

Análise processual do gerenciamento para a mudança: estudo em uma instituição de ensino

Vera L. Cançado, Juvêncio Braga de Lima e Aline Soares Amaral Baeta

RESUMO

O objetivo deste artigo foi analisar como os agentes – gestores e funcionários – vivenciaram a mudança em uma instituição de ensino, a partir da pandemia da Covid-19. Para esta análise, foi elaborado um quadro de referência que considera a junção entre o Framework 5M de Badham (manter-se atento, mobilizar, mapear, usar máscaras e mirar) e a abordagem processual da mudança estratégica de Pettigrew (o porquê mudar - contexto, o quê mudar - conteúdo e o como mudar - processo). Foi realizado estudo de caso qualitativo, de caráter descritivo e explicativo, em uma instituição de ensino aqui denominada Beta. Os dados foram coletados por meio de 12 entrevistas narrativas com gestores e funcionários da Beta; e foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo categorial, utilizando o *software* NVivo. Os resultados indicaram que a mudança ocorreu em três fases – o fechamento e ensino online; o modelo híbrido de ensino; e o retorno ao ‘novo normal’. Para fazer frente aos desafios, à complexidade e ao caos, a união e coesão do grupo para vencer um ‘inimigo comum’ – a pandemia – foi preponderante. O compartilhamento de soluções, bem como das dores e dos sofrimentos, foi construído de forma criativa e flexível, sintonizando as dificuldades enfrentadas com estratégias de apoio, aconselhamento e liderança. Este estudo permitiu a elaboração de um referencial teórico a partir da junção das duas abordagens propostas, denominado Análise Processual do Gerenciamento para a Mudança.

Palavras-chave: mudança organizacional; gerenciamento para a mudança; *framework* 5M; mudança estratégica; análise processual do gerenciamento para a mudança.

Processual analysis of management to change: study at an educational institution

ABSTRACT

This paper aimed to analyze how agents – managers and employees – experienced change in an educational institution, due to the Covid-19 pandemic. We developed a framework that considers the junction between Badham’s 5M Framework (mindful, mobilising, mapping, mask, and mirror) and Pettigrew’s processual approach to strategic change (why change - context, what to change – content, and how to change - process). We carried out a qualitative, descriptive, and explanatory case study in an educational institution, here called Beta. Data were collected through 12 narrative interviews with Beta’s managers and employees. And they were analyzed by means of categorial content analysis technique, using the NVivo Software. The results revealed that the change occurred in three phases – the closure and online teaching; the hybrid teaching model; and the return to the ‘new normal’. To face the challenges, complexity and chaos, the unity and cohesion of the group to overcome a ‘common enemy’ - the pandemic - was preponderant. The sharing of solutions as well as the pain and suffering was built in a creative and flexible way, tuning the difficulties faced with support, counseling, and leadership strategies. This study allowed the elaboration of a theoretical framework that join the two approaches, called Processual Analysis of Management to Change.

Keywords: *organizational change; management to change; framework 5M, strategic change; processual analysis of management to change.*


Recebido em: 10/07/2023
Revisado em: 02/09/2023
Aprovado em: 27/12/2023



Vera L. Cançado ,

Universidade FUMEC, Brasil.
Doutora em Administração,
Universidade Federal de Minas Gerais,
Brasil.

vcancado@gmail.com

Juvêncio Braga de Lima ,

Universidade FUMEC, Brasil.
Doutor em Sociologia, Université de
Montpellier III, França.

juvencio.lima@fumec.br

Aline Soares Amaral Baeta Mendonça ,

Universidade FUMEC, Brasil.
Mestre em Administração,
Universidade FUMEC, Brasil.

aline.s.amaral@hotmail.com

Introdução

Nas últimas décadas, tem se desenvolvido um discurso crescente em estudos sobre mudança organizacional, com base em abordagens pragmáticas e discursivas, em complementação à literatura tradicional no tema (Badham, 2013; Beer & Nohria, 2000; Collins, 1998; Jansson *et al.*, 2020; Peyrefitte *et al.*, 2022; Weick & Quinn, 1999; Whittle *et al.*, 2021). A literatura tradicional considera a mudança organizacional como alteração nos componentes das organizações (estratégia, estrutura, processos, pessoas e cultura), desencadeada de forma intencional ou não, por meio de intervenções que buscam melhorias nos resultados das organizações (Bartunek & Woodman, 2015; Burnes, 2004; Stouten *et al.*, 2018). Essa abordagem tradicional, denominada Gerenciamento da Mudança por Badham (2013), descreve a mudança como um processo racional, lógico e planejado, sem levar em consideração aspectos “não racionais”, ligados às questões emocionais e políticas inerentes às mudanças. Observa-se que intervenções baseadas nesta abordagem tradicional podem resultar em fracasso, principalmente frente a um cenário que exige comportamentos altamente competitivos e complexos das organizações (Al-Haddad & Kotnour, 2015; Hughes, 2022; Isern *et al.*, 2009; Keller & Aiken, 2009; Kotter, 2012; Payne *et al.*, 2022; Wood Jr, 2009).

Nesse sentido, Badham (2013) destaca que entender a complexidade da mudança organizacional implica considerá-la como um fluxo ou uma jornada. Propõe um modelo fundamentado em uma abordagem pragmática, discursiva e crítica, denominado Gerenciamento para a Mudança, que complementa a abordagem tradicional do Gerenciamento da Mudança. Essa perspectiva do Gerenciamento para a Mudança é calcada no *Framework 5M*, composto por cinco categorias, iniciadas pela letra M: manter-se atento, mobilizar, mapear, usar máscaras e mirar (em inglês – *mindful, mobilize, map, mask, mirrow*). Envolve manter-se atento e ser cuidadoso com as lacunas, barreiras e complexidade da mudança, mobilizando recursos para superar tais problemas. Compreende o exercício da inteligência consciente e mobilizadora na tomada das ações necessárias para mapear a jornada de mudança, por meio da criação e/ou implantação diretrizes ou mapas, bem como para fazê-la acontecer por meio do exercício de influência através de performances sociais eficazes (usar máscaras), estabelecendo e usando espaços eficazes de reflexão e aprendizagem (mirar) (Badham, 2013; Badham & Cançado, 2015; Cançado & Badham, 2019).

