionadas, sendo uma oportunidade para organização aprender mais sobre si mesma, seu ambiente e sua relação com o ambiente (CHRISTIANSON et al., 2009), podendo resultar em uma mudança de identidade.

Dessa forma, o aprendizado de crises anteriores pode ser utilizado para explorar novas soluções (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Com base nisso, Zhou, Battaglia e Frey (2018) analisaram o aprendizado desencadeado de um evento raro pela perspectiva do *framework* 4i's. Os indivíduos intuem e experimentam a gravidade de uma situação com base em sua experiência passada; interpretam a situação e interagem com outros membros para desenvolver uma compreensão compartilhada e tomar uma ação coordenada através de um ajuste mútuo; até que as lições adquiridas são incorporadas à organização (ZHOU; BATTAGLIA; FREY, 2018).

A próxima seção apresenta um breve arcabouço teórico a respeito de aprendizagem organizacional em instituições universitárias.

2.3 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL EM UNIVERSIDADES

A universidade é uma instituição que tem como propósito a formação de profissionais de diferentes áreas do saber, realização de pesquisas e de ações de extensão, cultivando e transmitindo esse conhecimento em prol do desenvolvimento da sociedade. Para alcançar seus propósitos, as instituições universitárias precisam se manter em constante interação, adaptando-se às diversas realidades e transformações da sociedade (LANZILLOTTI, 1997). No caso das universidades públicas, o controle do Estado e a dependência de financiamento público são fatores que também precisam ser gerenciados.

Nesse contexto, a aprendizagem organizacional é um conceito importante para compreender como essas organizações evoluem ao longo do tempo e se adaptam às mudanças que ocorrem em seus ambientes internos e externos (CUFFA; STEIL, 2019). Por isso, pesquisadores têm se dedicado a investigar a aprendizagem organizacional em instituições universitárias.

Em estudo realizado em universidades nigerianas, a aprendizagem organizacional foi tratada como “um processo holístico que envolve os aspectos e funções individuais e organizacionais na gestão da informação para fins organizacionais” (DAKYEN, 2017, p. 304, tradução nossa). A relação integradora e complementar entre a teoria institucional e aprendizagem organizacional (BAPUJI; CROSSAN, 2004) surgiu com elementos contextuais, ambientais, normativos, culturais e organizacionais moldando a aprendizagem nas universidades (DAKYEN, 2017).

Dee e Leišytė (2016) revisitaram a literatura sobre o desenvolvimento da aprendizagem organizacional em organizações universitárias para propor uma agenda de pesquisa. Os pesquisadores sugerem novas pesquisas partindo de diferentes paradigmas e envolvendo constructos como mudança organizacional, aprendizagem do corpo docente e responsabilidade e desempenho. Além disso, propõe-se a utilização do *framework* 4i's de Crossan, Lane e White (1999) para examinar a dinâmica multinível da aprendizagem organizacional e a inserção da dinâmica do poder (DEE; LEIŠYTĖ, 2016).

Outras pesquisas trazem um enfoque maior nos resultados da aprendizagem. Estudos buscam estabelecer relações entre a aprendizagem organizacional ao desempenho da instituição (CARETA; MUSETTI; CAZARINI,

2008; MOKHER et al., 2020; NGOC; HUY, 2019). Alguns abordam o constructo aprendizagem organizacional através da capacidade de aprendizagem organizacional (KARIMI; AKBARI, 2013; SHAMSUL MOHD SHOID; AHMAD KASSIM, 2014). A perspectiva de aprendizagem interorganizacional também foi investigada em estudo recente que buscou compreender a aprendizagem entre diversos campi universitários (KEZAR; HOLCOMBE, 2020).

No Brasil, a estrutura de Crossan, Lane e White (1999) tem sido utilizada para explicar o fenômeno da aprendizagem organizacional em instituições universitárias do ponto de vista processual (CARVALHO; REGO, 2017; MACHADO et al., 2010; SANTOS, 2009; SANTOS; STEIL, 2015). Entre os estudos, Santos e Steil (2015) verificaram que diferentes modos de poder (disciplina, força, influência e dominação) apoiaram a aprendizagem individual, de grupos e da organização. O *framework* 4i's também foi utilizado como base para proposta de um modelo do processo de aprendizagem organizacional adaptado para estrutura de universidades (MACHADO et al., 2010).

As pesquisas demonstram que quanto mais complexo, dinâmico e ameaçador for o ambiente de uma organização, mais a aprendizagem organizacional é considerada necessária para a sustentabilidade organizacional (SMITH, 2012). No entanto, a literatura que examina como essas organizações ainda é escassa (DAKYEN, 2017; DEE; LEIŠYTĖ, 2016).

Tendo em vista que a aprendizagem organizacional tem estreita relação com o contexto e ambiente e que está inserido (BAPUJI; CROSSAN, 2004; DAKYEN, 2017), é importante trazer uma breve discussão a respeito de como a universidade pública é estruturada no Brasil.

2.3.1 Estrutura organizacional das universidades públicas brasileiras

A universidade é uma instituição que tem como propósito a formação de profissionais de diferentes áreas do saber, realização de pesquisas e de ações de extensão, cultivando e transmitindo esse conhecimento com vistas para desenvolvimento da sociedade. No Brasil, a definição atual de universidade está pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil (LDB), que a conceitua como uma instituição pluridisciplinar de formação dos quadros

profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (BRASIL, 1996).

Além das universidades, o sistema de ensino superior brasileiro é composto por centros universitários, faculdades, faculdades integradas, institutos superiores e escolas superiores (FÁVERO, 2004). Apesar das diferenças de nomenclatura, neste estudo os termos universidade, instituição de ensino superior, instituição universitária e educação superior são utilizados para se referir às organizações de ensino superior de forma geral. O sistema de ensino superior brasileiro é ainda dividido em público - mantido e administrado pelo poder público federal, estadual ou municipal e privado - mantido e administrado por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (BRASIL, 1996).

Para alcançar seus propósitos, as instituições universitárias precisam se manter em constante interação, adaptando-se às diversas realidades e transformações da sociedade (LANZILLOTTI, 1997). Destarte, necessita gerir recursos humanos, materiais e tecnológicos disponíveis para realizar seus feitos e cumprir seu papel. Para isso, o artigo 207 da constituinte brasileira reserva às universidades autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, devendo obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

A multiplicidade de funções exercidas pela universidade lhe confere um caráter complexo que a diferencia de outras organizações, em especial quanto a sua gestão. Essas instituições são organizações *sui generis*, atípicas e plurais, cuja complexidade, objetivos e especificidades (MEYER JR., 2014) voltadas para a criação e difusão do conhecimento (GRILLO, 2001) exercem grande influência sobre sua administração.

As universidades públicas brasileiras ainda devem obedecer ao princípio da gestão democrática, ficando assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, com participação de segmentos da comunidade institucional, local e regional (BRASIL, 1996). Assim, a autonomia concedida às universidades é precedida da exigência da inclusão e participação da comunidade acadêmica para evitar possíveis arbitrariedades.

Fialho (2005) enfatiza a complexidade organizacional das universidades com base em alguns aspectos: a natureza das instâncias decisórias, o caráter colegiado dos seus órgãos de deliberação, confirmando a interdependência da sua

configuração organizacional com as suas dimensões espaço temporais e funcionais; e a produção intelectual avaliada quantitativamente.

Organizações universitárias podem ser caracterizadas, dentre outros, por (2000): a) metas vagas e ambíguas; b) tarefas econômicas dominadas pelo alto profissionalismo, onde os gestores costumam ser professores altamente especializados com comportamentos que se contrapõe à burocracia tradicional; c) falta de um corpo profissional dominante, pois as especializações dos professores são fragmentadas de acordo com os cursos oferecidos pela universidade; d) vulnerabilidade ao ambiente quanto às decisões administrativas.

No caso das universidades brasileiras, Estrada (2000) adiciona ainda as seguintes peculiaridades: atuação de grupos de profissionais de modo independente compartilhando os mesmos recursos; estrutura de poder mal definida; objetivos mal definidos; forte corporativismo; mudanças frequentes dos principais administradores; possibilidade de dominação das considerações políticas; tomada de decisão incremental (a decisão é um incremento para a correção da decisão anterior); sistema de avaliação limitado; muitos grupos de interesse tentando influenciar as decisões; mudanças geralmente ocorrem com reações e crises.

Tais características levaram os pesquisadores das organizações a explorarem o funcionamento das universidades. Hardy e Fachin (2000) entendem que as organizações universitárias se fundamentam em um misto de estrutura burocrática, colegialidade, modelo político e anarquia organizada, que operam conforme a natureza de um tema específico. O modelo de organização burocrática se caracteriza pelo formalismo, impessoalidade e profissionalismo (WEBER, 1972). Nas instituições universitárias esse modelo está relacionado às atividades de apoio administrativo, que costumam exigir procedimentos legais extensivos, abrangentes e padronizados (HARDY; FACHIN, 2000).

O modelo colegiado é retratado pelo consenso, interação e descentralização. A descentralização prevista no modelo colegiado presume a existência de um compartilhamento, tanto de responsabilidades com a organização, quanto com suas premissas relativas a suas finalidades e propósitos organizacionais (HARDY; FACHIN, 2000). A tomada de decisão diluída em todos os níveis organizacionais através dos diversos conselhos e colegiados garante um certo grau de autonomia em relação à cúpula estratégica. No entanto, esse modelo pode levar a outras formas de centralização, a depender das influências dos membros da

organização, que podem estar, tanto no topo - Conselhos Superiores - quanto na base da estrutura organizacional - Departamentos Acadêmicos (FREITAS, 2004).

O modelo político também está ligado ao processo de tomada de decisão, pois a decisão colegiada gera discordâncias, conflito e negociação de grupos de interesse. O modelo de anarquia organizada é identificado pela participação fluida nos processos de decisão, onde cada membro é visto como um tomador de decisão. Esse modelo pode prevalecer nos casos em que as estruturas organizacionais funcionam com muitas e complexas comissões (HARDY; FACHIN, 1996).

Características inerentes às universidades impedem que essas organizações respondam com rapidez e efetividade às exigências por ações racionais e se adaptem prontamente às mudanças do ambiente externo (ANDRADE, 2005). O processo decisório que envolve essas mudanças não depende apenas do seu dirigente máximo ou da alta cúpula da administração da universidade, mas também dos demais segmentos de sua comunidade universitária por meio de seus conselhos e colegiados.

A complexa estrutura organizacional das universidades evidencia a dinâmica política envolvida no processo de aprendizagem organizacional dessas instituições. Por exemplo, a valorização da especialização do corpo docente indica que os professores especialistas são mais propensos a receber apoio para seus *insights* intuitivos do que os professores generalistas (DEE; LEIŠYTĖ, 2016). A decisão de forma colegiada envolve discordâncias e conflitos, exigindo o uso da influência e da força para negociações entre os (e dentro dos) grupos de interesse.

Com a compreensão da teoria que embasou a pesquisa, segue-se para o próximo capítulo que apresenta os procedimentos metodológicos utilizados no estudo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, dividido em seis seções, está apresentado o caminho metodológico utilizado na pesquisa. Inicia-se com a descrição dos aspectos conceituais empregados no estudo. A segunda seção destina-se ao delineamento da pesquisa, detalhando características quanto aos fundamentos filosóficos, a natureza da pesquisa, abordagem metodológica e estratégia de investigação adotada. A terceira seção descreve o contexto da pesquisa, com a apresentação da organização objeto do estudo. A quarta seção apresenta como foi o processo de seleção dos participantes da pesquisa. A seção cinco descreve como os dados analisados foram coletados, tratados e analisados. A sexta seção deste capítulo apresenta os procedimentos adotados na pesquisa para assegurar sua validade e confiabilidade. A Figura 2 representa a trilha metodológica percorrida para construção da pesquisa.

Figura 2 - Trilha metodológica da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

3.1 ASPECTOS CONCEITUAIS

A pesquisa buscou compreender como ocorreu o processo de aprendizagem organizacional, incluindo as dinâmicas de poder envolvidas, em uma universidade pública, diante de uma mudança causada por um evento raro. Para alcançar seu objetivo, o suporte teórico da pesquisa foi ancorado nos constructos Aprendizagem

Organizacional, Dinâmicas de Poder e Eventos Raros/Extremos. Os conceitos adotados e apresentados a seguir nortearam a coleta e análise dos dados obtidos.

3.1.1 Aprendizagem organizacional

A aprendizagem organizacional foi analisada do ponto de vista processual e multinível. Neste estudo, aprendizagem organizacional é entendida como o principal meio de renovação estratégica de uma organização (CROSSAN; MAURER; WHITE, 2011). Trata-se de um conjunto de quatro processos sociais e psicológicos que envolvem a cognição e ação do indivíduo, do grupo e da organização, entendidos neste estudo como subprocessos. Esses quatro subprocessos são: intuição, interpretação, integração e institucionalização (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Aprendizagem organizacional tem início com a intuição do indivíduo, fluindo para interpretação da ideia para si próprio e para o grupo. Em seguida ocorre a integração da ideia ao grupo e à organização, até que por fim o aprendizado se torna institucionalizado. Esse fluxo é tratado como *feed-forward*, que ocorre com a criação, assimilação e implementação de novos aprendizados. O aprendizado institucionalizado retorna para o nível do indivíduo em fluxo de *feedback* (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999), onde a utilização do que foi aprendido afeta as futuras intuições, interpretações, integrações e novas institucionalizações.

3.1.2 Dinâmicas de Poder

Utilizou-se nessa pesquisa as dinâmicas de poder episódico e sistêmico abordadas por Lawrence et al. (2005). Dessa forma, entende-se que diferentes formas de poder, quais sejam, influência, força, dominação e disciplina, estão conectadas à aprendizagem das organizações. A influência e a força são formas episódicas de poder e normalmente são associadas aos subprocessos de interpretação e integração. Disciplina e dominação são consideradas formas de poder sistêmico, e costumam apoiar as etapas de institucionalização e intuição do aprendizado, respectivamente.

3.1.3 Evento raro ou extremo

Evento raro ou extremo, também tratado neste estudo por crise, é conceituado como uma interrupção (CHRISTIANSON et al., 2009) altamente ambígua, desconhecida e inesperada; com baixa probabilidade de ocorrência; com alto impacto sobre as organizações; com curto tempo de resposta (WANG, 2008) e que; frequentemente instiga uma mudança organizacional radical (ANTONACOPOULOU; SHEAFFER, 2013). Surtos de doenças incluem-se nesse tipo de evento (BOIN; LODGE, 2016; WANG, 2008). Desse modo, o presente estudo abordou a pandemia da COVID-19, contexto situacional desta investigação, como um evento raro que exigiu da organização a implementação objeto do estudo.

3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta seção apresenta o delineamento da pesquisa, descrevendo características quanto aos fundamentos filosóficos que a pesquisa está ancorada, a natureza de pesquisa, abordagem metodológica e estratégia de investigação empregada.

3.2.1 Fundamentos filosóficos da pesquisa: construtivismo social e interpretativismo

Este estudo está pautado na concepção de conhecimento do construtivismo social (GIL, 2007). Essa posição filosófica supõe que os significados são construídos à medida que as pessoas se envolvem com o mundo em que estão interpretando, extraindo um sentido com base em sua perspectiva histórica e social (CRESWELL, 2010). Pesquisadores construtivistas sociais costumam abordar os processos de interação entre as pessoas e os contextos específicos em que essas pessoas estão inseridas para entender o ambiente histórico e cultural dos participantes (CRESWELL, 2010).

A partir da visão paradigmática da Teoria das Organizações proposta por Burrell e Morgan (1979) o construtivismo social combina com a perspectiva interpretativista (CRESWELL, 2010). O paradigma interpretativista vê a realidade social como um produto construído na experiência dos indivíduos através de

significados atribuídos pelas pessoas para objetos e situações (MORGAN, 1980). O contraponto do interpretativismo é o funcionalismo. Os funcionalistas entendem as organizações como objetos tangíveis, concretos e objetivos (VERGARA; CALDAS, 2007).

Assim, a pesquisa foi desenvolvida pela lente do construtivismo social, dentro da perspectiva interpretativista. Isso porque, a compreensão dos fenômenos de interesse está intimamente relacionada com as experiências e interpretações das pessoas envolvidas nos processos de aprendizagem.

3.2.2 Natureza da pesquisa: Descritiva

A natureza da pesquisa é descritiva, pois busca descrever fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVINOS, 1987). A pesquisa descritiva procura classificar, explicar e interpretar os fatos que ocorrem (PRODANOV; FREITAS, 2013), permitindo melhor compreensão dos fenômenos de interesse. No estudo em pauta, a descrição dos fatos e fenômenos foi utilizada para maior compreensão dos processos de aprendizagem organizacional e das dinâmicas de poder envolvidas, em uma universidade pública, diante de uma situação crítica. Assim, foram descritos detalhadamente os subprocessos de intuição, interpretação, integração e institucionalização do aprendizado, buscando identificar os tipos de poder disciplina, influência, força e dominação envolvidos em cada subprocesso.

3.2.3 Abordagem metodológica: Qualitativa

A abordagem metodológica é qualitativa, pois busca compreender o significado que as pessoas envolvidas construíram, ou seja, como as pessoas dão sentido ao seu mundo (MERRIAM, 2009). Esse tipo de pesquisa é recomendado quando o objetivo da pesquisa é criar um retrato holístico dos fenômenos sociais (CRESWELL, 2010), e também para obter detalhes difíceis de serem extraídos por outros meios, como sentimentos, emoções e processos de pensamento (STRAUSS; CORBIN, 2008).

O estudo qualitativo é essencialmente interpretativo (CRESWELL, 2010). O ambiente natural é a fonte direta para coleta dos dados e o pesquisador é considerado “instrumento-chave” (PRODANOV; FREITAS, 2013), pois cabe ao

pesquisador interpretar os dados coletados. Assim, é recomendado que a coleta dos dados seja realizada no cenário onde está o participante, permitindo que o pesquisador desenvolva um nível maior de detalhes sobre a pessoa, sobre o local e sobre as experiências reais dos participantes da pesquisa (CRESWELL, 2010). Apesar do contato direto com o ambiente e o objeto de estudo, as questões são analisadas sem qualquer manipulação intencional do pesquisador (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Os procedimentos de coleta de dados característicos dessa abordagem envolvem entrevistas, observações, documentos e material de áudio e visual (CRESWELL, 2010). O envolvimento do pesquisador no estudo qualitativo torna o processo investigativo interativo e simultâneo. O ciclo de coleta e análise de dados acontece em sequências alternadas (GIL, 2007; STRAUSS; CORBIN, 2008), podendo haver mudanças no percurso da pesquisa na medida que novas descobertas surgem. Inclusive, novas coletas e até a reformulação do problema de pesquisa (CRESWELL, 2010). O dinamismo da pesquisa qualitativa permite a construção do conhecimento em maior profundidade, onde novos elementos podem surgir no decorrer de todo o processo de investigação.

A interação entre pesquisa e pesquisador exige esforços para manter o equilíbrio entre a objetividade e a sensibilidade da pesquisa qualitativa (STRAUSS; CORBIN, 2008). O pesquisador precisa ser objetivo para garantir que seus resultados sejam uma representação razoável e imparcial do problema investigado. No entanto, o pesquisador qualitativo deve ser sensível ao ponto de permitir a criatividade fluir, pois é dela que pode surgir a descoberta de uma nova teoria a partir dos dados coletados (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Na pesquisa qualitativa o pesquisador participa ativamente da pesquisa, agregando ao estudo características pessoais. Isso porque todas as etapas da pesquisa, incluindo a interpretação dos dados, são realizadas de acordo com o modelo mental do próprio pesquisador, ou seja, através da sua maneira de enxergar as coisas. Essa condição possibilita o surgimento de vieses e de questões éticas e pessoais que devem ser consideradas, identificadas e controladas pelo pesquisador, de modo a evitar impactos negativos quanto à validade e confiabilidade da pesquisa (CRESWELL, 2010).

Nos estudos qualitativos, a validade busca determinar se a pesquisa foi bem executada, se seus processos metodológicos são coerentes e seus resultados

consistentes (OLLAIK; ZILLER, 2012). A confiabilidade diz respeito à consistência da abordagem utilizada em comparação a outras possíveis investigações de mesmo teor, de forma a garantir que a realização de estudo semelhante por outro pesquisador chegará a resultados aproximados (GOMES DE PAIVA JÚNIOR et al., 2011).

Alguns procedimentos são recomendados para controlar riscos quanto à validade e confiabilidade, como: triangulação de dados por diferentes fontes de informações; verificação pelos membros (validação da coleta pelo participante/entrevistado); descrição detalhada na comunicação dos resultados; revisão por pares (CRESWELL, 2010; GOMES DE PAIVA JÚNIOR et al., 2011); divulgação das discrepâncias identificadas (CRESWELL, 2010). Esses procedimentos foram adotados na pesquisa e estão detalhados na seção 3.6 – Critérios de Qualidade da Pesquisa: Validade e Confiabilidade.

Mesmo que seja possível estabelecer condições para controlar e minimizar os vieses, a pesquisa qualitativa não é passível de ser generalizada para outras realidades, sendo um fator limitante a ser considerado pelo pesquisador. Isso porque, esse tipo de pesquisa não tem a pretensão de generalização (TAQUETTE; MINAYO, 2016). Seu valor está na descrição detalhada e compreensão do contexto estudado (CRESWELL, 2010). Assim, apesar de não ser generalizável para outras situações, seus resultados derivados de um conhecimento aprofundado permitem a formulação de hipóteses para o encaminhamento de novas pesquisas (TRIVINOS, 1987).

3.2.4 Estratégia de Investigação: Estudo de caso

Em razão do objetivo proposto, o estudo de caso foi a estratégia empregada na investigação. Estudo de caso é uma estratégia no qual o investigador explora um ou mais sistemas limitados (um ou mais casos), ao longo do tempo e por meio de coleta de dados detalhada e completa, utilizando múltiplas fontes de informação para relatar a descrição de um caso e dos temas a ele relacionados (CRESWELL, 2007). Caracteriza-se pelo estudo profundo e exaustivo de um fenômeno social no contexto da sua realidade (GIL, 2008). Desse modo, a estratégia é indicada para compreensão do comportamento de pequenos grupos, de processos organizacionais e administrativos (YIN, 2015).

A organização investigada é uma universidade pública brasileira. Assim, a pesquisa é considerada um estudo de caso único (YIN, 2015). O foco de análise foi a implementação temporária de aulas não presenciais nos cursos de graduação presencial durante a pandemia da COVID-19. O estudo buscou compreender como ocorreu o processo de aprendizagem organizacional nesse contexto, incluindo as dinâmicas de poder envolvidas, a partir de evidências extraídas de relatos de pessoas que participaram desse processo de mudança, bem como de registros documentais da instituição investigada. Na análise, a restrição social imposta pela pandemia da COVID-19 foi considerada como o evento raro que impulsionou o aprendizado organizacional investigado.

A obtenção de dados se deu por entrevistas e documentos institucionais de livre acesso (processos administrativos, notícias, registros audiovisuais, portarias e atos). A utilização conjunta desses dispositivos de coleta de dados é indicada para estudos de caso organizacionais (YIN, 2015). Neste estudo a análise documental permitiu delinear a cronologia dos acontecimentos e identificar pessoas e fatos importantes relacionados ao processo de aprendizagem organizacional investigado. Além disso, os registros institucionais viabilizaram a comparação e validação dos dados obtidos pelas entrevistas, servindo como ferramenta de controle de validade e confiabilidade da pesquisa (CRESWELL, 2010).

As entrevistas forneceram à pesquisadora o conhecimento sobre as percepções, sensibilidade e pontos de vista relacionados à atividade da organização pelas pessoas que vivenciaram o seu cotidiano (MATOS; ENSSLIN, 2021). Isso permitiu que a pesquisadora visualizasse como foi conduzido o processo de aprendizagem investigado.

Em relação ao nível de análise, esta pesquisa tem como foco a aprendizagem ocorrida a nível do indivíduo, do grupo e da organização. As informações coletadas buscaram compreender como os indivíduos intuíram e interpretaram a ideia de adotar o ensino remoto para si mesmos e para outros membros da organização, como a ideia foi integrada ao grupo, e como ela se institucionalizou na organização.

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA

A organização investigada é a UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, universidade pública estadual criada pelo Decreto Estadual nº 2.802, de 20 de maio de 1965. Com estrutura multicampi composta por com 12 centros de ensino e Reitoria, a UDESC oferece atualmente 55 cursos presenciais de graduação, cinco cursos de graduação à distância e 50 cursos de pós-graduação distribuídos em seus doze centros de ensino situados nas cidades de Florianópolis, Balneário Camboriú, Laguna, Joinville, São Bento do Sul, Ibirama, Lages, Pinhalzinho e Chapecó.

Em 2020, o quadro discente da universidade era de aproximadamente 14.000 alunos. Desses, 12.000 alunos são de cursos de graduação e em torno de 2.000 alunos matriculados em cursos de pós-graduação (UDESC, 2021).

Todos os cursos oferecidos pela universidade foram impactados pelas restrições impostas pela pandemia da COVID-19, quando houve a suspensão das aulas presenciais por força legislação. A suspensão exigiu que a universidade fosse em busca de alternativas para não prejudicar o ensino.

As ações da universidade resultaram na adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de graduação e pós-graduação, em caráter excepcional e temporário, frente à emergência de saúde pública relacionada à pandemia do coronavírus (COVID-19). A implementação das aulas não presenciais nos cursos presenciais da UDESC ocorreu primeiro para os cursos de pós-graduação, por meio da Resolução nº 19/2020, de 13 maio de 2020 – CONSUNI¹, aprovada pelo Reitor por *ad referendum*² do CONSUNI e referendada com alterações pela Resolução nº 37/2020 – CONSUNI, de 15 de julho de 2020.

Para os cursos presenciais de graduação, a adoção das aulas não presenciais ocorreu em 02 de junho de 2020 pela Resolução nº 32/2020 - CONSUNI aprovada por *ad referendum* do Reitor e referendada com alterações pela Resolução nº 50/2020 – CONSUNI, de 17 de agosto de 2020. O objeto desta pesquisa é a adoção das aulas não presenciais para os cursos presenciais de graduação da

¹ CONSUNI (Conselho Universitário) é o órgão de deliberação superior da universidade, constituído por representantes do corpo docente, discente, técnico administrativo, da comunidade externa, do Governo do Estado, dos servidores aposentados e dos egressos da universidade.

² *Ad referendum* é um termo jurídico para se referir a ato isolado que requer apreciação posterior (MICHAELIS, 2022).

UDESC, em caráter excepcional e temporário, frente à emergência de saúde pública relacionada à pandemia do coronavírus (COVID-19).

A escolha da instituição para condução da pesquisa foi em função de ser uma universidade pública que realizou mudanças estratégicas como resposta a um evento raro. Além disso, a facilidade de acesso da pesquisadora à instituição viabilizou a coleta de dados documentais e aceitação das pessoas envolvidas para realização e participação da pesquisa. Importante mencionar que a pesquisadora integra o quadro funcional da organização. Atuar na organização facilitou o acesso da pesquisadora junto ao ambiente, às pessoas e aos sistemas necessários para busca de documentos.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram entrevistadas 12 pessoas, entre servidores e alunos da instituição que participaram de algumas das etapas do processo de alteração no formato de aulas presenciais nos cursos de graduação da universidade, devido às restrições geradas pela pandemia da COVID-19. A seleção dos participantes foi conduzida pelas técnicas de seleção intencional e *snowball*.

Inicialmente, utilizando a técnica de seleção intencional, foram selecionados três gestores de alto escalão da universidade (reitor e pró-reitores). Essa técnica, também conhecida como amostragem por tipicidade, consiste em selecionar uma porção da população em estudo que, com base nas informações disponíveis, são consideradas pelo pesquisador como representativas de toda população (PESSÔA; RAMIRES, 2016). A escolha intencional foi baseada em informações obtidas pela pesquisadora por meio da análise de documentos da instituição, que indicavam que essas pessoas teriam sido as condutoras do processo de mudança investigado. O documento que embasou essa seleção foram o Ato do Reitor nº 91/2020 (D11), que designou a constituição de um grupo de trabalho para avaliar as possibilidades de reposição de aulas e utilização de ensino remoto para os cursos presenciais da UDESC. Além do ato, foi analisado relatório final apresentado pelo respectivo grupo de trabalho e o processo administrativo (D47) que culminou na Resolução nº 32/2020 - CONSUNI (D53), instituindo, por *ad referendum* do CONSUNI, a adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de graduação da universidade, em caráter excepcional e temporário.

Além da análise desses documentos, conversas iniciais com membros da alta gestão realizadas na etapa prévia à coleta de dados trouxeram indícios de que os gestores selecionados seriam os informantes-chave da situação investigada.

A partir da seleção intencional, utilizou-se a técnica *snowball* (bola de neve) como forma de encontrar outros informantes. Esse método utiliza cadeias de referência para acessar informantes de eventos delicados ou ambientes privados (TAYLOR; BOGDAN; DEVAULT, 2016; VINUTO, 2014).

Assim, durante a entrevista, o entrevistado era convidado a indicar outros agentes que pudessem contribuir para investigação. Foram citadas 14 pessoas, entre gestores da Reitoria, gestores dos Centros de Ensino, servidores da área de tecnologia e um discente. Todos os indicados foram convidados a participar da pesquisa por meio de mensagem enviada por correio eletrônico e por aplicativo de mensagens instantâneas (*whatsapp*), porém dois deles não responderam ao convite.

Dos 12 entrevistados, um era aluno de curso de graduação e membro do Diretório Central de Estudantes da UDESC (DCE) na época do acontecimento. Os outros 11 entrevistados eram servidores da universidade há mais de 11 anos. Desses, cinco atuavam como gestores de alto escalão da Reitoria da universidade. Dois eram professores que atuavam como gestores setoriais (Chefia de Departamento e Coordenação de Estágio). Três eram diretores de ensino de diferentes centros de ensino da universidade. E por fim, foi entrevistado um técnico da área de tecnologia. Todos os entrevistados participaram de reuniões realizadas pelo Grupo de Trabalho (GT) instituído pelo Reitor (D11) ou de reuniões estratégicas realizadas entre os membros da alta gestão da Reitoria da universidade que tinham como pauta a problemática causada pela suspensão das atividades de ensino presenciais em decorrência da pandemia da COVID-19.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA, REGISTRO E ANÁLISE DE DADOS

Os dados da pesquisa foram obtidos através de documentos institucionais, material audiovisual institucional (gravações de reuniões em vídeo) e entrevistas. Para análise dos dados, adotou-se a técnica de análise temática dedutiva e indutiva. Esta seção descreve os passos para realização da coleta, tratamento e análise dos dados, iniciando pelos procedimentos que antecederam a coleta dos dados.

3.5.1 Preparação para coleta de dados

Neste estudo, a preparação para coleta de dados envolveu a definição constitutiva e operacional dos termos, contato inicial com a organização investigada, elaboração de protocolo de coleta de dados e submissão da pesquisa aos Comitês de Ética em Pesquisa das instituições envolvidas. As próximas subseções apresentam mais detalhes sobre cada etapa preparatória.

3.5.1.1 Definições constitutivas e operacionais dos termos

A definição dos termos ou variáveis do estudo, tanto no aspecto constitutivo quanto operacional, é uma fase importante e definitiva para avaliação do rigor da pesquisa qualitativa (VIEIRA; VIEIRA, 2004). Essa etapa visa evitar a subjetividade no tratamento e análise dos dados coletados. A definição constitutiva diz respeito aos conceitos teóricos dos termos e variáveis empregados no estudo. A definição operacional representa a operacionalização da definição constitutiva e refere-se ao modo como o termo ou variável será identificado, verificado ou medido na realidade investigada (VIEIRA; VIEIRA, 2004).

A definição constitutiva dos termos desta dissertação foi baseada na perspectiva teórica que guiou a pesquisadora. Assim, a aprendizagem organizacional e seus subprocessos de intuição, interpretação, integração e institucionalização são definidos conforme os pressupostos teóricos de Crossan, Lane e White (1999).

Para operacionalizar o *framework* 4i's, utilizou-se como referência a forma como esses itens foram operacionalizados em outros estudos sobre o tema, com base na recente publicação de Matos e Ensslin (2021). Os autores desenvolveram construtos compostos pela consolidação de métodos e formas utilizadas para avaliação dos processos de aprendizagem das organizações, a partir da análise de diversos estudos empíricos que operacionalizaram o *framework* 4i's. Esses itens foram revistos pela pesquisadora afim de adequar a operacionalização ao contexto desta dissertação.

Para analisar as dinâmicas de poder envolvidas nos processos de aprendizagem, o estudo seguiu a definição teórica de Lawrence et al. (2005), sendo identificadas pelos tipos de poder disciplina, influência, força e dominação. O estudo

forneceu as principais diretrizes para operacionalização desses itens na investigação. No entanto, outras pesquisas sobre o tema, opiniões de pesquisadores da área e discussões com membros do grupo de pesquisa *KLOM* complementaram o entendimento da pesquisadora, tornando as definições operacionais mais objetivas para viabilizar o tratamento e análise dos dados. O Quadro 4 apresenta as definições constitutivas e operacionais dos itens (termos).

Quadro 4 - Definições constitutivas e operacionais dos itens investigados

Itens Analisados	Definição Constitutiva	Definição Operacional
Subprocesso de intuir	Intuir é um subprocesso pré-consciente, subjetivo e exclusivo ao indivíduo. É o reconhecimento de padrões ou possibilidades geradas a partir de experiências passadas.	Origem e desenvolvimento das ideias/ <i>insights</i> que surgiram para solucionar o problema causado pela suspensão das aulas presenciais.
Subprocesso de interpretar	Interpretar é a explicação de um insight, uma percepção ou uma ideia, para si próprio ou para outros, utilizando palavras, ações ou outra forma de comunicação.	Anotação/registro da ideia que resultou na implementação das aulas não presenciais; Explicação/apresentação da ideia para outra(s) pessoa(s); Exposição de novos pontos de vista/sugestões sobre a ideia.
Subprocesso de integrar	Integrar é desenvolver uma compreensão compartilhada entre os indivíduos e realizar ações coordenadas por meio de ajustes mútuos realizados pelos membros de um grupo de trabalho.	Concordância de ideias que resultaram na implementação das aulas não presenciais por um grupo, podendo envolver ajustes mútuos; Ações relacionadas com a implementação das aulas não presenciais executadas por um grupo.
Subprocesso de institucionalizar	Transformação do conhecimento em ações incorporadas na organização através de novos sistemas, normas, regras, rotinas, práticas e estruturas.	Início das aulas não presenciais nos cursos presenciais de graduação da UDESC.
Poder da disciplina	Engajamento contínuo e sistêmico que afeta as ações dos membros moldando suas experiências, preferências e atitudes.	Atividades de socialização, cursos de capacitação, formação, trabalho em equipe, hábitos regulares de prática de trabalho)
Poder da influência	Poder episódico que molda a percepção do outro em relação aos custos e benefícios de certas ideias.	Ações pontuais de indivíduo ou grupo específico que visam moldar a percepção de outros quanto aos custos e benefícios relacionados com a implementação das aulas não presenciais.
Poder da força	Construção de circunstâncias (episódico) para restringir as opções disponíveis dos membros.	Ações pontuais de indivíduo ou grupo específico que provoca a restrição de ações de outros relacionadas com a implementação das aulas não presenciais.
Poder da dominação	Poder sistêmico com objetivo de restringir rotineiramente o leque de ações disponíveis.	Sistemas e práticas organizacionais que limitam ações de forma contínua como normas, regimento, regulamentações.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Crossan, Lane e White (1999), Lawrence et al. (2005) e Matos e Ensslin (2021).

3.5.1.2 Contato inicial com a organização

O contato inicial com a organização visou viabilizar a realização da pesquisa com a verificação do interesse da organização pelo estudo. Nessa etapa solicitou-se autorização e meios de acesso aos espaços, documentos e servidores da instituição. O contato preliminar tende a oferecer informações úteis ao pesquisador e facilitar a aceitação da organização quanto a realização da pesquisa, além da possibilidade de obter apoiadores que possam facilitar o acesso aos informantes. Ou seja, essa etapa pode desbravar o caminho para uma relação sólida entre o pesquisador e a organização investigada (BOGDAN; BIKLEN, 2013).

Como já dito na seção 3.5, a pesquisadora é servidora técnica da universidade e atua em setor que mantém amplo contato com a gestão central da organização. Isso foi um facilitador para realização dos contatos necessários para realização da pesquisa. O Quadro 5 lista os contatos realizados com a UDESC para viabilizar a coleta de dados na organização.

Quadro 5 – Contatos iniciais com a UDESC

Período	Estratégia e Objetivo	Resultado
Outubro/2020	Conversa informal com a Pró-Reitora de Administração para apresentar o interesse em realizar a pesquisa na instituição; solicitar autorização para utilizar os espaços e documentos públicos da instituição para fins da pesquisa; e ainda solicitar apoio para facilitar o acesso ao Reitor, Vice-Reitor e demais Pró-Reitores.	Houve entendimento favorável para realização da pesquisa, bem como manifestação de apoio para acesso aos gestores (Reitor, Vice-Reitor e Pró-Reitores).
Janeiro/2021	Reunião por videoconferência com o Vice-Reitor para apresentar o estudo e obter informações iniciais sobre a dinâmica da adoção das aulas não presenciais nos cursos presenciais e as pessoas envolvidas.	Foi obtida autorização informal para realização da pesquisa, bem como, informações iniciais sobre como ocorreu a condução do processo de adoção do ensino remoto nos cursos presenciais de graduação, e quais os principais atores do processo.
Junho/2021	Solicitação formal de anuência para realização da pesquisa na instituição encaminhada ao Reitor por e-mail e, posteriormente, via sistema de protocolo de processos administrativos eletrônicos (SGP-e) da organização.	Autorização concedida, com observação da necessidade de submissão da pesquisa no Comitê de Ética da UDESC, sendo inserida no projeto como organização co-participante.

Fonte: Elaboração própria.

Com o contato inicial com gestores do alto escalão da universidade a pesquisadora extraiu informações importantes para pesquisa, além de obter o apoio necessário para continuidade do estudo.

3.5.1.3 *Protocolo de coleta de dados*

O protocolo é considerado uma das principais táticas para aumentar a confiabilidade do estudo de caso e destina-se a orientar o pesquisador na condução do estudo (YIN, 2015). A coleta de dados deste estudo foi precedida pela elaboração de protocolos desenvolvidos para orientar a condução das entrevistas e análise dos documentos e materiais audiovisuais, conforme recomendação de Creswell (2007).

O protocolo da entrevista foi testado com a realização de duas entrevistas piloto, de modo a corrigir falhas e aprimorar o roteiro. Dois servidores da instituição investigada que não foram selecionados como participantes da pesquisa foram entrevistados. As entrevistas piloto demonstraram a necessidade de mudança no formato, ordenação de algumas perguntas e ajuste no tempo estimado de duração da entrevista. Além disso, as entrevistas piloto oportunizaram à pesquisadora o treinamento no uso das ferramentas tecnológicas necessárias para realização e gravação das entrevistas por videoconferência.

Os protocolos corrigidos resultaram no Roteiro da Entrevista (Apêndice A) e Protocolo para Análise Documental e de Material Audiovisual (Apêndice B).

3.5.1.4 *Submissão ao Comitê de Ética*

Visando garantir os preceitos éticos e o respeito à dignidade humana que regem a pesquisa científica, o estudo foi realizado respeitando a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional da Saúde. Dessa forma, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, através da Plataforma Brasil e aprovada pelo respectivo comitê pelo parecer número 4.941.332.

A pedido da UDESC, a pesquisa também passou pela análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos vinculado a essa instituição, através da Plataforma Brasil, sendo aprovada pelo parecer número 5.147.363. Após aprovação da pesquisa em ambos os comitês, deu-se início à seleção dos participantes para realização das entrevistas. Seguindo a conduta ética da pesquisa, todos os entrevistados consentiram com a participação mediante aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) e do Termo de Consentimento para Gravação de Imagem, Voz e Vídeo (Apêndice D).

3.5.2 Coleta e tratamento dos dados

As evidências empíricas desta pesquisa emergiram de dados coletados por meio de entrevistas, documentos institucionais e material audiovisual institucional (reuniões gravadas em vídeo). A coleta de dados buscou informações a respeito da suspensão das atividades presenciais de ensino, ocorrida em março de 2020, até a institucionalização da implementação do ensino remoto de modo excepcional e temporário, em agosto de 2020. O recorte temporal da pesquisa é transversal, uma vez que “avalia a mesma variável numa única mensuração, em grupos diferentes de sujeitos” (APOLINÁRIO, 2004). Essa limitação temporal é justificável, pois a intenção da pesquisa é estudar o processo de aprendizagem organizacional de um evento específico, a partir do entendimento dos envolvidos.

A coleta dos dados documentais ocorreu entre agosto de 2021 e maio de 2022. Parte do período de coleta de dados ocorreu concomitantemente à fase analítica desta pesquisa. Durante as entrevistas e análise dos documentos, surgiram novas indicações de fontes de dados com informações relevantes acerca do tema, levando à necessidade de novas coletas. Isso ocorreu até a fase de escrita dos resultados, com a pesquisadora indo em busca de novos dados em diversas fontes documentais. Nessa etapa foram coletados também dados obtidos em arquivos de vídeo de reuniões ocorridas na universidade que estavam disponíveis no site institucional.

Foram analisados documentos institucionais relacionados ao processo de adoção temporária e excepcional do ensino remoto nos cursos de graduação da UDESC, entre atos, estatutos, resoluções, relatórios, processos administrativos, atas de reuniões e arquivos de vídeo de reuniões. Os documentos foram extraídos do site institucional e do Sistema de Gestão de Processos Eletrônicos (SGP-e).

O site institucional da UDESC foi utilizado para acessar documentos como atos e portarias do Reitor, resoluções, instruções normativas, relatórios de gestão e notícias veiculadas pela universidade. A busca documental iniciou com pesquisa no site <https://www.udesc.br/coronavirus>. Esse espaço foi criado pela universidade para informar o público interno e externo das ações tomadas em combate ao coronavírus da COVID-19. A partir daí, surgiram notícias divulgadas sinalizando para outras notícias relevantes, bem como atos, portarias, resoluções, atas e arquivos de vídeo

de reuniões gravadas. O serviço de busca da *Google* também foi utilizado para procurar informações relacionadas à UDESC e pandemia da COVID-19, direcionando para publicações disponíveis no site institucional.

Outra fonte importante de dados documentais foi o sistema SGP-e. Trata-se da plataforma utilizada pelos órgãos executivos do Estado de Santa Catarina para tramitação eletrônica de documentos e processos administrativos.

A gestão e tramitação de documentos e processos eletrônicos foi instituída através do Decreto Estadual nº 39/2019, passando a ser obrigatória em abril do mesmo ano (SANTA CATARINA, 2019). A partir daí os documentos e processos administrativos na UDESC começaram a tramitar digitalmente com o uso do sistema. No sistema os documentos são produzidos, editados, assinados digitalmente, autuados em processos e tramitados entre as diversas instâncias, tanto internas da UDESC quanto entre outros órgãos do poder executivo do Estado de Santa Catarina. O sistema também permite a inserção de arquivos de diversos formatos (txt, doc, pdf, png, jpeg, xls) que são automaticamente convertidos em arquivos pdf. Dessa forma, o sistema permite que os documentos físicos sejam digitalizados e inseridos. Os processos e documentos tramitados no sistema SGP-e são de acesso público, com exceção de documentos e processos cadastrados com algum nível de sigilo. Esses últimos ficam disponíveis para visualização exclusiva por usuários ou setores previamente indicados no momento do cadastro. Os documentos utilizados neste estudo acessados pelo sistema SGP-e são todos de acesso público.

Há duas formas de consultar documentos e processos administrativos no sistema SGP-e: através do código alfanumérico do documento/processo ou por meio de dados conhecidos do processo, como órgão e setor de origem, setor de competência, interessado, assunto, período de tramitação, detalhamento do assunto, entre outros. Para essa pesquisa a consulta no sistema SGP-e se deu pelas duas formas. Inicialmente a pesquisadora consultou documentos e processos administrativos com códigos já conhecidos (esses códigos foram obtidos de notícias, resoluções, portarias e atos). Visando encontrar outros registros que pudessem contribuir para compreensão dos fatos investigados, a pesquisadora também utilizou os filtros disponíveis no sistema para pesquisar documentos e processos que tivessem sido tramitados no Gabinete do Reitor ou na Pró-Reitoria de Ensino

durante o período de 01/03/2020 a 01/08/2020, tendo como detalhamento do assunto os termos “pandemia”, “coronavírus” ou “COVID”.

O material audiovisual utilizado na pesquisa foi obtido do site institucional. Tratam-se de arquivos de vídeo de reuniões do Conselho Universitário da UDESC (CONSUNI). Todas as reuniões do CONSUNI são gravadas e disponibilizadas no site da universidade. Foram analisadas as gravações das reuniões citadas em documentos analisados.

Os documentos e materiais audiovisuais coletados foram catalogados em planilha eletrônica (*excel*), organizados em ordem cronológica, com registro das seguintes informações: data do documento, identificação, tipo de documento, teor do documento e fonte de consulta. Os documentos totalizaram 1.237 páginas para análise. Já o material audiovisual coletado resultou na análise de 916 minutos de gravação de vídeo de reuniões do CONSUNI. Considerando o volume de dados, foi necessário organizá-los por meio de códigos para facilitar o referenciamento no texto. Cada documento recebeu um código numérico em ordem sequencial acompanhado da letra D. Os arquivos de vídeo (material audiovisual) foram codificados numericamente, também em ordem sequencial e acompanhados da letra V. A catalogação dos documentos e material audiovisual analisados consta no Apêndice E.

A análise de documentos e material audiovisual contribuiu para uma melhor compreensão do contexto, dos fatos investigados e da linha temporal dos acontecimentos. Eles também forneceram dados importantes para validação e complementação das informações obtidas nas entrevistas.

As entrevistas foram realizadas individualmente para propiciar aos entrevistados maior privacidade e permitir a pesquisadora o controle da linha do questionamento (CRESWELL, 2010). O objetivo das entrevistas foi obter informações sobre os acontecimentos que permearam o processo de aprendizagem organizacional investigado e as dinâmicas de poder envolvidas, a partir da realidade vivenciada pelos participantes.

A técnica adotada foi a entrevista em profundidade, conduzida com auxílio de um roteiro com questões abrangentes que direcionaram a conversa para os pontos de interesse da pesquisadora. Nesse tipo de entrevista o participante fala livremente sobre o assunto abordado, e o entrevistador segue “entremeando perguntas a partir do que é dito pelo entrevistado, com o único objetivo de dar mais

profundidade à reflexão” (MINAYO; COSTA, 2018, p. 13). O roteiro é utilizado sem rigidez, pois o intuito do pesquisador é acolher as relevâncias e ênfases que o entrevistado dá ao tema (MINAYO; COSTA, 2018).

As entrevistas foram guiadas por temas alinhados com os objetivos específicos da pesquisa. Assim, as perguntas foram direcionadas para ampliar a compreensão de como ocorreram os subprocessos de intuição, interpretação, integração e institucionalização da aprendizagem relacionados à adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais da UDESC durante a pandemia da COVID-19. A partir das informações apresentadas pelo participante, a entrevistadora conduziu o questionamento para extrair reflexões que permitissem compreender a relação das formas de poder disciplina, influência, força e dominação com o processo de aprendizagem organizacional investigado.

No total foram entrevistados 12 participantes, entre janeiro e março de 2022. As entrevistas foram realizadas na modalidade, local e horário de preferência dos participantes. Alguns entrevistados optaram pela entrevista a distância, utilizando a plataforma de videoconferência *Office Teams*, e outros preferiram a entrevista presencial em seus espaços de trabalho, em salas reservadas, durante o horário de expediente da UDESC.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio. As entrevistas que ocorreram por videoconferência também foram gravadas em vídeo. Em ambas as situações, houve consentimento prévio dos participantes através da leitura e aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento de Gravação de Vídeo, Imagem, Som e Voz. Cada entrevista teve uma duração média de 40 minutos, totalizando 448 minutos de gravação de áudio para transcrição.

Foram entrevistados um discente e 11 servidores, sendo três técnicos e nove professores. Na época do evento investigado, um dos servidores entrevistados atuava na área de tecnologia e os outros 10 atuavam em cargos de gestão, a citar: Pró-Reitoria (3), Direção de Ensino (2), Chefia de Departamento (1), Coordenação de Estágio (2), Gabinete do Reitor (2). Todos os servidores entrevistados atuam na organização há mais de 11 anos.

As gravações das entrevistas foram transcritas com auxílio de *software* de reconhecimento de voz, com conferência manual para garantir que possíveis erros de transcrição sejam corrigidos (GIBBS, 2008). A transcrição gerou 301 páginas de texto transcrito para análise. Das transcrições, foram excluídos trechos das

entrevistas de assuntos que não tinham relação com a situação investigada. Essa exclusão foi necessária, pois como as entrevistas eram abertas, em alguns momentos o foco da conversa se desviava da finalidade da pesquisa. No entanto, as gravações foram mantidas e armazenadas em sua integralidade. As transcrições foram arquivadas em dispositivo pessoal de armazenamento de dados (pen-drive).

Após a revisão dos textos transcritos, esses foram catalogados em planilha eletrônica (*excel*) registrando as informações principais como data da entrevista, detalhes biográficos sobre o entrevistado, notas de observação da pesquisadora, documentos relacionados aos fatos relatados e pseudônimo da pessoa entrevistada, seguindo as orientações de Gibbs (2008). Os entrevistados não tiveram a identidade revelada. A identificação foi feita pelos códigos E01, E02, E03 e assim por diante, seguindo a ordem sequencial das entrevistas.

Como ferramenta auxiliar, foi utilizado diário de campo (TAYLOR; BOGDAN, 1998) para registro de anotações de *insights*, reflexões e detalhes percebidos pela pesquisadora durante as fases de coleta e análise dos dados que pudessem contribuir para a compreensão do objeto investigado.

3.5.3 Análise dos dados

A fase analítica da pesquisa consiste em examinar, categorizar, classificar ou recombinar os dados coletados, considerando as proposições iniciais do estudo (YIN, 2015). Nos estudos qualitativos, é comum que a análise seja conduzida concomitantemente com a coleta e interpretação dos dados, podendo ocorrer inclusive durante a redação do relatório final (CRESWELL, 2010). Portanto, apesar deste estudo abordar a análise de dados como uma fase distinta, é importante considerar que os dados começaram a ser analisados no decorrer da coleta.

A estratégia utilizada para analisar os dados desta pesquisa foi a análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006), conduzida pela perspectiva teórica que fundamentou o estudo. Essa técnica é um processo sistemático para identificar, organizar, interpretar e relatar padrões de dados qualitativos (BRAUN; CLARKE, 2012) de forma dedutiva ou indutiva. Na análise temática indutiva, a categorização emerge a partir dos dados coletados, de acordo com o olhar do pesquisador. A análise temática dedutiva utiliza uma categorização prévia baseada na lente teórica

do estudo. Ou seja, a análise dedutiva parte de uma teoria, enquanto a indutiva visa chegar à teoria (MORAES, 1999).

Como os objetivos específicos desta pesquisa estão ancorados em um modelo teórico que propõe uma categorização bem definida, optou-se por priorizar a análise temática dedutiva. No entanto, por se tratar de um tema com pouco desenvolvimento de estudos empíricos, considerou-se a possibilidade de novas categorias emergirem das evidências.

O processo de análise dos dados se baseou no roteiro proposto por Braun & Clarke (2012), composto por seis fases: familiarização com os dados; codificação inicial; construção de temas; revisão; definição dos temas e; elaboração do relatório.

A primeira fase da análise é a familiarização, que consiste em obter uma compreensão geral dos dados coletados. Inicia com um contato prévio com os dados coletados, a partir da leitura de todos os dados obtidos transformados em textos, como transcrição das entrevistas, documentos, diário e notas de campo. Nessa fase o pesquisador deve ler e reler todo seu banco de dados diversas vezes, realizando anotações iniciais das ideias que surgirem. A leitura deve ser realizada de forma ativa, buscando significados explícitos nas falas dos entrevistados e nos textos, bem como, em informações que possam estar subjacentes a acontecimentos e reações dos entrevistados durante as entrevistas (VAISMORADI et al., 2016).

Nesta pesquisa, a familiarização com os dados documentais iniciou com a leitura dos documentos coletados. Essa etapa foi importante para direcionar a pesquisadora quanto a aspectos temporais dos eventos investigados. Além disso, o documento de título Relatório Final das Atividades Realizadas pelo Grupo de Trabalho (D47) possibilitou identificar participantes potenciais do processo e obter ideias iniciais sobre a dinâmica da aprendizagem ocorrida. Esse documento norteou a pesquisadora na condução de algumas entrevistas. Os arquivos de vídeo com gravações de reuniões foram os últimos materiais coletados e visualizados.

Quanto à familiarização dos dados coletados pelas entrevistas, essa fase teve início já nas transcrições. As entrevistas foram convertidas para o formato de texto com auxílio de *software* de reconhecimento de voz, com a intervenção manual e simultânea da pesquisadora para identificar e corrigir possíveis falhas de transcrição e elementos não identificados pelo *software*. Finalizadas as transcrições, realizaram-se novas rodadas de leitura dos textos transcritos, notas de campo e documentos. Com isso, buscou-se encontrar significados subjacentes às palavras

(VAISMORADI et al., 2016), imergindo nos dados até obter uma compreensão profunda do conteúdo. Nessa etapa foram anotadas ideias, pensamentos, *insights* que iam surgindo com as leituras.

A segunda fase é a organização dos dados, realizada através da geração de códigos. Isso envolve manter os dados de texto (ou figuras) reunidos durante a coleta de dados, segmentando sentenças (ou imagens) em categorias e rotulando essas categorias com um termo (CRESWELL, 2010). Desse modo, os códigos vão representar um aspecto dos dados considerado interessante pelo analista, que, em conjunto com outros dados da mesma categoria, poderão trazer significados mais robustos sobre o fenômeno.

A codificação pode ser orientada pela teoria que fundamentou a pesquisa ou pode ser norteadada pelos dados, sem a tentativa de adequar a uma codificação preexistente (BRAUN; CLARKE, 2006). As duas abordagens de codificação podem ser combinadas, porém é comum a predominância de uma delas, a depender da técnica analítica utilizada.

A codificação dos dados obtidos nesta pesquisa foi orientada predominantemente pelo enquadramento teórico utilizado no estudo, ou seja, dedutiva. Nesta pesquisa, a codificação foi realizada em duas etapas, além da revisão final dos códigos e temas. Na primeira etapa a pesquisadora utilizou a codificação semântica, transformando as palavras empregadas pelos entrevistados em códigos (BRAUN; CLARKE, 2012). Exemplos de códigos semânticos que surgiram foram “*ad referendum*”, “perder o semestre”, “reuniões”, “capacitação”. Na releitura dos dados, com uma análise mais aprofundada em busca de significados subjacentes, emergiram códigos latentes como “ajustes nas ideias propostas por meio de negociação”, “busca por alternativas para solucionar o problema de suspensão das aulas presenciais”, resultando num total de 130 códigos.

No decorrer da análise foi necessário voltar algumas vezes para as transcrições completas para melhor compreensão das informações. Nessas releituras surgiram novas relações que não haviam sido captadas anteriormente, levando a revisão e reagrupamento dos códigos. Nessa etapa a pesquisadora sentiu a necessidade de codificar informações de modo que a permitisse traçar uma cronologia dos acontecimentos. Esses códigos surgiram de forma indutiva. Durante todo percurso de codificação a descrição dos códigos foi sendo alterada para melhor

compreensão e agrupamento de informações relacionadas. Ao final restaram 60 códigos que auxiliaram nas etapas posteriores.

A fase seguinte é de construção dos temas e consiste na organização e comparação dos códigos em termos de semelhanças e diferenças de significado para formação de grupos maiores, tratados como temas (VAISMORADI et al., 2016). Ou seja, o pesquisador passa para um nível de análise mais amplo.

A construção de temas desta pesquisa foi realizada pela abordagem dedutiva, com base no *framework* 4i's de AO (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999) relacionado às dinâmicas de poder propostas por Lawrence et al. (2005) para atender seus objetivos específicos. Dessa forma, dois temas e quatro subtemas relacionados a cada um dos dois temas foram definidos já no início da pesquisa: Aprendizagem organizacional e os subprocessos de intuir, interpretar, integrar e institucionalizar; e o tema Dinâmicas de poder dividido nos subtemas poder sistêmico de disciplina, poder sistêmico de dominação, poder episódico de influência e poder episódico de força.

Fundamentado em Lawrence et al. (2005), os tipos de poder foram relacionados a processos específicos de aprendizagem, resultando em mais quatro subtemas: o poder sistêmico da disciplina sobre o subprocesso de intuir; o poder e episódico da influência sobre o subprocesso de interpretar; o poder episódico da força sobre o subprocesso de integrar e; o poder sistêmico da dominação sobre o subprocesso de institucionalizar.

A fase de revisão consiste no refinamento dos temas construídos. Nessa etapa é verificado se os dados combinados são consistentes com os temas propostos e se há distinção clara entre os temas. Para isso adotou-se o critério de duas fases de Patton (2015), que verifica a homogeneidade interna e heterogeneidade externa. O critério da homogeneidade interna permitiu verificar a coerência conjunta dos dados que compõem um código ou tema (BRAUN; CLARKE, 2006). Nesse momento foram reunidos os extratos de textos de cada tema para verificar se havia coerência nos dados agrupados.

Na sequência foi realizada a releitura integral dos dados coletados para verificação da heterogeneidade externa. Nessa checagem foi avaliado se havia clareza na distinção e facilidade de identificação dos códigos e temas.

A penúltima fase da análise deste estudo é o produto da fase anterior. Nesse momento foram definidos os temas finais que melhor representam a interpretação

dos resultados. Os temas estão apresentados no capítulo reservado para apresentação e análise dos resultados.

A análise deste estudo finda com a elaboração do relatório final. Neste estudo, a redação do relatório, representado por esta dissertação, ocorreu simultaneamente às demais fases. Na medida que a pesquisa se desenrolava, o texto era escrito, revisado e editado, conectando a teoria fundamentada com os achados.

3.6 CRITÉRIOS DE QUALIDADE DA PESQUISA

Os critérios de qualidade da pesquisa buscam assegurar sua validade e confiabilidade. A validade e confiabilidade desta pesquisa foram asseguradas com a adoção dos seguintes procedimentos (CRESWELL, 2010):

Triangulação de dados: a triangulação ocorreu com a coleta de dados por diferentes fontes. As pessoas que participaram das entrevistas tinham distintas vinculações com a organização (servidores técnicos universitários, professores e alunos), de diferentes níveis hierárquicos (reitor, pró-reitores, diretores de ensino, chefe de departamento, servidor da área técnica/operacional e aluno) e de cinco diferentes centros de ensino da UDESC. A heterogeneidade dos participantes viabilizou a obtenção de informações de diferentes perspectivas. As informações também foram trianguladas através da comparação dos dados obtidos por duas técnicas para coleta de dados (entrevistas e documentos).

Verificação pelos membros: as transcrições das entrevistas foram encaminhadas para todos os participantes da pesquisa dando a eles a oportunidade de comentarem ou contestarem a representação do que foi falado durante as entrevistas.

Revisão por pares: a interpretação dos dados foi discutida e revisada em reuniões com pesquisadores do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Conhecimento, Aprendizagem e Memória Organizacional (*Interdisciplinary Research Group on Knowledge, Learning and Organizational Memory – KLOM*). A aprendizagem organizacional, tema desta pesquisa, é uma das linhas de pesquisa que o grupo tem se dedicado a investigar com teses, dissertações e publicações em periódicos nacionais e internacionais de grande relevância para o meio científico

(KRAEMER, 2022; CUFFA; STEIL, 2019; NEVES, 2017; NEVES; STEIL, 2019; SANTOS; STEIL, 2015; STEIL; SANTOS; BRAGA, 2009).

Descrição densa: todos os procedimentos adotados e etapas da pesquisa estão detalhados nesta dissertação. O capítulo que apresenta a discussão e resultados da pesquisa apresenta não só os resultados da pesquisa, mas também o caminho trilhado pela pesquisadora para compreensão dos fenômenos.

Apresentação de informações discrepantes ou contraditórias: as evidências contraditórias à teoria que embasou a pesquisa foram apresentadas do decorrer da apresentação e discussão dos resultados da pesquisa.

Tempo prolongado no campo: sendo um membro da organização, a pesquisadora esteve no campo de investigação durante todo o período da investigação. A experiência e vivência da pesquisadora no ambiente permitiu uma relação de confiança com a organização, facilitando o acesso às informações e aos participantes da pesquisa.

Além dos critérios supracitados para garantir a validade e a confiabilidade da pesquisa, os riscos de vieses interpretativos também foram controlados com uma constante reflexão da pesquisadora (CRESWELL, 2010). Tanto os dados coletados quanto a teoria base foram revisitados em diversas fases do estudo. Essas revisões foram importantes pois na medida que a pesquisa era aprimorada, a pesquisadora ganhava maior experiência, confiança e conhecimento quanto a teoria utilizada e ao fenômeno analisado. Com isso, a cada revisão a pesquisadora encontrava novas evidências que já estavam lá, mas que antes não haviam sido compreendidas.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados e analisados os resultados obtidos com a pesquisa a partir da análise dos dados coletados com as entrevistas (roteiro em Apêndice A), pesquisa documental e material audiovisual (relação dos documentos e material audiovisual analisados disponíveis no Apêndice E). Para melhor compreensão dos resultados, o capítulo foi dividido em cinco seções, iniciando com a apresentação da organização investigada, relatando um pouco da sua história e características. Em seguida descreve-se a estrutura da organização com apresentação do organograma e indicação dos principais atributos e competências dos núcleos que compõe tal estrutura. A partir daí, contextualiza-se de forma cronológica as consequências sofridas pela organização decorridas do evento raro que deu origem às ações que culminaram no processo de aprendizagem organizacional investigado.

A seção 4.3 está reservada para identificação e descrição dos subprocessos intuição, interpretação, integração e institucionalização ocorridos com a adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de graduação da UDESC durante a pandemia da COVID-19. A última seção analisa a ocorrência das formas de poder sobre os subprocessos de aprendizagem. Além disso, é verificado como cada forma de poder identificado afetou os subprocessos de aprendizagem relacionados à adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de graduação da UDESC durante a pandemia da COVID-19.

4.1 A UNIVERSIDADE OBJETO DO ESTUDO: UDESC

A organização objeto do estudo, Universidade do Estado de Santa Catarina, é uma universidade pública vinculada ao estado de Santa Catarina, com estrutura *multicampi*. Apresenta-se a seguir um breve histórico da organização, suas características, e na sequência, a atual estrutura da instituição. As informações foram extraídas da Revista 50 anos UDESC (UDESC, 2015) e do último Relatório de Gestão da instituição (UDESC, 2021).

4.1.1 A história da UDESC

A UDESC, inicialmente tratada como Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, foi criada por meio do Decreto Estadual nº 2.802, de 20 de maio de 1965, com a incorporação das Faculdades de Engenharia (FEJ), Educação (FAED) e Escola Superior de Administração e Gerência (ESAG), existentes desde 1956, 1963 e 1964, respectivamente. Em 1973, o Decreto Estadual nº 71.811 autorizou a criação da Escola Superior de Medicina Veterinária, em Lages. No mesmo ano, a Escola Superior de Educação Física foi criada em Florianópolis, pelo Decreto nº 71.810.

Em 1980, a Portaria UDESC nº 282 criou o Centro de Ciências Agroveterinárias (CAV), em Lages. Em 1985 a UDESC é reconhecida como universidade pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Federal de Educação (CFE), com a publicação da Portaria Ministerial nº 893, de 11 de novembro. Ainda nesse ano, a Portaria UDESC nº 179 criou o Centro de Artes, em Florianópolis. Em 1990 a Lei Estadual nº 8.092 transformou a UDESC em Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina, caracterizando-a como uma fundação pública mantida pelo Estado, com patrimônio e receita próprios, autonomia didático-científica, administrativa, financeira, pedagógica e disciplinar.

No ano 2000 a UDESC foi credenciada pelo MEC para oferecer o curso de Pedagogia na modalidade EaD. Em 2002, é criado o Centro de Educação a Distância (CEAD), pelo Decreto Estadual nº 6.034, e o Centro Educacional do Oeste (CEO), através do Decreto Estadual nº 6.032. Em 2006, o Decreto 4.184 aprovou o atual estatuto da instituição, dividindo a UDESC em três campi: I - Florianópolis: Centro de Artes (CEART), Centro de Ciências da Administração (ESAG), Centro de Ciências da Educação (FAED) e Centro de Educação Física e Desporto (CEFID); II – Joinville: Centro de Ciências Tecnológicas (CCT); III – Lages: Centro de Ciências Agroveterinárias (CAV). O estatuto também definiu o sistema de eleição para ocupação dos cargos de Reitor e Vice-Reitor, por meio de voto direto e secreto da comunidade universitária.

Nesse mesmo ano são criados os centros de ensino do Planalto Norte (Decreto Estadual nº 4.831), do Alto Vale do Estado (Decreto Estadual nº 4.832) e o Centro de Ensino do Sul do Estado (Decreto Estadual nº 5.018). No ano de 2007 a

UDESC aprova seu Regimento Geral. Em 2010 foi criado o Centro de Educação Superior da Foz do Itajaí (CESFI).

No final de 2021 criou-se por meio do Decreto Estadual nº 1.585/2021, o Centro de Educação Superior do Meio Oeste (CESMO), que terá suas futuras instalações na cidade de Caçador. Apesar da legislação de criação, até a finalização desta pesquisa a unidade ainda não estava em atividade. Por esse motivo a unidade não será mencionada na próxima seção que trata da estrutura da organização. Atualmente a UDESC mantém em funcionamento uma estrutura *multicampi* com doze centros de ensino e Reitoria.

4.1.2 Caracterização da UDESC

A UDESC é uma instituição pública de ensino superior, enquadrada como uma fundação mantida pelo governo estadual de Santa Catarina. Tem como missão produzir, sistematizar, socializar e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, através do ensino, pesquisa e extensão, indissociavelmente articulados, para contribuir para uma sociedade mais justa e democrática visando a qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável do estado e do país (UDESC, 2021).

A visão da instituição é ser uma universidade pública de abrangência estadual, referência nacional, inovadora e com ação acadêmica marcada pelo comprometimento e pela responsabilidade social (UDESC, 2021). Quanto aos seus valores, a UDESC se declara como universidade pública e de ensino gratuito em busca de excelência, aberta às diferentes correntes de pensamento e orientada pelos princípios de liberdade de expressão, democracia, moralidade, ética, transparência, respeito à dignidade da pessoa e seus direitos fundamentais (UDESC, 2021). A universidade tem como finalidade a produção, preservação e difusão do conhecimento científico, tecnológico, artístico, desportivo e cultural, através do fomento das atividades de ensino, pesquisa e extensão (SANTA CATARINA, 2006).

Com uma estrutura multicampi, atua no estado de Santa Catarina de forma vocacionada para o perfil socioeconômico e cultural das regiões onde está inserida. Sua estrutura atual contempla seis *campi*, com doze centros de ensino, Reitoria e o Museu da Escola Catarinense, distribuídas em nove cidades do estado.

Seguindo o modelo de vocação regional para o desenvolvimento do estado, a UDESC oferece cursos nas oito áreas do conhecimento distribuídos no território catarinense da seguinte forma (UDESC, 2021):

Além das unidades presenciais, a instituição dispõe de 34 polos de apoio presencial para a educação a distância, que ocorre em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), do Ministério da Educação (MEC).

Com essa estrutura, a universidade dispõe de um quadro de 1.119 docentes para atender em torno de 14.000 alunos. Desses, 11.300 são alunos da graduação presencial, 700 alunos da graduação EaD e 2.000 alunos em cursos de pós-graduação. Dos cursos oferecidos, na graduação são 53 cursos presenciais e cinco cursos na modalidade EaD, totalizando 58 cursos de graduação. A pós-graduação oferece 50 cursos *stricto sensu*, com 15 doutorados, 25 mestrados acadêmicos e 10 mestrados profissionais (UDESC, 2021).

4.1.3 Cursos de graduação

Os cursos de graduação na UDESC são oferecidos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido aprovados em processo seletivo. O ingresso aos cursos de graduação na universidade é por concursos vestibulares (verão e inverno), Sistema de Seleção Unificada (SISu) e editais de transferência, sendo todas as formas com duas edições anuais. Das vagas ofertadas nos concursos vestibulares, 20% são exclusivas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e 10% para negros. O mesmo ocorre com o ingresso via SISu, (20% são para candidatos que tem cursado integralmente o ensino médio em instituições públicas de ensino e 10% para candidatos negros).

Os cursos de graduação são vinculados aos departamentos correspondentes e regidos por um Projeto Político-Pedagógico elaborado pelo respectivo departamento e aprovado pela Câmara de Ensino de Graduação (CEG). O regime didático é na forma de créditos, estruturado em sistemas de disciplinas hierarquizadas definido pelo projeto pedagógico do curso.

Tais cursos são orientados pelos diretrizes e objetivos, entre os quais destaca-se: incentivo a inovações curriculares, com a definição de desenhos curriculares inovadores para os cursos de graduação; formação pedagógica aos

professores com política de formação continuada; institucionalização da Educação a Distância (EaD), com a regulamentação de oferta nos currículos de graduação e metodologias; elevação do número de matrícula e do índice de permanência por meio de mecanismos que promovam o ingresso e a permanência estudantil; estabelecimento de critérios de qualidade orientados para a excelência dos cursos de graduação, com o alcance do conceito máximo nas avaliações dos cursos de graduação; fomento e incentivo à graduação, ampliando políticas institucionais de incentivo e valorização do ensino de graduação (UDESC, 2019).

4.1.4 Estrutura Organizacional da UDESC

A organização institucional é estabelecida em estatuto aprovado pelo Decreto Estadual nº 4.184 de 6 de abril de 2006, sendo estruturada em órgãos de administração, órgãos suplementares e órgãos deliberativos (SANTA CATARINA, 2006). Os órgãos de administração se dividem em três níveis: superior (Reitoria), setorial (Centros de Ensino) e básico (Departamentos). Os órgãos suplementares são divididos por áreas especializadas. Os órgãos deliberativos são responsáveis pelas decisões estratégicas e aprovação de resoluções.

O Conselho Curador (CONCUR) é um órgão autônomo responsável pela fiscalização patrimonial e econômico-financeira da universidade e pelo zelo às finalidades da instituição. É constituído por representantes da sociedade civil, do governo do estado e do corpo docente, discente e técnico-universitário da UDESC.

O Conselho Universitário (CONSUNI) é o órgão de deliberação superior da universidade, constituído por representantes do corpo docente, discente, técnico administrativo, da comunidade externa, do governo do estado, dos servidores aposentados e dos egressos da universidade.

O Reitor e o Vice-Reitor são membros natos do CONSUNI, e atuam na presidência e vice-presidência do conselho. Os Diretores Gerais dos centros de ensino também são membros natos do plenário do CONSUNI.

Os representantes docentes e técnicos-administrativos são eleitos entre seus pares para o exercício de mandato de dois anos. A representação dos discentes ocorre por eleição entre os pares para o exercício de mandato de um ano. As demais representações ocorrem por indicação para o exercício de dois anos de

mandato, podendo haver substituição a qualquer tempo. A reeleição e recondução é vedada para todas essas representações.

A composição do CONSUNI conta também com as Câmaras de Ensino de Graduação (CEG), de Pesquisa e Pós-Graduação (CPPG); de Extensão, Cultura e Comunidade (CECC); e de Administração e Planejamento (CAP). Esses órgãos exercem funções de caráter normativo, consultivo, deliberativo e decisório dos assuntos relacionados as suas áreas. As câmaras são compostas pelo Pró-Reitor da respectiva área (membro nato), Diretor de Centro da respectiva área (sistema de rodízio entre todos os centros de ensino, com mandato de dois anos), representantes técnicos, docentes e discentes. A proporcionalidade de assentos dos representantes técnicos, docentes e discentes é definida em Regimento Interno do CONSUNI, e as vagas são ocupadas por eleição entre os pares, para mandato de dois anos sem possibilidade de reeleição. O Pró-Reitor e o Diretor de Centro assumem a presidência e vice-presidência da Câmara, respectivamente.

Ao Plenário do CONSUNI compete, entre outras atribuições dispostas no Estatuto da UDESC (SANTA CATARINA, 2006): alterar e aprovar a proposta do Estatuto da UDESC a ser submetida ao Chefe do Poder Executivo, assim como o Regimento Geral da UDESC; convocar eleição para Reitor, os Regimentos Internos da Reitoria, dos Centros e dos Órgãos Suplementares Superiores; deliberar, em grau de recurso, sobre matérias provenientes das Câmaras relativas a administração e planejamento, ensino, pesquisa e pós-graduação e extensão; fixar a política geral da UDESC, apreciar os planos anuais e plurianuais e as propostas orçamentárias correspondentes; criar, desmembrar, fundir, modificar e extinguir departamentos, cursos, programas e órgãos suplementares, devendo, quando pertinente, consultar as Câmaras e o Conselho de Centro correspondente; propor ao Chefe do Poder Executivo a criação de novos campi e centros e/ou sua extinção; fundir, desmembrar, modificar Centros, observados os limites orçamentários; propor o quadro de pessoal e o plano de carreira da UDESC e suas alterações, atendida a legislação pertinente; emitir e aprovar propostas de anteprojetos de leis, decretos e outras medidas legais que digam respeito à universidade.

A Reitoria é o órgão executivo superior da instituição, dirigido pelo Reitor, que tem como substituto o Vice-Reitor, que além de substituí-lo exerce funções auxiliares. Os cargos de Reitor e Vice-Reitor são exclusivos ao corpo docente da

instituição, mediante eleição realizada pela comunidade acadêmica para mandato de quatro anos, sem possibilidade de reeleição.