Trabalhos empíricos que aplicaram o *Framework 5M* (Costa, 2016; Costa & Cançado, 2017; Guedes, 2015; Guedes *et al.*, 2016; Marques, 2019) revelaram dificuldades para a operacionalização da mudança na prática. Esse *framework*, construído como um veículo retórico sobre a mudança, traduz o dinamismo dos agentes que fazem com que a mudança aconteça, como discutido por Badham (2013), Badham *et al.* (2015), Badham e Cançado (2014) e Cançado e Badham (2019), não abordando a jornada da mudança em si. Com o objetivo de superar tal dificuldade, propõe-se combinar o *Framework 5M* com a abordagem de mudança estratégica de Pettigrew (Pettigrew, 1985, 1996, 1997; Pettigrew *et al.*, 2001). Badham (2013),

ao propor a abordagem do Gerenciamento para a Mudança, buscou em Pettigrew *et al.* (2001) a ideia da mudança como uma jornada, cuja analogia é um rio – calmo e tranquilo, visto de cima ou em um mapa; turbulento, multidirecional, com diversos fluxos ou afluentes, quando o rio realmente está em movimento. Argumenta-se, neste artigo, que essa abordagem processual da mudança estratégica de Pettigrew (Pettigrew 1985, 1996, 1997; Pettigrew *et al.*, 2001), que traz à tona o porquê, o quê e o como da mudança, conjugada aos 5M (Badham, 2013; Badham *et al.*, 2015; Cançado & Badham, 2019), permite o entendimento tanto do processo estratégico como da prática e retórica da mudança.

Considera-se que esse modelo seja capaz de captar e trazer à tona a história vivenciada pelos atores/agentes organizacionais sobre a jornada caótica e complexa de transformações, enquanto ela está ocorrendo na prática. Diante disso, considerando uma situação de mudança em uma instituição educacional durante o período da pandemia da Covid-19, pretende-se responder à seguinte questão de pesquisa: Como a mudança é vivenciada pelos agentes nas organizações?

A Covid-19 foi reconhecida como um estado de pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020, impactando diretamente atividades sociais e econômicas em todo o mundo. Os efeitos da pandemia da COVID-19 no setor da educação foram intensos. Devido ao distanciamento social, escolas tiveram que desenvolver de forma remota ou *online* não somente o ensino, como também as atividades de apoio, o que implicou em profundas transformações em todos os seus setores, de forma inesperada e abrupta, obrigando-as a se reorganizarem radicalmente (Antonopoulou *et al.*, 2023; Itaborai *et al.*, 2021; Ratten, 2020).

Frente aos *gaps* da literatura e a esse contexto das mudanças intensas impostas pela pandemia Covid-19 no setor educacional, neste artigo, teve-se como objetivo analisar como os agentes – gestores e funcionários – vivenciaram a mudança em uma instituição de ensino, aqui denominada Beta, a partir da pandemia da Covid-19. A Beta é uma escola internacional, voltada para educação desde o ensino maternal até o ensino médio, tendo vivenciado transformações drásticas, a partir do fechamento total das atividades presenciais. É, portanto um *locus* privilegiado para a realização da pesquisa empírica.

Para atingir o objetivo dessa pesquisa, foi realizado estudo de caso qualitativo, de caráter descritivo e explicativo. Os dados foram coletados por meio de entrevistas narrativas com gestores e funcionários da Beta; e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo categorial, utilizando-se o *software* NVivo.

Esta proposição avança, primeiramente, ao apresentar uma interseção entre abordagens que, teoricamente, são complementares, propondo um quadro de referência que conjuga a abordagem do Gerenciamento para a Mudança de Badham (2013), Badham *et al.* (2015) e Cançado e Badham (2019), com a abordagem da mudança estratégica de Pettigrew (1985, 1996, 1997) e Pettigrew *et al.* (2001). Segundo, esse novo quadro de referência pode trazer compreensão sobre como pesquisar o tema nas organizações, na medida em que permite entender os aspectos estratégicos da mudança,

enquanto ela ocorre, a partir da percepção e do discurso dos agentes da mudança. Em terceiro lugar, traz contribuições gerenciais e práticas, uma vez que permite que os próprios atores organizacionais reflitam sobre a sua atuação na jornada da mudança na organização.

Este artigo está estruturado em cinco seções. Esta primeira, apresenta a Introdução, sendo seguida pelo Referencial Teórico, Metodologia, Apresentação e discussão dos resultados e pelas Considerações finais.

Referencial teórico

Apesar da vasta literatura sobre o tema mudança organizacional, normalmente agrupada sob a abordagem tradicional, observa-se uma lacuna sobre como se deve atuar para fazer a mudança acontecer (Badham *et al.*, 2012; Collins, 1998; Jabri & Jabri, 2022; Stouten *et al.*, 2018; Weick & Quinn, 1999). A crítica à abordagem tradicional destaca as falácias de se considerar a mudança como um processo linear, planejado e em n-etapas, como se a organização pudesse se restringir aos aspectos racionais da administração (Badham, 2013; Badham & Cançado, 2015; Cameron, 2008; Carter & Mueller, 2002; McCabe, 2010; Schirmer & Geithner, 2018; Whittle *et al.*, 2021). Apesar da crítica, a abordagem tradicional sobre mudança organizacional, denominada de Gerenciamento da Mudança, não deve ser descartada (Badham, 2013; Badham *et al.*, 2012). No entanto, avança-se ao propor uma abordagem mais pragmática, simbólica, discursiva e baseada na prática (Badham *et al.*, 2012; Collins, 1998; Jabri & Jabri, 2022; Weick & Quinn, 1999).