O Reitor é o representante legal da instituição, com responsabilidades definidas no artigo 28 do Estatuto da UDESC (SANTA CATARINA, 2006). Entre as diversas atribuições elencadas no documento, estão a direção, coordenação e superintendência das ações da universidade. Além disso, o estatuto prevê que cabe ao Reitor a tomada de decisões em casos de urgência, através de *ad referendum* dos órgãos deliberativos superiores. As decisões *ad referendum* devem ser submetidas ao CONSUNI em reuniões subseqüentes, pois esse colegiado é o órgão deliberativo superior da UDESC (SANTA CATARINA, 2006).

A Reitoria é constituída pelo Gabinete do Reitor, Pró-Reitorias (Administração; Planejamento; Ensino; Pesquisa e Pós-Graduação; Extensão, Cultura e Comunidade) e Órgãos Suplementares Superiores (Secretaria dos Conselhos Superiores, Secretaria de Comunicação, Editora Universitária, Coordenadoria de Vestibulares e Concursos, Secretaria de Controle Interno, Secretaria de Tecnologia de Informação e Comunicação, Secretaria de Cooperação Interinstitucional e Internacional, Museu da Escola Catarinense, Biblioteca Universitária, Coordenadoria de Avaliação Institucional, Coordenadoria de Projetos e Inovação, Procuradoria Jurídica; Secretaria de Assuntos Estudantis, Ações Afirmativas e Diversidades).

As Pró-Reitorias exercem funções administrativas e são dirigidas pelos respectivos Pró-Reitores. Segundo o Regimento Geral da UDESC, cabe às Pró-Reitorias dirigir, coordenar e superintender as atividades relacionadas às suas pastas e; coordenar em suas áreas a elaboração das políticas universitárias. O cargo de Pró-Reitor é ocupado por servidor do quadro permanente da instituição, designado pelo Reitor.

Os Órgãos Suplementares Superiores são dirigidos por Secretários, Coordenadores e no caso da Procuradoria Jurídica, por Procurador Jurídico da universidade. Esses cargos também são ocupados por servidores do quadro permanente da UDESC, mediante designação do Reitor.

Habitualmente os dirigentes das Pró-Reitorias e Órgãos Suplementares mudam de acordo com a mudança da Administração Executiva Superior, ou seja, costumam ter a duração do mandato do Reitor. Essa equipe de dirigentes, junto ao Reitor, Vice-Reitor e Chefe de Gabinete, costuma ser chamada na universidade de

equipe da Gestão da UDESC, pois são responsáveis pela gestão estratégica da universidade como um todo.

Além da Administração Superior, a UDESC é dividida em unidades universitárias denominadas Centros de Ensino. Conforme o Regimento Geral da instituição, o Centro de Ensino gerencia, coordena e superintende as atividades administrativas, de ensino, pesquisa, extensão e disciplinares no âmbito de sua atuação e competência. Cada Centro de Ensino é administrado pelo seu Conselho de Centro (órgão consultivo, normativo e deliberativo) e Direção do Centro (órgão executivo e gerencial).

O Conselho de Centro é composto por servidores técnico-universitários, docentes e discentes com quantidade de integrantes proporcional ao número de professores efetivos da unidade, conforme definido em Regimento Geral da UDESC.

A Direção de Centro é composta pela Direção Geral, Direção de Ensino de Graduação, Direção de Pesquisa e Pós-Graduação, Direção de Extensão e Direção Administrativa. A Direção Geral é dirigida pelo Diretor Geral, representante máximo do centro de ensino. O cargo é eletivo e privativo a professor efetivo e lotado em departamento da unidade. O mandato do Diretor Geral é de quatro anos. As demais direções são dirigidas pelos respectivos diretores designados pelo Diretor Geral dentre os servidores com formação superior, efetivos e estáveis do quadro da UDESC.

Além da composição deliberativa setorial (Conselho de Centro) e administrativa setorial (Direção de Centro), os Centros de Ensino da UDESC se estruturam por departamentos, que são setores que congregam um ou mais cursos, onde são lotados os professores da universidade. O departamento é a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos da organização, seja didático-científica ou administrativa, constituindo-se na base organizacional da UDESC (SANTA CATARINA, 2006).

No departamento é realizada a administração básica da universidade, de onde surgem as ações de ensino, pesquisa e extensão. Os departamentos da UDESC são conduzidos pelo colegiado pleno de cada órgão. Os dirigentes do departamento são o Chefe e o Subchefe, cargos ocupados por professores efetivos e lotados no departamento. A seleção dos ocupantes desses cargos ocorre por eleição realizada entre os membros do departamento, com mandato de duração de dois anos.

4.2 A SITUAÇÃO DA UDESC DIANTE DO EVENTO RARO

Para compreender como se desenvolveu o processo de aprendizagem organizacional e as dinâmicas de poder envolvidas diante de uma mudança causada por um evento raro, é importante contextualizar a situação da organização investigada na época desse evento. Essa contextualização evidenciará as interações das pessoas envolvidas com o processo de aprendizagem devido aos reflexos organizacionais que o evento pode ter proporcionado. A análise compreendeu o período que abrange o momento em que a pandemia da COVID-19 passou a ser objeto de discussão na organização investigada até a publicação da Resolução nº 50/2020 - CONSUNI.

Serão apresentados os resultados obtidos através de informações extraídas das entrevistas, documentos e material audiovisual. As informações obtidas de documentos e arquivos de vídeo estão identificadas com um código numérico em ordem sequencial acompanhado da letra D (para os documentos) e V (para os arquivos de vídeo), de acordo com a catalogação apresentada no Apêndice E. As informações obtidas das doze entrevistas estão identificadas pelos códigos E01 a E12.

4.2.1 Os impactos da pandemia da COVID-19 sobre a UDESC: Cronologia dos fatos relacionados à adoção das aulas não presenciais nos cursos presenciais de graduação de forma excepcional e temporária

Como já apresentado no capítulo introdutório, a pandemia da COVID-19 impactou o mundo em todas as esferas, incluindo o setor educacional.

Na UDESC, de acordo com notícia veiculada no site institucional (D1), o tema começou a ser objeto de discussão em 10 de março de 2020, quando ocorreram palestras oferecidas para comunidade acadêmica para esclarecimentos sobre a doença e os principais meios de prevenção. Rapidamente outras ações institucionais foram noticiadas a respeito do tema, como a suspensão de viagens internacionais e contratação de eventos em 12 de março (D2), e já no dia seguinte a suspensão de formaturas e eventos com aglomeração de pessoas por tempo indeterminado (D3). Essa última provocada por força do Decreto nº 21.340/2020 do

município de Florianópolis, cidade onde estão instalados cinco dos 12 centros de ensino da universidade (FLORIANÓPOLIS, 2020).

Em 16 de março, a universidade divulgou a suspensão das atividades acadêmicas presenciais a partir do dia seguinte, por tempo indeterminado (D4). No dia seguinte o estado onde a universidade está localizada (Santa Catarina) publicou o Decreto Estadual nº 509/2020, adotando diversas medidas de prevenção e combate ao coronavírus da COVID-19 (SANTA CATARINA, 2020a). Entre as medidas, o art. 2º do decreto determina a suspensão das aulas na UDESC pelo prazo de 30 dias. Nesse mesmo dia tal decreto foi complementado pelo Decreto Estadual nº 515/2020 declarando situação de emergência pública em todo território catarinense (SANTA CATARINA, 2020b). O estado foi colocado em regime de quarentena, com suspensão de uma série de atividades presenciais, como circulação de veículos de transporte coletivo, comércio, prestação de serviços considerados não essenciais, entre outros. O dispositivo manteve a suspensão das aulas de todas as unidades de ensino, inclusive a UDESC.

No mesmo dia que o estado de Santa Catarina suspendeu as aulas nas unidades de ensino, o Ministério da Educação do Brasil (MEC) publicou a Portaria nº 343/2020. Essa portaria autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais para o sistema federal de ensino superior, durante a situação de pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020c).

No âmbito estadual, a Resolução CEE nº 09/2020 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, publicada em 19 de março de 2020, estabeleceu regime especial de atividades escolares não presenciais da educação básica ao ensino superior (SANTA CATARINA, 2020c). A resolução foi motivada pela perspectiva de que a duração das medidas de suspensão das atividades escolares presenciais pudesse ser de tal extensão que inviabilizasse a reposição das aulas planejadas pelo calendário letivo de 2020.

Apesar das atividades acadêmicas suspensas, em 23 de março a UDESC divulgou em seu site institucional a realização de ações de combate ao coronavírus pela instituição, como fabricação de álcool em gel, confecção de máscaras de oxigênio e elaboração de materiais educativos sobre a doença para crianças (D5). A notícia também informou que a coordenação das atividades contra o novo coronavírus é de responsabilidade do então vice-reitor eleito, que tomaria posse com o reitor eleito no início de abril do mesmo ano.

Além de noticiada no site institucional, essa informação foi encaminhada a todos os diretores gerais dos centros de ensino da universidade, através do ofício enviado pelo Gabinete do Reitor e assinado pelo Reitor da universidade e pelo Reitor eleito para gestão 2020/2024 (D7). O documento justifica que a coordenação das ações de combate ao coronavírus pelo vice-reitor eleito foi uma decisão tomada em conjunto pela Administração Central atual e a eleita.

Quanto às ações relacionadas diretamente ao objeto desta dissertação, qual seja, a adoção de aulas não presenciais em cursos presenciais de graduação, em caráter temporário e excepcional, o primeiro registro encontrado é datado também de 23 de março de 2020. De acordo com os documentos, nessa data foi elaborada uma proposta para implementação de aulas não presenciais nos cursos de graduação e pós-graduação da UDESC. A proposta foi construída por dois professores da instituição, futuros Pró-Reitor de Ensino e Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-graduação (indicados pelo futuro Reitor eleito para compor a administração da Reitoria de 2020/2024). Essa informação surgiu da entrevista com o participante E11. Ao ser questionado se tentou buscar por soluções quando houve a suspensão das aulas, o participante falou:

E11: Sim, foi um projeto elaborado pelo [nome suprimido] em conjunto com [nome suprimido]. (...) uma proposta de ensino remoto para os cursos de graduação e da pós-graduação da UDESC. Essa proposta está no relatório.

O documento citado pelo participante é o Relatório de Atividades do GT (D47) encaminhado ao Gabinete do Reitor pelo processo SGP-e UDESC nº 14.795/2020. No relatório consta a proposta mencionada pelo participante E11 e no Cronograma de Atividades constante no Anexo 2 desse relatório há menção de reunião realizada em 23 de março de 2020 com pauta *Proposta para implantação de aulas não presenciais nas aulas dos cursos presenciais de graduação e pós-graduação da UDESC*.

No dia 25 de março, o Gabinete do Reitor encaminhou ofício (assinado em conjunto pelo Reitor e Reitor eleito para gestão 2020/2024) aos Centros de Ensino da universidade comunicando a criação de um grupo de trabalho para estudar alternativas para reposição das aulas incluindo a possibilidade de utilização da modalidade EaD nesse processo (D9). O documento apresenta os futuros Pró-Reitor de Ensino e Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-graduação (indicados pelo futuro Reitor

eleito para compor a administração da Reitoria de 2020/2024) como coordenador geral e subcoordenadora do grupo de trabalho.

Nas entrevistas, quando os participantes foram questionados sobre quem teria tido a ideia de criar tal grupo de trabalho, dois deles (E09 e E10) citaram que a ideia teria surgido do Colegiado da Gestão sem nomear ninguém especificamente e outros três (E01, E08 e E11) apontaram o futuro Pró-Reitor de Ensino como idealizador.

E01: eu lembro que [nome suprimido] criou um grupo de trabalho. Ele tem todo esse histórico aí, muito bom. Ele tem isso. É ele fez, ele tem todo histórico. E ele envolveu o chefe de departamento, então foi uma ampla discussão.

E08: Eu acredito que foi mais [nome suprimido].

E09: É, na verdade o que ocorreu lá atrás, e até mesmo antes de nós tomarmos posse da nova gestão, o reitor anterior [nome suprimido], nós pedimos para ele um grupo de trabalho (...).

E10: A ideia do grupo de trabalho, foi o próprio colegiado da gestão mesmo que decidiu em criar grupos de trabalho para discutir o retorno das atividades de ensino na forma remota (...).

E11: Foi da Pró-Reitoria de Ensino sim, foi. (...) primeiro nós solicitamos para o reitor criar o GT (...).

O Colegiado da Gestão foi bastante mencionado nas entrevistas realizadas com os participantes ocupantes dos cargos de Pró-Reitores e Reitor. O termo é empregado para as reuniões realizadas entre as pessoas que compõem a equipe da alta gestão da Reitoria, composta pelo Reitor, Vice-Reitor, Chefe de Gabinete, Pró-Reitores, Procuradora Jurídica e Secretário de Comunicação.

Retornando para o dia 25 de março de 2020, nessa data a universidade suspendeu os prazos dos editais publicados, incluindo o Vestibular de Inverno e processo seletivo para contratação de professores substitutos (D8). Alguns dias depois a comunidade acadêmica foi orientada sobre as mudanças no funcionamento da instituição e sobre questões acadêmicas como reposição de aulas, realização e trancamento de matrícula, situação das bolsas de ensino, pesquisa e extensão, inscrições em editais de auxílio estudantis, entre outros. As orientações foram divulgadas no site institucional da UDESC (D10).

Em 31 de março de 2020, o Reitor eleito para gestão 2020/2024 encaminhou ao Gabinete do Reitor ofício (D14) solicitando que a criação do grupo do trabalho para estudar alternativas para reposição das aulas ocorresse por publicação de Ato

ou Portaria do Reitor. No documento o Reitor eleito apresentou sugestão de texto para o ato e composição pretendida para o Grupo de Trabalho, informando que tal composição seria resultado de indicação de cada centro de ensino e organizada pelo futuro Pró-Reitor de Ensino.

Na mesma data o Ato do Reitor nº 91/2020 (D11) foi publicado de acordo com a sugestão apresentada pelo futuro Reitor. Os integrantes designados para o Grupo de Trabalho eram os futuros pró-reitores de Ensino, de Pesquisa e Pós-Graduação e de Extensão (que assumiriam seus cargos em 12 de abril, no início da gestão 2020/2024), dois servidores técnico-universitários lotados na Pró-Reitoria de Ensino e dois professores de cada centro de ensino da UDESC (titular e suplente). O ato indica o futuro Pró-Reitor de Ensino como coordenador geral do grupo e a futura Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação como coordenadora adjunta. O prazo para apresentação dos resultados iniciais foi estipulado em 20 de abril de 2020.

Poucos dias depois o coordenador do Grupo de Trabalho, futuro Pró-Reitor de Ensino, solicitou a inclusão de dois discentes líderes do Diretório Central Estudantil - DCE da UDESC ao grupo. A inclusão ocorreu pelo Ato do Reitor nº 98/2020.

A primeira reunião do Grupo de Trabalho (GT) constituído pelo Ato do Reitor nº 91 (D11) foi em 02 de abril de 2020. Pelo que consta nos documentos (D47), nessa reunião foram apresentados os objetivos do GT e a proposta de implementação de aulas não presenciais elaborada pela coordenação do GT. A fala do participante E11 corrobora com a informação:

E11: a partir dessa proposta foi constituído um grupo de trabalho formado por todos os Diretores de Ensino, Diretores Gerais com a participação dos técnicos da PROEN e representantes estudantis. E na primeira reunião com o GT, que foi constituído por ato do Reitor que é bom você recuperar, nós fizemos a apresentação da proposta.

A proposta apresentada ao grupo foi organizada em 5 fases: 1) diagnóstico, 2) análise de dados, 3) levantamento de alternativas diante dos resultados obtidos com as fases anteriores, 4) escolha da alternativa, 5) verificação dos requisitos mínimos para implementação, 6) sensibilização, acompanhamento, avaliação e *feedback*.

De acordo com o Relatório de Atividades do GT (D47), na primeira reunião do grupo houve a apresentação de seus objetivos e da proposta de trabalho, seguindo para o levantamento de possíveis iniciativas que poderiam estar sendo

empreendidas pelos centros de ensino da instituição e definição de cronograma de reuniões do grupo. Nesse momento foi definida a constituição de três subgrupos de trabalho para o desenvolvimento dos estudos por temáticas, quais sejam: 1) Docentes e Discentes; 2) Capacitação Docente e Plataformas Tecnológicas; e 3) Saúde.

E02: o trabalho propriamente dito veio com a Constituição desses grupos de trabalho e esses grupos de trabalho, né, organizados por segmentos que pudessem responder às necessidades.

Na conversa com o participante E11, a divisão dos subgrupos surgiu como uma separação por blocos, com o participante resumindo algumas ações desenvolvidas nesses subgrupos:

E11: A proposta, ela estava dividida em vários blocos para a UDESC resolver o problema, se adotava ou não ensino remoto e outras questões (...). Nós tivemos que fazer uma pesquisa com todos os professores para identificar o nível de conhecimento de tecnologia que eles possuíam. Se eles tinham internet e outras questões que estão nos relatórios. Foi também feita uma pesquisa com todos os estudantes para identificar acesso da internet, conhecimento dos aplicativos de tecnologia. Se eles se sentiam bem (...) Pesquisa também pelo grupo da saúde para identificar se o aluno convive com alguém de casa... com pessoas vulneráveis ou pessoas que tinham mais chances de pegar a COVID (...) De posse desse levantamento das 4 pesquisas que durou março e abril (...) foi elaborado um plano de capacitação para todos os professores, a luz do conhecimento que eles tinham a respeito da tecnologia do *Teams*, do *Meet*, da plataforma e essas questões (...).

Cada um dos subgrupos foi coordenado por um professor integrante do Grupo de Trabalho e desenvolveu ações relacionadas ao seu tema de acordo com as fases da proposta. Na semana seguinte, em 07 de abril, houve uma reunião promovida pelo Grupo de Trabalho com a participação dos Diretores de Ensino de Graduação, Diretores de Pesquisa e Pós-Graduação, Chefes de Departamento e Coordenadores de cursos de Pós-Graduação de todos os Centros de Ensino da UDESC e também de uma convidada externa, professora de outra universidade pública estadual. Essa reunião teve como pauta a apresentação do panorama da educação nas universidades e na UDESC. A apresentação foi conduzida pela convidada externa e por professora do Departamento de Pedagogia a Distância da UDESC/CEAD (D47).

De acordo com a fala do participante E11, a participação da convidada externa na reunião visou levar a experiência de outra universidade para dentro da UDESC:

E11: (...) nós estendemos o convite para a professora [nome suprimido], da Universidade Estadual do [nome suprimido], para ela falar sobre EaD (...) a

experiência da universidade Estadual [nome suprimido], como é que eles estavam ingressando para o ensino remoto. Foi muito boa a experiência dela (...).

O dia 08 de abril de 2020 foi marcado pelo encerramento do mandato do então Reitor e Vice-Reitor da UDESC e respectiva posse do novo Reitor e Vice-Reitor eleitos para o mandato 2020/2024 (D18). A troca de Reitor e Vice-Reitor implica na mudança da equipe gestora da Reitoria da universidade, que foi selecionada entre meados de fevereiro até final de março de 2020, conforme notícias divulgadas no site institucional.

Apesar da nova gestão ter começado tratativas antes mesmo da posse, as ações foram intensificadas após a legitimação dessas pessoas nos cargos de gestão. Isso foi percebido com a seguinte fala:

E09: (...) claro que ela se intensificou após o dia 11 de abril, mas o grupo ele foi criado anteriormente para que a gente já pudesse conversar (...).

No dia posterior ao início da Gestão 2020-2024, o GT se reuniu novamente para definir a composição e as atividades de cada subgrupo de trabalho. Cada subgrupo foi liderado por um professor de diferente centro de ensino da UDESC.

O subgrupo *Docentes e Discentes* ficou responsável pela elaboração e aplicação de pesquisa, por meio de questionário eletrônico, direcionadas aos alunos e professores dos cursos presenciais de graduação e pós-graduação da universidade. A pesquisa buscou identificar possíveis problemas de acesso a equipamentos e a internet, de disponibilidade financeira e de conhecimento em relação a tecnologia da informação, a situação em relação aos grupos de maior risco para a COVID-19, perfil socioeconômico softwares ou programas necessários para realizar as disciplinas; livros e outros materiais bibliográficos mínimos necessários para realizar as disciplinas; disponibilidade de tempo acompanhar atividades; disponibilidade para atender os compromissos de leituras; familiaridade com recursos e ferramentas de ensino on-line: condições emocionais e psicológicas e vantagens e desvantagens da adoção do ensino on-line, dentre outros assuntos.

Para isso, foram realizados dois formulários distintos, um direcionado aos discentes e outro para os docentes. Pelo que consta no Anexo 8 do Relatório de Atividades do GT (D47), a aplicação dos questionários ocorreu de 16 a 20 de abril de 2020, por formulário eletrônico, com possibilidade de submissão de resposta por

computador, tablet, celular ou outro dispositivo provido de conexão com internet. A divulgação da pesquisa foi feita por notícias no site da UDESC, envio de mensagens para endereços de e-mail registrados no sistema acadêmico SIGA UDESC, comunicações via centros de ensino e entidades estudantis e disseminação voluntária em grupos de aplicativos por mensagens.

A apresentação dos resultados obtidos com a pesquisa foi feita ao Grupo de Trabalho em reunião realizada no dia 24 de abril de 2020, conforme relatório de Atividades do GT (D47). De acordo com esse relatório, outras três reuniões ocorreram antes dessa data para apresentação da situação de cada subgrupo e discussão sobre os próximos encaminhamentos.

No dia 27 de abril a universidade divulgou em seu site os resultados da pesquisa realizada pelo subgrupo *Docentes e Discentes* do GT, que ainda estavam em fase de análise (D29). A notícia informou que nessa data ocorreu reunião promovida pelo GT com a participação dos Diretores de Ensino e de Pesquisa e Pós-Graduação dos centros de ensino, chefes de departamento, coordenadores de cursos de graduação e representantes da classe docente (APRUDESC). A reunião deu início à etapa de avaliação dos resultados obtidos dos dois questionários aplicados aos alunos e professores entre 16 e 20 de abril. As informações obtidas nas pesquisas subsidiaram as ações dos demais subgrupos do GT.

Além disso, a notícia informou que por força de decreto estadual as aulas continuariam suspensas pelo menos até dia 31 de maio e que as opções de aulas para os cursos presenciais seriam deliberadas pelo CONSUNI.

O subgrupo *Ensino on-line na UDESC: possibilidades ou não do uso nos cursos presenciais da graduação e da pós*, composto por 14 integrantes entre professores, servidores técnicos e representantes de entidade estudantil (DCE) foi liderado por professora do Departamento de Ensino à Distância da UDESC/CEAD. O objetivo do subgrupo 2 foi desenvolver ações com vistas às formações institucionais para a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e organização de materiais para a implementação das ações de apoio aos docentes e estudantes no período da pandemia.

Na entrevista realizada com professor que atuou nesse subgrupo, foi relatado a respeito dos estudos desenvolvidos no âmbito do subgrupo:

E03: (...) se pensou sobre essa questão da metodologia, com a questão de qual melhor metodologia, sistemática para você atender (...) então, como tinha essa demanda, né, nessa época ali a gente estava então (...) com

essa necessidade, então, nesse grupo participaram as pessoas que são quem tem domínio sobre essa área. A [nome suprimido] é referência nisso, né? Então era para pensar se o ambiente virtual comportaria tudo isso não é... a questão do *Moodle*. Porque você teria um incremento muito grande de número de salas (...) se teria condições de fazer a capacitação dos professores e alunos para atuar nesse ambiente. Como seria isso? Então tinha toda essa discussão não é, então, para ver se a gente tinha condições de fazer isso, de atender essa demanda, tanto de equipamentos como de pessoal. E aí, qual seria a melhor alternativa? Qual seria a melhor solução? Como caminharia isso, né? Então este grupo trabalhou, trabalhou nesse sentido de buscar então apoio da educação à distância, né, que depois teve a questão da educação, ensino remoto e outras e outras terminologias, né? Mas é que é para o aluno poder estudar em casa do seu computador, não é?

O subgrupo 2 ficou responsável em avaliar quais plataformas a universidade poderia utilizar para dar suporte aos docentes e estudantes na realização de atividades de ensino on-line, como forma de minimizar o impacto do isolamento social e assegurar o andamento das atividades de ensino. A UDESC já utilizava a plataforma virtual *Moodle* como ferramenta de suporte para o ensino dos cursos e disciplinas ofertados na modalidade EaD.³

Os dados obtidos nas entrevistas demonstram que a plataforma *Moodle* foi considerada a ferramenta mais viável para realização das atividades de ensino de modo remoto:

E02: Nós já tínhamos uma plataforma que possibilitava e que já era utilizada por alguns cursos. Já era utilizado por alguns professores. Já tínhamos o ensino a distância que utilizava a plataforma *Moodle*. Quer dizer, nós já tínhamos uma estrutura. Nós não saímos do zero (...).

E03: É, como a gente, como nós somos já de um centro de educação a distância, e a gente já tem uma metodologia, a gente adota ali, né? Então a gente acabou seguindo nessa mesma linha, até porque entendíamos que essa metodologia era capaz de atender a demanda dos nossos alunos. Dos cursos presenciais também, né?

A definição do *software Moodle* como plataforma institucional da UDESC foi confirmada pela fala do Pró-Reitor extraída do documento D26: “O *Moodle* foi escolhido como plataforma institucional, podendo o professor usar ferramentas tecnológicas auxiliares como forma de potencializar o processo de ensino e aprendizagem” (UDESC, 2020).

³ Moodle é um software gratuito de código aberto, disponível na web em mais de 120 idiomas. Trata-se de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A plataforma fornece um conjunto de ferramentas personalizáveis para dar suporte a aprendizagem (MOODLEDOCS, 2021).

Na UDESC, o *Moodle* também já era uma ferramenta disponível para apoio às disciplinas presenciais, no entanto, eram poucos os professores que utilizavam a ferramenta nessas disciplinas, conforme manifestado nas falas de alguns participantes:

E02: Acho que um grande desafio para quem coordenou esse grupo de trabalho, porque os nossos professores e nossos alunos não estavam acostumados com isso (se referindo ao *Moodle*). É, nós não tínhamos essa habilidade que a gente precisou desenvolver em um curto período de tempo.

E04: (...) o *Moodle*, né? Era uma plataforma da UDESC que estava esquecida. Ninguém nunca olhava, né? E aí a gente começou a ter treinamentos, ter acesso ao *Moodle*, a ter que buscar o *Moodle*, né? E essa plataforma nos ajudou muito na organização do ensino remoto.

E07: Já tinha a disposição (se referindo ao *Moodle*). Mas muitos não sabiam disso. A própria Reitoria não sabia disso, e isso que a gente divulga, né? (...) Assim, poucos conheciam (...) 20% conhecido... quem veio da UFSC que conhecia mais, teve muitos professores que entraram em 2020 que já sabia o que era o *Moodle*, né? 2019, 2020. Porque lá eles já usavam o *Moodle*.

E10: Eram poucos professores que haviam trabalhado com a plataforma *Moodle*, não é, a não ser os professores do CEAD, que é onde trabalha com a educação a distância. Mas eu tive a oportunidade e eu até gostava de organizar o material dentro dessa plataforma, só que eu nunca tinha utilizado ela pra dar aula.

E11: Assim, ó, pouquíssimos professores tinham conhecimento da plataforma *Moodle*. Da plataforma *Moodle* esses professores que tinham conhecimento é porque eles tinham atuado como professores no CEAD ou por conta própria, mas eu te digo, 90% dos professores não tinham domínio da tecnologia.

E12: Então assim, o *Moodle* já tinha, mas era (...) a pessoa usava no EaD, os alunos. Os professores que davam aula no EAD, porque a gente tem um curso de Adm. Pública aqui no EaD, os professores que usavam no EaD às vezes usavam *Moodle* também no presencial. Mas não, não para dar aula remota, mas é porque tem várias ferramentas que são legais. Então aquele professor que já tinha essa experiência no EaD acabava levando isso que o presencial, mas aquele professor que estava no presencial só, ele não... não foi atrás do *Moodle*, ele não ia atrás (...) até tinha curso de *Moodle* mas ninguém se interessava, né? Porque ninguém usava (...) mas é que não tinha interesse porque todo mundo estava presencial.

A pesquisa realizada pelo subgrupo 1, com os docentes, apontou que 16,65% dos respondentes conheciam e utilizavam a plataforma *Moodle* regularmente, 33,39% não conheciam ou conheciam muito pouco a plataforma e 29,27% conhecia parcialmente. Outros 20,69% não responderam à questão. Outra questão levantou

que 56% dos respondentes apontaram a necessidade de treinamento para que pudessem adotar o ambiente *Moodle* nas suas disciplinas (D47).

Com base nisso, o Subgrupo 2 organizou cursos de capacitação para uso da plataforma, de modo que os docentes pudessem utilizá-la como ferramenta principal no suporte às aulas não presenciais. Foi ofertado curso para 17 turmas com grupos de 45 a 60 participantes, entre os dias 23 de abril e 05 de maio de 2020 (D47). Consta documentado que ao todo 900 docentes se inscreveram nesse curso (D26) e 870 docentes concluíram a capacitação (D35). Ou seja, 78% dos professores da instituição concluíram tal capacitação.

De acordo com notícia veiculada no site da UDESC, em 06 de maio de 2022 (D35), os cursos foram conduzidos por servidores técnicos da própria instituição que atuavam na área de tecnologia do Centro de Ensino a Distância, com mediação da professora que liderou o Subgrupo 2. Essa informação também foi extraída da fala de participantes:

E07: A gente fez mais ou menos 50 capacitações de professores, lá em abril, maio e junho de 2020. Eram 2 aulas por dia. Era 2 horas pela manhã, 2 horas pela tarde. Ou era 2 horas da tarde (...) tinha um cronograma lá que foi meio, chegou até à noite também, então a gente fez mais ou menos 50 capacitações. Capacitamos quase 1000 professores da UDESC. Eles então souberam o que era o *Moodle*. Tiveram o acesso ao *Moodle*. E eles receberam muito bem, cada dia era 50 pessoas em cada aula. Todos os 50 participantes. Assim, uma participação bem forte, muito e-mail. Não dá, não dava conta de e-mail, eu cheguei a trabalhar naqueles meses numa média de 12 horas diárias. Então a gente fez isso. É aí a equipe era eu, o [nome suprimido] na parte de infraestrutura e o [nome suprimido] na parte de mídias.

E11: De posse desse levantamento (...) foi elaborado um plano de capacitação para todos os professores, a luz do conhecimento que eles tinham a respeito da tecnologia do *Teams*, do *Meet*, da plataforma *Moodle* e essas questões. O CEAD é que coordenou a capacitação junto com a Pró Reitoria de Ensino e com os Diretores de Ensino (...). A equipe do CEAD na figura da [nome suprimido], conduziram esses cursos de capacitação.

Além do curso, consta no Relatório de Atividades (D47) a recomendação de ser disponibilizado aos docentes outras capacitações complementares promovidas por entidades externas à universidade. Atendendo a essa recomendação, a universidade disponibilizou no seu site, canal de acesso a um projeto de formação de professores promovido por outra universidade estadual em conjunto com a Associação dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM). O projeto ofereceu nove cursos voltados para Plataformas Digitais, Metodologias

Ativas e Ferramentas e Recursos e tinha como objetivo melhorar as práticas nas modalidades EaD e presencial.

Outra ação sugerida pelo Subgrupo 2 para capacitar os professores, foi disponibilizar atendimentos personalizados para auxiliar os docentes na construção das suas salas de aula virtuais. Essa ação foi executada pela equipe técnica que atua no setor de Tecnologia do CEAD/UDESC, conforme manifestado:

E07: A primeira ação foi fazer as capacitações. Foram várias capacitações, tenho tudo gravado. Quase 50. E depois a gente passou a atender os professores. No começo foi muita demanda, muitos e-mails, a gente não dava conta. Mas depois com o tempo foi diminuindo, até hoje já está bem sob controle. O semestre todo tá uma coisa meio que automática, o professor aproveita a sala dele para o próximo semestre, com todo o material. Então só tende a melhorar (...) os professores só vão melhorando a sala, colocando mais materiais. E os professores começaram a ver isso.

Nas entrevistas, outras ferramentas de tecnologia também foram citadas pelos participantes, especialmente a plataforma *Teams* que também já era uma ferramenta disponibilizada pela UDESC:

E4: E aí a gente começou a ter treinamentos, ter acesso ao *Moodle*, a ter que buscar o *Moodle*, né? E essa plataforma nos ajudou muito na organização do ensino remoto. O próprio *Teams* que a UDESC tem, essa plataforma também. Isso nos ajudou muito nas aulas, né, então. Só veio a contribuir, né?

E05: eu trabalhava realmente pensando no que os acadêmicos verificavam perante esses instrumentos, e também eu, por ser membro representante do [nome suprimido], para ver qual que era o melhor instrumento para utilização do ensino a distância. Onde até final no foi escolhido o *Teams* para as aulas e o *Moodle* também como plataforma online do ensino a distância para concentrar a parte de material, dentre outras questões, né?

E10: Exatamente, se complementavam (se referindo às plataformas *Moodle* e *Teams*). Então ficava isso a cargo do professor mesmo. Alguns se identificavam mais com *Teams*, outros com *Moodle*. Outros utilizavam as 2 plataformas também, dependendo do objetivo, entre outras plataformas também que foram utilizadas. Isso aí são as plataformas institucionais. Agora também foi utilizado outras plataformas de comunicação. A gente recomendava muito o *Moodle*, mas agora, não houve uma exigência, né?

Segundo o participante E11, a Pró-Reitoria de Ensino por meio do servidor técnico responsável pela gestão dos sistemas de informação acadêmicos, ministrou cursos sobre a plataforma *Teams*, também utilizada pela UDESC:

E11: (...) E daí nós também contamos com a participação do [nome suprimido] que ele, ministrou vários cursos sobre a plataforma *Teams* (...).

Na análise documental a evidência foi confirmada através de notícia veiculada no site da UDESC em 18 de maio de 2022, onde há um cronograma de capacitação básica da ferramenta *Microsoft Teams* oferecido para todos os centros de ensino da UDESC (D45). A nota também apresenta as funcionalidades da ferramenta, sugerindo a possibilidade de uso para reuniões, defesas (dissertação e tese), palestras e conferências via *web*, com possibilidade de gravação e compartilhamento de documentos.

Enquanto o Subgrupo 2 buscava por ferramentas de tecnologia viáveis para apoio ao ensino de forma remota, o terceiro subgrupo atuou especificamente em questões dos cursos da área da saúde. Liderado por professora da área da saúde, Departamento de Enfermagem da UDESC, o Subgrupo 3 desenvolveu atividades relacionadas a: questões de estágio curricular supervisionado; percentual de aulas teóricas e práticas; necessidade de uso de laboratórios; carga horária teórico-prática que exige realização de atividades em cenários reais de prática, como hospitais e clínicas; e identificação dos docentes e discentes pertencentes aos grupos de risco para COVID-19 (D21).

Em entrevista, o participante E02 falou sobre as intenções do GT quanto as ações desenvolvidas por esse subgrupo:

E02: (...) nós temos uma preocupação também com os cursos da área da saúde, porque nós temos cursos da área da saúde que vão para o cenário da prática, onde nós encontramos e nós poderíamos estar atendendo, né, com professores, estudantes, pacientes, portadores do vírus, né? Pacientes com coronavírus (...) e como fazer enfrentamento? E como fazer essa orientação para que os estudantes pudessem voltar no momento oportuno? (...) também estar orientando a comunidade acadêmica em relação ao que é essa doença. E aí foi que também a gente foi montando estratégias. Aí montamos o curso que acho que foi com o intuito muito de orientar, né? (...) acho que a gente teve uma preocupação muito grande de orientar a comunidade acadêmica em relação a como se comportar nos espaços físicos da universidade, porque nós tivemos muitos espaços físicos que não pararam, que não tiveram essa possibilidade de parar, né? Que era realmente inviável (...) vou usar um exemplo da fazenda do CAV, né? Tinham animais lá. Esses animais precisam ser cuidados, precisam ser tratados. Então quer dizer, nós tínhamos estudantes, professores e técnicos adentrando o espaço físico da universidade, porque eles tinham algo que não poderia parar em momento algum, né?

Entre as ações desenvolvidas pelo subgrupo 3 apontadas no Relatório de Atividades do GT (D47) estão: solicitação de compra de equipamentos de proteção individual (EPI) para disponibilizar aos alunos e professores que precisassem desenvolver atividades presenciais; constituição de Comissão de Monitoramento da COVID-19 na UDESC; elaboração de material educacional sobre a doença da

COVID-19; e organização de curso sobre a COVID-19. O curso foi ofertado pela plataforma *Moodle* e tinha como público-alvo toda comunidade acadêmica com informações sobre a doença COVID-19 e orientações quanto as medidas de prevenção.

Enquanto isso, em 28 de abril de 2020 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a flexibilização do calendário acadêmico e autorizou o cômputo das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em Parecer CNE/CP nº 05/2020 homologado pelo MEC em 01 de junho do mesmo ano (BRASIL, 2020d).

Em meio aos demais acontecimentos, em 17 de abril de 2020 foi regulamentado na UDESC, a realização de reuniões por videoconferência do Plenário do CONSUNI e das respectivas Câmaras por meio de solução tecnológica para participação remota dos conselheiros de locais externos à universidade (D26). A Resolução nº 14/2020 - CONSUNI, aprovada *ad referendum* ao CONSUNI, teve aplicação extensiva aos Conselhos de Centro, Colegiados Plenos de Departamento, Colegiados de Ensino e Comissões de Pesquisa e Extensão. A resolução foi apreciada e aprovada pelo Plenário do CONSUNI em sessão realizada em 04 de maio de 2020.

Em 23 de abril de 2020, a universidade instituiu, também por *ad referendum* do CONSUNI, a realização de outorgas de grau de forma virtual, dispensando a presença física dos formandos em locais que levem à aglomeração de pessoas (D27). A proposta foi referendada pelo Plenário do CONSUNI em sessão realizada em 21 de maio de 2020.

Durante a entrevista, o participante E09 falou a respeito de ações que foram necessárias acontecerem paralelamente a discussão principal sobre a retomada das aulas dos cursos de graduação e pós-graduação:

E09: Que seria, por exemplo, entre eles, a questão das formaturas, porque o dia que iniciou a pandemia alguns dias já na sequência iriam ter formaturas presenciais, então os alunos ficaram esperando todo esse processo porque não podiam fazer formaturas on-line porque nós não tínhamos resolução nenhuma que legalizasse essa situação. E alguns deles, inclusive, estavam com empregos e pressionando os diretores gerais. E aí nós não entramos só para falar sobre o retorno das atividades remotas no ensino de graduação, mas também para a criação de resoluções tanto para a formatura quanto também para as reuniões on-line. [nome suprimido] por exemplo, não podia convocar, tocar nenhuma reunião do Conselho Universitário oficialmente porque as reuniões são feitas, eram feitas presenciais. Então teve que criar uma série de legislações, fora o retorno, mas que tem a ver com o retorno que são importantes.

Na fala do participante cabe uma pequena correção. O Regimento Interno do CONSUNI, versão atualizada no ano de 2019, prevê a realização de sessões do Plenário e suas Câmaras por videoconferência. No entanto, o texto da resolução define que a participação dos membros por videoconferência é restrita a salas próprias de videoconferência nas unidades da UDESC (UDESC, 2019). Desse modo, não era possível a participação dos membros a partir de ambientes externos à universidade, ou até mesmo em ambientes da própria UDESC que não fossem preparados propriamente para videoconferência, como por exemplo, salas de expediente administrativo comum.

No dia 24 de abril de 2020 o Reitor da universidade, Presidente do Plenário do CONSUNI, convocou reunião extraordinária do Conselho para o dia 04 de maio. Na pauta da convocação (D28) foi incluído item que trata da apresentação, para discussão e deliberação do Plenário, de proposta de retomada das atividades acadêmicas dos cursos presenciais da UDESC.

Retornando ao relatório de atividades desenvolvidas pelo GT, a conclusão dos trabalhos se deu com proposta de adoção de aulas não presenciais para os cursos presenciais da UDESC apresentada aos representantes dos centros de ensino da UDESC em reunião ocorrida em 30 de abril de 2020. Participaram da reunião também representantes estudantis (integrantes do DCE) e representante de classe docente (APRUDESC). No Relatório de Atividades Desenvolvidas pelo GT consta a síntese da posição de cada representante de centro de ensino quanto a proposta. Além do posicionamento, cada centro de ensino apresentou recomendações a respeito dos procedimentos e metodologia que deveriam ser adotados para viabilizar a retomada do ensino de forma remota, como: proposta de calendário acadêmico, ferramentas de tecnologia a serem utilizadas, meios de avaliação e controle de frequência, capacitação dos professores e alunos, entre outros. A partir das manifestações dos participantes da reunião, o Grupo de Trabalho concluiu que nove deles foram favoráveis à retomada do ensino dos cursos presenciais com atividades remotas e três deles foram contrários, bem como a APRUDESC e DCE. As manifestações dos centros de ensino e entidades representativas foram formalizadas por meio de ofícios encaminhados ao Gabinete do Reitor (D50).

A decisão de adoção de aulas não presenciais de forma emergencial após a conclusão dos estudos realizados pelo GT foi confirmada na entrevista realizada com o participante E10:

(...) então a gente fez o grupo de trabalho, na verdade, né? Para implementar, estudar a implementação do ensino remoto na instituição. Então foram inúmeras reuniões realizadas, não consigo nem te colocar com exatidão quantas que foram, mas foram aproximadamente umas 20 reuniões que a gente fez de forma online também com esses diferentes grupos de trabalho. Aí a gente fez levantamento em várias pontas, por exemplo, a própria utilização do ensino remoto. Como que ela se daria? Com os estudantes que não tinham acesso à internet. Aí a gente providenciou os auxílios (...) providenciou até o empréstimo de computadores. A gente fez levantamentos tanto na graduação quanto na pós-graduação dos estudantes que estavam, que não tinham acesso à internet, que não tinham computadores para a gente ter noção disso também, né? Aí a gente, após fazer todas essas reuniões, nós chegamos à conclusão de que iríamos utilizar sim o ensino remoto como um método emergencial para não pararmos as atividades de ensino (...).

Com base nos estudos e recomendações dos centros de ensino e entidades representativas, o GT solicitou ao Gabinete do Reitor, em documento datado de 03 de maio de 2020, implementação de auxílio à inclusão digital como forma de assegurar o acesso às aulas não presenciais em cursos presenciais da UDESC. Nesse documento (D47), o GT sugeriu o retorno das aulas de forma não presencial para os cursos presenciais da UDESC, apresentando a data de 18 de maio de 2020 para o reinício das aulas de pós-graduação e 25 de maio do mesmo ano para a graduação.

A proposta de retomada das atividades acadêmicas dos cursos presenciais da UDESC, por meio da adoção de aulas não presenciais, foi apresentada ao Plenário do CONSUNI em sessão extraordinária realizada em 04 de maio de 2020. A ata da reunião (D34) indica que o Reitor, Presidente do Plenário, apresentou proposta de adoção de aulas não presenciais com base no relatório de atividades desenvolvidas pelo GT. A informação foi confirmada por meio da análise de arquivo em vídeo (V1).

Antes da apresentação da proposta, alguns conselheiros se posicionaram contrários ao caráter deliberativo da proposta naquele momento, manifestando que a proposta deveria ser apenas debatida naquela sessão. Isso porque o teor do tema exigia um debate mais aprofundado, e a proposta a ser apresentada não havia sido disponibilizada previamente aos conselheiros para análise. Do ponto de vista desses

conselheiros, havia a necessidade prévia de se construir instrumentos factíveis de serem deliberados no Plenário, como resoluções e proposições mais detalhadas.

E09: Lembro do primeiro CONSUNI, o pessoal não queria discutir, dizia que tem que construir primeiro (...) teve vários conselheiros que começaram a complicar, entendeu? Começaram a complicar sobre até a composição do que se traria e de propostas de resolução.

E10: A gente levou para a discussão uma proposta de retorno, não tinha resolução. Se não me falha a memória, mas nós levamos esta opção de retorno da graduação e da pós-graduação juntas e aí isso não passou pelo Conselho Universitário.

A proposta sugeria que, em sendo aprovada a adoção de aulas não presenciais para retomada das atividades acadêmicas dos cursos presenciais da UDESC, seriam criadas posteriormente resoluções para instituir auxílio financeiro visando a inclusão digital dos acadêmicos e disciplinar o ensino remoto. Além disso, seria necessário ajustar o calendário acadêmico em construção conjunta entre os colegiados da PROEN e PROPPG, incluindo os departamentos e secretarias acadêmicas dos centros de ensino. Com base nisso, o Reitor sugeriu a adoção de aulas não presenciais em cursos presenciais da UDESC, a partir de 18 de maio de 2020 para pós-graduação e 25 de maio de 2020 para os cursos presenciais de graduação (V1).

A proposta gerou um debate longo e acalorado entre os conselheiros presentes, com manifestações, ora contrárias, ora favoráveis à adoção do formato remoto. Perante a resistência enfrentada, o Reitor retomou a consulta aos conselheiros visando aprovação apenas da retomada dos cursos de pós-graduação. Isso gerou um novo debate, pois os conselheiros constataram o caráter deliberativo que estava sendo conduzido o tema. O Reitor então retirou a matéria de votação. Essa informação foi obtida de arquivo de vídeo analisado (V1).

Os documentos analisados indicam que a partir desse momento a universidade passou a tramitar as questões relacionadas ao retorno das aulas dos cursos presenciais de graduação e pós-graduação de forma distinta. A separação da retomada das aulas de forma não presencial entre os cursos de graduação e pós-graduação da UDESC foi explicada nas entrevistas:

E10: (...) foi mais por uma questão de estratégia de gestão na época mesmo (...) nós iniciamos o processo de ensino na UDESC pela pós-graduação. Então, a pós-graduação retornou um pouco antes e depois com a graduação. Meados de junho e a pós foi em meados de maio.

E11: Por isso que a pós-graduação ela começou em maio e a graduação começou em junho. Por que teve essa diferença? Porque nós temos aqui (se referindo à graduação) quase 1.000 professores e 12.000 alunos, a pós-graduação tem 2.000 alunos e o número de professores é bem menor. Então o impacto era bem diferente de um curso para o outro.

No que tange aos cursos de pós-graduação, a adoção das aulas não presenciais se deu com a publicação da Resolução nº 19/2020 – CONSUNI, aprovada pelo Reitor por *ad referendum* do CONSUNI em 13 de maio de 2020. O início das aulas ocorreu em 25 de maio de 2020 e a resolução foi referendada (com alterações no texto) pelo CONSUNI em sessão realizada em 15 de julho de 2020, resultando na Resolução nº 37/2020 – CONSUNI.

Em 20 de maio de 2020 o Gabinete do Reitor encaminhou aos Diretores Gerais da UDESC Ofício nº 45/2020 com atualização das medidas que estavam sendo tomadas a respeito da situação da instituição frente à pandemia da COVID-19, como condições dos contratos, das atividades dos servidores e da retomada da pós-graduação. O documento solicita ainda que os centros de ensino façam levantamento de estrutura física e equipamentos de informática disponíveis nas unidades para atendimento de demanda oriunda de alunos em situação de vulnerabilidade para viabilizar o acesso às atividades remotas.

Nesse interim, a retomada das aulas dos cursos presenciais de graduação continuava em discussão com a elaboração de minuta de resolução para regulamentar a adoção das aulas não presenciais de forma excepcional e temporária.

E11: Paralelo a isso (se referindo a retomada da pós-graduação) nós também apresentamos uma minuta de resolução elaborada pelo Pró-Reitor de Ensino, que foi apresentada para os Diretores de Ensino, e a partir dali que nós iniciamos uma grande discussão. Remendando, excluindo, incluindo novos artigos, parágrafos e tudo, que resultou na resolução 032 que daí o Reitor aprovou *ad referendum* para a gente começar as aulas no dia 22 de junho.

Pelas evidências, o Pró-Reitor de Ensino foi responsável pela construção da minuta de resolução supracitada. A minuta foi apresentada aos centros de ensino em reuniões realizadas pela PROEN com os Diretores de Ensino de Graduação. A dinâmica das reuniões foi explicada pelo participante E11:

(...) tinha uma minuta, tinha. Foi inicial, depois tinham os retalhos. Daí vem aqui as inclusões e daí tinha a que era reelaborada pelo Pró-Reitor (...) eu coordenei. Eu jogava ali, ó, fazia por bloco. Vamos discutir estágio supervisionado. Então eu fazia a leitura do bloco do estágio, dos artigos, parágrafos e daí abria para debate. Daí abria para debate. Daí vinha

proposta da área da saúde, vem a proposta da licenciatura, vinha a proposta... Fazíamos as inclusões ali mesmo. Eles mandavam, a gente colocava tudo ali, a grosso modo. Depois eu fazia uma reanálise para apresentar na reunião seguinte (...) daí os diretores de ensino discutiam com as chefias e com os Diretores Gerais (...) isso foi feito para resolução como um todo, por exemplo a mobilidade acadêmica. Tudo o que... todos os assuntos relacionados com o corpo discente, nós discutimos tudo no bloco, daí os secretários acadêmicos participaram. Eu esqueci de falar. Os secretários acadêmicos (...) foram incluídos também (...) mais os representantes discentes. Eu tinha nas reuniões mais de 30 pessoas. E todos eles participavam. Os secretários colaboraram muito. Principalmente assim, ó, no bloco do discente, que são atividades da secretaria. Depois do bloco do estágio, com os coordenadores de estágio. Depois lá no bloco do PPC (Plano Pedagógico de Curso) os chefes de departamento, então tudo isso foi discutido por bloco. Nós tínhamos ali o colegiado mais permanente e os outros integrantes, dependendo da área que eram também convidados para participar. Foi um trabalho penoso mesmo.

Informações obtidas das entrevistas denotam que as reuniões tinham um tom colaborativo, com participação ativa dos envolvidos e espaço para discussão de ideias.

E01: eu lembro que o [nome suprimido] criou um grupo de trabalho (...) ele envolveu Chefe de Departamento, então foi uma ampla discussão (...) foi uma ampla discussão para criar essa resolução.

E02: (...) sempre houve uma discussão. Acho que foi bem democrático. Assim, as pessoas opinavam... (...) foi uma decisão coletiva, né?

E03: Tinha essa abertura, né? Cada um podia colocar sua opinião e a decisão era daí do grupo... é que não existia um autoritarismo assim, né? Era, era (...) a decisão era coletiva.

E05: Eu diria que realmente o pessoal conseguiu se unir para conseguir fazer essa parte de realmente, a gente precisa viabilizar essa ideia.

E06: Então, assim, com maior ou menor intensidade, todos os Diretores de Ensino trabalharam nesse evento (...) sim, ela foi construída a partir do grupo de trabalho (...) então assim, ela partiu do grupo de trabalho sem dúvida nenhuma (...) foi muito importante hoje, olhando aqui, que a universidade tomou, na minha opinião, uma decisão conjunta.

E08: a minuta da resolução foi feita pela PROEN junto com os Diretores de Ensino (...) a graduação foi muito discutida pelo [nome suprimido], porque ele tem esse perfil mais de discussão, de ouvir e agregar. Eu lembro de uma ou duas reuniões que eu participei com ele, que ele colocava a minuta ali e era... o [nome suprimido] da FAED deu várias sugestões na época também, porque é da parte pedagógica, não é? Enfim, a [nome suprimido] também contribuiu bastante. E foi construído com mais diálogo (...) eu lembro que o [nome suprimido] comentava bastante, assim, que eles auxiliaram para construir o documento.

E10: A resolução da graduação foi construída com os Diretores de Ensino de graduação.

E12: (...) aí houve toda aquela discussão na UDESC que a gente participou muito, eu participei muito mesmo, não é? E foi muito discutido, dias que debateu bastante o novo formato do remoto. Foi uma discussão ampla e de

todos os centros dos é com o chefe, chefia de departamento. Foi um período muito rico, né? Dentro da UDESC.

As reuniões resultaram em uma nova minuta de resolução, que foi compartilhada com os Diretores de Ensino de Graduação da UDESC em 23 de maio de 2020 por e-mail enviado pela Pró-Reitoria de Ensino para uma nova análise e apresentação de sugestões (D52). Pelos documentos analisados (D52), quatro centros de ensino (CCT, CAV, CEART e CEFID) encaminharam sugestões de mudança no texto da resolução. Também consta documentado (D52) que em reunião ocorrida em 18 de maio de 2020 a maioria dos Diretores de Ensino de Graduação da UDESC recomendou que o retorno das atividades de ensino dos cursos presenciais de graduação com uso de atividades pedagógicas não presenciais ocorresse em 22 de junho de 2020.

Nos dias subsequentes a alta gestão da Reitoria (Reitor, Vice-Reitor e Pró-Reitor de Ensino) se reuniu com lideranças estudantis e outros representantes dos discentes para discutir sobre o retorno das atividades de ensino. Como resultado da reunião, o Conselho de Entidades de Base (CEB) da UDESC encaminhou ao Reitor Ofício CEB nº 002/2020 (D52) com proposta de alterações no texto da resolução que versa sobre o tema discutido. No documento o CEB se manifesta contrário a implementação de aulas não presenciais “às pressas” e apresenta uma lista de condições consideradas mínimas para garantir a “universalização e a democratização da educação” com tal implementação.

Em 26 de maio de 2020 a Reitoria realizou reunião com os Diretores Gerais da UDESC para explicação da minuta de resolução sobre a implementação das aulas não presenciais em cursos presenciais de graduação da UDESC. Nessa reunião, os Diretores Gerais, em sua maioria, manifestaram-se favoráveis à data de 22 de junho de 2020 para o retorno das aulas dos cursos presenciais de graduação de modo não presencial. Ainda em 26 de maio a instituição divulgou em seu site a decisão de retomar as aulas dos cursos presenciais de graduação de forma não presencial no mês de junho (D49).

Em reunião entre Pró-Reitoria de Ensino e Diretores de Ensino de Graduação realizada em 01 de junho de 2020 foi discutida e definida uma proposta de ajuste do calendário acadêmico dos cursos presenciais de graduação para o primeiro semestre de 2020 (2020.1), até então suspenso, e para o segundo

semestre do ano (2020.2). O calendário proposto considerou o reinício das aulas de modo não presencial em 22 de junho de 2020.

No dia seguinte, 02 de junho, o Pró-Reitor de Ensino encaminha ao Reitor ofício (D52) com proposta de minuta de resolução sobre a adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de Graduação, em caráter excepcional e temporário, frente à emergência de saúde pública relacionada a pandemia da COVID-19. O ofício acompanha a minuta da resolução e outros anexos: Relatório das atividades desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho (GT) instituído pelo Ato do Reitor nº 91/2020; Guia de Instruções de Controle e Prevenção da COVID-19 na UDESC desenvolvido pelo GT; Resultado da pesquisa realizada pelo GT com os docentes dos cursos de Graduação; Ofícios encaminhados pelos centros de ensino com as sugestões de alterações da minuta de resolução; Ofício encaminhado pelo Conselho de Entidades de Base (CEB) com as sugestões de alterações da minuta de resolução e apontamento das condições consideradas mínimas para implementação de aulas não presenciais; Ofícios encaminhados pelos centros de ensino informando as condições físicas e disponibilidade de equipamentos de informática para atendimento das necessidades dos estudantes em condições de vulnerabilidade econômica; modelos de Plano de Aula; Calendário Acadêmico ajustado conforme deliberação da PROEN com os Diretores de Ensino de Graduação da UDESC.

No documento o Pró-Reitor faz diversas considerações, como as etapas que antecederam a elaboração da minuta com o envolvimento de diversos segmentos da instituição; a necessidade de promover a inclusão digital mediante viabilização de acesso a equipamentos de informática aos discentes em situação de vulnerabilidade econômica; a necessidade de novos cursos de capacitação para os docentes e a solicitação de lançamento de edital específico para disponibilizar auxílio financeiro aos alunos com dificuldades de acesso à rede de internet. O documento solicita ainda que a resolução proposta seja aprovada *ad referendum* do Conselho Universitário – CONSUNI. A aprovação por *ad referendum* é justificada pela falta de tempo hábil para tramitação do processo nas instâncias necessárias dentro dos prazos regimentais previstos para apreciação do Conselho, o que inviabilizaria o início das aulas na data definida (22 de junho de 2020). O Reitor da universidade tem prerrogativa estatutária (Art. 28, incisos I, VII, XIV, do Estatuto da UDESC) em proceder conforme solicitado.

Na mesma data o Reitor da universidade encaminhou o processo para análise da Procuradoria Jurídica da UDESC, que se manifestou favoravelmente à aprovação da resolução por *ad referendum* do CONSUNI. O parecer jurídico indica a necessidade de tramitação do processo para apreciação do CONSUNI imediatamente após a homologação da resolução. A resolução é então assinada e publicada sob o título “RESOLUÇÃO Nº 032/2020 – CONSUNI - Dispõe sobre a adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de Graduação, em caráter excepcional e temporário, frente à emergência de saúde pública relacionada à pandemia do coronavírus (COVID-19), nos termos da presente resolução”.

A fala do participante E08 evidencia que a decisão de aprovar a resolução por *ad referendum* do CONSUNI foi tomada pelo Reitor em conjunto com os demais membros do Colegiado da Gestão da Reitoria:

E08: na reunião colegiada, o [nome suprimido] conversou conosco e então a gente entendeu que deveria ser *ad referendum* para dar agilidade no retorno (...) Claro que o *ad referendum* é competência do Reitor, né? Mas o reitor consultou o grupo, para conversar sobre o assunto, ouvir a opinião de todos.

A preocupação com a celeridade na retomada das atividades de ensino visando evitar maior atraso no calendário acadêmico foi apontada por entrevistados como fator determinante para que a resolução fosse aprovada por *ad referendum* do CONSUNI.

E01: E se ela fosse tramitar nos Conselhos, podia ter pedido de vista, podia... não ia começar as aulas, então [nome suprimido] foi firme, não é? Ele resolveu fazer o *ad referendum*.

E08: (...) ia atrasar mais ainda, porque teria que chamar as reuniões dentro da antecedência dos 15 dias previsto regimentalmente, não é, para entrar em pauta para relator, poderia ter vistas, poderia gerar uma discussão muito (...) que ia demorar o processo.

E10: Eu acho que foi essencial para conseguir retornar com uma maior rapidez, porque a gente também não sabia o que ia acontecer numa reunião de Conselho Universitário, né? Se esperasse a reunião, levasse a proposta da minuta de resolução. Que que ia acontecer, né? Então, para aquele momento, eu acho que foi essencial o *ad referendum* (...). Essa firmeza do Reitor, né? Em estar confiando nos resultados dos grupos de trabalho. Estar confiando nas minutas de resolução que a gente havia feito, então, para que se voltasse.

E11: Mas o *ad referendum* foi necessário para UDESC poder retomar. Se não houvesse, poderia ter retardado muito a retomada.

No dia seguinte, 03 de junho, a universidade publicou a Resolução CONSUNI nº 33/2020, também por aprovação *ad referendum* do CONSUNI, criando

um auxílio financeiro de inclusão digital para alunos dos cursos de graduação da UDESC que estejam em situação de vulnerabilidade. O auxílio tinha como objetivo disponibilizar acesso à rede de internet aos alunos com dificuldades financeiras e foi condicionado ao período de suspensão de aulas presenciais da instituição e restrição de acesso às dependências físicas da universidade. A resolução foi homologada pelo Plenário do CONSUNI, com alterações, em sessão realizada em 10 de dezembro de 2020.

Ainda em 03 de junho de 2020, a universidade divulgou a retomada das aulas dos cursos presenciais de Graduação para dia 22 de junho de 2020 e comunicou sobre a publicação da Resolução CONSUNI nº 32/2020. Nessa mesma data, a Pró-Reitoria de Ensino encaminhou o processo que trata da resolução supracitada para Secretaria dos Conselhos Superiores da UDESC para que seja providenciada convocação de reunião extraordinária da CEG para apreciação da resolução. A referida reunião ficou agendada para dia 16 de junho de 2020.

No dia 08 de junho foi realizada reunião entre os Diretores de Ensino de Graduação da UDESC e PROEN. De acordo com os documentos, o intuito da reunião era analisar a publicação e ações subsequentes da Resolução CONSUNI nº 32/2020, incluindo aspectos relativos à tramitação na CEG (p. 2 do Parecer Inicial do Relator do Processo SGP-e UDESC nº 16051/2020 na CEG).

Conforme Regimento Interno do CONSUNI (2019), a apreciação pelo Plenário do CONSUNI e suas respectivas Câmaras de processo que envolve a criação de Resolução segue a seguinte dinâmica: a pauta da sessão informa os dados do processo cadastrado no sistema SGP-e para acesso dos conselheiros à respectiva proposta; os conselheiros que desejarem podem apresentar emenda à proposta objeto do processo, encaminhando, diretamente ao relator, por e-mail, no prazo de até 7 (sete) dias antes da sessão na qual a matéria será apreciada; o relator analisa a proposta objeto do processo e emite o seu parecer, mantendo a proposta ou apresentando substitutivo, seja ele de sua própria autoria ou com base nas emendas que lhe forem encaminhadas, no prazo de até 2 (dois) dias antes da sessão; o conselheiro que tenha proposta de emenda a dispositivo específico da proposta, pode solicitar Destaque para Votação em Separado (DVS) do respectivo dispositivo, durante o expediente; na fase de relato, cabe ao relator designado apresentar o seu relato com parecer fundamentado e conclusivo sobre a matéria; havendo relatores de vistas, cabe também a estes, na ordem cronológica dos

pedidos, apresentarem os seus respectivos relatos com parecer fundamentado e conclusivo sobre a matéria; apresentados os pareceres e encerrada a fase de discussão do processo, não incluídos nessa fase os DVS, iniciasse a fase de votação: começa pelo parecer do relator inicial; aprovado o parecer do relator inicial, passa-se à discussão e votação dos DVS a ele apresentados; rejeitado o parecer do relator inicial, passa-se à votação do parecer do primeiro relator de vista e segue a mesma sequência prevista no parecer do relator inicial, passando para o parecer do segundo relator de vista em caso de rejeição desse parecer; rejeitados todos os pareceres, vota-se a proposta original do processo; aprovada a proposta original do processo, passa-se à discussão e votação dos DVS a ela apresentados; havendo rejeição da proposta original do processo, o assunto será devolvido à origem para novos estudos e posterior apresentação de nova proposta.

Segundo a tramitação regimental, a proposta original da Resolução CONSUNI nº 32/2020 teve sugestões de emendas no texto de caráter supressivo, aditivo e substitutivo apresentadas por diferentes membros da CEG. As emendas foram analisadas pelo relator inicial da proposta, que acatou algumas proposições e rejeitou outras, justificando a rejeição dessas (D52).

Nesse meio tempo a UDESC publicou instrução normativa regulamentando o empréstimo de equipamentos de informática, de forma temporária e excepcional, para discentes dos cursos de graduação e pós-graduação da universidade (D57). Durante a suspensão das aulas presenciais em razão da pandemia, os centros de ensino poderiam realizar empréstimos de equipamentos de informática aos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que não possuíssem equipamentos para participar nas aulas não presenciais.

No dia 16 de junho de 2020 a Resolução nº32/2020 - CONSUNI foi apreciada pela CEG (D47). Segundo relatos, a aprovação da resolução por *ad referendum* gerou certa resistência pelos membros da Câmara:

E11: A resolução ter sido aprovada por *ad referendum*, quando ela foi para a Câmara de ensino recebeu muita rejeição, porque nem todos concordavam com o teor. Mas nós precisávamos fazer o curso de graduação andar, voltar a ter aula.

E03: (...) a questão do *ad referendum*, é difícil a gente dizer, né? Eu acho que você estava numa situação emergencial, não é? Uma situação que eu acho que o *ad referendum* se justifica, né? Se justifica mediante a situação emergencial, mas em razão de tudo o que aconteceu, né? Em razão desse *ad referendum* que acabou gerando essas resistências nos Conselhos, no Conselho Universitário (...). Eu acho que, principalmente, é pelo entendimento de alguns que aquilo deveria ter sido discutido mais

amplamente no Conselho Universitário, apesar de isso ter sido feito numa comissão bem representativa de todos os centros, alguns dentro do Conselho entendiam que isso deveria (...) que o Conselho deveria fazer parte.

E06: a primeira instrução normativa (se referindo à Resolução CONSUNI 032/2020) foi aprovada por *ad referendum*, então a comunidade não se viu englobada no processo de decisão né? Nem todo mundo considera o seu diretor de ensino como seu representante, se considera representado né? Então depois que se amadureceu esse processo da importância do debate nos Conselhos, né? (...) teve uns estresses que foi aquela aprovação por *ad referendum* que acabou gerando muitas discussões, técnicas ou não (...).

Pelas informações obtidas em entrevista, nesse momento houve a necessidade de sensibilizar os membros da CEG no sentido de aprovar a resolução nos moldes propostos ou utilizar um dispositivo que permitisse que ela permanecesse em vigor temporariamente até que se reformulasse o texto. Isso era importante para viabilizar o reinício das aulas previsto para ocorrer nos dias próximos.

E11: Eu sensibilizei os diretores e falei para eles, nós vamos ter que aprovar. Ou, senão se retira de pauta, continua em vigor a 32, que possibilita o reinício das aulas. Enquanto isso, nós teremos que fazer uma reavaliação da 032 e foi isso que aconteceu.

Para conseguir reiniciar as aulas no prazo previsto, um conselheiro pediu vistas do processo, retirando-o de pauta (D47). Essa informação foi confirmada em entrevistas:

E11: Daí ela foi apreciada aqui (na CEG) e foi retirada de pauta. [nome suprimido] pediu vistas, a meu pedido, pediu vistas da resolução a meu pedido para conseguir resolver essas divergências que estavam ali. As divergências, esses conflitos que ainda tinham, principalmente em relação aos cursos de licenciatura e aulas práticas.

E12: (...) eu acabei pedindo vistas e aí quando eu pedi vistas, foi que a gente fez uma discussão com todo mundo. Então a gente fez reunião centro por centro. Eu fui conhecer os outros centros junto com o [nome suprimido] (...) Nossa, foi uma construção porque teve que (...) a gente fez muitas reuniões para poder construir, pra pegar as sugestões de todo mundo, que no final, eu disse, essa resolução não é um relato meu lá. Era o relato de todos (...) a gente conversou com os alunos, aí pegou aí o sindicato tinha também a participação deles, eu li todo o negócio do sindicato, vi o que dava para aproveitar, o que que cabia, o que não cabia. Então foi um trabalho de muito diálogo mesmo, muita construção.

Segundo informantes, a partir desse momento iniciou uma grande discussão acerca do tema para reconstruir a Resolução nº 32/2020 – CONSUNI, envolvendo diversas pessoas da universidade:

E11: a discussão desdobrada aconteceu no colegiado dos Diretores de Ensino com os coordenadores de licenciatura com chefes de departamento

e com coordenadores da área da saúde (...). Daí nós começamos do zero, bem dizer. Voltamos a discutir todo o conteúdo da 032 que resultou na resolução 050. Nós realizamos, eu acho mais de 50 reuniões diretores de ensino, chefes de departamento, coordenadores de cursos de licenciatura, coordenadores de estágios. Não foi uma construção de cima para baixo que foi feito na PROEN, enquanto eu estive lá, foi o produto da coletividade. Foi produto da coletividade. Nós elaborávamos a minuta para ser um pontapé inicial de discussão e nunca como uma imposição (...). A gente tem uma minuta e discutia e reconstruía as vezes em 100% (...).

E12: (...) aí houve toda aquela discussão na UDESC que a gente participou muito, eu participei muito mesmo, não é? E foi muito discutido, dias que a gente debateu bastante o novo formato do remoto. Foi uma discussão ampla e de todos os centros, com o chefe, chefia de departamento. Foi um período muito rico, né, dentro da UDESC (...) aí a gente conversou com os alunos, aí pegou aí o sindicato tinha também a participação deles, eu li todo o negócio do sindicato, vi o que dava para aproveitar, o que que sabia, o que não cabia. Então foi um trabalho de muito diálogo mesmo, muita construção (...) a gente se uniu. Cada Diretor de Ensino trazia a natureza do seu centro. Além das reuniões com Diretores de Ensino, a gente tinha as reuniões com as chefias de departamento, com o secretário de ensino de ensino, de graduação, tinha as reuniões também com os alunos, com os servidores, então foi um (...). Houve essa discussão bastante aberta e houve uma reflexão (...).

Enquanto isso, em 17 de junho de 2020 a universidade emitiu nova notícia reforçando que o reinício das aulas dos cursos de graduação presenciais iria ocorrer em 22 de junho (D58). No comunicado consta orientações para alunos e professores conforme previstos na Resolução nº 32/2020 - CONSUNI.

O dia 22 de junho de 2020 foi marcado com o primeiro dia de aula não presencial dos cursos de graduação presencial da UDESC. Dias depois a universidade emitiu notícia comunicando que os primeiros dias de aulas não presenciais foram de adaptação para alunos e professores (D59). Na nota a instituição informa que ocorreram problemas técnicos de instabilidade na Plataforma *Moodle* e que esses foram solucionados pela equipe técnica da instituição.

O problema de instabilidade da plataforma foi visto por um dos participantes como uma tentativa de terceiros de boicotar a implementação e foi solucionada no mesmo dia por meio de ajustes nos procedimentos de acesso ao sistema.

E07: No primeiro dia eu lembro que o *Moodle* caiu em alguns momentos. A verdade é que, eu não gosto de afirmar isso, mas foi, na verdade foi um ataque. A gente sofreu um ataque. As pessoas entravam mais de uma vez, né? A gente fala que é um ataque. A pessoa tentava entrar, então entrava pra derrubar mesmo o site (...) daí quando a gente verificou isso (...) a gente fez uma pessoa acessar, cada um pode acessar uma vez. Então a gente não permite o acesso duplicado.

Com as aulas não presenciais dos cursos de graduação em andamento, as tratativas de reformulação da Resolução nº 32/2020 - CONSUNI continuaram no âmbito da CEG. Em 01 de julho de 2020 a UDESC comunicou a comunidade acadêmica que a resolução que aprovou o retorno não presencial dos 60 cursos presenciais de graduação estava em tramitação na CEG para posteriormente ser apreciada pelo Plenário do CONSUNI, conforme prevê o regimento (D65).

O informante E12 discorreu sobre o momento de apreciação dessa resolução na Câmara:

E12: É, a gente teve uma discussão. O *ad referendum* foi um momento difícil aquele, não é? Foi um momento bastante difícil. Como é que eu avalio isso? Foi importante o *ad referendum* para voltar, mas é, a gente não teria continuado, não teria conseguido ficar se não houvesse essa discussão posterior (...) Tipo assim, vamos voltar, mas a gente, a gente tinha que discutir mais alguns pontos. Foi importante, quando a 32 foi aprovada a gente voltou e durante esse processo de discussão da 050 a gente já estava acumulando um pouquinho de experiência do que...entende, então acabou sendo, sendo importante. Foi como se ela fosse uma minuta que a gente começou, mas se não houvesse a discussão posterior a gente não teria conseguido continuar. Então assim, foi importante, vai fazendo, foi para voltar, mas para continuar teria que ter a discussão posterior. E aí a gente fez todas as adequações que foram necessárias (...) E além disso, o MEC, nesse período ali, entre a 32 até 50, é o próprio Ministério da Educação, ele acabou é soltando outras regulamentações que se modificaram durante aquele período ali porque a perspectiva que a gente tinha da pandemia mudou no mundo naquele período. Então foi um período muito que teve uma dinâmica, é uma mudança de expectativa muito rápida entre a 32 a zero 50. Então eu tinha que ter essa discussão.

Em 28 de julho de 2020 a CEG aprovou por unanimidade, com diversos ajustes, a Resolução nº 32/2020 - CONSUNI, que autorizou a retomada das aulas em 60 cursos de graduação de forma não presencial desde 22 de junho. Essa informação foi noticiada pela universidade na mesma data (D77).

Conforme consta o trâmite processual (D47), na sequência o processo foi encaminhado para relatora do CONSUNI indicada pelo Reitor. A apreciação dessa pauta pelo Plenário do CONSUNI foi agendada em caráter extraordinário para 14 de agosto de 2020. Documento analisado (D79) indica que a convocação extraordinária foi acordada entre Reitoria e Diretores Gerais dos centros de ensino.

A relatora inicial do processo fez seu parecer sobre a proposta em 12 de agosto de 2020 (D47). Da minuta de texto aprovada pela CEG, algumas alterações de texto foram sugeridas pela relatora inicial com o objetivo de complementar a redação, ajustar a novas legislações que surgiram nesse entremeio e corrigir alguns

termos. Também consta em seu parecer o acolhimento de emendas substitutivas e aditivas sugeridas por um conselheiro.

O processo foi apreciado no Plenário do CONSUNI durante sessão ocorrida em 14 e 17 de agosto de 2020. Durante a sessão, outras doze emendas aditivas e sete emendas substitutivas foram propostas por dois conselheiros (D80, V2 e V3).

Analisando os arquivos de vídeo da sessão (V2 e V3), observou-se que as proposições de emendas foram objeto de debate entre os conselheiros, resultando em emendas rejeitadas pela maioria e outras aprovadas pela maioria dos presentes ou por unanimidade. Algumas das emendas, após discussão dos conselheiros, foram retiradas de pauta a pedido do proponente. No dia 17 de agosto de 2020 o Plenário referendou, com alterações, a Resolução nº 32/2020 - CONSUNI, passando a vigorar a Resolução nº 50/2020 – CONSUNI que dispõe sobre a adoção de atividades pedagógicas não presenciais nos cursos presenciais de Graduação, em caráter excepcional e temporário, frente à emergência de saúde pública relacionada à pandemia do coronavírus COVID-19 (D47).

Com base nos eventos de interesse ora apresentados, as próximas seções estão destinadas para análise dos resultados obtidos, de modo a alcançar os objetivos geral e específicos desta dissertação.

4.3 ANÁLISE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL 4I'S: INTUIÇÃO, INTERPRETAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO

Nesta dissertação o *framework* 4i's foi utilizado para analisar como a UDESC aprendeu a remodelar seu ensino de graduação diante da crise pandêmica da COVID-19. Por essa lente teórica, o processo de aprendizagem organizacional acontece nos níveis individual, grupal e organizacional pelos subprocessos de intuição, interpretação, integração e institucionalização (CROSSAN, LANE, WHITE; 1999). Diante de uma situação extrema que impacta a organização, os indivíduos intuem e experimentam a gravidade da situação com base em suas experiências; interpretam a situação e interagem com outros membros para desenvolver uma compreensão compartilhada; e tomam uma ação coordenada através de um ajuste mútuo, até que as lições adquiridas são incorporadas à organização (ZHOU; BATTAGLIA; FREY, 2018).