Nesse sentido, Badham (2013) propõe o Gerenciamento para a Mudança, entendendo a mudança na prática como uma jornada de natureza caótica, paradoxal e emergente. Propõe o *Framework 5M*, com bastante cautela, visto a preocupação de que possa ser interpretado como um conjunto de orientações e de regras ou como uma prescrição, característica do Gerenciamento da Mudança. O *Framework 5M* deve ser visto como uma ferramenta integrativa, reflexiva e orientada para a ação, proposto para informar, motivar e encorajar entendimentos práticos, integrando, de forma acessível e simples, os principais conceitos, questões-chave e perspectivas do Gerenciamento para a Mudança. Os “Ms” do *Framework 5M*, como já mencionado, são: manter-se atento, mobilizar, mapear, usar máscaras e mirar (Badham, 2013; Badham *et al.*, 2015; Badham & Cançado, 2014; Cançado & Badham, 2019).

O “manter-se atento” refere-se a reconhecer a complexidade da mudança e identificar os seus perigos potenciais (Weick & Sutcliffe, 2001), por meio da atenção às lacunas, às barreiras e à complexidade da mudança (Badham, 2013; Badham *et al.*, 2015; Badham & Cançado, 2014). Atentar às lacunas implica ser cauteloso e consciente sobre situações e desafios que serão enfrentados no processo de Gerenciamento para a Mudança (Heath & Heath, 2010; Weick & Sutcliffe, 2001). Estar consciente em relação às barreiras pressupõe reconhecer os desafios, bem como os problemas pessoais e sociais relativos à mudança (Lewin, 1964). A atenção às barreiras

da mudança implica remover as condições que impedem que a mudança aconteça. Estar ciente das barreiras torna o processo mais conectado com os problemas e as ameaças enfrentadas (Badham, 2013; Kegan & Lahey, 2009).

“Mobilizar” envolve tanto o intelecto quanto a mobilização proativa e positiva das pessoas e de recursos para que a mudança seja efetivada. Caracteriza-se pela adoção de uma mentalidade empreendedora para enfrentar as adversidades (Covey, 2005, 2009; Kanter, 2001; Kotter, 2012; Weisbord, 2011), pelo estabelecimento de uma coalizão eficaz para mobilizar a mudança (Buchanan & Badham, 2008; Stouten *et al.*, 2018), além da mobilização de energia e da iniciativa necessárias e persistentes para entender que a mudança acontece com pessoas motivadas e comprometidas (Turner, 1982). A ideia de mobilizar pessoas e coisas deve ser analisada como uma dimensão da mudança que envolve a criatividade, a energia, a persistência e a oportunidade para criar, apoiar, defender e impulsionar o processo (Badham, 2013).

O “mapear” apoia-se em ferramentas de diagnóstico: análise de *gaps*/lacunas, análise do campo de força e da rota (Bridges & Bridges, 2009; Kotter, 2012; Lewin, 1964; Palmer *et al.*, 2008). A análise de lacunas envolve a identificação do estado atual no qual se encontra a organização e para onde se deseja ir – estado ideal (Lewin, 1964). A análise de campo de força está relacionada à investigação de como estão as condições ao longo do caminho. É uma forma de mapear os fatores impulsionadores e restritivos, que determinam como será a jornada. Por fim, a análise da rota é compreendida como o caminho final planejado para o destino, considerado complexo e flexível (Bridges & Bridges, 2009; Kotter, 2012; Lewin, 1964; Palmer *et al.*, 2008). A metáfora “mapear” foi escolhida para enfatizar a necessidade de se dar informações para os envolvidos na jornada da mudança, além de mostrar algumas características e o diagnóstico da situação. O mapeamento concentra a necessidade de trabalhar, discutir e refletir sobre a mudança, suas consequências e dinâmicas (Jabri & Jabri, 2022; Weick, 2001) e difere dos diagnósticos tradicionais, na medida em que se considera “[...] sua imprecisão, sua interpretação e o seu uso parcial e instrumental. Mapas descrevem o território, mas não são o território” (Badham, 2013, p.55).

“Usar máscaras” refere-se ao exercício da influência e liderança para que a mudança ocorra na prática, por meio de *performances* sociais (Brown & Eisenhardt, 1998; Burke, 1984; Goffman, 1959). É caracterizado por três dimensões importantes, ligadas à efetiva liderança (Beer & Nohria, 2000; Fuda, 2013; Kotter, 2012). A primeira consiste em compreender a prática de influenciar a mudança, como uma *performance* – ser um ator – para influenciar as pessoas, para lidar com interesses e perspectivas contraditórias e com questões paradoxais inerentes à mudança. A segunda dimensão trata do exercício do controle, não no sentido da dominação, mas como influenciar pessoas e eventos. A terceira versa sobre observar a existência de tensões duradouras e os dilemas de como essa influência é praticada (Badham, 2013; Badham *et al.*, 2015; Badham & Cançado, 2014).

Por fim, o último “M” do *Framework* é denominado “mirar”, considerado uma série contínua de experimentos em um ambiente incerto. Um ponto

essencial do Gerenciamento para a Mudança é uma avaliação relevante e eficaz, fazer *feedbacks* e, em geral, apoiar a reflexão sobre o processo da mudança e como as ações serão tomadas para gerar influência na organização (Badham, 2013; Badham *et al.*, 2015; Badham & Cançado, 2014; Cançado & Badham, 2019). As dimensões essenciais para reflexão sobre o “mirar” são: a natureza da prática reflexiva como uma forma de conhecimento (Argyris, 2010; Ryle, 2009; Schön, 1983); a natureza multidimensional da inteligência da mudança e a importância da reflexão que engloba pensamento, sentimento e ação (Covey, 2005, 2009; Goleman, 1995; Kotter, 2012); e a criação de espaços de aprendizagem adequados e relevantes (Badham, 2013; Buchanan & Badham, 2008).

Tendo em vista essa discussão teórica, para fins deste artigo, define-se Gerenciamento para a Mudança como a perspectiva de mudança fundamentada na abordagem crítica, discursiva e pragmática, considerando-a como uma jornada complexa, na qual aspectos emocionais, subjetivos e políticos precisam ser considerados (Badham, 2013; Badham *et al.*, 2015; Cançado & Badham, 2019). Badham (2013) fundamentou o entendimento da mudança como uma jornada na abordagem de Pettigrew (Pettigrew, 1985, 1996, 1997; Pettigrew *et al.*, 2001). Pettigrew propõe apreender essa complexa realidade por meio da abordagem processual da mudança estratégica, focando o contexto, o conteúdo e o processo da mudança.

O contexto da mudança é a dimensão ligada ao “porquê” da mudança, referindo-se à análise do ambiente externo e interno da organização. O contexto externo é relacionado ao ambiente social, político e competitivo no qual a organização está inserida. O contexto interno refere-se a aspectos da gestão da organização. O conteúdo está relacionado ao “o quê” da mudança, ao equilíbrio das ações de exploração e das estratégias para que a mudança ocorra. Refere-se às mudanças nas diferentes dimensões da organização como estratégia, estrutura, tecnologia, gestão de pessoas e cultura organizacional. O processo está relacionado ao “como” a mudança ocorre, às ações, interações e reações das partes interessadas, com o objetivo de modificar o estágio atual para o futuro da organização. Refere-se ao caráter temporal e dinâmico da mudança, levando em consideração as diferentes maneiras que a organização conduz a sua gestão (Pettigrew, 1985, 1996, 1997; Pettigrew *et al.*, 2001).

Por meio da mudança, a partir dessas três dimensões, podem ser efetivadas modificações intelectuais, cognitivas, estruturais e materiais, baseando-se no conhecimento de que a formulação do conteúdo de qualquer mudança e a definição de novas estratégias dependem do entendimento do seu processo e contexto. O papel da liderança na mudança também é destacado - os líderes e gestores são atores e agentes importantes, pois são eles que conseguem monitorar os setores internos, estimular o processo, captar as mudanças externas, avaliar a percepção das pessoas, dentre outros aspectos (Pettigrew, 1985, 1996, 1997; Pettigrew *et al.*, 2001).

Neste artigo, argumenta-se pela interseção do Framework 5M (Badham, 2013; Badham *et al.*, 2015; Cançado & Badham, 2019) com a abordagem da mudança estratégica (ME) de Pettigrew (Pettigrew, 1985, 1996, 1997; Pettigrew *et al.*, 2001) conforme apresentado na Tabela 1. Enquanto Badham

foca a prática e a retórica da mudança, Pettigrew foca a estratégia e o processo da mudança.

Tabela 1 – Quadro de referência

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

Fonte: Elaborado pelos autores

Por meio dos 5Ms, pode-se apreender e compreender a prática e retórica daqueles que vivenciam a complexa realidade da mudança, entendida como jornada de natureza confusa, caótica, iterativa, contingente e contextual; e a identificação do contexto da mudança – o porquê mudar, do conteúdo da mudança – o quê mudar, e do processo da mudança – o como mudar, evidencia-se a dimensão processual e estratégica da mudança. Esse quadro de referência serviu como base para a coleta e análise dos dados da pesquisa empírica, conforme apresentado na próxima seção.

Metodologia

Para atingir o objetivo da pesquisa - analisar como os agentes – gestores e funcionários – vivenciaram a mudança em uma instituição de ensino, aqui denominada Beta, a partir da pandemia da Covid-19, foi realizado estudo de caso qualitativo, de caráter descritivo e explicativo (Collis & Hussey, 2021; Creswell & Creswell, 2018; Yin, 2015).

Neste trabalho, optou-se pela realização de um estudo de caso único na Beta (nome fictício), por se tratar de uma instituição de ensino conceituada no Brasil e no mundo, que passou por intenso processo de mudança a partir da pandemia da Covid-19. A empresa autorizou formalmente a realização da pesquisa e de publicações dela decorrentes, desde que preservado o anonimato e o sigilo. A Beta, criada há cerca de 40 anos, oferece educação com padrões internacionais para alunos de todas as nacionalidades. A escola atua no ensino desde o ensino maternal até o ensino médio.

Neste estudo, para seleção da unidade de observação, teve-se como critério a participação ativa de gestores e funcionários que tivessem informações relevantes sobre a mudança. A partir da análise do organograma da escola e de entrevista com a direção, foram identificados 12 funcionários para realização de entrevistas individuais: Diretor Geral, identificado no texto como D1; Coordenadores – C1 e C2; Recursos Humanos – RH1; Professores (P1, P2, P3, P4, P5), sendo que três deles participaram diretamente das tomadas de decisões; Setor de Tecnologia da Informação – TI1 e TI2; e Setor Administrativo – ADM1. O número de entrevistados foi definido pelo critério de saturação, que ocorre quando novos dados ou observações deixam de ser necessários, pois não trazem novas informações (Thiry-Cherques, 2009).

Foram coletados dados primários por meio de entrevistas narrativas, realizadas *online*, que tiveram como objetivo identificar as percepções dos principais atores da mudança na instituição Beta. A base da entrevista narrativa é a reconstrução dos acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos informantes, sendo que a influência do entrevistador deve ser mínima (Creswell & Creswell, 2018; Creswell & Poth, 2016). Nesse sentido, o quadro de referência proposto (apresentado na Tabela 1) serviu como guia para condução da entrevista, sem se impor como um roteiro. Buscou-se estimular e encorajar o entrevistado a contar a sua história sobre os acontecimentos a partir da pandemia da Covid-19. As entrevistas *online* foram realizadas na plataforma Teams. No início da entrevista, de forma verbal e gravada, os entrevistados foram informados do objetivo da pesquisa e de seus direitos e, ao concordarem, assinavam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise.

Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), utilizando-se a análise categorial temática, pré-definida a partir do quadro de referência proposto (Tabela 1), com o auxílio do *software* Nvivo. Inicialmente, todas as entrevistas transcritas foram lidas de maneira fluida e corrida, buscando-se entendimento do fenômeno. Tendo-se como referência as categorias (porquê, o quê e como mudar) e as subcategorias (5Ms), cada entrevista foi lida novamente e o seu conteúdo foi codificado nas respectivas categorias, organizadas no *software* Nvivo. O *software* permitiu

separar, organizar, categorizar e codificar os trechos dos entrevistados. Foram utilizados os seguintes recursos: codificação das entrevistas, estrutura de análise das categorias e subcategorias, quadros do volume de codificação, hierarquia de codificação, correlação de Pearson, dendrograma por similaridade de palavras e matriz de codificação (Bringer *et al.*, 2006).

A lógica de análise de dados incorporou o lançamento das categorias e das subcategorias a partir da revisão sistemática da literatura das cinco dimensões do *Framework 5M*, em que a principal categoria da pesquisa foi a mudança organizacional explicada por contexto, conteúdo e processo, conforme apresentado anteriormente na Tabela 1. A história da mudança foi “contada” e analisada a partir dessas categorias. Esse processo apoiou a atribuição de significados dos trechos codificados nas subcategorias de análise, tanto na inferência quanto para a interpretação. Os dados foram interpretados a partir de sua significação em confronto com a teoria pertinente (Bardin, 2016).

Mesmo que a análise quantitativa não tenha sido objetivo da pesquisa ou central para a análise de conteúdo categorial temática, optou-se por apresentá-la, uma vez que pode demonstrar a robustez e a adequação da categorização dos dados. A Tabela 2 apresenta a análise quantitativa das 12 entrevistas codificadas no *software* NVivo, considerando-se a interseção abordagem da mudança estratégica (ME) elaborada por Pettigrew (Pettigrew, 1985, 1996, 1997; Pettigrew *et al.*, 2001) e do *Framework 5M* (Badham, 2013; Badham *et al.*, 2015; Cançado & Badham, 2019).

Tabela 2 - Codificação das categorias e das subcategorias

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

Fonte: Dados de pesquisa

Observou-se um total de 635 trechos codificados nas diversas categorias. Em relação à mudança estratégica, a categoria processo apresentou 259 codificações, sendo que as outras duas ficaram muito próximas – 190 e 186 codificações. Em relação aos 5Ms, a categoria que teve o maior número de codificações foi “manter-se atento”, com 171 trechos seguida pela categoria usar máscaras, com 145 trechos.

Por meio do dendrograma, foi possível analisar a aglutinação por similaridade do conteúdo textual apresentado pelos entrevistados. Foram formados três *clusters* que apresentaram uma forte força de relação narrativa. O teste de correlação de Pearson que avalia a relação de conteúdo para construções de complementariedade, de tendências, de discordâncias e de confirmações de argumentos, indicou forte correlação entre os entrevistados.

Tais análises confirmam a qualidade dos dados e respaldam a análise qualitativa.

Apresentação e discussão dos resultados

As fases da mudança - análise estratégica e processual

A partir da análise do conteúdo das entrevistas codificadas nas respectivas categorias, foram identificadas três fases na jornada de mudança da Beta, na percepção dos agentes da mudança. A primeira fase contempla o fechamento da instituição, a mudança para o trabalho remoto e o ensino *online*, de 18 de março de 2020 até 10 de maio de 2021; a segunda fase refere-se ao período de aulas híbridas, quando houve o retorno gradual para as atividades presenciais na Beta, de maio 2021 até o início de abril de 2022; e a terceira fase está em curso desde abril de 2022, com o retorno às aulas presenciais. A primeira fase foi a mais abordada pelos entrevistados, seja em função das mudanças radicais na forma de se executar o trabalho, seja pelos impactos sociais e pessoais que o momento acarretou. A terceira fase foi pouco abordada pelos entrevistados, talvez em função da recenticidade, tendo coincidido exatamente com o período de realização das entrevistas – abril e maio de 2022.

Na **primeira fase** - fechamento da instituição e o trabalho on-line - a mudança na Beta foi descrita e retratada como uma jornada que ocorreu de forma turbulenta, abrupta e inesperada, a partir dos fatores do ambiente externo, no contexto da pandemia da Covid -19. No dia 13 de março de 2020, por meio de um comunicado oficial para pais, alunos e funcionários, a diretoria da Beta informou que a instituição seria fechada. Os comunicados à comunidade foram sendo atualizados e alterados, seguindo as decisões e normas governamentais, priorizando o distanciamento social devido à pandemia da Covid-19 (C1, C2, Adm 1).

No dia 13 de março... lembro, como se fosse ontem, era uma sexta-feira ... nós já soltamos um comunicado, avisando o fechamento da escola que, a priori, seria até o dia 31 [...] na quarta, não tinha mais aluno na escola, só tínhamos professores e a equipe pedagógica. E um suporte gigante e forte, que naquela época veio da direção e da TI para nos assessorar, para cuidar de todo esse processo, de como que nós iríamos inserir (C1, mobilizar).

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

A reação a esse imperativo foi imediata, por meio de decisões estratégicas incisivas, mas buscando construir soluções conjuntas, com todos os atores envolvidos. Segundo C2, eles entenderam que esse processo de mudança era "[...]uma construção, entender como que o outro também está reagindo no momento de caos". Além das alterações tecnológicas e do modo como o trabalho era realizado, as questões emocionais eram também compartilhadas.

É muito interessante. Não foi uma mudança planejada, ela é uma mudança emergente ... Imposta. Ali, você via as pessoas com muita prontidão para mudar (D1, mapear).

Essa sensação, assim, eu não tenho explicação, é difícil até te dizer o sentimento que tomou conta, a gente: "como assim?", "vai, vai fechar"!!!!?? Sobretudo, no princípio, foi muito penoso para todo mundo (P2, manter-se atento).