Desse modo, a aprendizagem organizacional tem início com a intuição do indivíduo, que é entendida como um subprocesso pré-consciente de reconhecimento de padrões e possibilidades inerentes a um fluxo pessoal de experiência (CROSSAN, LANE, WHITE, 1999). Como o indivíduo não tem consciência do seu processo intuitivo, a intuição se torna muito difícil de ser detectada (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Neste estudo, a operacionalização do **subprocesso de intuição** foi realizada com a identificação de evidências que demonstrassem o surgimento de ideias, alternativas, *insights* para solucionar o problema causado pela suspensão das aulas presenciais. As evidências relacionadas ao processo intuitivo surgiram das entrevistas. O Quadro 6 mostra os eventos que foram identificados como intuição e a indicação da fonte de dados investigada.

Quadro 6 – Subprocesso de intuição (operacionalização, eventos e fonte de dados)

Operacionalização	Evento	Fonte
Surgimento de ideias, alternativas, <i>insights</i> para solucionar o problema causado pela suspensão das aulas presenciais	Ideia de criar um grupo de trabalho para discutir o ensino remoto.	E10, E11
	Ideia de um projeto de implementação de aulas não presenciais.	E11
	Necessidade de estudos sobre como implementar aulas não presenciais nos cursos práticos.	E04
	Insights relacionados a questões como tempo de tela, acesso à TI (internet e equipamentos).	E05
	Ideia de dividir a proposta de implementação em duas etapas, dividindo os cursos de graduação e pós-graduação.	E10, E11

Fonte: Elaboração própria (2022).

Conforme levantamento documental (D4), em 17 de março de 2020 houve a suspensão das aulas presenciais dos cursos de graduação da UDESC. A suspensão foi motivada pela necessidade de se implementar dispositivos que garantissem a segurança na saúde da comunidade acadêmica, prevenindo o contágio da doença da COVID-19. Apesar da iniciativa ter partido da própria instituição, no mesmo dia houve determinação legal exigindo a continuidade da suspensão das aulas presenciais e autorizando a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto perdurasse a emergência pública da pandemia da COVID-19.

A suspensão das atividades presenciais da universidade interrompeu repentinamente a rotina dos membros da organização, desencadeando a intuição

dos indivíduos diante da nova realidade. Pessoas envolvidas com a organização desenvolveram processos intuitivos diante da interrupção inesperada ocasionada pelas restrições do momento. Ou seja, o contexto externo gerou reflexos na organização influenciando na forma de pensar dos indivíduos (OLIVEIRA; TAKAHASHI, 2015).

Contudo, as legislações e normas de órgãos externos à UDESC estavam direcionados para utilização de aulas não presenciais como forma de substituir o ensino presencial. Portanto, os insights intuitivos identificados foram ao encontro com tais diretivas. Os membros da organização não vislumbraram outra possibilidade para dar continuidade às aulas, senão com o uso de aulas não presenciais para substituir as aulas presenciais.

E07: Não tinha outra alternativa. Como vou dar aula? Tinha que ser assim (se referindo ao ensino remoto), não tinha outra opção.

E10: No primeiro momento a gente já havia pensado na utilização do ensino remoto (...). A única possibilidade que nós tínhamos por que estava todo mundo em casa, né? Nós não, não visualizamos uma outra possibilidade para o momento. A gente não tinha como retornar ao presencial (...) mantinha parado ou retornava dessa forma, era uma das duas opções.

E12: A gente tinha que ir pro remoto (...) essa coisa de remoto ou presencial, não tinha como fazer presencial né?

Assim, as intuições detectadas estavam voltadas a encontrar meios de como fazer a implementação de aulas não presenciais da melhor forma possível. Nesse caso, houve intenção dos indivíduos em buscar, de forma consciente e ativa, por um propósito em comum (JENKIN, 2013).

Nesse bojo, foram constatados inicialmente os seguintes insights: ideia de criar de um grupo de trabalho com integrantes de todos os centros de ensino para estudar como implementar aulas não presenciais e a ideia de um projeto para implementar aulas não presenciais.

Esses insights surgiram de integrantes da alta gestão da universidade (Pró-Reitores), em especial o Pró-Reitor de Ensino, apontado nas entrevistas como o principal promotor da mudança investigada:

E01: Mas assim, o grande cara assim e foi [nome suprimido], sabe? Quem, pode falar como foi esse processo, é ele. Ele é que comandou mesmo.

E08: sei que foi o [nome suprimido] que assumiu a frente (...) acho que ele levou todas as propostas, todas as ideias enfim, para o [nome suprimido] referendar. Digamos assim, mas acho que partiu dele mesmo.

E09: Quem estava à frente disso era ele (se referindo ao Pró-Reitor). O [nome suprimido] que iniciou.

E10: Foi ele que liderou.

E11: Foi da Pró-Reitoria de Ensino. Sim, foi (se referindo a ideia de criar o Grupo de Trabalho).

O gestor citado é professor da universidade há muitos anos e detém vasta experiência e conhecimento na área de ensino. A importância de sua experiência profissional para lidar com o problema enfrentado foi mencionada em entrevista:

E11: (...) o que mais me ajudou a conduzir o processo foi a experiência, foi a experiência que eu tenho da ponta do ensino de graduação. Eu já fui chefe de departamento não sei quantas vezes. Eu conheço todas as rotinas de departamento, de Secretaria, de Coordenação de Estágio, já fui diretor de ensino (...) então tudo isso aí me ajudou.

Além de conhecer as estruturas e processos da organização, o conhecimento a respeito das diferenças do ensino presencial e EaD e das ferramentas de ensino utilizadas em cada um desses métodos pode ter promovido a intuição do Pró-Reitor.

E11: O emergencial não é EaD e não é presencial, é remoto. A universidade confunde muito ainda essas modalidades de ensino. E no Brasil só existe duas: ensino à distância e ensino presencial. E dentro do ensino presencial eu posso ter o ensino remoto, o ensino híbrido, o ensino combinado presencial com EaD, e assim por diante. Só que quando eu trago a tecnologia para dentro do presencial, ela não é equivalente a tecnologia utilizada no EaD. E nem os conceitos e nem as normativas.

A utilização de experiências passadas para criar algo novo é um indício da intuição especialista. Esse tipo de intuição surge espontaneamente pelo reconhecimento de padrões derivado da ampla experiência do indivíduo (CROSSAN et al., 1999).

Outros insights intuitivos foram verificados pelas entrevistas com participantes que integraram o Grupo de Trabalho ora citado, como a necessidade de estudos sobre o uso de aulas não presenciais nos cursos práticos (da área da saúde) e insights relacionados ao tempo de uso de tela, acesso a equipamentos e internet necessários para as aulas não presenciais. Essas intuições surgiram durante as reuniões e estudos realizados pelo GT.

E04: (...) então, assim, naquele período, onde a gente não sabia o que fazer, lembra que era aquele período assim... e agora a aula acabou na sexta-feira, falaram que segunda-feira não tinha mais aula e agora? (...) a gente tem que fazer alguma coisa, né? Vamos fazer o quê? Bom, vamos começar a estudar o assunto, vamos começar a estudar essa questão de ensino remoto, ensino a distância (...) nós nos deparamos com uma

situação que a gente desconhecia, que era a questão de implementar o ensino remoto. Porque a gente não queria que os alunos perdessem o semestre (...). Enfim, só que a gente também se deparou com a situação que a fisioterapia é um curso muito prático. Então como que nós iríamos implementar o ensino remoto sendo que o curso era prático?

E05: E aí eu pensei, se de certa forma eu conseguiria solucionar, pelo menos baseado na área da saúde, já facilita para pensar para outros cursos, não é? E aí eu fui realmente voltando ponto a ponto e ponderando. A questão do tempo de tela, questão de ter acesso ou não a utilização de alguma forma de, por exemplo, no celular de um computador. Quem sabe que não são todos os alunos? Quem realmente tem esse acesso? Tudo realmente eu tentava colocar na ponta do lápis assim, para conseguir pensar o que poderia trazer de alternativa, né?

Os entrevistados servidores da UDESC atuam na instituição há mais de uma década. Alguns participantes relataram a importância de sua experiência profissional para lidarem com o problema enfrentado:

E02: (...) então, eu acho que é bastante importante colocar pra você, em que contexto que eu acabei fazendo essa contribuição. Atualmente, ainda este ano, eu estou como diretora da Associação de [nome suprimido], e eu tenho uma cadeira numa Câmara técnica, em uma comissão do conselho nacional de saúde, então é, é, é uma instância bastante importante porque a gente, nessa comissão que eu faço parte, é uma comissão que está voltada a questão da formação dos profissionais da área da saúde (...) também acabou influenciando no sentido de poder contribuir, né? Porque a gente já tinha, já vinha fazendo uma discussão nacional, né?

E11: (...) o que mais me ajudou a conduzir o processo foi a experiência, foi a experiência que eu tenho da ponta do ensino de graduação. Eu já fui chefe de departamento não sei quantas vezes. Eu conheço todas as rotinas de departamento, de Secretaria, de Coordenação de Estágio, já fui diretor de ensino... então tudo isso aí me ajudou.

E12: Muito, muito importante, porque uma que você tem os anos já que você tem de docência e a outra é o fato de eu, na época, quando aconteceu isso, eu já estava em gestão do ensino já há uns 8 anos já e eu trouxe também uma bagagem da direção de ensino de antes da UDESC e só ajuda você a pensar em muita, em muita coisa também.

Assim, o trajeto profissional dos membros da universidade pode ter sido importante para o desenvolvimento de intuições consideradas especialistas.

Outro processo intuitivo que surgiu foi uma mudança realizada na proposta de implementação de aulas não presenciais. Essa mudança ocorreu após a proposta inicial apresentada ao CONSUNI ter sido rejeitada, gerando uma interrupção do fluxo *feed-forward*. O evento será melhor debatido mais adiante.

Além dos processos intuitivos captados, é muito provável que outras intuições tenham ocorrido em diferentes indivíduos que não foram possíveis de serem percebidas nem mesmo pelos próprios agentes de tais intuições. Isso porque

a intuição está relacionada a ideias subconscientes, experiências e pensamentos triviais que por muitas vezes não são assimilados.

Na medida que a intuição cria forma, ela se torna uma ideia possível de ser comunicada. Esse é o subprocesso de interpretação. A etapa inicia no indivíduo com a explicação de uma visão ou ideia, por meio de palavras, imagens ou ações, para si mesmo (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). A interpretação perpassa para o nível de grupo através da explicação/apresentação da ideia para outros.

Para operacionalizar o **subprocesso de interpretação** da aprendizagem, buscou-se nos dados coletados sinais que indicassem: anotação/registro da ideia que resultou na implementação do ensino remoto; explicação/apresentação da ideia para outras pessoas; exposição de novos pontos de vista ou sugestões sobre a ideia apresentada.

O subprocesso de interpretação foi identificado em dados obtidos de documentos e entrevistas. O Quadro 7 apresenta os eventos que foram identificados pela pesquisadora como parte do processo interpretativo.

Quadro 7 – Subprocesso de interpretação (operacionalização, eventos e fonte de dados)

Operacionalização	Evento	Fonte
Anotação/registro da ideia que resultou na implementação de aulas não presenciais	Redação da proposta inicial de implementação de ensino remoto para os cursos de graduação e pós-graduação da UDESC.	E11, D47
Explicação/apresentação da ideia para outras pessoas	Apresentação da ideia de Criação de Grupo de Trabalho para estudar e avaliar as possibilidades de reposição das aulas, incluindo um estudo para verificar como a utilização da modalidade do EaD pode ou não contribuir nesse processo nos cursos presenciais da UDESC.	D09, E01, E08, E09, E10 e E11
Explicação/apresentação da ideia para outras pessoas	Comunicação aos centros de ensino sobre a criação de Grupo de Trabalho e publicação do Ato do Reitor nº 91	D09, D11, D14
Explicação/apresentação da ideia para outras pessoas	Apresentação da proposta de implementação de ensino remoto para os cursos de graduação e pós-graduação da UDESC ao Grupo de Trabalho (GT)	E11, D47
Exposição de novos pontos de vista ou sugestões sobre a ideia apresentada	Exposição de novos pontos de vista e sugestões sobre a proposta inicial de implementação de ensino remoto para os cursos de graduação e pós-graduação da UDESC	E05, E11, E12
Explicação/apresentação da ideia para outras pessoas	Apresentação da proposta final de implementação de aulas não presenciais aos representantes dos centros de ensino da UDESC e a entidades de representação de classes (DCE e APRUDESC).	D47
Explicação/apresentação da ideia para outras pessoas	Apresentação da proposta de implementação de ensino remoto, com base no relatório de atividades desenvolvidas pelo GT, ao Plenário do CONSUNI, resultando na retirada dessa matéria de votação	D34, V1
Anotação/registro da ideia que resultou na implementação de aulas não presenciais.	Redação de minuta de resolução para regulamentar a adoção das aulas não presenciais em cursos presenciais de graduação.	E11, D52
Explicação/apresentação da ideia para outras pessoas	Apresentação da minuta de resolução aos Diretores Gerais da UDESC	D52
Explicação/apresentação da ideia para outras pessoas	Divulgação no site da UDESC a respeito da retomada das aulas dos cursos de graduação de modo não presencial.	D49
Exposição de novos pontos de vista ou sugestões sobre a ideia apresentada	Ofícios com sugestões de alterações no texto da proposta de resolução.	D52
Explicação/apresentação da ideia para outras pessoas	Ofício ao Reitor com apresentação da proposta de resolução sobre a adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de Graduação, em caráter excepcional e temporário, frente à emergência de saúde pública relacionada a pandemia da COVID-19.	D52
Explicação/apresentação da ideia para outras pessoas	Apresentação da ideia de aprovar a resolução sobre a adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de Graduação por <i>ad referendum</i> do CONSUNI ao Colegiado da Reitoria	E08
Explicação/apresentação da ideia para outras pessoas	Apresentação da proposta de resolução sobre a adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de Graduação, em caráter excepcional e temporário, frente à emergência de saúde pública relacionada a pandemia da COVID-19 a CEG	D47, E11, E03, E06
Exposição de novos pontos de vista ou sugestões sobre a ideia apresentada	Exposição de diferentes pontos de vista, opiniões, sugestões sobre a resolução por meio de apresentação de emendas e discussões na Câmara.	D47, E11, E12
Explicação/apresentação da ideia para outras pessoas	Apresentação da proposta de resolução sobre a adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de Graduação, em caráter excepcional e temporário, frente à emergência de saúde pública relacionada a pandemia da COVID-19 ao Plenário do CONSUNI	D47
Exposição de novos pontos de vista ou sugestões sobre a ideia apresentada	Exposição de diferentes pontos de vista, opiniões, sugestões sobre a resolução por meio de apresentação de emendas e discussões no Plenário.	D47, D80, V2, V3

Fonte: Elaboração própria (2022).

A primeira identificação do subprocesso de interpretação foi a redação de uma proposta inicial visando a implementação de aulas não presenciais para os cursos de graduação e pós-graduação da UDESC. A proposta redigida por dois Pró-Reitores consta no documento D47 e foi citada em entrevista, conforme já apresentado no capítulo anterior.

Esse documento faz uma breve introdução teórica sobre a temática de aulas não presenciais e segue com a apresentação de uma proposta de trabalho para implementação de aulas não presenciais no ensino presencial da Graduação e da Pós-Graduação na UDESC dividida em etapas. Desse modo, há uma explicação da ideia surgida de membros da organização para solucionar o problema ocasionado com a suspensão das atividades presenciais, se caracterizando como um processo interpretativo em nível de grupo.

A interpretação também foi identificada (em documentos e entrevistas) pela explicitação da ideia de criar um Grupo de Trabalho para discutir o retorno das aulas dos cursos presenciais de forma remota com base na proposta iniciada pelos Pró-Reitores.

A ideia foi apresentada pelo Pró-Reitor de Ensino ao Reitor eleito. A partir disso, o Reitor eleito solicitou ao Reitor que ainda estava em exercício a constituição de tal grupo de trabalho (D14).

A criação do Grupo de Trabalho (GT) foi comunicada aos Diretores Gerais da UDESC em 25 de março de 2020, por meio de ofício (D09), assinado pelo Reitor ainda em exercício e pelo Reitor eleito. A constituição do GT foi oficializada pelo documento oficial Ato do Reitor nº 91 (D11). A comunicação para outras unidades da universidade por meio de ofício bem como a publicação do ato, indicam a apresentação da ideia para outros grupos da organização. Por isso foi caracterizado como processo interpretativo.

A proposta inicial de implementação de aulas não presenciais elaborada pelos Pró-Reitores foi apresentada aos membros do GT na primeira reunião do grupo, ocorrida em 02 de abril de 2020 (D47).

E11: E na primeira reunião com o GT, que foi constituído por Ato do Reitor que é bom você recuperar, nós fizemos a apresentação da proposta.

A interpretação ficou evidenciada pela explicação da proposta inicial dos Pró-Reitores a um novo grupo da UDESC. A partir daí, foram realizadas diversas

reuniões para debater sobre a implementação de aulas não presenciais na UDESC e as ações a serem realizadas pelo GT (47).

E05: (...) assim quando começou chegou a ter, por exemplo, 3 reuniões na semana. Assim, tipo segunda, quarta, sexta. Então tinha bastante reunião realmente, e elas eram bem extensas, às vezes duravam 4 horas assim, porque realmente as pautas eram grandes, a situação era meio emergencial, então tinha muita coisa para resolver.

E10: Então foram inúmeras reuniões realizadas, não consigo nem te colocar com exatidão quantas que foram, mas foram aproximadamente umas 20 reuniões que a gente fez de forma online também com esses diferentes grupos de trabalho.

Pelas informações obtidas nas entrevistas, não havia consenso entre os participantes sobre as decisões do GT. Essa etapa foi permeada por debates em busca de um entendimento comum.

E05: (...) eram discussões assim consideravelmente calorosas, principalmente alguns temas especificamente assim: sobre quando que vai começar? Da forma que vai ser executado? Como que serão ministradas as aulas pelos professores? As oficinas que têm que ser ministradas para alunos e professores? Aí já eram questões que realmente traziam mais opinião e, conseqüentemente, tinha mais divergência eu diria.

E11: Nós tivemos muitas divergências dentro do grande grupo (se referindo ao GT). As principais divergências, a principal divergência foi motivada pela pouca compreensão, entendimento que diretores gerais, diretores de ensino, alunos, técnicos tem, nem vou botar tinham, tem em relação ao ensino presencial e ao EaD.

E12: Foi muito discutido, dias que a gente debateu bastante o novo formato do remoto. Foi uma discussão ampla e de todos os centros.

A negociação do significado através de conversas pode ser vista como um processo social de interpretação de novas ideias (LAWRENCE et. al, 2005). A exposição de novos pontos de vista e sugestões sobre a proposta inicial de implementação de aulas não presenciais foi identificada como interpretação.

Paralelamente às discussões do GT, os membros dos subgrupos temáticos, criados no GT, desenvolveram ações relacionadas aos seus respectivos temas, como: realização de pesquisas com docentes e discentes, criação de cursos de capacitação, elaboração de documentos informativos sobre a COVID-19, solicitação de compra de equipamentos de EPI (equipamento de proteção individual). Ou seja, ao mesmo tempo em que a proposta inicial estava em fase de interpretação pelos membros do GT, ações foram executadas de forma coordenada pelos subgrupos do GT, levando ao processo integrativo do aprendizado organizacional. Esse subprocesso será melhor desenvolvido no decorrer da seção.

Voltando ao subprocesso de interpretação, após finalização das discussões do GT, três dos doze representantes dos centros de ensino da UDESC manifestaram-se contrários à proposta de adoção de aulas não presenciais (D47). A situação denota que a interpretação do mesmo estímulo por indivíduos diferentes pode ocorrer de forma distinta, conforme os mapas cognitivos estabelecidos (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Apesar de não haver unanimidade na aceitação da proposta apresentada pelo GT, a maioria dos representantes dos centros de ensino estava de acordo. Com isso, a coordenação do grupo decidiu pela adoção de aulas não presenciais de forma emergencial (D47). A informação também foi obtida em entrevista:

E10: (...) então a gente fez o grupo de trabalho, grupo de trabalho, na verdade, né? Para implementar, estudar a implementação do ensino remoto na instituição. Então foram inúmeras reuniões realizadas, não consigo nem te colocar com exatidão quantas que foram, mas foram aproximadamente umas 20 reuniões que a gente fez de forma online também com esses diferentes grupos de trabalho (...). Aí a gente, após fazer todas essas reuniões, nós chegamos à conclusão de que iríamos utilizar sim o ensino remoto como um método emergencial para não pararmos as atividades de ensino.

A interpretação também foi evidenciada com a submissão da referida proposta ao Plenário do CONSUNI, em reunião ocorrida em 04 de maio de 2020 (D34, V1). Conforme já detalhado no capítulo anterior, a proposta foi apresentada, discutida e rejeitada pelos conselheiros, resultando na retirada da matéria de discussão. Entre os argumentos apresentados pelos membros que foram contrários à proposta se destacou a falta de objetividade. Os membros manifestaram a necessidade de construir o regimento em forma de resolução.

A situação demonstra uma interrupção no fluxo *feed-forward* da aprendizagem, pois a ideia apresentada e discutida não resultou em um entendimento compartilhado do grupo. Uma das premissas básicas do *framework* 4i's é a tensão gerada entre a assimilação de novos aprendizados (exploração) com o uso do que já foi aprendido (exploração) (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). O gerenciamento dessa tensão permite o avanço do fluxo da aprendizagem no sentido *feed-forward*. Nesse caso, a tensão foi suficiente para interromper o fluxo entre a interpretação e integração.

Não obstante, a interrupção do fluxo *feed-forward* levou à aprendizagem no sentido contrário (*feedback*). A rejeição da proposta de implementação motivou os

gestores a reformular a proposta de implementação de ensino remoto para reduzir as resistências encontradas. A gestão optou por dividir a proposta de implementação do ensino não presencial em duas etapas, iniciando com os cursos de pós-graduação. Além disso, foi constatada a necessidade de elaborar a proposta em formato de resolução, com regramentos claros e objetivos, conforme os procedimentos formais que a organização exige.

Nesse caso, práticas já institucionalizadas da UDESC afetaram seus indivíduos e grupos (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999), gerando um novo insight intuitivo. Ou seja, ocorreu um fluxo de *feedback* de uma institucionalização anterior para uma nova intuição.

No estudo de Santos e Steil (2015), uma interrupção no fluxo *feed-forward* da interpretação resultou no desenvolvimento de uma nova ideia para viabilizar a aceitação de um projeto de SI (sistema de informação). Coerente com o que já trazia Crossan, Lane e White (1999), apesar da apresentação do *framework* 4i's seguir uma sequência aparentemente lógica, na prática a aprendizagem organizacional ocorre em ciclos entre os níveis.

A partir daí a retomada das aulas de forma não presencial dos cursos de graduação passou a ser discutida separadamente da retomada dos cursos de pós-graduação da UDESC, conforme argumentado pelos participantes:

E10: (...) foi mais por uma questão de estratégia de gestão na época mesmo (...) nós iniciamos o processo de ensino na UDESC pela pós-graduação. Então, a pós-graduação retornou um pouco antes e depois com a graduação. Meados de junho e a pós foi em meados de maio.

E11: Por isso que a pós-graduação ela começou em maio e a graduação começou em junho. Por que teve essa diferença? Porque nós temos aqui (se referindo à graduação) quase 1.000 professores e 12.000 alunos, a pós-graduação tem 2.000 alunos e o número de professores é bem menor. Então o impacto era bem diferente de um curso para o outro.

Outro evento identificado como um subprocesso de interpretação foi o registro de uma minuta de resolução para regulamentar a adoção das aulas não presenciais em cursos presenciais de graduação de forma excepcional e temporária. O documento foi criado pelo Pró-Reitor de Ensino e apresentado aos Diretores de Ensino da universidade. Essa informação foi obtida pelo documento D52 e em entrevista.

E11: (...) nós também apresentamos uma minuta de resolução elaborada pelo pró-reitor de ensino, que foi apresentada para os diretores de ensino, e a partir dali que nós iniciamos uma grande discussão.

A minuta apresentada foi debatida em diversas reuniões ocorridas entre a Pró-Reitoria de Ensino e as Direções de Ensino da UDESC. De acordo com relatos, a minuta foi reconstruída de forma coletiva nas reuniões. Assim, identificou-se o avanço da interpretação para uma ideia sendo integrada ao grupo, resultando em uma nova proposta de resolução.

O processo interpretativo também surgiu em apresentações da nova proposta de resolução a diferentes instâncias, por meio de reuniões, envio de ofícios e e-mails (D52). As apresentações buscavam justificar a necessidade de retomada das aulas dos cursos de graduação de forma não presencial e explicar os meios e procedimentos previstos para essa retomada. Diante da proposta de resolução, representantes dos centros de ensino encaminharam ofícios sugerindo alterações no texto da resolução (D52). As sugestões apresentadas demonstram que os indivíduos interpretaram a proposta inicial de diferentes maneiras.

A divergência na forma de interpretar a mesma ideia também foi observada em outras apresentações da proposta de resolução quando houve sua submissão à CEG e ao CONSUNI. De acordo com os dados (D47, D80, E11, E12, V2, V3), os conselheiros desses órgãos expuseram diferentes pontos de vista sobre a proposta de resolução e apresentaram emendas visando alterações no texto.

Notícias veiculadas no site da UDESC com informações a respeito da retomada das aulas dos cursos de graduação de forma não presencial (D49) também fazem parte do processo interpretativo. As notícias foram um meio de comunicação da universidade com a comunidade acadêmica para apresentar e explicar as ações que estavam sendo realizadas para viabilizar a retomada das aulas de forma não presencial.

Os dados analisados demonstraram muita fluidez e falta de linearidade no fluxo da aprendizagem, principalmente entre os subprocessos de interpretação e integração. Em uma linha cronológica dos acontecimentos, observou-se que em vários eventos a interpretação ocorria simultaneamente à integração. Ao mesmo tempo que a ideia estava sendo interpretada por alguns membros e grupos da organização, em outros grupos já havia uma compreensão compartilhada dessa ideia e tomada de ações conjunta.

A integração é a etapa do aprendizado relacionada ao desenvolvimento da compreensão compartilhada de uma ideia entre indivíduos levando à realização de

ações por parte do grupo. Neste estudo, o **subprocesso de integração** foi operacionalizado com a identificação de evidências que denotassem a concordância da ideia e realização de ações por um grupo. As evidências surgiram em dados coletados de documentos e entrevistas. O Quadro 8 apresenta os eventos identificados no processo integrativo.

Quadro 8 - Subprocesso de integração (operacionalização, evento e fonte de dados)

Operacionalização	Evento	Fonte
Concordância da ideia por um grupo	Colegiado da Gestão da Reitoria decide pela criação de Grupo de Trabalho para estudar as possibilidades de reposição das aulas, resultando no Ato do Reitor nº 91/2020.	D09, D11, E09, E10
Ações realizadas por um grupo	Levantamento de informações junto aos docentes e discentes através de criação e aplicação questionário eletrônico para verificar a viabilidade de implementação de ensino remoto.	D47, D22, E02, E03, E10, E11.
Ações realizadas por um grupo	Definição da plataforma <i>Moodle</i> como ferramenta institucional de apoio ao ensino remoto com fornecimento de capacitação e de suporte operacional aos docentes.	D26
Ações realizadas por um grupo	Compra de equipamentos de proteção individual (EPI) para as unidades da UDESC.	D47
Ações realizadas por um grupo	Fornecimento de orientações sobre cuidados e meios de prevenção da doença da COVID-19 mediante elaboração/disponibilização de material educacional e oferecimento de curso com orientações sobre meios de prevenção da doença.	D47, D30
Concordância da ideia por um grupo; Ações realizadas por um grupo	Construção da resolução para regulamentar a adoção das aulas não presenciais em cursos presenciais de graduação pelos Diretores de Ensino e PROEN, tomando como base uma minuta inicial.	D52, E06, E08, E10, E11, E12
Concordância da ideia por um grupo	Recomendação da data de 22/06/2020, pela maioria dos Diretores de Ensino, para início das aulas não presenciais em cursos presenciais de graduação.	D52
Ações realizadas por um grupo	Realização de ajustes no Calendário Acadêmico.	D52
Ações sendo realizadas por um grupo	Revisão e reconstrução da Resolução nº 032/2020 na CEG.	D47, E11, E12
Concordância da ideia por um grupo	Aprovação no CONSUNI da Resolução nº 50/2020 que referenda, com alterações, a Resolução CONSUNI nº 32/2020.	D47

Fonte: Elaboração própria (2022).

A integração foi identificada inicialmente com a constituição do Grupo de Trabalho pelo Ato do Reitor nº 91/2020 (D09 e D11). Conforme relatos, a criação de um grupo de trabalho para discutir o ensino não presencial foi uma ideia levantada em reuniões realizadas entre a equipe da alta gestão da Reitoria (Colegiado da Gestão) que culminou na constituição do GT por meio de Ato do Reitor. Desse modo, houve uma compreensão compartilhada entre os membros do Colegiado de que a Reitoria deveria constituir um Grupo de Trabalho para discutir alternativas relacionadas ao ensino para reposição das aulas presenciais. Desse entendimento resultou a ação de constituição do GT.

Outros eventos relacionados ao processo integrativo foram ações desenvolvidas por cada subgrupo do GT, como: levantamento de informações junto aos docentes e discentes através de criação e aplicação questionário eletrônico para verificar a viabilidade de implementação de ensino remoto; definição da plataforma *Moodle* como ferramenta institucional de apoio ao ensino remoto com fornecimento de capacitação e de suporte operacional aos docentes; compra de equipamentos de proteção individual (EPI) para as unidades da UDESC; fornecimento de orientações sobre cuidados e meios de prevenção da doença da COVID-19 mediante elaboração/disponibilização de material educacional e oferecimento de curso com orientações sobre meios de prevenção da doença, entre outros.

A construção da proposta de resolução para regulamentar a adoção das aulas não presenciais em cursos presenciais de graduação pelos Diretores de Ensino e PROEN faz parte do subprocesso de integração. Conforme Crossan, Lane e White (1999, p. 525, tradução nossa), no estágio integrativo da aprendizagem o “grupo de trabalho pode estabelecer regras e procedimentos formais”.

Os dados mostram que a resolução foi elaborada pelo grupo de dirigentes da área de ensino da universidade, com participação de outros servidores da área (D52, E06, E08, E10, E11, E12). Através de ajustes mútuos realizados entre os membros, houve uma concordância compartilhada do grupo quanto à necessidade de retomada das aulas de forma não presencial. Com isso o grupo agiu coletivamente ao elaborar uma proposta de resolução para definição dos métodos e regramentos que deveriam ser implementados para viabilizar a ideia.

E11: (...) tinha uma minuta, tinha. Foi inicial, depois tinham os retalhos. Daí vem aqui as inclusões e daí tinha a que era reelaborada pelo Pró-Reitor (...). Eu jogava ali, ó, fazia por bloco. Vamos discutir estágio supervisionado. Então eu fazia a leitura do bloco do estágio, dos artigos, parágrafos e daí abria para debate. Daí vinha proposta da área da saúde, vem a proposta da licenciatura, vinha a proposta (...). Fazíamos as inclusões ali mesmo. Eles mandavam, a gente colocava tudo ali, a grosso modo. Depois eu fazia uma reanálise para apresentar na reunião seguinte (...) daí os diretores de ensino discutiam com as chefias e com os diretores gerais (...) isso foi feito para resolução como um todo, por exemplo a mobilidade acadêmica. Tudo o que... todos os assuntos relacionados com o corpo discente, nós discutimos tudo no bloco, daí os secretários acadêmicos participaram (...) mais os representantes discentes (...) depois do bloco do estágio, com os coordenadores de estágio. Depois lá no bloco do PPC (Plano Pedagógico de Curso) os chefes de departamento, então tudo isso foi discutido por bloco. Nós tínhamos ali o colegiado mais permanente e os outros integrantes, dependendo da área que eram também convidados para participar (...).

A integração ocorreu ainda nas ações realizadas pela Câmara de Ensino da Graduação (CEG) durante a apreciação da Resolução CONSUNI nº 32/2020. De acordo com os dados, o grupo agiu visando à reformulação da Resolução (E11, E12, D47). A reformulação da resolução ocorreu com ações e interações entre membros do grupo.

A integração da aprendizagem foi percebida ainda com a aprovação da Resolução nº 50/2020 (resolução que referenda a Resolução CONSUNI nº 32/2020 com as alterações) pelo Plenário do CONSUNI. Essa aprovação significa que o grupo chegou a um entendimento comum quanto à adoção das aulas não presenciais, de forma emergencial e temporária, nos cursos presenciais de graduação da UDESC.

O estabelecimento de regras e procedimentos formais são instrumentos que viabilizam a incorporação de novas rotinas na organização, passando a orientar as ações dos indivíduos. Começa, então, o último estágio do fluxo *feed-forward* da aprendizagem, a institucionalização.

A institucionalização acontece com a transferência da aprendizagem ocorrida entre indivíduos e grupos à organização. É quando o novo aprendizado é materializado nas estruturas não humanas da organização como de sistemas, procedimentos, rotinas, normas, estruturas e cultura (MATOS; ENSSLIN, 2021).

Neste estudo a **institucionalização** foi identificada pelo início das aulas não presenciais dos cursos presenciais de graduação da UDESC, ocorrida de forma temporária e emergencial devido a pandemia da COVID-19. O Quadro 9 apresenta o único evento de institucionalização identificado.

Quadro 9 –Subprocesso de institucionalização (operacionalização, eventos e fonte de dados)

Operacionalização	Evento	Fonte
Início das aulas dos cursos de graduação de forma não presencial	Início das aulas não presenciais nos cursos presenciais de graduação da UDESC em 22/06/2022.	D58, D59

Fonte: Elaboração própria (2022).

A adoção das aulas não presenciais nos cursos presenciais de graduação na UDESC, de forma temporária e emergencial devido a pandemia da COVID-19 foi instituída em 03 de junho de 2020, com início das aulas ocorrido em 22 de junho de 2020, conforme determinou a Resolução CONSUNI nº 32/2020. O início efetivo das aulas de modo não presencial demonstra que houve a incorporação da nova rotina à

organização, uma vez que seus membros passaram a agir orientados por essa nova rotina. No entanto, a norma que regulamentou a implementação na instituição era de caráter temporário pois dependia de aprovação posterior de instância superior para se manter vigente.

Conforme explicado na seção 4.1.4, o CONSUNI é o órgão deliberativo superior da universidade. Porém, em situações urgentes, o Reitor tem a responsabilidade da tomada de decisão por meio do dispositivo chamado *ad referendum*. O uso do dispositivo garante legitimidade temporária à decisão até que o assunto seja deliberado pelos órgãos competentes (CONSUNI e suas respectivas Câmaras).

A regulamentação a respeito da implementação permaneceu em discussão no decorrer do andamento das aulas não presenciais. Nesse momento, membros da CEG revisaram a norma, avaliaram a implementação e fizeram vários ajustes. Ocorreu então a aprendizagem em fluxo de *feedback*. O aprendizado institucionalizado afetou a maneira de pensar dos indivíduos gerando novos eventos de interpretação e integração.

Quase dois meses após o início das aulas, o CONSUNI deliberou favoravelmente a aprovação da Resolução CONSUNI nº 50/2020. Essa resolução substituiu a Resolução CONSUNI nº 32/2020 em vigor, incluindo alterações sugeridas pela CEG (órgão do CONSUNI que fornece apoio em assuntos relacionados ao ensino de graduação). A publicação desse regulamento foi o marco final do período de análise da pesquisa.

Com os subprocessos da aprendizagem organizacional identificados segue-se para verificação da dinâmica de poder envolvida no processo de aprendizagem.

4.4 ANÁLISE DAS FORMAS DE PODER RELACIONADAS A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Nos estudos organizacionais a dinâmica do poder é abordada por diferentes ângulos. Muitos estudos diferenciam o poder pela sua forma de agência, podendo ser visto como um poder sistêmico ou episódico (BERTIN, SIMPSON, 2019; LAWRENCE; WINN; JENNINGS, 2001; LAWRENCE et al., 2005; FLEMING; SPICE, 2014). Outra maneira de analisar o poder é pelo seu local de atuação. Nesse sentido o poder pode agir dentro, fora, sobre ou contra a organização (FLEMING; SPICER,

2014). Por exemplo, as restrições geradas pela pandemia da COVID-19, incluindo as legislações externas e a pressão social que provocaram a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino, podem ser considerados meios de poder que agiram sobre a UDESC. No entanto, o poder localizado fora, sobre ou contra a organização não é objeto deste estudo. Este estudo focou exclusivamente no poder situado dentro da organização, analisando as diferentes formas de poder que permearam cada etapa da aprendizagem organizacional investigada. Além da identificação, foi observado em que sentido essas formas de poder afetaram o processo de aprendizagem. Essa análise é importante porque as relações de poder podem interferir facilitando ou inibindo o processo de aprendizagem das organizações (CONTU; WILLMOTT, 2003).

Lawrence et al. (2005) propõe que a intuição, interpretação, integração e institucionalização da aprendizagem organizacional são facilitados, respectivamente, por estratégias que envolvam as formas de poder disciplina, influência, força e dominação. Disciplina e dominação são considerados formas sistêmicas de poder, pois estão difundidas nos sistemas sociais da organização, através de rotinas, sistemas, cultura e estruturas (LAWRENCE et al., 2005). O caráter estrutural do poder sistêmico o torna menos visível que o poder episódico (FLEMING; SPICER, 2014). Influência e força são formas episódicas de poder, pois dependem da ação de um ator ou grupo interessado em defender uma ideia específica. O exercício do poder episódico está relacionado a atos específicos de agentes interessados, por isso ele é relativamente fácil de ser identificado (FLEMING; SPICER, 2014; KRAEMER, 2022).

Com base nos dados coletados, foram identificadas as formas de poder disciplina, influência, força e dominação conforme as definições operacionais estabelecidas no capítulo anterior. O quadro 10 apresenta, de forma cronológica, os tipos de poder identificados, o subprocesso de aprendizagem relacionado e a descrição resumida do evento. A última coluna mostra se o poder atuou no sentido de facilitar ou de inibir o fluxo *feed-forward* da aprendizagem investigada.

Quadro 10 – Tipo de poder, subprocesso da aprendizagem organizacional, descrição do evento e sentido

Poder	Subprocesso	Descrição do Evento	Sentido
Disciplina	Intuição	Atuação de membros da organização em associações, câmaras, comissões, conselhos.	Facilitador

Disciplina	Intuição	Experiência profissional dos membros da organização e tempo de atuação na UDESC.	Facilitador
Disciplina	Intuição	Prática da instituição de criar grupos de trabalho e comissões para estudos específicos.	Facilitador
Disciplina	Intuição	Reuniões periódicas do Colegiado da Gestão.	Facilitador
Disciplina	Intuição	Utilização de plataformas virtuais <i>Moodle</i> e <i>Teams</i> .	Facilitador
Influência	Interpretação	Pró-Reitor apresenta ideia de criar um grupo de trabalho.	Facilitador
Força	Integração	Ato de Constituição do GT.	Facilitador
Influência	Interpretação	Apresentação de proposta de trabalho e cronograma de atividades ao GT.	Facilitador
Influência	Interpretação	Negociações feitas no GT para aprovação da proposta de implementação.	Facilitador
Influência	Interpretação	Participação de convidado externo no GT.	Facilitador
Disciplina	Interpretação	Mudanças nas rotinas e procedimentos do formato presencial para o remoto.	Facilitador
Disciplina	Integração	Reuniões do GT e trabalho em equipe.	Facilitador
Disciplina	Interpretação	Cursos de capacitação para uso das plataformas.	Facilitador
Disciplina	Interpretação	Material informativo e cursos de prevenção da COVID-19	Facilitador
Influência	Interpretação	Apresentação da proposta de implementação de aulas não presenciais aos representantes da UDESC.	Facilitador
Influência	Interpretação	Manifestações desfavoráveis à proposta de implementação de aulas não presenciais.	Inibidor
Influência	Integração	CONSUNI rejeita proposta de implementação de aulas não presenciais.	Inibidor
Influência	Interpretação	Pró-reitor apresenta esboço inicial de resolução aos Diretores de Ensino para construção em conjunto.	Facilitador
Disciplina	Integração	Reuniões entre os membros da área de Ensino para construção da Resolução.	Facilitador
Influência	Interpretação	Apresentação da minuta de resolução aos Diretores Gerais.	Facilitador
Influência	Interpretação	Ofícios com sugestões de alterações na minuta de resolução.	Inibidor
Influência	Integração	Notícia no site da UDESC sobre a decisão de retomada do ensino de graduação de forma não presencial.	Facilitador
Influência	Integração	Ofício ao Reitor com envio de proposta de resolução e solicitação de aprovação por <i>ad referendum</i> do CONSUNI.	Facilitador
Influência	Integração	Reunião do Colegiado para discutir sobre a aprovação da resolução por <i>ad referendum</i> do CONSUNI.	Facilitador
Força	Institucionalização	Aprovação da resolução que dispõe sobre a implementação de aulas não presenciais de forma emergencial por <i>ad referendum</i> do CONSUNI.	Facilitador
Influência	Integração	Notícia com divulgação da data de retomada das aulas de graduação de forma não presencial.	Facilitador
Disciplina	Institucionalização	Resolução nº 33/2020 cria auxílio financeiro de inclusão digital aos alunos em situação de vulnerabilidade.	Facilitador
Disciplina	Institucionalização	Instrução Normativa nº 11/2020 regulamenta o empréstimo de equipamentos de informática para docentes e discentes em situação de vulnerabilidade.	Facilitador
Influência	Institucionalização	Sensibilização dos membros da CEG da necessidade de viabilizar o reinício das aulas na data prevista	Facilitador
Força	Integração	Pedido de vistas na CEG do processo que trata da Resolução CONSUNI nº 032/2020.	Facilitador
Disciplina	Integração	Reuniões com membros da área de ensino para reformular a Resolução 32/2020.	Facilitador
Influência	Institucionalização	Submissão da Resolução nº 32/2020 ao CONSUNI.	Facilitador
Dominação	Institucionalização	Resolução CONSUNI nº 50/2020.	Facilitador

Fonte: Elaboração própria (2022).

A **disciplina** é um poder que afeta a percepção de custos e benefícios das escolhas de um indivíduo por meio da formação de identidades dos membros da organização, através de relacionamentos e experiências contínuas (DOVER;

LAWRENCE, 2012). Envolve práticas e sistemas voltados para moldar as experiências e percepção do indivíduo às estratégias organizacionais. Lawrence et al. (2005) sugerem que práticas disciplinares proporcionam aos indivíduos experiências que podem fomentar a intuição.

Neste estudo, o poder da disciplina não só fomentou os insights intuitivos dos indivíduos, como também apoiou as demais etapas da aprendizagem organizacional. A disciplina como apoio do subprocesso de intuição foi verificada na atuação de membros da organização, que participaram da implementação investigada, em associações, câmaras, comissões, conselhos universitários e entidades representativas de classe (E02, E05, E11, D52, D83). A participação nesses grupos envolve práticas de socialização, como encontros, discussões, busca por conhecimento específico; que podem moldar naturalmente a percepção do indivíduo, conectando suas experiências com as estratégias da organização (LAWRENCE; DOVER, 2012).

A experiência profissional já havia sido abordada na seção anterior, sendo considerada importante para o desenvolvimento de insights intuitivos. Nas entrevistas, os participantes E11 e E12 manifestaram que o tempo de atuação na UDESC como gestores na área de ensino foi importante para que pudessem participar do processo de implementação de aulas não presenciais. Enquanto que o participante E02 abordou sua atuação em comissão externa voltada para formação de profissionais da área da saúde.

O tempo de serviço dedicado à UDESC (todos servidores entrevistados atuam a mais de 10 anos na instituição) é um indício de que práticas disciplinares ocorridas no decorrer do tempo podem ter afetado o modo de pensar dos indivíduos. Por exemplo, todos os servidores entrevistados já desempenharam função administrativa de gestão e participaram de diversas comissões e grupos de trabalho da instituição (D83). Durante o período de atuação na instituição os servidores socializam, trabalham em equipe, recebem treinamentos específicos para suas atividades e adquirem hábitos regulares de trabalho. Forma-se, então, uma base de conhecimento e habilidades necessárias para detectar padrões e chegar a novas conclusões (DEE; LEIŠYTĖ, 2016).

Reuniões periódicas realizadas pelo Colegiado da Gestão também podem ser entendidas como uma prática disciplinar (E01, E08) que favoreceram a intuição dos gestores com ideias consoantes às estratégias organizacionais. A disciplina

pode ser entendida como um sistema ou estrutura que atua para estimular os indivíduos ou grupos a observarem regras, regulamentos, padrões e procedimentos da organização (LIMBA et al., 2019). Comissões e grupos de trabalho se enquadram nesse entendimento. Na UDESC, a constituição de comissões e grupos de trabalho temporários para estudos de temas específicos é uma prática comum prevista em seu Estatuto (D83). Por isso, o insight intuitivo de criar um Grupo de Trabalho (GT) para estudar as possibilidades relacionadas com a suspensão das aulas presenciais pode ter sido facilitado pelo poder disciplinar.

As plataformas digitais, já disponíveis na instituição (*Moodle* e *Teams*), também são indícios de sistema disciplinar. O *Moodle* já era uma ferramenta tecnológica conhecida e utilizada pela universidade para dar suporte aos cursos em EaD e também para algumas disciplinas do ensino presencial (E07, E12, D47). Além do *Moodle*, a universidade também utilizava a plataforma *Teams* para algumas atividades (E04, E05, E10, E11). Hábitos regulares de trabalho, como o uso de sistemas de informação, fornecem experiências e conhecimentos aos indivíduos necessários para novas conexões entre diferentes ideias e práticas para melhorar a organização (DEE; LEIŠYTĖ, 2016). No caso, o conhecimento e a experiência com essas ferramentas facilitou a percepção dos membros para intuírem possibilidades relacionadas com o ensino não presencial.

O poder da disciplina também foi constatado como facilitador do subprocesso de interpretação. Por exemplo, fornecimento de treinamento e suporte técnico para utilização de plataformas de aprendizagem virtual (*Moodle*, *Teams* e outros) possibilitaram aos docentes e discentes maior compreensão da dinâmica do ensino remoto e os benefícios da ideia. O oferecimento de cursos e material informativo sobre prevenção da COVID-19 também foi outra forma de disciplina utilizada, que pode ser considerada uma intervenção indireta para formação de percepções dos membros da organização (DOVER; LAWRENCE, 2012). Por meio de treinamentos especializados, os membros da organização desenvolvem uma compreensão diferente das vantagens e desvantagens de vários cursos de ação (DEE; LEIŠYTĖ, 2016).

As mudanças nas rotinas e procedimentos da universidade do formato presencial para o remoto também se relacionam ao poder disciplinar. Exemplo disso, foram as regulamentações para realização das outorgas de grau de forma virtual (D27) e das sessões dos Conselhos Superiores, Câmaras, Conselhos de Centro por

videoconferência (D26). Com essas mudanças novos hábitos de trabalho surgiram, fornecendo uma base para moldar a percepção das pessoas a respeito da necessidade de ajustar as rotinas da universidade do formato presencial para o remoto.

O poder disciplinar também atuou sobre o subprocesso de integração. Sistemas, procedimentos e rotinas organizacionais facilitaram a integração do aprendizado em diferentes grupos. Por exemplo, há evidências de que as reuniões e as atividades em equipe realizadas pelo GT estimularam a compreensão mútua e ação conjunta dos membros para viabilizar a implementação das aulas não presenciais (D47). A organização da conduta cotidiana dos atores pode afetar seus processos de autorreflexão e autogestão de modo a atingir os fins organizacionais (FLEMING; SPICE, 2014). No grupo de trabalho há socialização, troca de conhecimentos e trabalhos em equipe, todos elementos considerados importantes para facilitar a ação coletiva (LIMBA et al., 2019). Outrossim, reuniões realizadas pela equipe da área de Ensino de Graduação (Pró-Reitor, Diretores, Chefes de Departamento, Secretarias Acadêmicas) facilitaram tanto a elaboração da resolução para adoção de aulas não presenciais nos cursos de graduação quanto a reformulação dessa mesma resolução (E02, E03, E05, E06, E11, E12).

Os resultados da pesquisa mostram ainda o poder da disciplina favorecendo a institucionalização da aprendizagem através de regramentos. Exemplos disso são as regulamentações que viabilizaram o empréstimo de equipamentos de informática para professores e alunos em situação de vulnerabilidade e concessão de auxílio financeiro para inclusão digital de alunos vulneráveis economicamente (D55, D57). Essas normas foram definidas como disciplina, pois orientam as atitudes e comportamentos dos indivíduos de forma sistemática, sem restringir suas ações. A disponibilização de recursos financeiros e materiais facilitou o acesso de alunos às aulas não presenciais, dando maior sustentabilidade à institucionalização.

Apesar de Lawrence et al. (2005) sugerir que a ligação do poder da disciplina ao subprocesso individual de intuir, os achados denotam que esse tipo de poder sistêmico pode apoiar a aprendizagem em todos os níveis da organização. Esses resultados convergem com a tese de Kraemer (2022), que constatou que a disciplina serviu de apoio a todos os subprocessos de aprendizagem organizacional.

O próximo tipo de poder analisado é a **influência**. Assim como a disciplina, o poder da influência tem como objetivo afetar a compreensão dos indivíduos quanto

aos custos e benefícios de uma ideia. No entanto, o poder da disciplina age de modo contínuo, incorporado em sistemas, estruturas, procedimentos e rotinas organizacionais. Já a influência é classificada como um poder episódico, pois surge de atos específicos provocados por atores ou grupos interessados em modificar a percepção de outros (LAWRENCE et al., 2005).

Lawrence et al. (2005) propõe que a interpretação de novas ideias é um processo social, no qual os indivíduos negociam significados através de conversas. Por isso, estratégias de influência são particularmente eficazes para fazer com que os indivíduos compreendam a ideia defendida por seu idealizador. Os resultados da pesquisa vão parcialmente ao encontro com essa proposição. Táticas de influência foram detectadas afetando tanto a interpretação quanto as fases subsequentes da aprendizagem.

No subprocesso de interpretação, o uso da influência pode ser observado em vários momentos. Por exemplo, quando o Pró-Reitor apresentou aos demais gestores da Reitoria a ideia de criar um grupo de trabalho para estudar sobre as possibilidades de reposição/retomada das aulas de forma não presencial (D09, E01, E08, E09, E10 e E11), pode-se dizer que ele precisou defender os benefícios dessa ideia para que ela fosse compreendida pelos demais. A ideia foi aceita, ou seja, foi interpretada pelos membros.

De mesmo modo, evidências denotam o poder da influência sendo utilizado em eventos relacionados ao GT. A começar pela apresentação de proposta de implementação de aulas não presenciais elaborada pelos Pró-Reitores (D47). A proposta inicia com argumentos teóricos para seu embasamento e sugestão de atividades a serem executadas em etapas. A influência emergiu por ações de atores que procuraram limitar as questões a serem discutidas ou encaixá-las dentro de limites considerados aceitáveis para seus interesses (FLEMING; SPICER, 2014).

No entanto, de acordo com o participante E11, a proposta não foi prontamente aceita pelo GT, exigindo maiores esforços para mudar o entendimento do grupo.

E11: Foi um processo bastante tenso. Contou com muitas divergências, contou com convergências, mas a estratégia que eu utilizei foi da negociação. E da construção coletiva.

Outra estratégia de influência utilizada sobre os membros do GT, foi a participação de uma convidada externa em uma reunião do GT (E11, D47), conforme relatado:

E11: (...) nós estendemos o convite para a professora [nome suprimido], da Universidade Estadual do [nome suprimido], para ela falar sobre EaD (...) a experiência da universidade Estadual [nome suprimido], como é que eles estavam ingressando para o ensino remoto. Foi muito boa a experiência dela (...).

A participação da convidada propiciou aos membros do GT maior percepção quanto às vantagens da implementação das aulas não presenciais, facilitando a interpretação da ideia. Esses eventos denotam que o exercício do poder da influência foi necessário para que os membros do GT aceitassem a proposta de implementação de aulas não presenciais.

A influência também foi detectada em outros eventos interpretativos, como na apresentação da referida proposta aos representantes das unidades da UDESC, apresentação de esboço de minuta de resolução aos Diretores de Ensino e posteriormente aos Diretores Gerais. Percebe-se que em todas essas situações o uso da influência foi importante para que os membros da organização aceitassem a ideia proposta.

O poder da influência também foi detectado em eventos integrativos. Exemplo disso são notícias veiculadas no site da UDESC, comunicando a decisão de retomada do ensino de graduação de forma não presencial (D49) e posteriormente divulgando a data de reinício das aulas (D54, D58). Essas notícias, veiculadas logo após aprovação da Resolução nº 32/2020 por *ad referendum* do CONSUNI, podem ser entendidas como ações realizadas para influenciar sutilmente o processo de tomada de decisão do órgão deliberativo superior. O ofício encaminhado ao Reitor, com proposta de resolução para implementação das aulas não presenciais nos cursos de graduação, solicitando que a resolução seja aprovada *ad referendum* do CONSUNI (D52) também foi considerado um poder de influência. O ofício apresenta explicações sobre como foi construída a resolução e justifica o motivo da urgência no pedido de aprovação. Além do ofício, foi verificado que o tema foi discutido em reunião do Colegiado da Gestão (E08), onde o grupo concordou que o Reitor deveria aprovar a resolução por *ad referendum* do CONSUNI. Desse modo, a influência exercida facilitou a decisão do Reitor quanto a aprovação da resolução por *ad referendum* do CONSUNI.

Outra manifestação clara do poder da influência surgiu na apreciação da Resolução CONSUNI nº 32/2020 pela CEG na semana anterior da data prevista para início das aulas não presenciais dos cursos de graduação. A resolução, aprovada por *ad referendum* do CONSUNI, estava em vigor temporariamente, no entanto, havia a necessidade de ser aprovada pela CEG, para então, ser apreciada e referendada pelo CONSUNI. Caso a CEG rejeitasse a resolução, as aulas não poderiam ser retomadas, ou seja, haveria uma interrupção no fluxo do aprendizado organizacional, impedindo sua institucionalização. Conforme relatos, a aprovação por *ad referendum* do CONSUNI gerou resistência nos membros da Câmara (E03, E06, E11). Nesse momento, o Pró-Reitor utilizou seu poder de influência para convencer os membros da CEG da necessidade de viabilizar o reinício das aulas na data prevista, de modo a não prejudicar ainda mais o semestre. Ou seja, a CEG precisaria aprovar a resolução conforme proposto ou utilizar algum dispositivo que permitisse mantê-la em vigor temporariamente para reformulação do texto. Isso resultou em um pedido de vistas do processo, mantendo a resolução em vigor. Esse evento foi considerado uma estratégia de influência em apoio ao subprocesso de institucionalização.

De mesmo modo, a submissão da Resolução nº 32/2020 ao Plenário do CONSUNI, foi outro evento envolvendo influência. Os dados coletados (D80, V2, V3) mostram que a proposta foi objeto de debate entre os conselheiros até que finalmente ela foi aprovada com algumas alterações de texto, mas sem modificação do teor principal. Durante os debates os conselheiros defensores da proposta utilizaram argumentos e negociações, como aprovação de emendas aditivas e substitutivas, visando modificar a percepção daqueles que eram contrários à implementação.

Estratégias de influência também foram utilizadas na tentativa de inibir a implementação das aulas presenciais. Exemplo disso, são ofícios encaminhados por representantes de centros de ensino e entidades de representação estudantil se manifestando contrariamente à implementação das aulas não presenciais nos moldes propostos (D47, D52). Essas manifestações contrárias podem ter favorecido a rejeição da proposta de adoção de aulas não presenciais submetida pela primeira vez ao Plenário do CONSUNI (D34, V1). A proposta foi relatada pelo Reitor, Presidente do CONSUNI e após grande debate e rejeição da maioria dos conselheiros, o Reitor optou por retirar a proposta da pauta de votação. Assim,

pode-se dizer que o poder de influência dos conselheiros foi suficiente para interromper o fluxo de aprendizagem organizacional.

No ambiente organizacional, o poder episódico também pode surgir de maneira mais impositiva que a influência, através de atos que visam restringir as opções dos sujeitos. Lawrence et al. (2005) denomina esse tipo de poder como **força**, sugerindo que a integração de novas ideias a um grupo pode ser facilitada com o uso de estratégias que envolvam o poder da força.

Os achados da pesquisa denotam que o subprocesso de integração obteve o apoio do poder da força. No entanto, conforme explicado nos parágrafos anteriores, o processo integrativo também foi influenciado por outras formas de poder menos impositivas, como a disciplina e a influência. Essas outras formas de poder foram explicadas nos parágrafos anteriores.

Um exemplo de uso da força como apoio da integração foi o Ato do Reitor que constituiu o grupo de trabalho para estudar possibilidades visando a reposição/retomada das aulas de forma não presencial (D11). O Ato do Reitor tem caráter restritivo, pois ele determina quais servidores devem atuar no grupo e impõe prazo para apresentação dos resultados do estudo. Esse ato foi interpretado como um poder de força que facilitou as ações coletivas realizadas no grupo, visando a implementação das aulas não presenciais.

Além de apoiar a integração, a força também foi uma estratégia de apoio à institucionalização. A aprovação da Resolução CONSUNI nº 32/2020 por *ad referendum* do CONSUNI é um exemplo do uso da força. Essa resolução regulamentou as aulas não presenciais nos cursos de graduação da UDESC durante a pandemia da COVID-19. A tomada de decisão, por *ad referendum* do órgão deliberativo superior, é uma responsabilidade estatutária atribuída ao Reitor em casos de urgência. Essas decisões são temporárias e precisam obrigatoriamente ser submetidas aos colegiados superiores (respectivas Câmaras e Plenário do CONSUNI) nas reuniões subsequentes. Desse modo, aprovar a resolução por *ad referendum* do CONSUNI foi um ato estratégico provocado por um agente interessado (LAWRENCE et al., 2005). Conforme relatos, a aprovação da resolução por *ad referendum* do CONSUNI foi feita para evitar possíveis obstáculos que poderiam atrasar ainda mais a retomada do ensino da graduação na UDESC.

E01: E se ela (resolução) fosse tramitar nos conselhos (...) podia ter pedido de vista, imagina que podia pedir vistas 2 vezes e atrasar mais 6 meses o

retorno, não é? (...) então o [nome suprimido], foi firme, não é? Ele resolveu fazer o *ad referendum*.

E08: (...) ia atrasar mais ainda, porque teria que chamar as reuniões dentro da antecedência dos 15 dias previsto regimentalmente, para entrar em pauta para relator, poderia ter vistas, poderia gerar uma discussão muito... Que ia demorar o processo (...) então a gente entendeu que deveria ser *ad referendum* para dar agilidade no retorno.

E11: Mas o *ad referendum* foi necessário para UDESC poder retomar. Se não houvesse, poderia ter retardado muito a retomada.

Assim como apontado por Limba et al. (2019), o uso do poder da força deu um ritmo mais rápido para a institucionalização, pois viabilizou o início das aulas não presenciais dos cursos de graduação da UDESC na data programada. O poder da força também foi utilizado por membro da CEG durante a apreciação da Resolução CONSUNI nº 32/2020. Conforme explicado nos parágrafos anteriores, caso a CEG rejeitasse a resolução, as aulas não poderiam ser retomadas, ou seja, haveria uma interrupção no fluxo do aprendizado organizacional. Para evitar essa interrupção, foi utilizado um dispositivo normativo, o pedido de vistas de um dos integrantes do grupo. Esse dispositivo é um exemplo de poder de força concedida a cada membro da Câmara. O pedido de vistas retirou a matéria de pauta e manteve a Resolução CONSUNI nº 32/2020 em vigor até a próxima sessão da Câmara. O pedido de vistas inviabilizou uma possível rejeição da proposta, permitindo que o aprendizado se integrasse ao grupo com a reformulação da resolução.

Além do poder episódico da força, a restrição de escolhas também pode emergir de modo sistêmico, pelo poder da **dominação**. A dominação é uma forma de poder encontrada em diversos sistemas da organização, como nos sistemas de informação, estruturas físicas e normas que fornecem aos membros caminhos de decisão pré-determinados (LAWRENCE et al., 2005). O artigo teórico de Lawrence et al. (2005) defende que a institucionalização de uma ideia é facilitada com o uso de estratégias que envolvam o poder de dominação.

Este estudo detectou que sistemas de dominação forneceram suporte ao subprocesso de institucionalização. Contudo, conforme já apresentado, o poder sistêmico disciplinar também emergiu sustentando o aprendizado institucionalizado.

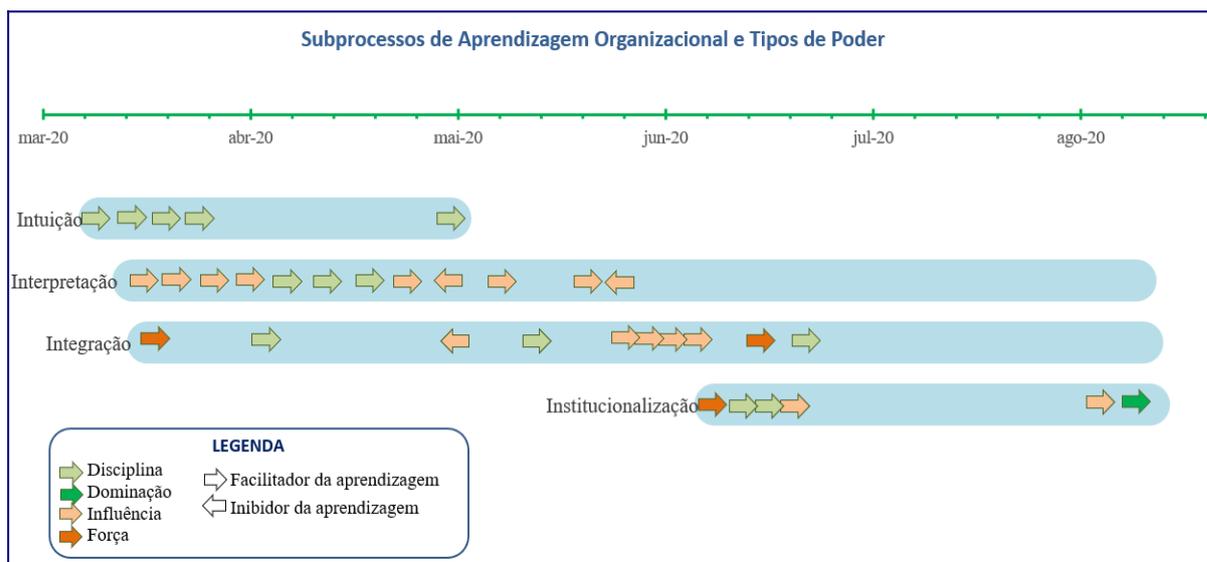
A Resolução nº 50/2020 é um exemplo de dominação que deu sustentabilidade à institucionalização. Essa resolução (D72) substituiu a anterior (Resolução nº 32/2020) que estava em vigor temporariamente por *ad referendum* do CONSUNI. Apesar da institucionalização ter sido alcançada com uso da força, pois

as aulas não presenciais dos cursos de graduação iniciaram com o apoio da Resolução nº 32/2020, essa institucionalização era efêmera. A resolução dependia ainda da aprovação do CONSUNI para se manter em vigor. Assim, a perenidade foi alcançada com o apoio de um sistema de dominação, no caso, um regramento que tenha sido deliberado e aprovado pelo órgão deliberativo competente, dando legitimidade ao procedimento. Nessa linha de entendimento, Limba et al. (2019) sugerem que o uso conjunto da força e dominação é uma estratégia eficaz para dar mais estabilidade à institucionalização de uma mudança com ritmo acelerado.

Comparando com a proposição de Lawrence et al. (2005), os resultados encontrados constataram que a disciplina é uma forma de poder eficaz para fomentar a intuição dos indivíduos. No entanto, na medida que o fluxo *feed-forward* avança, a aprendizagem é afetada por várias formas de poder.

Como forma de visualizar o processo de aprendizagem organizacional analisado, foi elaborada uma representação gráfica do evento. O Gráfico 1 apresenta a linha do tempo da implementação das aulas não presenciais nos cursos presenciais de graduação da UDESC de forma emergencial, com a indicação do período em que foram encontrados eventos relacionados aos subprocessos de intuir, interpretar, integrar e institucionalizar. Os eventos relacionados aos tipos de poder que foram verificados em cada subprocesso de aprendizagem estão representados pela figura de setas, sendo distintos pelas cores, conforme explica a legenda. A indicação da seta (apontando para direita ou para esquerda) ilustra o sentido que o poder agiu sobre a aprendizagem, se foi facilitando o fluxo ou inibindo-o.

Gráfico 1 – Subprocessos de Aprendizagem Organizacional e Tipos de Poder



Fonte: Elaboração própria (2022).

A partir da visualização gráfica é possível verificar sobreposições entre os subprocessos de aprendizagem, principalmente os subprocessos de interpretar e integrar, que ocorreram praticamente que de forma simultânea, conforme já relatado na seção anterior. Uma explicação para isso pode ser a forma colegiada de tomada de decisões e ações que permearam essa implementação. Por exemplo, os dados demonstram que a ideia de implementar aulas não presenciais foi debatida em pelo menos seis grupos na universidade (Colegiado da Gestão, GT, Gestores de Ensino, Diretores Gerais, CEG, CONSUNI). A natureza colegiada das instâncias decisórias é uma característica comum às instituições universitárias (FIALHO, 2005). Assim, enquanto a ideia estava sendo interpretada dentro de um grupo, em outro ela já estava integrada. Quando o *framework* 4i's (CROSSAN, LANE, WHITE; 1999) foi proposto, os autores explicaram que, apesar da apresentação da estrutura ser em formato sequencial, os subprocessos de aprendizagem fluem de forma natural, ficando difícil precisar onde um termina e o outro começa.

Com base nos resultados, observa-se que as formas de poder propostas por Lawrence et al. (2005) apoiam cada subprocesso de aprendizagem. A intuição foi apoiada pela disciplina. A interpretação foi fortemente apoiada pela influência. A integração foi incentivada pela força e a institucionalização, apesar de ter sido iniciada com apoio da força, precisou do poder da dominação para se manter sustentável.

No entanto, cada etapa da aprendizagem foi apoiada por mais de uma forma de poder. A interpretação não foi apoiada apenas pela influência, mas também por práticas disciplinares. A integração foi incentivada pelo uso da força, da disciplina e da influência. E a institucionalização foi impulsionada pela dominação, força, influência e disciplina. Na mesma linha dos achados empíricos de Kraemer (2022), a disciplina é uma forma de poder que auxiliou todos os subprocessos de aprendizagem.

Nota-se ainda que a influência atuou em todos os subprocessos que ultrapassam o nível individual. Conquanto, o exercício da influência não agiu apenas no sentido de facilitar a aprendizagem, como também inibindo os subprocessos de interpretação e integração.

A quantidade de eventos que envolveram o uso de táticas de influência também pode ser explicada pelo modo que a universidade é estruturada. A decisão colegiada gera discordâncias, conflito e negociação de grupos de interesse (HARDY, 1996). Com isso, estratégias que envolvam o uso da influência se mostraram eficazes para aceitação da ideia proposta pelos membros dos grupos que detém o poder decisório.

A força é um tipo de poder que atuou apoiando o início da integração e da institucionalização. Esse achado corrobora com o entendimento de que a restrição de alternativas pode ser útil quando os atores têm pouca probabilidade de adotar voluntariamente uma mudança controversa (LIMBA et al., 2019).

Conforme explicado no segundo capítulo, características inerentes às universidades (como a gestão colegiada) impedem que essas organizações respondam com rapidez e efetividade às exigências por ações racionais e se adaptem prontamente às mudanças do ambiente externo (ANDRADE, 2005). Nesse caso, o uso da força forneceu a energia necessária para que ações visando a adaptação exigida pela pandemia da COVID-19 fossem integradas e implementadas à universidade.

Outra constatação interessante é que formas mais discretas e persuasivas de poder, como a disciplina e a influência, surtiram mais efeito como estratégias de apoio à aprendizagem organizacional. Na tese de Kraemer (2022), a influência e disciplina também se destacaram como facilitadores do aprendizado organizacional. Por exemplo, o estudo (KRAEMER, 2022) detectou que a disciplina apoiou todos os

subprocessos de aprendizagem e a influência agiu facilitando a interpretação e integração.

A soma dos achados empíricos desta dissertação com a tese de Kraemer (2022) traz indícios que diferem parcialmente da proposição teórica de Lawrence et al. (2005). Apesar dos autores reconhecerem a natureza fluida do poder (LAWRENCE et al., 2005), a premissa chave do artigo é que cada fase da aprendizagem organizacional é mais fortemente facilitada por um modo específico de poder. Todavia, as evidências empíricas não sustentam tal premissa por completo, uma vez que em ambos estudos mais de uma forma de poder emergiu sustentando subprocessos da aprendizagem organizacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo finaliza a presente pesquisa, com a apresentação das considerações da pesquisadora quanto ao caminho percorrido para o cumprimento dos objetivos da pesquisa, contribuições teóricas observadas, implicações práticas, limitações da pesquisa e oportunidades identificadas para futuros estudos.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender como ocorreu o processo de aprendizagem organizacional e as dinâmicas de poder associadas a cada nível de aprendizagem, relacionados à adoção de aulas não presenciais em cursos presenciais de graduação de uma universidade pública, frente à emergência de saúde pública relacionada à pandemia da COVID-19. A aprendizagem organizacional foi analisada por uma perspectiva processual e multinível, tomando como base o *framework* 4i's de Crossan, Lane e White (1999). A dinâmica de poder relacionada ao processo de aprendizagem organizacional foi abordada através da conexão proposta por Lawrence et al. (2005), sugerindo que diferentes tipos de poder podem impulsionar os subprocessos de intuição, interpretação, integração e institucionalização da aprendizagem.

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, foi realizado um estudo de caso único qualitativo, de recorte temporal transversal, na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Os dados foram obtidos através de entrevistas, pesquisa documental e material audiovisual. A metodologia utilizada e as técnicas de coleta de dados empregadas se mostraram adequados para atender aos objetivos propostos.

O primeiro objetivo específico da pesquisa foi alcançado com a identificação e descrição dos subprocessos de intuição, interpretação, integração e institucionalização da aprendizagem relacionados à adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de graduação da UDESC durante a pandemia da COVID-19. O segundo objetivo específico foi alcançado com a verificação da ocorrência das formas de poder, disciplina, influência, força e dominação, durante a intuição, interpretação, integração e institucionalização da aprendizagem investigada. O terceiro e último objetivo específico da pesquisa foi analisar como cada forma de poder interferiu nos processos de aprendizagem. Para atingir esse

último objetivo, foi necessário verificar se as formas de poder identificadas atuaram no sentido de apoiar ou inibir a aprendizagem organizacional.

Os achados levaram há algumas considerações teóricas e práticas, que serão apresentadas na sequência.

5.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Este estudo de caso traz contribuições ao campo de pesquisas da aprendizagem organizacional, preenchendo lacunas identificadas anteriormente a respeito da dinâmica processual da aprendizagem (BERENDS; LAMERS, 2010) em organizações públicas (CUFFA; STEIL, 2019; LIMBA et al., 2019; SANTOS; STEIL, 2015; OLERJASKI; POTTER; MORRISON, 2018). A conexão dos constructos aprendizagem organizacional e poder em um contexto de evento raro trouxe achados empíricos que evidenciam a teoria e ampliam a compreensão sobre o fenômeno da aprendizagem organizacional.

Os resultados obtidos demonstraram que o cenário da pandemia da COVID-19 impactou a instituição, gerando aprendizados e novas práticas, entre elas, a utilização de atividades remotas para dar continuidade às aulas de cursos presenciais de graduação. Assim como visto por Christianson et al. (2009), o estudo evidenciou que a interrupção das rotinas gerou reflexos organizacionais que influenciaram a maneira de pensar das pessoas e, conseqüentemente, suas ações em resposta a esses eventos. Não obstante, o aprendizado organizacional ocorrido a partir de uma crise se revelou um processo complexo e desafiador. A interrupção das rotinas foi um gatilho importante para a mudança (BROEKEMA; KLEEF; STEEN, 2017; WANG, 2008), mas exigiu esforços da alta gestão e o envolvimento de diferentes grupos para suplantar resistências de membros da organização.

O estudo identificou a ocorrência dos subprocessos de intuir, interpretar, integrar e institucionalizar na aprendizagem organizacional. Esses subprocessos, principalmente a interpretação e integração, ocorreram quase que simultaneamente, denotando a fluidez e não linearidade já apontada na teoria (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Os achados ampliam a compreensão de como se desenvolve o processo de aprendizagem organizacional no contexto de uma universidade pública. Há indícios de que a estrutura organizacional e a maneira como as decisões são tomadas

nessas organizações afetam o fluxo da aprendizagem. Como instância máxima decisória está no Conselho Universitário, formado por representantes de diferentes segmentos da universidade, diferentes grupos de interesse participam das decisões. Para que uma mudança seja implementada, a ideia precisa ser aceita e assimilada por esses grupos de interesse, exigindo maiores esforços dos indivíduos interessados. Assim, a ideia que foi integrada por um grupo precisa ainda ser interpretada e integrada a outros grupos para então ser institucionalizada.

O estudo oferece evidências empíricas da importância da vontade política da alta gestão e das habilidades dos idealizadores para que a mudança seja implementada, conforme sugerido por Lawrence et al. (2005). Os resultados apontam que a aprendizagem organizacional foi iniciada pela alta gestão, com a intuição especialista de membros gerada pelo reconhecimento de padrões derivados da experiência profissional e conhecimento especializado. Ações realizadas por membros da alta gestão também foram fundamentais para a interpretação, integração e institucionalização da aprendizagem.