Alguns pontos centrais sobressaíram nessa fase: a implementação da plataforma, o processo de mudança do trabalho presencial para o remoto e o formato das aulas de forma 100% *online*. A implementação da plataforma, para efetivar as atividades de forma virtual, foi realizada em um pequeno espaço de tempo. A equipe externa de TI, que atende todas as empresas do grupo, fez uma personalização e uma ambientação na plataforma para atender às necessidades da Beta (T1, TI2, P5, D1).

Acho que foi um período onde a gente teve que se reinventar, simplificar muita coisa na vida e adaptar com o modelo novo de dar aula... muita gente confiava no que já conhecia e acho que nem passava pela cabeça que ia ter que se reinventar (T11, mobilizar).

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

O desafio de capacitar os professores e coordenadores levou à mobilização de serviços de tecnologia internos e externos, bem como à formação de um grupo para a condução da mudança, composto pela diretora, coordenadores, professores e consultores externos, visando acompanhar e estimular a mudança e auxiliar os demais profissionais de maneira mais próxima e presente (Adm1, P1, C1, P3, TI1 – usar máscaras). Esse grupo auxiliou ainda na tomada de decisões e no cuidado com os assuntos relacionados à mudança, tanto em termos técnicos quanto no suporte emocional (D1, P2, P3 – mobilizar). Os professores também buscaram se capacitar por conta própria, o que trouxe maior segurança para o processo de aulas remotas (P2, P3, P4 – mirar). Além disso, a diretoria trouxe profissionais que tinham experiência em educação à distância para promover cursos e treinamentos (D1 – mirar).

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

Imediatamente, os professores já foram fazendo treinamentos de como fazer uma videoaula, de como gravar, do que era bacana, do que não era, eles passaram um dia inteiro treinando [...] A gente entendia, por exemplo, no investimento do treinamento, que a gente traria um pouco mais de conforto para o professor que estava em uma ansiedade grau dez para poder dar conta de uma coisa que era muito nova para ele. Então, a gente queria isso, queria que fosse bem feito e confortável para todo mundo (RH1, usar máscaras).

Em relação à mudança do trabalho presencial para o trabalho remoto, foi necessário lidar com diferentes reações dos funcionários por se tratar de algo novo e complexo, além de estar inserido em um momento tão turbulento para toda a sociedade. Nesse sentido, a criação de coalisões, mentalidade empreendedora e a atenção às incertezas, ambiguidades e irracionalidades do momento foram decisões e ações deliberadas para lidar com as demandas, tanto externas quanto internas, bem como a insegurança, os medos e as dificuldades do momento (P1, P3, P4, P5, C2, RH1).

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

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

Eles se organizaram e se uniram para compartilhar experiências e dar suporte uns aos outros. Com a preocupação em manter o ensino com a mesma qualidade, todos se comprometeram para conseguir entregar um ensino de qualidade, havia uma prontidão para a mudança, mesmo frente grandes dificuldades (D1, C1, P2, P3, P4).

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

Nós trabalhamos juntos o tempo inteiro, acredito que as falas são as mesmas, as lamúrias são as mesmas, mas, por outro lado, todo mundo muito forte. A gente não tinha distinção (P3, mobilizar).

O terceiro ponto refere-se ao formato das aulas de forma 100% *online* – uma alteração profunda na forma de executar as atividades-fim da escola. A decisão para essa alteração foi tomada prontamente, sendo providenciado o apoio possível para que os professores pudessem continuar a ministrar suas aulas, gerenciando as diferentes demandas familiares. Os funcionários tiveram que se adaptar ao trabalho remoto juntamente com os desafios pessoais e familiares, inerentes ao período da pandemia – trabalho, casa, filhos, distanciamento social, entre outros (C1, P2, T11, P4, P3, Adm 1).

A primeira coisa que a gente fez, quando realmente houve essa questão, foi disponibilizar para os professores que não tinham computador, emprestar um notebook para eles, para eles poderem ter acesso, com *webcam*, microfone e tudo mais. Nós adquirimos também mesas digitalizadoras, para que os professores conseguissem mostrar lá as informações (T12, mobilizar).

A gente teve que processar tudo isso, controlar tudo isso, então no início foi bem difícil. Como eu falo lá, a gente foi jogado para o digital, porque a gente teve que adaptar com reuniões *online*, criança interrompendo; no início até um período de seis meses mais ou menos, a gente trabalhava final de semana, noite ... (Adm1, manter-se atento).

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

A **segunda fase** – aulas híbridas –, de agosto de 2021 a abril de 2022, foi descrita como um momento de aprendizagem para adaptar os protocolos de distanciamento social e estruturação das salas para receber e transmitir as aulas de maneira simultânea (T12, P2 – mapear). Também foi um momento de lidar com as diferentes reações da comunidade escolar devido à complexidade do trabalho híbrido (C1, D1, C2 – manter-se atento). O maior desafio do modo híbrido foi adaptar as aulas presenciais e simultaneamente lecionar para a outra parte de alunos de forma remota (C1, P2, P4 – mapear). O suporte tecnológico foi primordial para atender às necessidades dos professores e funcionários. Essa fase foi considerada a mais difícil e a que gerou mais estresse para os professores (P1, P2, P4, P5 – mapear). Além da preparação dos professores para o uso das tecnologias necessárias, eles tiveram que adaptar as aulas para que alunos que estivessem em casa ou presentes em sala de aula conseguissem entender a matéria (C1, RH1 – mirar). Já para o setor administrativo, a fase híbrida foi avaliada como positiva, devido à diminuição de deslocamento para o local de trabalho, e porque os profissionais conseguiram atender à demanda da Beta de forma remota e com a mesma qualidade e eficácia (Adm1).