Os resultados sugerem que sistemas e práticas envolvendo o poder da disciplina são de grande relevância para o desenvolvimento de todas as etapas da implementação. Hábitos regulares de trabalho como participação de comissões, conselhos, grupos de trabalho, reuniões periódicas; e sistemas e regulamentações organizacionais, auxiliaram os subprocessos de intuir, interpretar, integrar e institucionalizar a aprendizagem na UDESC. Além da disciplina, táticas relacionadas ao poder da influência também foram necessárias para aprendizagem fluir entre os indivíduos e grupos, até alcançar a organização como um todo. Nesse sentido, o estudo fornece indícios da importância da utilização de formas de poder mais discretas e persuasivas como estratégias de apoio à aprendizagem. Contudo, o poder da força foi necessário para viabilizar a integração e dar início ao subprocesso de institucionalização; e a dominação forneceu estabilidade à implementação.

Outra consideração deste estudo é a detecção de que o uso combinado de diferentes formas de poder facilitou o aprendizado nos níveis de grupo e organizacional, corroborando com os achados da revisão integrativa de Silva et al. (2021). Dover e Lawrence (2012) constataram que, quando algumas formas de poder são subdesenvolvidas ou superdesenvolvidas, a organização pode não ser capaz de completar seu ciclo de aprendizagem. Os resultados deste estudo revelam

que a combinação de diferentes formas de poder pode fornecer o equilíbrio necessário para dar suporte à implementação.

Este estudo traz ainda uma nova contribuição ao constatar que o uso do poder da disciplina fomenta todo o processo da aprendizagem organizacional e não apenas o subprocesso de intuir. O estudo de caso de Kraemer (2022), realizado em uma organização pública, também verificou que o poder da disciplina foi utilizado em todos os subprocessos da aprendizagem, em conjunto com outras formas de poder. Os achados sugerem que a dinâmica de poder envolvida no processo de aprendizagem difere em parte da proposição teórica de Lawrence et al. (2005). Em organizações públicas, o desenvolvimento de conhecimentos e experiências que a disciplina proporciona aos indivíduos vai além do fomento do processo intuitivo. O engajamento contínuo e sistemático afeta a percepção e as ações dos membros organizacionais e por isso é importante durante todo o processo da aprendizagem organizacional.

5.2 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Além de contribuições teóricas, este trabalho gerou implicações práticas que podem contribuir para a organização investigada e outras universidades públicas. Para UDESC, o extenso levantamento documental realizado a respeito das ações realizadas no contexto da pandemia da COVID-19 e a descrição da cronologia dos acontecimentos pode servir para memória da organização e para auxiliar outros projetos e estudos acerca desse tema.

Para as organizações universitárias como um todo, em especial as públicas, a pesquisa pode auxiliar na compreensão dos processos de mudanças estratégicas que precisam ocorrer em ritmo acelerado. Considerando a complexidade estrutural dessas organizações, é importante entender como ocorre o fluxo da aprendizagem para identificar eventuais gargalos e ferramentas que podem auxiliar a enfrentar obstáculos encontrados. Por exemplo, práticas disciplinares se mostraram ferramentas eficientes em todos os níveis da aprendizagem. Portanto, as organizações podem empreender esforços no sentido de fortalecer rotinas e mecanismos que forneçam aos seus membros experiências, conhecimento e habilidades necessárias para o alcance dos objetivos organizacionais. Estratégias que combinem diferentes formas de poder também devem ser consideradas como

forma de mitigar possíveis resistências de diferentes grupos de interesse, facilitando as novas aprendizagens.

5.3 LIMITAÇÕES E OPORTUNIDADES DE PESQUISAS FUTURAS

Com relação às limitações do estudo, destaca-se a impossibilidade de generalizações a partir de um estudo de caso único. Entretanto, esse tipo de pesquisa permite a extração de generalizações analíticas, na qual se utiliza uma teoria previamente desenvolvida como modelo para comparar com os resultados empíricos do estudo de caso.

Outra limitação a ser considerada diz respeito ao nível de análise da aprendizagem e do poder. A pesquisa ficou restrita à aprendizagem e às relações de poder ocorridas dentro da organização, porém os dados evidenciaram que fatores externos podem ter influenciado o processo de aprendizagem organizacional. Por exemplo, as legislações que suspenderam as atividades presenciais nas instituições de ensino podem ser consideradas um poder externo de dominação que agiu sobre a universidade, alavancando a aprendizagem. As pressões da sociedade citadas pelos participantes podem ser tratadas como poder de influência externa sobre a universidade. Os dados também demonstraram que interações com outras instituições de ensino, como a participação de convidado externo em reuniões do GT, podem ter contribuído para o processo de aprendizagem.

As limitações encontradas sugerem a necessidade de novos estudos que incorporem mais um nível de aprendizagem à análise, passando as fronteiras da aprendizagem organizacional para aprendizagem ocorrida entre organizações (interorganizacional). Estudos abordando o desenvolvimento do poder, não apenas dentro como também ao redor da organização (FLEMING; SPICER, 2014), podem enriquecer o conhecimento sobre como fatores externos afetam a aprendizagem das organizações.

Ademais, as restrições impostas pela pandemia da COVID-19 afetaram as atividades de todas as instituições de ensino superior no Brasil, sendo uma oportunidade para estudos de caso múltiplos acerca do tema. Analisar e comparar o processo de aprendizagem organizacional e as relações de poder envolvidas em diferentes universidades públicas brasileiras pode resultar em achados mais

consistentes a respeito do fenômeno, além de permitir maior grau de generalização (YIN, 2015). Novas pesquisas de recorte longitudinal, como as realizadas por Olejarski, Potter e Morrison (2018) e Kraemer (2022), também são importantes para ampliar o entendimento de como a aprendizagem organizacional ocorre ao longo do tempo.

As divergências entre os resultados empíricos encontrados e o suporte conceitual que relaciona modos específicos de poder a cada subprocesso de aprendizagem (LAWRENCE et al.; 2005) sugerem a necessidade de um novo olhar sobre o tema. Estudos de caso aplicados em organizações públicas e privadas podem verificar se as relações de poder atuam de forma distinta sobre o processo de aprendizagem organizacional dessas organizações.

REFERÊNCIAS

- AMÉRICO, B. L.; TAKAHASHI, A. R. W. Conhecimento, aprendizagem organizacional e poder na rede: um estudo de caso na Secretaria de Educação e Cultura de Coahuila, México. **Revista de Administração Pública**, v. 48, n. 2, p. 411–438, 2014.
- ANDIFES. **Reitores fazem relatos sobre as experiências de ensino remoto em seminário da Andifes - Andifes**. 3 ago. 2020. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=84875>. Acesso em: 22 out. 2021.
- ANDRADE, A. R. A gestão de universidades sob a ótica da teoria dos recursos e capacidades. **Revista Eletrônica de Ciências Administrativas**, v. 5, n. 2, p. 1–16, 2005.
- ANGELONI, M. T.; STEIL, A. V. Alinhamento de estratégias, aprendizagem e conhecimento organizacional. In: **Aprendizado organizacional: fundamentos e abordagens multidisciplinares**. Tarapanoff, K. (Org.). Curitiba: IBPEX, p. 115-147, 2011.
- ANTONACOPOULOU, E. P.; SHEAFFER, Z. Learning in Crisis: Rethinking the Relationship Between Organizational Learning and Crisis Management. **Journal of Management Inquiry**, v. 23, n. 1, p. 5–21, 2013.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A Brazilian agenda for the studies in organizational learning. **RAE Revista de Administracao de Empresas**, v. 49, n. 3, p. 266–281, 2009.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A Encruzilhada da Aprendizagem Organizacional: uma Visão Multiparadigmática. **RAC, Curitiba**, v. 14, n. 2, p. 310–332, 2010.
- APOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2004.
- AQUINO, E. M.; SILVEIRA, I. H.; PESCARINI, J. M.; AQUINO, R.; ROCHA, A. dos S.; FERREIRA, A. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**, v. 25, n. 1, p. 2423–2446, 2020.
- ARGOTE, L.; MIRON-SPEKTOR, E. Organizational Learning: From Experience to Knowledge on JSTOR. **Organization Science**, v. 22, n. 5, p. 1123–1137, 2011. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41303106>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. **Organizational Learning: A Theory of Action Perspective**. 1. ed. Universidade de Michigan: Addison-Wesley Publishing Company, 1978. v. 1E-book. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Organizational_Learning.html?hl=pt-BR&id=2aYOAQAAMAAJ. Acesso em: 26 ago. 2021.

ARGYRIS, Y. A.; RANSBOTHAM, S. Knowledge Entrepreneurship: Institutionalising Wiki-based Knowledge-management Processes in Competitive and Hierarchical Organisations: <https://doi.org/10.1057/jit.2016.11>, v. 31, n. 2, p. 226–239, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/JIT.2016.11>. Acesso em: 1 fev. 2022.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA UDESC. **Mais de 900 professores da Udesc são capacitados para utilizar plataforma Moodle**. [s. l.], 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/noticia/mais_de_900_professores_da_udesc_sao_capacitados_para_utilizar_plataforma_moodle. Acesso em: 4 maio. 2022.

AZEVEDO, D. Tensões e Extensões da Aprendizagem Organizacional-possíveis questões epistemológicas. In: (ANPAD, Org.)2012, Rio de Janeiro. **Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - ENANPAD**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2012.

BAPUJI, H.; CROSSAN, M. From Questions to Answers: Reviewing Organizational Learning Research. **Management Learning**, v. 35, n. 4, p. 397–417, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1350507604048270>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BASTEN, D.; HAAMANN, T. Approaches for Organizational Learning: A Literature Review. **SAGE Open**, v. 8, n. 3, p. 215824401879422, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2158244018794224>

BECK, T. E.; PLOWMAN, D. A. Experiencing rare and unusual events richly: The role of middle managers in animating and guiding organizational interpretation. **Organization Science**, v. 20, n. 5, p. 909–924, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1287/orsc.1090.0451>

BERENDS, H.; LAMMERS, I. Explaining Discontinuity in Organizational Learning: A Process Analysis. **Organization Studies**, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0170840610376140>

BERSON, Y.; DA'AS, R.; WALDMAN, D. A. How Do Leaders and their Teams Bring about Organizational Learning and Outcomes? **Personnel Psychology**, v. 68, n. 1, p. 79–108, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/peps.12071>

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação : uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Porto: Porto Editora, 2013. *E-book*.

BOGDAN, R.; TAYLOR, S.J. **Introduction to Qualitative Research Methods**, Chichester: John Wiley, 1998.

BOIN, A.; LODGE, M. Designing resilient institutions for transboundary crisis management: A time for public administration. **Public Administration**, v. 94, n. 2, p. 289–298, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/padm.12264>. Acesso em: 7 fev. 2021.

BONTIS, N.; CROSSAN, M. M.; HULLAND, J. Managing An Organizational Learning

System By Aligning Stocks and Flows. **Journal of Management Studies**, v. 39, n. 4, p. 437–469, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-6486.T01-1-00299>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996, p. 27833-27841.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 24 mai. 2016, seção 1, p. 44-46.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 04 fev. 2020a, seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 07 fev. 2020b, seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 18 mar. 2020c. n. 53, seção 1, p. 39.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 01 jun. 2020d, Seção 1, p. 32.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

BRAUN, V.; CLARKE, V. Thematic analysis. **APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological**, p. 57–71, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/13620-004>. Acesso em: 27 mar. 2022.

BRIX, J. Exploring knowledge creation processes as a source of organizational learning: A longitudinal case study of a public innovation project. **Scandinavian Journal of Management**, v. 33, n. 2, p. 113–127, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/J.SCAMAN.2017.05.001>

BROEKEMA, W.; KLEEF, D. van; STEEN, T. What Factors Drive Organizational Learning From Crisis? Insights From the Dutch Food Safety Services' Response to Four Veterinary Crises. **Journal of Contingencies and Crisis Management**, v. 25, n. 4, p. 326–340, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1468-5973.12161>. Acesso em: 24 set. 2021.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. Lonfon: Heinemann Educational Books, 1979.

CANGELOSI, V. E.; DILL, W. R. Organizational Learning: Observations Toward a Theory. **Administrative Science Quarterly**, v. 10, n. 2, p. 175, 1965. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2391412>

CAPAVERDE, C. B.; VAZQUEZ, A. C. de S. IMPLANTAÇÃO DE PROCESSO ELETRÔNICO NO SISTEMA JUDICIÁRIO: UM ESTUDO SOBRE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL EM UMA SECRETARIA DE GESTÃO DE PESSOAS. **REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)**, v. 21, n. 2, p. 462–490, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-2311.0592014.53649>

CARETA, C. B.; MUSETTI, M. A.; CAZARINI, E. W. Aprendizagem organizacional na gestão de Universidades. **Revista ADMpg Gestão Estratégica**, v. 1, n. 1, p. 23–28, 2008.

CARVALHO, F. J. de D. de; REGO, S. M. de O. Processo de Aprendizagem Organizacional a partir do Modelo 4I's. **Revista Brasileira de Pesquisa em Administração**, v. 3, n. 1, p. 01–10, 2017. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/RBPA/article/view/4664>

CARVALHO, F. J. de D.; REGO, S. M. de O. Processo de Aprendizagem Organizacional a partir do Modelo 4I's. **Revista Brasileira de Pesquisa em Administração**, Pombal - PB, ano 3, n. 1, 2016, p. 1–10.

CASTIONI, R.; MELO, A. A. S. de; NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 111, p. 399–419, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>. Acesso em: 22 out. 2021.

CHIVA, R.; ALEGRE, J. Organizational learning and organizational knowledge towards the integration of two approaches. **Management Learning**, v. 36, n. 1, p. 49–68, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1350507605049906>

CHRISTIANSON, M. K.; FARKAS, M. T. .; SUTCLIFFE, K. M. .; WEICK, K. E. Learning Through Rare Events: Significant Interruptions at the Baltimore & Ohio Railroad Museum. **Organization Science**, v. 20, n. 5, p. 846–860, 2009. Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.1287/orsc.1080.0389>

CLEGG, S. R.; COURPASSON, D.; PHILLIPS, N. **Power and Organizations**. 1. ed. London: Sage Publications, 2006. *E-book*. Disponível em: https://www.mendeley.com/?interaction_required=true. Acesso em: 14 set. 2022.

COMMON, R. Organisational learning in a political environment: Improving policy-making in UK government. **Policy Studies**, v. 25, n. 1, p. 35–49, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0144287042000208224>

CONTU, A.; WILLMOTT, H. Re-embedding situatedness: The importance of power relations in learning theory. **Organization Science**, v. 14, n. 3, p. 283–296, 2003.

COOK, S. D. N.; YANOW, D. Culture and Organizational Learning. **Journal of Management Inquiry**, v. 2, n. 4, p. 373–390, 1993.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. tradução L ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CROSSAN, M.; GUATTO, T. Organizational learning research profile. **Journal of Organizational Change Management**, v. 9, n. 1, p. 107–112, 1996.

CROSSAN, M. M.; BERDROW, I. Organizational learning and strategic renewal. **Strategic Management Journal**, v. 24, n. 11, p. 1087–1105, 2003.

CROSSAN, M. M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. **The Academy of Management Review**, v. 24, n. 3, p. 522–537, 1999.

CROSSAN, M. M.; MAURER, C.; WHITE, R. Reflections on the 2009 AMR decade award: Do we have a theory of organizational learning? **Academy of Management Review**, v. 36, n. 3, p. 446–460, 2011.

CUFFA, D.; STEIL, A. V. Organizational learning in public organizations: an integrative review. **Navus - Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 9, n. 3, p. 112–123, 2019.

CYERT, R. M.; MARCH, J. G. **A behavioral theory of the firm**. Upper Saddle River, NJ, US: Prentice Hall/Pearson Education, 1963.

DAFT, R. L.; WEICK, K. E. Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems. **The Academy of Management Review**, v. 9, n. 2, p. 284, 1984.

DAKYEN, C. **Investigating organisational learning mechanisms (OLMs) and elements shaping organisational learning in selected universities in nigeria**. 2017. 414 f. Tese (Ph.D) – Philosophy, Salford Business School and Law, University of Salford, Salford, 2017.

DEE, J. R.; LEIŠYTĖ, L. Organizational Learning in: **Higher Education Institutions: Theories, Frameworks, and a Potential Research Agenda**. Michael B. Paulsen (Ed.). New York: Springer, p. 275–348, 2016.

DODGSON, M. Organizational Learning: A Review of Some Literatures. **Organization Studies**. V. 14, N. 3, P. 375-394, 1993.

DONG, J.; LIU, R.; QIU, Y.; CROSSAN, M. Should knowledge be distorted? Managers' knowledge distortion strategies and organizational learning in different environments. **Leadership Quarterly**, p. 101477, 2020.

DOVER, G.; LAWRENCE, T. B. The Role of Power in Nonprofit Innovation. **Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly**, v. 41, n. 6, p. 991–1013, 2012.

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

ESTRADA, R. J. S. **Os rumos do planejamento estratégico na universidade pública : um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Maria**. Orientador: Cristiano J. C. A. Cunha. 2000. 219 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FÁVERO, M. de L. de A. Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios. **Perspectiva**, v. 22, n. 1, p. 197–226, 2004.

FERGUSON-AMORES, M. C.; GARCÍA-RODRÍGUEZ, M.; RUIZ-NAVARRO, J. Strategies of Renewal: The Transition from 'Total Quality Management' to the 'Learning Organization'. **Management Learning**, v. 36, n. 2, p. 149–180, 2005.

FIALHO, N. H. **Universidade multicampi**. 1. ed. Brasília: Autores Associados, 2005.

FIGUEIREDO, L. S. R. **Práticas de gestão do conhecimento e barreiras à aprendizagem organizacional** Orientador: Gregório Varvakis. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

FLEMING, P.; SPICER, A. Power in Management and Organization Science. **New pub: Academy of Management**, v. 8, n. 1, p. 237–298, 2014.

FLORIANI, E. V. **Processos de aprendizagem de uma equipe de projeto que utiliza metodologia ágil: Um estudo de caso**. Orientador: Andrea Valéria Steil. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

FLORIANÓPOLIS. **Decreto nº 21.340, de 13 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da infecção humana pelo novo coronavírus (covid-19) e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Florianópolis, 13 mar. 2020, n. 2646, p. 2-5.

FREITAS, I. M. A. C. Nova Configuração Estrutural para a Universidade: subsídios para discussão. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2004, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis, 2004.

FRENCH JR., J. R.; RAVEN, B. **The bases of social power**. Ann Arbor: Institute for Social Research, 1959.

GARVIN, D. A. ; EDMONDSON, A.; FRANCESCA, G. Is Yours a Learning Organization? **Harvard Business Review**, v. 86, n. 3, p. 109–116, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES DE PAIVA JÚNIOR, F.; LUIZ, A.; DE, M.; LEÃO, S.; CARVALHO, S.; DE MELLO, B. Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em administração. **Revista de Ciências da Administração**, p. 190–209, 2011.

GRILLO, A. N. **Gestão de Pessoas: princípios que mudam a Administração Universitária**. 1. ed. Florianópolis: UFSC/CAD, 2001.

GUERRA, M. das G. G. P.; CAVALCANTI, L. M. R. A UNIVERSIDADE PÚBLICA PÓS-PANDEMIA DA COVID-19: uma nova instituição para um novo tempo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 884–900, 2021.

GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; DE LUCA, G. G.; HENKLAIN, M. H. O.; PANOSSO, M. G.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V. M. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.

HARDY, C. Understanding Power: Bringing about Strategic Change. **British Journal of Management**, v. 7, n. 1, p. s3–s16, 1996.

HARDY, C.; FACHIN, R. **Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

HARTLEY, J.; SKELCHER, C. The agenda for public service improvement. In: **Managing to Improve Public Services**. Hartley, Jean; Donaldson, Cam; Skelcher, Chris and Wallace, Mike (eds). Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-24, 2008.

HEDBERG, B. How organizations learn and unlearn. In P. C. Nystrom, & W. H. In: **Handbook of organizational design**. Starbuck (Orgs.). Oxford: Oxford University Press, 1981.

HERRIOTT, S. R.; LEVINTHAL, D.; MARCH, J. G. Learning from experience in Organizations. **American Economic Association**, v. 75, n. 2, p. 298-302, 1985.

HONG, J. F. L.; FAN, F. Aprendizagem organizacional em organizações públicas:

Um estudo de caso. **Economia Global e Gestão**, v. 16, n. 2, p. 19–35, 2011.

HORN, G.; JANAÍNA, I.; CARDOSO, G.; JOÃO; SOUSA, H.; ANDREA, J.; STEIL, V. Preditores da intenção de permanecer em distanciamento social. **Revista de Administração Pública**, v. 54, n. 4, p. 714–734, 2020.

HUZZARD, T. Communities of domination? Reconceptualising organisational learning and power. **Journal of Workplace Learning**, v. 16, n. 6, p. 350–361, 2004.

IGARASHI, W. **Aprendizagem organizacional: proposta de um modelo de avaliação**. Orientador: José Leomar Tedesco. 2009. 361 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

JENKIN, T. Extending the 4I Organizational Learning Model: Information Sources, Foraging Processes and Tools. **Administrative Sciences**, v. 3, n. 3, p. 96–109, 2013.

KARAWEJCZYK, T. C. The multilevel approach to the understanding of organizational learning: A case study at ies of the south of Brazil. **Espacios**, v. 34, 2013.

KARIMI, F.; AKBARI, M. Predicting organizational citizenship behavior on the basis of organizational learning capability. **Middle East Journal of Scientific Research**, v. 18, n. 9, p. 1371–1379, 2013.

KEZAR, A. J.; HOLCOMBE, E. M. Barriers to organizational learning in a multi-institutional initiative. **Higher Education**, v. 79, n. 6, p. 1119–1138, 2020.

KHAIRILISANI, D.; PASARIBU, M. Environmental turbulence and organizational learning as internal and external factor and its impact on organizational performance in the public sector with mediation of strategy renewal: A research framework. **Psychology and Education Journal**, v. 57, n. 8, p. 1039–1043, 2020.

KIM, D. H. The Link Between Individual and Organizational Learning. **Magazine Fall**, p. 37–50, 1993.

KOLB, D. A Gestão e o Processo de Aprendizagem. In: **STARKEY, K. Como as Organizações Aprendem: relatos de sucesso das grandes empresas**. São Paulo: Futura, 1997.

KOSTOPOULOS, K. C.; SPANOS, Y. E.; PRASTACOS, G. P. Structure and Function of Team Learning Emergence: A Multilevel Empirical Validation. **Journal of Management**, v. 39, n. 6, p. 1430–1461, 2013.

KRAEMER, R. **Tempo e Poder em Processos de Aprendizagem Organizacional: um estudo de caso sobre mudanças do uniforme da Polícia Rodoviária Federal**. Orientador: Andrea Valéria Steil. 2022. 200 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

LAMPEL, J.; SHAMSIE, J.; SHAPIRA, Z. Experiencing the improbable: Rare events and organizational learning. **Organization Science**, v. 20, n. 5, p. 835–845, 2009.

LANZILLOTTI, V. S. Reengenharia na universidade: uma interface possível? In: **Gestão de universidades: novas abordagens**. FINGER, A. P. (org.). Curitiba: Champagnat, 1997.

LATOURET, B. **Re-assembling the social - an introduction to actor network theory**. London: Oxford University Press, 2005.

LAWRENCE, T. B.; MALHOTRA, N.; MORRIS, T. Episodic and systemic power in the transformation of professional service firms. **Journal of Management Studies**, v. 49, n. 1, p. 102–143, 2012.

LAWRENCE, T. B.; MAUWS, M.; DYCK, B.; KLEYSSEN, R. The Politics of Organizational Learning: Integrating Power Into the 4I Framework. **Academy of management review**, v. 30, n. 1, p. 180–191, 2005.

LAWRENCE, T. B.; WINN, M. I.; JENNINGS, P. D. The temporal dynamics of institutionalization. **Academy of Management Review**, v. 26, n. 4, p. 624–644, 2001.

LEVITT, B.; MARCH, J. G. Organizational Learning. **Annual Review of Sociology**, v. 14, n. 1, p. 319–338, 1988.

LIMBA, R. S.; HUTAHAYAN, B.; SOLIMUN; FERNANDES, A. Sustaining innovation and change in government sector organizations Examining the nature and significance of politics of organizational learning. **Journal of strategy and management**, v. 12, n. 1, p. 103–115, 2019.

LIN, C.-H.; SANDERS, K. HRM and innovation: a multi-level organisational learning perspective. **Human Resource Management Journal**, v. 27, n. 2, p. 300–317, 2017.

LINO, A. F.; DE AQUINO, A. C. B. Práticas não adequadas nos tribunais de contas. **Revista de Administração Pública**, v. 54, n. 2, p. 220–242, 2020.

LUKES, S. **Power: A radical view**. New York: Palgrave Macmillan, 1974.

MACHADO, E.; PEREIRA, M.; FRANTZ, M. B. F.; FRANZONI, A. M. B.; SABBATOS, A. J.; GUATHIER, F. A. O. O modelo 4is de aprendizagem organizacional: uma abordagem em instituições de ensino superior. In: 2010, Mar del Plata. **X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria em América del Sur**. Mar del Plata, 2010.

MARCH, J. G. Exploration and exploitation in organizational learning. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 71-87, 1991.

MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. THE UNCERTAINTY OF THE PAST: ORGANIZATIONAL LEARNING UNDER AMBIGUITY. **European Journal of**

Political Research, v. 3, n. 2, p. 147–171, 1975.

MATOS, L. dos S.; ENSSLIN, S. R. Desenvolvimento de construtos para operacionalização do framework dos 4IS. **Exacta**, v. 19, n. 3, p. 564–586, 2021.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. 3. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MEYER JR, V. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Univ. Debate**, v. 2, n. 1, p. 12–26, 2014.

MICHAELIS. Ad referendum. In: **Michaelis, Dicionário da Língua Portuguesa**. [s. l.], 2022.

MINAYO, M. C. de S.; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Porto, v. 40, n. 40, p. 2–20, 2018.

MOHRMANN, S. A.; MOHRMANN, J. A. M. Mudanças organizacionais e aprendizado. In: **GALBRAITH, J.R.; LAWLER III, E. E. Organizando para competir no futuro**. São Paulo: Makron Books, 1995.

MOKHER, C. G.; PARK-GAGHAN, T. J.; SPENCER, H.; HU, X.; HU, S. Institutional Transformation Reflected: Engagement in Sensemaking and Organizational Learning in Florida's Developmental Education Reform. **Innovative Higher Education**, v. 45, n. 1, p. 81–97, 2020.

MOODLEDOCS. **Sobre o Moodle - MoodleDocs**. [s. l.], 2021. Disponível em: https://docs.moodle.org/all/pt_br/Sobre_o_Moodle. Acesso em: 3 maio. 2022.

MORAES, L. A. de. **O MENTEE enquanto Símbolo na Aprendizagem Organizacional. Dissertação**. Orientador: Francisco Antonio Pereira Fialho. 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7–32, 1999.

MORGAN, G. Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organization theory. **Administrative Science Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 605–622, 1980.

MOYNIHAN, D. P. From Inter-crisis to Intra-crisis Learning. **Journal of Contingencies and Crisis Management**, v. 17, n. 3, p. 189–198, 2009.

MUTIGANDA, J. C. Financial management of public services in a hybrid organisation: A learning approach in inter-organisational settings. **International journal of public sector performance management**, v. 2, n. 4, p. 310–330, 2016.

NEVES, E. O. **Articulação entre os construtos aprendizagem organizacional, capacidade absorptiva e inovação em organizações intensivas em**

conhecimento. Orientador: Andrea Valéria Steil. 2017. 209 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

NEVES, E. O.; STEIL, A. V. Medidas da aprendizagem organizacional: revisão de literatura e agenda de pesquisa. **Organizações & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 708–728, 2019.

NGOC, P. T. B.; HUY, T. Q. Organizational learning as a moderator of the effect of employee participation on academic results: An empirical study in Vietnam. **The Learning Organization**, v. 26, n. 2, p. 146–159, 2019.

NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. **Introduction: Toward a practice-based view of knowing and learning in organizations.** New York: Taylor and Francis Inc., 2016.

NIELSEN, J. A.; MATHIASSEN, L.; HANSEN, A. M. Exploration and Exploitation in Organizational Learning: A Critical Application of the 4I Model. **British Journal of Management**, v. 29, n. 4, p. 835–850, 2018.

NOGUEIRA, R. A.; ODELIUS, C. C. Desafios da Pesquisa em Aprendizagem Organizacional. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 13, n. 1, p. 83–102, 2015.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation.** New York: Oxford University Press, 1995.

OLEJARSKI, A. M.; POTTER, M.; MORRISON, R. L. Organizational learning in the public sector: culture, politics, and performance. **Public integrity**, v. 21, n. 1, p. 69–85, 2018.

OLIVEIRA, A. S. S. **Processo de aprendizagem organizacional em eventos raros : estudo de caso em uma organização privada de educação superior.** Orientador: Adriana Roseli Wünsch Takahashi. 2012. 303 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Administração, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, 2012.

OLIVEIRA, A. S. S.; TAKAHASHI, A. R. W. Processo de aprendizagem organizacional em eventos raros: uma análise sob a perspectiva integradora. **BASE - Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, v. 12, n. 4, p. 270–284, 2015.

OLIVEIRA, W. K. de; DUARTE, E.; FRANÇA, G. V. A. de; GARCIA, L. P. Como o Brasil pode deter a COVID-19. **Epidemiologia e serviços de saúde : revista do Sistema Unico de Saude do Brasil**, v. 29, n. 2, p. e2020044, 2020.

OLLAIK, L. G.; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 229–242, 2012.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods: Theory and**

practice. 4. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2015.

PESSÔA, V. L. S.; RAMIRES, J. C. de L. Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas. **SciELO - EDUERJ**, p. 117–134, 2016.

PFEFFER, J. **Power in Organizations**. Pittman ed. Boston: [s. n.], 1981.

PHANG, C. W.; KANKANHALLI, A.; ANG, C. Investigating organizational learning in eGovernment projects: A multi-theoretic approach. **Journal of Strategic Information Systems**, v. 17, n. 2, p. 99–123, 2008.

POWELL, L.; TILT, C. The examination of power and politics in a conservation organisation. **Accounting, auditing and accountability journal**, v. 30, n. 3, p. 482–509, 2017.

PPGEGC. **Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento**. Linhas de Pesquisa. [s. d.]. Disponível em: <https://ppgegc.paginas.ufsc.br/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

UDESC. Pró-Reitoria de Ensino. **Diretrizes da Graduação da UDESC**. Florianópolis, 2019. Disponível em: www.udesc.br. Acesso em: 1 mai. 2022.

RAVEN, B. H. Social influence and power. In: **STEINER, I. E.; FISHBEIN, M. E. (Eds.). Current studies in social psychology**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.

RIKKERINK, M.; VERBEETEN, H.; SIMONS, R. J.; RITZEN, H. A new model of educational innovation: Exploring the nexus of organizational learning, distributed leadership, and digital technologies. **Journal of Educational Change**, v. 17, n. 2, p. 223–249, 2016.

RIZZATTI, G. **Framework de Governança da Aprendizagem Organizacional**. Orientador: Patrícia de Sá Freire. 2020. 285 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Centro Tecnológico, UFSC, Florianópolis, 2020.

ROSS, A. D.; DAHMER, A. M.; MEDEIROS, F. B.; MARTINS, C. B. M. J. EmRede - Revista de Educação a Distância. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, 2021.

ROSSATO, J. **Contribuições das rotinas da gestão do conhecimento na mitigação de barreiras à aprendizagem organizacional**. Orientador: Gregório Varvakis. 2017. 229 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Centro Tecnológico, UFSC, Florianópolis, 2017.

RUAS, R.; ANTONELLO, C. S. Repensando os referenciais analíticos em aprendizagem organizacional: uma alternativa para análise multidimensional. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 3, p. 203–212, 2003.

SÁ, D. M. **Especial Covid-19: Os historiadores e a pandemia**. Casa de Oswaldo Cruz, 2020. Disponível em: <http://www.coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1853-especial-covid-19-os-historiadores-e-a-pandemia.html>. Acesso em: 11 out. 2021.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 2.802, de 20 de maio de 1965**. Dispõe sobre a Fundação Educacional de Santa Catarina, outorga-lhe o encargo de constituir a Universidade Para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), a Faculdade de Agronomia de Lages, a Faculdade de Veterinária e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 04 jun. 1965, n. 7.830, p. 1-2.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 4.184, de 6 de abril de 2006**. Aprova o Estatuto da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e estabelece outras providências. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 06 abr. 2006, n. 17.859.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 39, de 21 de Fevereiro de 2019**. Institui o programa Governo sem Papel no âmbito da Administração Pública Estadual Direta e Indireta e estabelece outras providências. Florianópolis: SANTA CATARINA, 2019. Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2019/000039-005-0-2019-012.htm>. Acesso em: 21 mai. 2022.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 509, de 17 de março de 2020**. Dá continuidade à adoção progressiva de medidas de prevenção e combate ao contágio pelo coronavírus (COVID-19) nos órgãos e nas entidades da administração pública estadual direta e indireta e estabelece outras providências. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 17 mar. 2020a, ano LXXXVI, n. 21.223-A, p. 1-2.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 515, de 17 de março de 2020**. Declara situação de emergência em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 17 mar. 2020b, ano LXXXVI, n. 21.223-B, p. 1.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 009, de 19 de março de 2020**. Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID-19). Florianópolis, SC, 2020c. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/cee-sc-resolucao-009-6182c84881233-pdf>.

SANTOS, J. L. S. **Processo de aprendizagem organizacional durante a implementação do planejamento estratégico na Universidade Federal de**

Alagoas. Orientador: Gregório Varvakis. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Centro Tecnológico, UFSC, Florianópolis, 2009.

SANTOS, J. L. S.; BRAGA, M. de M.; STEIL, A. Aprendizagem organizacional em processos de implementação de programas de governo eletrônico. In: 7mo Simposio sobre la sociedad de la informacion (SSI 2009 - 38 JAIIO), 2009, Mar del Plata. **Annales del 7mo Simposio sobre la sociedad de la informacion** (SSI 2009). Buenos Aires: Sociedad Argentina de Informática - SADIO, 2009. v. 1. p. 1-12.

SANTOS, J. L.; STEIL, A. V. Organizational learning and power dynamics: A study in a brazilian university. **Learning Organization**, v. 22, n. 2, 2015.

SENGE, P. M. **A Quinta Disciplina - A arte e prática da organização que aprende**. 29. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 1990.

SHAMSUL MOHD SHOID, M.; AHMAD KASSIM, N. Exploring the effect of organizational learning capabilities (OLC) on knowledge performance. **World Applied Sciences Journal**, v. 29, n. 12, p. 1544–1549, 2014.

SILVA, S. S.; VILLARIM, K. P. A.; PROVENSÍ, F.; STEIL, A. V. Aprendizagem organizacional e dinâmicas de poder no setor público: Uma revisão integrativa. In: XLV Encontro da ANPAD - EnANPAD 2021, **Anais eletrônicos [...]**. Evento on-line, 2021.

SMITH, P. The importance of organizational learning for organizational sustainability. **Learning Organization, The**, v. 19, p. 4–10, 2012.

SOBRINHO JUNIOR, J. F. A COVID-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 128-148, set./dez., 2020.

SOUZA, E. C L. A capacitação administrativa e a formação de gestores governamentais. **Revista De Administração Pública**, v. 36, n. 1, p. 73–88, 2002.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa: Técnicas e Procedimentos para o Desenvolvimento de Teoria Fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAQUETTE, S. R.; MINAYO, M. C. Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos Brasileiros entre 2004 e 2013. **Physis**, v. 26, n. 2, p. 417–434, 2016.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R.; DEVAULT, M. L. **Introduction to Qualitative Research Methods - A Guide and Resource**. 4. ed. New York, NY, USA: John Wiley & Sons, 2016.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UDESC. Conselho Universitário. **Resolução n. 032/2019 CONSUNI**. Regimento Interno do Conselho Universitário da Fundação Universidade do Estado de Santa

Catarina. Florianópolis, 11 jul. 2019. Disponível em: https://www.udesc.br/conselho/consuni/regimento_interno. Acesso em: 16 maio. 2022.

UDESC. **Graduação**. Página inicial. [s. d.]. Disponível em: <https://www.udesc.br/graduacao>. Acesso em: 1 maio. 2022.

UDESC. **Revista UDESC 50 Anos**. Florianópolis, 2015. Disponível em: http://www1.udesc.br/agencia/arquivos/13068/files/revistaUdesc50anos_VERSAOCORRETA.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

UDESC. **Relatório de Gestão UDESC 2020**. Florianópolis, 2021. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/10753/Relat_rio_de_Gest_o_Udesc_2020_Enviado_23_02_2020_16189549355332_10753.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

UNESCO. **COVID-19 e educação superior: dos efeitos imediatos ao dia seguinte; análises de impactos, respostas políticas e recomendações**. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374886>.

VAISMORADI, M.; JONES, J.; TURUNEN, H.; SNELGROVE, S. Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. **Journal of Nursing Education and Practice**, v. 6, n. 5, p. 100, 2016.