Chegou a fase híbrida. Para a gente o desafio chegou antes, por que, foi o quê, preparar uma sala para ter o modelo híbrido. Então, assim, a gente pensou não somente nos equipamentos, como também na conexão. Então a gente teve que fazer um ajuste na nossa velocidade da internet, deixar as salas preparadas para ter uma velocidade grande para poder suportar, porque são aqui 69 salas que teriam o Zoom, ao mesmo tempo (T12, mobilizar).

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

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

A gente sabia que as famílias estavam em uma condição muito fragilizada também, era preciso acolher essas crianças, esses adolescentes que estavam sozinhos, que estavam privadas do convívio com grupo. Então, assim, foi uma hora de todo mundo usar todos os recursos, assim, não só profissionais, sabe, mais afetivos, pessoais, todo mundo estava inteiro ali, o tempo inteiro. Sabe? Tinha hora que chorava, um apoiando o outro, os laços ficaram mais estreitos (P2, manter-se atento).

A partir de outubro de 2021, iniciou-se **a terceira fase** – retorno 100% presencial. Pelo fato de as entrevistas terem sido realizadas em abril/maio de 2022, a fase ainda estava acontecendo, tendo sido menos referenciada nas entrevistas. Nesse período, manteve-se ainda o formato híbrido para alunos com casos sintomáticos e para os casos positivos de Covid-19. Foram destacadas as lacunas percebidas pelos professores, diretores e coordenadores em relação à absorção do aprendizado durante o período remoto e híbrido, revelando discrepâncias e desnível de conhecimento nas turmas. O retorno ao presencial exacerbou essas diferenças, o desnível

entre alunos e, conseqüentemente, a heterogeneidade das turmas (D1, C2 – mirar). Observou-se que alguns alunos estavam ainda em fase de adaptação em relação à convivência com os colegas e com o ambiente escolar – foram quase dois anos de aulas remotas (P5, P1, RH1, D1 – mirar). O novo desafio, nessa terceira fase, foi homogeneizar o conhecimento entre os alunos para que nenhuma turma ficasse com o ensino desnivelado.

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

[...] eu falei: “Nunca vi umas salas, umas turmas tão heterogêneas”, sempre foram, mas teve aquelas crianças que parecem que os pais ficaram ajudando muito, estão maravilhosas, estão até acima da média, mas muitas estão abaixo, e não tem aquele centrão que geralmente tem, acabou tendo esse desnível muito grande, acredito que também nas outras turmas, eu falo da minha que eu peguei (P5, mirar).

[...] a questão emocional, a gente reparou muitos conflitos entre as crianças e a gente pensou, a psicóloga até falou: “mas pensem bem, essas crianças não vivenciaram nada, eles não tinham como ter esses conflitos entre crianças, coisas que eles têm quando são pequenininhos”. Então chegaram agora como se fossem crianças do ensino infantil, que estão tendo que lidar com isso, e realmente eles não sabem lidar (P5, usar máscara).

Para os alunos que estavam em desnível, foram oferecidas aulas particulares e suporte extra em algumas matérias (P5). Para auxiliar os professores, vem sendo realizado acompanhamento psicológico, de maneira que eles possam entender a mudança na vida dos alunos, ter empatia e sensibilidade para esse retorno presencial (RH1, D1 – mapear). A pandemia, o fechamento e modelo híbrido da escola, apesar das dificuldades e do sofrimento, trouxeram aprendizagens, sendo um dos pontos destacados a capacitação e a aproximação com a tecnologia, tanto dos professores quanto dos funcionários. A inovação tecnológica trouxe um crescimento profissional para todos e para a instituição. Muitos não tinham conhecimento sobre algumas ferramentas tecnológicas e hoje utilizam o que aprenderam, aplicam o aprendizado que obtiveram com as aulas remotas, para melhorar a estética e a didática das aulas presenciais. Outro resultado destacado refere-se à formação de um sentimento de equipe, de união dos funcionários, que favorece o crescimento e o compartilhamento de ideias (P1, P2, D1, C2 – mirar).

Análise pragmática e discursiva da mudança

As mudanças na Beta a partir da pandemia Covid-19, iniciadas no mês de março de 2020, foram impostas de forma inesperada, abrupta, complexa e caótica, em uma situação extrema, vivenciada pela humanidade. Já a forma como a direção da Beta reagiu ao momento implicou escolhas que traçaram os rumos da jornada da mudança na instituição (Antonopoulou *et al.*, 2023; Buchanan & Badham, 2008; Stacey, 2012; Weick & Sutcliffe, 2001).

Um diferencial foi compreender o cenário da mudança (Manter-se atento), observando as turbulências globais que a pandemia Covid-19 vinha

ocasionando, com foco no que estava acontecendo no exterior, o que permitiu tomada de decisões ágeis (Antonopoulou *et al.*, 2023). Estando atenta aos impactos no ambiente externo e aos questionamentos sobre como lidar com a mudança inesperada e imposta, a diretoria da Beta antecipou-se em relação às restrições impostas pelo isolamento. Portanto, “manter-se atento” implicou aprender a aceitar que o mundo organizacional não é tão racional e razoável quanto se afirma ou se espera ou se deseja (Heath & Heath, 2010; Weick & Sutcliffe, 2001). Envolveu ser cauteloso e viver lacunas e paradoxos frequentes, mas desconsiderados, entre estratégia e implementação, regras prescritas e demandas situacionais, teoria adotada e prática real (Badham, 2006).

Para lidar com o contexto externo e estruturar o ambiente interno, diversas alterações foram implementadas: a transferência do trabalho presencial para o remoto, o processo das aulas virtuais e gravadas, as burocracias demandadas pelos órgãos regulamentadores, os aspectos emocionais e reações dos diferentes atores externos e internos, dentre outros aspectos. Devido à impossibilidade de qualquer tipo de planejamento, eles vivenciaram essa jornada caótica, paradoxal e emergente, lidando com as ambiguidades, possíveis erros e subjetividades (Badham, 2013). Houve uma atenção deliberada em cuidar e liderar os funcionários, alunos e famílias, buscando motivar a equipe e mobilizar as pessoas para que se ajudassem mutuamente. Essa união e a criação de uma mentalidade empreendedora possibilitaram a adesão à mudança, mesmo que surgissem resistências.