VERGARA, S. C.; CALDAS, M. P. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. In: CALDAS, M. P.;

VERA, D.; CROSSAN, M. Improvisation and Innovative Performance in Teams. **Organization Science**, v. 16, n. 3, p. 203–224, 2005.

VIEIRA, E. F.; VIEIRA, M. M. F. Funcionalidade burocrática nas universidades federais: conflito em tempos de mudança. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 8, n. 2, p. 181–200, 2004.

VINCE, R. Power and emotion in organizational learning. **Human Relations**, v. 54, n. 10, p. 1325–1351, 2001.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa. **Tematicas**, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014.

WANG, J. Developing Organizational Learning Capacity in Crisis Management. **Advances in Developing Human Resources**, v. 10, n. 3, p. 425–445, 2008.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**. 3. ed. Brasília: UNB, 1972.

WEICK, K. E.; WESTLEY, F. Organizational learning: Affirming an oxymoron. In: Sage Publications (org.). **S. R. Clegg, C. Hardy, & W. R. Nord (Eds.), Handbook of organization studies**. [S. l.: s. n.]. p. 440–458. *E-book*.

WILBERT, J. K. W. **Aprendizagem de uma rede global transnacional à luz da aprendizagem multinível: estudo de caso no setor postal internacional**. 2020. - UFSC, Florianópolis, 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso. Planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. Bookman ed. Porto Alegre: [s. n.], 2015.

ZANDEVALLI, C. **Aprendizagem Interorganizacional: a organização como aprendiz de uma rede, da extensão à internalização**. (Tese) . 2022. - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

ZHANG, F.; WELCH, E. W.; MIAO, Q. Public Organization Adaptation to Extreme Events: Mediating Role of Risk Perception. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v. 28, n. 3, p. 371–387, 2018.

ZHOU, S.; BATTAGLIA, M.; FREY, M. Organizational learning through disasters: a multi-utility company's experience. **Disaster Prevention and Management: An International Journal**, v. 27, n. 2, p. 243–254, 2018.

ZHU, N. et al. A Novel Coronavirus from Patients with Pneumonia in China, 2019. **New England Journal of Medicine**, v. 382, n. 8, p. 727–733, 2020.

ZIETSMA, C.; WINN, M.; BRANZEI, O.; VERTINSKY, I. The War of the Woods: Facilitators and Impediments of Organizational Learning Processes. **British Journal of Management**, v. 13, n. S2, p. S61–S74, 2002.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Antes de iniciar, solicitar a leitura e aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Consentimento para Gravação de Imagem/Som/Vídeo
Iniciar a gravação.

Objetivo geral: O objetivo geral da pesquisa é compreender como aconteceu o processo de aprendizagem organizacional, incluindo as dinâmicas de poder associadas a cada nível de aprendizagem, relacionado à adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de graduação na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), frente à emergência de saúde pública relacionada a pandemia da COVID-19.

Objetivos Específicos

- Descrever os processos de intuição, interpretação, integração e institucionalização da aprendizagem relacionados à adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais da UDESC durante a pandemia da COVID-19;
- Analisar a ocorrência das formas de poder disciplina, influência, força e dominação durante os processos de aprendizagem relacionados à adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais da UDESC durante a pandemia da COVID-19;
- Analisar de que forma cada tipo de poder identificado interferiu nos processos de aprendizagem relacionados à adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais da UDESC durante a pandemia da COVID-19.

Pesquisa: Adoção de aulas não presenciais em cursos presenciais de graduação durante a pandemia da COVID-19 na UDESC – uma análise sob a ótica da aprendizagem organizacional e dinâmicas de poder		
Data:	Hora:	Local (Setor):
Pseudônimo:		
Nível de formação:		Cargo de contratação:
Tempo de serviço na UDESC:		Função Atual:
Há quanto tempo exerce a função atual:		
PROCESSO DE INTUIÇÃO		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conte-me, sob o seu ponto de vista, como surgiu a ideia de adoção de aulas não presenciais em cursos presenciais de graduação durante a pandemia da COVID-19 na UDESC. 2. Você teve insights/ideias para verificar de que maneira a UDESC iria se posicionar com relação às aulas durante a pandemia? No que elas foram embasadas? 3. Nessa situação específica, você considera que sua experiência pessoal e 		

<p>profissional foi importante para o desenvolvimento de ideias? Por que?</p> <p>4.</p>
PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO
<p>5. Você expôs suas ideias/insights? Elas foram expostas inicialmente para quem? De que maneira? Considera que os ouvintes entenderam? Suas ideias foram enriquecidas ou contestadas por outras pessoas?</p> <p>6. Você sabe como foi o processo que culminou na decisão de criação desse Grupo de Trabalho (GT)? Que pessoas estavam envolvidas nesse processo de decisão?</p> <p>7. Você participou do GT?</p> <p>8. Você sabe como as pessoas foram selecionadas para participar do GT?</p> <p>9. Foram compartilhadas experiências passadas?</p> <p>10. Foram analisados modelos de outras instituições de ensino?</p> <p>11. Surgiram ideias/sugestões trazidas de outras pessoas da comunidade acadêmica (servidores e/ou alunos)? Essas ideias foram discutidas? Se não, Por que?</p> <p>12. Qual a dinâmica dos encontros do GT?</p> <p>13. Sabe indicar quem foram as pessoas mais participativas nas discussões?</p> <p>14. Alguém liderou a discussão?</p> <p>15.</p>
PROCESSO DE INTEGRAÇÃO
<p>16. Como aconteceu a aceitação da ideia pelo grupo?</p> <p>17. Como foi o processo de discussão?</p> <p>18. Quais ações foram tomadas pelo grupo para implementar a ideia?</p> <p>19. Na sua opinião, quais foram os principais facilitadores no processo de mudança?</p> <p>20. Na sua opinião, quais foram as principais dificuldades no processo de mudança? Como elas foram sanadas?</p>
PROCESSO DE INTITUCIONALIZAÇÃO
<p>21. Explique como aconteceu a etapa de implementação da proposta?</p> <p>22. Quem participou do processo?</p> <p>23. Como os novos procedimentos e rotinas foram implementados?</p>
24. CONSIDERAÇÕES FINAIS
<p>25. O(a) Sr.(a) gostaria de comentar ou complementar alguma coisa?</p> <p>26. Surgindo novas dúvidas, o(a) senhor(a) está disposto a conceder mais informações?</p> <p>27. Você pode indicar outras pessoas que considera que tenham informações relevantes sobre esse processo?</p> <p>28. Telefone e e-mail do entrevistado.</p>
29. AGRADECIMENTO
<p>Obrigada por sua participação nesta entrevista! Garanto-lhe a confidencialidade das respostas e o seu anonimato na apresentação dos resultados.</p>
<p>TEMPO DA ENTREVISTA:</p>

APÊNDICE B – PROTOCOLO PARA ANÁLISE DE DOCUMENTOS E MATERIAL AUDIOVISUAL

Pesquisa: Adoção de aulas não presenciais em cursos presenciais de graduação durante a pandemia da COVID-19 na UDESC – uma análise sob a ótica da aprendizagem organizacional e dinâmicas de poder		
TIPO DE DADO		
NOME DO MATERIAL		
CÓDIGO		
RESPONSÁVEL		
DATA DE PUBLICAÇÃO		LOCAL DE PUBLICAÇÃO:
CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS E OBSERVAÇÕES		
IDENTIFICAÇÃO DOS 4I'S		
- Ações em que se percebe a existência de intuição, interpretação, integração e institucionalização da aprendizagem.		
IDENTIFICAÇÃO DOS TIPOS DE PODER		
- Ações em que se percebe o uso de algum tipo de poder (dominação, força, influência, disciplina).		

APÊNDICE C -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa intitulada: “Adoção de aulas não presenciais em cursos presenciais de graduação durante a pandemia da COVID-19 na UDESC – uma análise sob a ótica da aprendizagem organizacional e dinâmicas de poder”.

- * Obrigatória
- * Este formulário registrará seu nome. Preencha-o.

Apresentação

Eu, Simone Soares Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), convido o(a) a participar de minha pesquisa, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Andrea Valéria Steil, intitulada: “Adoção de aulas não presenciais em cursos presenciais de graduação durante a pandemia da COVID-19 na UDESC – uma análise sob a ótica da aprendizagem organizacional e dinâmicas de poder”. Trata-se de um estudo de caso qualitativo cujo objeto geral de pesquisa é a adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC, em caráter excepcional e temporário, frente à emergência de saúde pública relacionada à pandemia do coronavírus (COVID-19). O objetivo geral do estudo é compreender como as dinâmicas de poder afetaram os processos de aprendizagem organizacional ocorridos nessa mudança. Para alcançar o objetivo geral, a pesquisa tem como objetivos específicos: descrever os processos de intuição, interpretação, integração e institucionalização da aprendizagem relacionados à adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais da UDESC durante a pandemia da COVID-19; analisar a ocorrência das formas de poder disciplina, influência, força e dominação durante os processos de aprendizagem relacionados à adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais da UDESC durante a pandemia da COVID-19; analisar de que forma cada tipo de poder identificado interferiu nos processos de aprendizagem relacionados à adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais da UDESC durante a pandemia da COVID-19.

Formato da entrevista

Será realizada uma entrevista, em ambiente virtual por meio de chamada de videoconferência, com tempo estimado de 40 minutos. Se aceitar participar dessa pesquisa, você precisará ter acesso à computador, conta de e-mail, telefone móvel ou tablet com dispositivos de câmera, áudio e microfone, além de acesso à internet. A entrevista será realizada através da plataforma de videoconferência Google Meet. Para acessar o espaço virtual para entrevista, será fornecido um código de acesso a ser encaminhado por e-mail. Essa entrevista será gravada com o objetivo de permitir a disponibilidade das informações colhidas para a fase de análise. A gravação será feita pela plataforma Google Meet, sendo que, por medida de segurança, ao final da entrevista os dados serão transferidos para pen-drive e a gravação excluída da plataforma. Em relação ao sigilo das informações, os registros da entrevista ficarão de posse e sob a responsabilidade das pesquisadoras, armazenados em pen-drive e guardados por no mínimo cinco anos, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade

e a segurança das informações coletadas. Finalizados os cinco anos, os dados armazenados serão apagados permanentemente. Os dados serão utilizados exclusivamente para os fins desta pesquisa, sendo tratado com absoluto sigilo de modo a preservar a sua identidade. No relatório final serão utilizados pseudônimos ou códigos para esconder a identidade do(a) entrevistado(a).

Riscos ao participante

Apesar dos cuidados supracitados visando a mitigação dos riscos característicos do ambiente virtual, a limitação das pesquisadoras em assegurar total confidencialidade dos registros coletados deve ser considerada pelo participante. A remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntária e não intencional, será tratada nos termos da lei. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 CNS/CONEP. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, no entanto, há de se considerar riscos como estresse, desconforto ou constrangimento, pois os procedimentos podem evocar memórias e mobilizar sentimentos nem sempre agradáveis no participante. Tais riscos serão resolvidos com encaminhamentos que garantam cuidados e respeito conforme manifestação do participante. Durante os procedimentos de coleta de dados o participante estará sempre acompanhado por uma das pesquisadoras, que lhe prestará toda a assistência necessária ou acionará pessoal competente para isso. Apesar da utilização de código para identificar o(a) entrevistado(a), serão utilizadas frases literais para ilustrar os dados coletados. Assim, sua identidade poderá ser reconhecida com base nas informações prestadas. Para mitigar esse risco, a transcrição da entrevista será disponibilizada a você antes da inserção final.

Meios de contato com Comitê de Ética e pesquisadoras

O projeto dessa pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFSC – CEPESH/UFSC. O CEPESH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Além do CEPESH/UFSC, este projeto também foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UDESC, organização coparticipante da pesquisa. As pesquisadoras se basearam na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional da Saúde/MS, que pode ser consultada no endereço https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581 e cumprirão fielmente os termos dessa Resolução. As pesquisadoras estarão à disposição para efetuar quaisquer esclarecimentos necessários, seja antes, durante ou após à sua participação na pesquisa pelos e-mails simonemsoares@gmail.com ou andreasteil@egc.ufsc.br, pelos telefones ([REDACTED] ou (48) 3721-8550 ou nos endereços rua [REDACTED], Florianópolis/SC ou Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário Campus Reitor João David Ferreira Lima, Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH, Departamento de Psicologia, Bloco C, sala 6B, CEP 88040970 – Trindade, Florianópolis/SC. Você também poderá entrar em contato com o CEPESH da UFSC e/ou da UDESC a qualquer momento. O telefone de contato do CEPESH/UFSC é o (48) 3721-6094, possui o site <https://cep.ufsc.br/> e e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br, está localizado no Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, CEP 88.040-400, Trindade, Florianópolis/SC. O telefone de contato do CEPESH/UDESC é (48) 3664-8084 ou (48) 3664 7881, e-mail cep.udesc@gmail.com, localizado na Av.

Madre Benvenuta, nº 2007, Reitoria, Itacorubi, Florianópolis/SC, CEP: 88035-901. Você também pode entrar em contato com o CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. O telefone para contato é (61) 3315-5878/ 5879, e-mail: conep@saude.gov.br, endereço SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D, Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF, CEP 70.719-040.

Sobre o ressarcimento de danos e participação voluntária não remunerada

Se você vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar por indenização, assim como assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelas pesquisadoras), pelo tempo que for necessário. É um direito do participante o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa, incluindo seus acompanhantes, tais como transporte e alimentação. Destaca-se que sua participação é voluntária e não remunerada e que você poderá desistir de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isso gere qualquer tipo de ônus ou constrangimento para você. Se quiser desistir a qualquer tempo, entre em contato com alguma das pesquisadoras indicados por telefone, e-mail ou nos endereços indicados. Se aceitar fazer parte como participante, você deve salvar e/ou imprimir este documento para o caso de precisar destas informações no futuro.

1. Consentimento do participante *

Ao assinalar a opção "Concordo", a seguir, você declara que entendeu como é a pesquisa, que tirou as dúvidas com as pesquisadoras e aceita participar, sabendo que pode desistir em qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Você autoriza a divulgação dos dados obtidos neste estudo para fins de publicações científicas, mantendo em sigilo sua identidade.

Pedimos que salve este documento em pasta pessoal, e informamos que enviaremos para seu e-mail uma via desse Registro de Consentimento.

- Concordo.
- Não concordo.

Este conteúdo não é criado nem endossado pela Microsoft. Os dados que você enviar serão enviados ao proprietário do formulário.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE IMAGEM, VÍDEO E SOM DE VOZ

Autorizo a gravação e utilização da minha imagem, vídeo e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “Adoção de aulas não presenciais em cursos presenciais de graduação durante a pandemia da COVID-19 na UDESC: uma análise sob a ótica da aprendizagem organizacional e dinâmicas de poder”, sob responsabilidade da professora Dra. Andrea Valéria Steil e assistente de pesquisa a pesquisadora mestranda Simone Soares Silva, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina.

Minha imagem, vídeo e som de voz podem ser utilizados para análise por parte da equipe de pesquisa, podendo ser publicados em eventos científicos e publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem, vídeo nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens, vídeos e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável e sua assistente de pesquisa.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem, vídeo e som de voz.

- * Obrigatória
- * Este formulário registrará seu nome. Preencha-o.

1. CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Ao assinalar a opção “Concordo”, a seguir, você declara que autoriza, livre e espontaneamente, nos termos apresentados, a gravação e o uso de sua imagem, vídeo e som de voz, para fins de pesquisa. Você autoriza a divulgação dos dados obtidos neste estudo para fins de publicações científicas, mantendo em sigilo sua identidade.

*Pedimos que salve este documento em pasta pessoal, e informamos que enviaremos para seu e-mail uma via desse Registro de Consentimento. **

- Concordo.
 Não concordo.

Este conteúdo não é criado nem endossado pela Microsoft. Os dados que você enviar serão enviados ao proprietário do formulário.

APÊNDICE E - RELAÇÃO DE DOCUMENTOS E MATERIAL AUDIOVISUAL

Có d.	Tipo/Nº	Data	Título/Teor	Fonte
D1	Notícia UDESC	10/03/20	Udesc promove ações para tirar dúvidas sobre prevenção e sintomas do coronavírus	https://www.udesc.br/noticia/udesc_promove_acoes_para_tirar_duvidas_sobre_prevencao_e_sintomas_do_coronavirus
D2	Notícia UDESC	12/03/20	Coronavírus: Udesc mantém aulas, mas suspende viagens e contratação para novos eventos	https://www.udesc.br/noticia/coronavirus_udesc_mantem_aulas_e_segura_em_alerta_para_situacao_em_santa_catarina
D3	Notícia UDESC	13/03/20	Udesc suspende formaturas e eventos e intensifica medidas preventivas ao coronavírus	https://www.udesc.br/noticia/udesc_suspende_formaturas_e_eventos_e_intensifica_medidas_preventivas_ao_coronavirus
D4	Notícia UDESC	16/03/20	Coronavírus: Udesc suspende suas atividades acadêmicas presenciais a partir desta terça	https://www.udesc.br/noticia/coronavirus_udesc_suspende_suas_atividades_academicas_presenciais_a_partir_dest_terca
D5	Notícia UDESC	23/03/20	Udesc realiza ações de combate ao coronavírus em todas as unidades do Estado	https://www.udesc.br/cefid/noticia/udesc_realiza_acoes_de_combate_ao_coronavirus_em_todas_as_unidades_do_estado
D6	Notícia UDESC	24/03/20	Udesc prorroga suspensão do expediente em todas as unidades por mais sete dias	https://www.udesc.br/cefid/noticia/udesc_prorroga_suspensao_do_expediente_em_todas_as_unidades_por_mais_sete_dias
D7	CI 001/2020	24/03/20	Comunica aos centros que as ações de combate ao coronavírus serão centralizadas e coordenadas pelo Vice-Reitor eleito	SGPE UDESC 9029/2020
D8	Notícia UDESC	25/03/20	Udesc suspende cronograma e prazos do Vestibular de Inverno devido ao coronavírus	https://www.udesc.br/noticia/udesc_suspende_cronograma_e_prazos_do_vestibular_de_inverno_devido_ao_coronavirus
D9	CI 002/2020	25/03/20	Comunica criação de grupo de trabalho para estudar as possibilidades de reposição de aulas.	SGPE UDESC 9125/2020
D10	Notícia UDESC	29/03/20	Coronavírus: atividades acadêmicas e expediente da Udesc seguem suspensos	https://www.udesc.br/noticia/coronavirus_atividades_academicas_e_expediente_da_udesc_seguem_suspensos
D11	Ato do Reitor nº 91	29/03/20	Cria GT para estudar possibilidades de reposição de aulas com auxílio do EaD	https://www.udesc.br/atosoficiais
D12	CI 004/2020	30/03/20	orientações sobre mobilidade de alunos	SGPE UDESC 9319/2020
D13	Notícia UDESC	30/03/20	Udesc fabrica face shields, doa materiais de saúde e oferece hospital contra coronavírus	https://www.udesc.br/noticia/udesc_fabrica_face_shields_doa_materiais_de_saude_e_oferece_hospital_contra_coronavirus
D14	CI 005/2020	31/03/20	Solicita criação de GT por ato e apresenta a composição do grupo conforme indicação de cada centro	SGPE UDESC 9496/2020
D15	Ofício 53/2020	31/03/20	Comunica as ações da UDESC	SGPE UDESC 9461/2020
D16	CI 003/2020	31/03/20	Orienta sobre estágios e trabalhos de conclusão de curso	SGPE UDESC 9318/2020
D17	Notícia UDESC	01/04/20	Maioria dos editais da Udesc segue suspensa por causa da pandemia do novo coronavírus	https://www.udesc.br/cefid/noticia/maioria_dos_editais_da_udesc_segue_suspensa_por_causa_da_pandemia_do_novo_coronavirus
D18	Termo de Posse	08/04/20	Termo de posse do reitor eleito	SGPE UDESC 10265/2020
D19	Notícia UDESC	12/04/20	Udesc segue com atividades acadêmicas paradas até dia 20 e servidor em teletrabalho	https://www.udesc.br/noticia/udesc_segue_com_atividades_academicas_paradas_ate_dia_20_e_servidor_em_teletrabalho
D20	CI GAB 028/20	14/04/20	Documento encaminhado aos centros por e-mail comunicando sobre a constituição e objetivos do GT, informa sobre a disponibilidade do sistema Moodle na UDESC.	Apresentado pelo informante TA.
D21	Notícia UDESC	14/04/20	Grupo de trabalho da Udesc lidera ações para definir aulas online em cursos presenciais	https://www.udesc.br/noticia/grupo_de_trabalho_da_udesc_lidera_acoes_para_definir_aulas_online_em_cursos_presenciais
D22	Notícia UDESC	16/04/20	Udesc aplica questionários com docentes e alunos para identificar opções de reposição das aulas	https://www.udesc.br/noticia/udesc_aplica_questionarios_com_docentes_e_alunos_para_identificar_opcoes_de_reposicao_das_aulas

D23	SGPE 11079/20	17/04/20	Proposta de regulamentação de reuniões remotas pelos conselhos	SGPE UDESC 11079/2020
D24	Notícia UDESC	17/04/20	Udesc retorna atividades de conselhos com sessões virtuais a partir de locais externos	https://www.udesc.br/cead/noticia/udesc_retorna_atividades_de_conselhos_com_sessoes_virtuais_a_partir_de_locais_externos
D25	Notícia UDESC	22/04/20	Udesc mantém semestre letivo com alterações no calendário acadêmico da universidade	https://www.udesc.br/noticia/udesc_mantem_semestre_letivo_com_alteracoes_no_calendario_academico_da_universidade
D26	Notícia UDESC	23/04/20	Mais de 900 professores da Udesc são capacitados para utilizar plataforma Moodle	https://www.udesc.br/noticia/mais_de_900_professores_da_udesc_sao_capacitados_para_utilizar_plataforma_moodle
D27	Res. 15/20 Consuni	23/04/20	Regulamenta, em caráter excepcional e temporário, enquanto durar a emergência de saúde pública relacionada ao novo coronavírus (COVID-19), a realização de outorgas de grau de forma virtual, dispensando a presença física dos formandos em locais que levem à aglomeração de pessoas.	http://secon.udesc.br/consuni/resol/2020/015-2020-cni.pdf
D28	Convocação CONSUNI	24/04/20	Convocação e apresentação de pauta para sessão extraordinária do CONSUNI a ser realizada em 04/05/2020	http://secon.udesc.br/consuni/pautas/plenario/2020/04-05-2020/pauta-04-05-2020-CNI-extraord-remota.pdf
D29	Notícia UDESC	27/04/20	UDESC fará nova reunião na quinta para identificar opções de aulas em cursos presenciais	https://www.udesc.br/cefid/noticia/udesc_fara_nova_reuniao_na_quinta_para_identificar_opcoes_de_aulas_em_cursos_presenciais
D30	Notícia UDESC	29/04/20	Mais de mil servidores e alunos iniciam curso online sobre COVID-19	https://www.udesc.br/noticia/mais_de_mil_servidores_e_alunos_da_udesc_iniciam_curso_online_sobre_covid-19
D31	CI CAV 27/20	30/04/20	Ofício enviado à PROEN sugerindo uso de ferramentas remotas	SGPE UDESC 12139/2020
D32	Of. CEAVI/CES FI 01/20	30/04/20	Ofício encaminhado para PROEN e GT com apresentação de proposta para adoção de aulas remotas	SGPE UDESC 12088/2020
D33	Notícia UDESC	30/04/20	Professores da Udesc podem fazer cursos online gratuitos de formação docente	https://www.udesc.br/noticia/professores_da_udesc_podem_fazer_cursos_online_gratuitos_de_formacao_docente
D34	Ata da reunião do CONSUNI	04/05/20	Ata da reunião extraordinária do CONSUNI de 04/05/2020	SGPE UDESC 14563/2020
D35	Notícia UDESC	06/05/20	Udesc conclui capacitação de 870 docentes em ambiente virtual de aprendizagem	https://www.udesc.br/cead/noticia/udesc_conclui_capitacao_de_870_docentes_em_ambiente_virtual_de_aprendizagem
D36	Notícia UDESC	06/05/20	Consuni referenda resolução sobre sessões virtuais de conselhos em locais externos	https://www.udesc.br/esag/noticia/consuni_referenda_resolucao_sobre_sessoes_virtuais_de_conselhos_em_locais_externos
D37	Notícia UDESC	07/05/20	Udesc abre segunda turma do curso sobre novo coronavírus para servidores e alunos	https://www.udesc.br/noticia/udesc_abre_segunda_turma_do_curso_sobre_novo_coronavirus_para_servidores_e_alunos
D38	SGPE 13864/20	11/05/20	Solicitação da PROPPG para retorno das aulas de pós-graduação de forma remota	SGPE UDESC 13864/2020
D39	Notícia UDESC	13/05/20	Udesc retomará aulas não presenciais nos 50 cursos de pós-graduação da instituição	https://www.udesc.br/noticia/udesc_retomara_aulas_nao_presenciais_nos_50_cursos_de_pos-graduacao_da_instituicao
D40	Notícia UDESC	14/05/20	Udesc anuncia resultados preliminares de edital com quase 570 auxílios estudantis	https://www.udesc.br/noticia/udesc_anuncia_resultados_preliminares_de_edital_com_quase_570_auxilios_estudantis
D41	Notícia UDESC	15/05/20	Udesc Oeste cria grupo de apoio terapêutico online para estudantes da universidade	https://www.udesc.br/faed/noticia/udesc_oeste_cria_grupo_de_apoio_terapeutico_online_para_estudantes_da_universidade
D42	SGPE 14369/20	18/05/20	Diagnóstico adoção de atividades não presenciais CEAVI - Solicita aulas remotas	SGPE UDESC 14369/2020
D43	SGPE 14512/20	18/05/20	Encaminha resultado de levantamento sobre adoção de aulas remotas no CAV	SGPE UDESC 14512/2020
D44	CI 45/20	18/05/20	Encaminha proposta de resolução de retorno as aulas pelo CEART	SGPE CI 45/2020
D45	Notícia UDESC	18/05/20	Udesc capacita docentes de pós-graduação para uso da ferramenta Microsoft Teams	https://www.udesc.br/esag/noticia/udesc_capacita_docentes_de_pos-graduacao_para_uso_da_ferramenta_microsoft_teams

D46	SGPE 14698/20	20/05/20	Ofício enviado pelo Gabinete do Reitor aos centros comunicando sobre ações para retorno gradual das atividades e solicitando planejamento dos centros; Resposta de 10 centros de ensino	SGPE UDESC 14698/2020
D47	SGPE 14795/20	21/05/20	Relatório das atividades realizadas pelo GT com proposta de implantação de aulas não presenciais no ensino presencial de graduação e da pós-graduação da UDESC	SGPE UDESC 14795/2020
D48	OF 02/20 CEB/DCE	25/05/20	Manifestação das entidades de representação estudantil com Lista de condições mínimas para a implementação do ensino remoto	SGPE UDESC 16051/2020
D49	Notícia UDESC	26/05/20	Udesc retomará aulas dos seus cursos de graduação em junho de forma não presencial	https://www.udesc.br/noticia/udesc_retomara_aulas_dos_seus_cursos_de_graduacao_em_junho_de_forma_nao_presencial
D50	SGPE 15449/20	28/05/20	Encaminhamento de sugestões de alteração na minuta de resolução da graduação	SGPE UDESC 15449/2020
D51	SGPE 15422/20	28/05/20	Proposta da APRUDESC para resolução de adoção de aulas remotas	SGPE UDESC 15422/2020
D52	Of. Proen 85/20	02/06/20	Encaminha minuta de resolução de retorno das aulas não presenciais com solicitação de aprovação por Ad Referendum	SGPE UDESC 16051/2020
D53	Res. Consuni 32/20	02/06/20	Dispõe sobre a adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de Graduação, em caráter excepcional e temporário, frente à emergência de saúde pública relacionada à pandemia do coronavírus (COVID-19), nos termos da presente resolução.	https://www.udesc.br/conselho/consuni/resolucoes
D54	Notícia UDESC	03/06/20	Aulas de graduação da Udesc retornam em 22 de junho de forma não presencial	https://www.udesc.br/cefid/noticia/aulas_de_graduacao_da_udesc_retornam_em_22_de_junho_de_forma_nao_presencial
D55	Notícia UDESC	04/06/20	Aluno de graduação da Udesc pode pedir auxílio financeiro para plano de internet	https://www.udesc.br/noticia/aluno_de_graduacao_da_udesc_pode_pedir_auxilio_financeiro_para_plano_de_internet
D56	Notícia UDESC	10/06/20	Udesc prorroga inscrições do auxílio de inclusão digital da graduação até 17 de junho	https://www.udesc.br/noticia/udesc_prorroga_inscricoes_do_auxilio_de_inclusao_digital_da_graduacao_ate_17_de_junho
D57	IN PROAD 11/2020	11/06/20	Regulamenta empréstimo de equipamentos para discentes	https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/11004/IN_011_2020_alterada_15917350988039_11004.pdf
D58	Notícia UDESC	17/06/20	Aulas dos cursos de graduação da Udesc retornam no dia 22 de forma não presencial	https://www.udesc.br/cct/noticia/aulas_dos_cursos_de_graduacao_da_udesc_retornam_no_dia_22_de_forma_nao_presencial
D59	Notícia UDESC	24/06/20	Alunos e professores da Udesc relatam experiências com aulas não presenciais na graduação	https://www.udesc.br/noticia/alunos_e_professores_da_udesc_relatam_experiencias_com_aulas_nao_presenciais_na_graduacao
D60	Notícia UDESC	24/06/20	Udesc concede auxílio de inclusão digital a mais de 350 alunos de graduação e pós	https://www.udesc.br/noticia/udesc_concede_auxilio_de_inclusao_digital_a_mais_de_350_alunos_de_graduacao_e_pos
D61	Notícia UDESC	26/06/20	Udesc faz atendimento por videochamada para tirar dúvidas sobre Moodle	https://www.udesc.br/cefid/noticia/udesc_faz_atendimento_por_videochamada_para_tirar_duvidas_sobre_moodle
D62	Notícia UDESC	29/06/20	Udesc inicia inscrição gratuita do processo seletivo especial do Vestibular de Inverno	https://www.udesc.br/noticia/udesc_abre_inscricoes_gratuitas_do_vestibular_de_inverno_com_1_040_vagas_na_graduacao#:~:text=Udesc%20abre%20inscri%C3%A7%C3%B5es%20gratuitas%20do%20Vestibular%20de%20Inverno%20com%201.040%20vagas%20na%20gradua%C3%A7%C3%A3o.-,Compartilhar%20WhatsApp&text=Nesta%20quarta%20feira%2C%2011%2C,em%2037%20cursos%20de%20gradua%C3%A7%C3%A3o.
D63	Notícia UDESC	30/06/20	Nota oficial - Udesc priorizará ensino remoto na graduação e na pós-graduação	https://www.udesc.br/esag/noticia/nota_oficial_udesc_priorizara_ensino_remoto_na_graduacao_e_na_pos-graduacao
D64	Notícia UDESC	01/07/20	Udesc lança segundo edital do auxílio de inclusão digital para alunos de graduação	https://www.udesc.br/cav/noticia/udesc_lanca_segundo_edital_do_auxilio_de_inclusao_digital_para_alunos_de_graduacao
D65	Notícia UDESC	01/07/20	Reitor da Udesc convoca reunião do Conselho Universitário para dia 15	https://www.udesc.br/noticia/reitor_da_udesc_convoca_reuniao_do_conselho_universitario_para_dia_15

D66	Notícia UDESC	06/07/20	Alunos de cursos presenciais da Udesc podem usar estrutura de quase 30 polos EAD	https://www.udesc.br/cefid/noticia/alunos_de_cursos_presenciais_da_udesc_podem_usar_estrutura_de_quase_30_polos_ead#:~:text=Estudantes%20de%20cursos%20presenciais%20da,apandemia%20de%20Covid%2D19.
D67	Notícia UDESC	06/07/20	Decisão judicial suspende aulas de pós-graduação da Udesc após solicitação da Aprudesc	https://www.udesc.br/cefid/noticia/decisao_judicial_suspende_aulas_de_pos-graduacao_da_udesc_apos_solicitacao_da_aprudesc
D68	Notícia UDESC	07/07/20	Justiça suspende liminar e Udesc retoma aulas de pós-graduação nesta terça	https://www.udesc.br/noticia/justica_suspende_liminar_e_udesc_retoma_aulas_de_pos-graduacao_nesta_terca
D69	Res. Consuni 20/20	15/07/20	Cria e regulamenta, em caráter excepcional e temporário, enquanto durar a suspensão das aulas presenciais dos cursos de Pós-graduação da UDESC, frente à emergência de saúde pública relacionada à pandemia do coronavírus (COVID-19), o auxílio inclusão digital, nos termos da presente resolução	https://www.udesc.br/conselho/consuni/resolucoes
D70	Notícia UDESC	15/07/20	Conselho Universitário aprova volta não presencial das aulas de pós-graduação na Udesc	https://www.udesc.br/noticia/conselho_universitario_aprova_volta_nao_presencial_das_aulas_de_pos-graduacao_na_udesc
D71	SGPE 21124/20	16/07/20	Ofício da ALESC	SGPE 21124/2020
D72	Res. Consuni 50/20	17/07/20	Referenda, com alterações, a Resolução nº 32/2020- CONSUNI, que “Dispõe sobre a adoção de atividades pedagógicas não presenciais nos cursos presenciais de Graduação, em caráter excepcional e temporário, frente à emergência de saúde pública relacionada à pandemia do coronavírus (COVID-19), nos termos da presente resolução.”, a qual passa a vigorar na forma da presente Resolução.	https://www.udesc.br/conselho/consuni/resolucoes
D73	Notícia UDESC	17/07/20	Udesc divulga orientações sobre aulas de graduação no primeiro semestre letivo	https://www.udesc.br/esag/noticia/udesc_divulga_orientacoes_sobre_aulas_de_graduacao_no_primeiro_semestre_letivo
D74	Notícia UDESC	20/07/20	Udesc promoverá oficinas de capacitação docente sobre avaliação em ambiente virtual	https://www.udesc.br/noticia/udesc_promovera_oficinas_de_capitacao_docente_sobre_avaliacao_em_ambiente_virtual
D75	Notícia UDESC	21/07/20	Udesc oferece quase 800 auxílios para estudantes de graduação e pós-graduação	https://www.udesc.br/noticia/udesc_oferece_quase_800_auxilios_para_estudantes_de_graduacao_e_pos-graduacao
D76	Notícia UDESC	22/07/20	Udesc capacita professores com oficinas e vídeos para realizar avaliação remota	https://www.udesc.br/noticia/udesc_capacita_professores_com_oficinas_e_videos_para_realizar_avaliacao_remota
D77	Notícia UDESC	28/07/20	Câmara de Ensino do Consuni aprova volta não presencial da graduação na Udesc	https://www.udesc.br/noticia/camara_de_ensino_do_consuni_aprova_volta_nao_presencial_da_graduacao_na_udesc
D78	Notícia UDESC	04/08/20	Sessão do Consuni sobre aula não presencial na graduação da Udesc continua na segunda	https://www.udesc.br/noticia/udesc_antecipa_reuniao_do_consuni_para_deliberar_sobre_aulas_remotas_na_graduacao
D79	Notícia UDESC	14/08/20	Sessão do Consuni sobre aula não presencial na graduação da Udesc continua na segunda	https://www.udesc.br/noticia/sessao_do_consuni_sobre_aula_nao_presencial_na_graduacao_da_udesc_continua_na_segunda
D80	Ata Consuni	14/08/20	Ata da reunião extraordinária do CONSUNI de 14/08/2020	SGPE UDESC 26687/2020
D81	Res. Consuni 66/20	03/11/20	Homologa, com alterações, a Resolução nº 33/2020- CONSUNI, que “Cria e regulamenta, em caráter excepcional e temporário, enquanto durar as aulas não presenciais dos cursos presenciais da Graduação na UDESC, frente à emergência de saúde pública relacionada à pandemia do coronavírus (COVID-19), o auxílio inclusão digital, nos termos da presente resolução.”.	https://www.udesc.br/conselho/consuni/resolucoes
D82	Res. Consuni 33/20	03/11/20	Cria e regulamenta, em caráter excepcional e temporário, enquanto durar as aulas não presenciais dos cursos presenciais da Graduação na UDESC, frente à emergência de saúde pública relacionada à pandemia do coronavírus (COVID-19), o auxílio inclusão digital, nos termos da presente resolução	https://www.udesc.br/conselho/consuni/resolucoes
D83	Atos e portarias	vários	Atos e portarias em nome dos entrevistados para verificar participação em comissões e grupos de trabalho	https://www.udesc.br/atosoficiais

V1	Gravação CONSUNI	04/05/20	Sessão do Consuni de 04/05/2020	http://vc.udesc.br/userportal/video?v=Rd77f96649d644a088ec29b50285582a6
V2	Gravação CONSUNI	14/08/20	Sessão do Consuni de 14/08/2020	http://vc.udesc.br/userportal/#/player/vod/Uf39362167bcc496f8b0d11128dcc2c8f
V3	Gravação CONSUNI	15/08/20	Continuação da Sessão do Consuni de 14/08/2021	http://vc.udesc.br/userportal/#/player/vod/U2cf7f62708404873b632eb281e628a68