Além disso, o propósito de manter a excelência foi importante para que, mesmo em meio ao caos e às turbulências do ambiente externo, a qualidade do ensino e da gestão se mantivessem. A direção e a coordenação estavam cientes de que existiam barreiras e diversos desafios, por isso definiram estratégias para amparar os funcionários, dando o suporte para lidar com os obstáculos (Badham, 2013; Badham *et al.*, 2015; Badham & Cançado, 2014). Portanto, observou-se na Beta aspectos ligados a cuidar das lacunas (Heath & Heath, 2010; Weick & Sutcliffe, 2001), a estar atento às barreiras e forças que impediam a mudança (Lewin, 1964), e a cultivar uma mentalidade que reconheceu a existência de tais barreiras, superando a tendência de negligenciar ou reprimir o papel das emoções, da política e de compromissos concorrentes (Kegan & Lahey, 2009).

Os relatos indicaram que houve adequada mobilização proativa das pessoas e de recursos, necessários para que a mudança fosse realizada (Bruch & Vogel, 2011; Buchanan & Badham, 2008; Stouten *et al.*, 2018). Logo no início da pandemia, a criação do grupo da mudança, formado por funcionários e consultores externos, com habilidades diversas, possibilitou o apoio tecnológico e o suporte emocional, permitindo que funções fossem distribuídas e o acesso mais ágil à informação. Essa estratégia foi fundamental para estabelecer coalisões eficazes, para motivar e comprometer as pessoas (funcionários, alunos e familiares) com a jornada da mudança (Buchanan & Badham, 2008; Stouten *et al.*, 2018).

Por meio do incentivo à mentalidade empreendedora, muitos projetos foram desenvolvidos, a partir de sugestões dos professores (Ratten, 2020; Turner, 1982). Professores e funcionários investiram em cursos extras, que

auxiliaram na elaboração das aulas, compartilhando as aprendizagens com os colegas, gerando sinergia na equipe e um ambiente de acolhimento. Na Beta, essas conexões foram fundamentais para dar espaço a novas ideias, liberdade de expressão, apoio para superar dificuldades e oportunidade de criar ferramentas.

Esse momento da pandemia levou as pessoas a dilemas complexos, que envolviam aspectos pessoais e profissionais. Devido à complexidade e à alta demanda de trabalho, alguns funcionários ficaram sobrecarregados. A força da mobilização foi essencial para enfrentar cada obstáculo e construir alianças de sucesso nessa jornada (Badham, 2013). Nesse sentido, a mobilização proativa das pessoas e de recursos garantiu energia e apoio suficientes para promover a mudança, adotando uma mentalidade empreendedora para vencer a inércia e a burocracia, fazendo a mudança acontecer (Bruch & Vogel, 2011; Covey, 2005, 2009; Kanter, 2001; Kotter, 2012; Weisbord, 2011); buscar soluções positivas ganha-ganha e criar coalizões (Buchanan & Badham, 2008; Stouten *et al.*, 2018); e compreender e usar retórica e rituais para criar engajamento (Turner, 1982).

A direção da Beta teve que lidar com a mudança de forma abrupta, não sendo possível se ater à análise da rota, de como a instituição estava e aonde ela iria chegar (Mapear). A ambiguidade e as incertezas extremas, decorrentes da pandemia e das transformações no ambiente externo, impactaram diretamente o dia a dia da instituição (Antonopoulou *et al.*, 2023). O diagnóstico da situação, com as informações necessárias para efetivar o mapeamento do processo, foi sendo construído e adaptado diariamente (Jabri & Jabri, 2022; Weick, 2001). O grupo da mudança monitorava tanto os fatores externos quanto os internos, decorrentes dos impactos da pandemia e já definia caminhos a serem seguidos. Algumas estratégias foram traçadas a partir de informações que os órgãos normativos estabeleciam, sendo assim um norte para gerenciar a mudança. Entretanto, de acordo com os entrevistados, momentos de reflexão poderiam ter acontecido com maior frequência, mas com a demanda de trabalho elevada, a reflexão foi feita de maneira mais pontual. Nesse sentido, frente a imprevisibilidade e complexidade das mudanças decorrentes da pandemia, os mapas tiveram de ser construídos na medida em que as demandas e transformações iam ocorrendo, com respostas à profunda transformação na forma de trabalhar, de executar as funções, tanto na parte administrativa quanto na atividade-fim – dar aulas (Antonopoulou *et al.*, 2023; Bridges & Bridges, 2009; Kotter, 2012; Lewin, 1964; Palmer *et al.*, 2008; Ratten, 2020).

Observou-se, portanto, que mesmo frente à mudança emergente, caótica e imprevisível, alguma forma de mapeamento foi necessária para fornecer alguma orientação, confiança e apoiar a reflexão. Mesmo que não tenha sido possível a utilização das ferramentas mais frequentemente como, por exemplo, análise de lacunas, análise de campo de força, identificação de estágios de mudança, etc. (Bridges & Bridges, 2009; Kotter, 2012; Lewin, 1964; Palmer *et al.*, 2008), foram construídas estratégias de identificação, acompanhamento e redefinição da rota, enquanto a mudança se impunha, constituindo, portanto, uma prática social complexa e desafiante (Jabri & Jabri, 2022; Weick, 2001). Nesse sentido, o termo mapeamento é deliberadamente empregado como um termo mais vago do que planejamento (Badham, 2013).

Um dos Ms mais citados nas entrevistas foi “usar máscaras”, que corresponde ao exercício de influenciar e liderar pessoas por meio de *performances* sociais (Badham, 2013). A direção da Beta, juntamente com o grupo da mudança, foi empática e liderou de forma personalizada, levando mensagens de apoio e suporte aos diversos públicos – funcionários, alunos e familiares. A liberdade de expressão e a certeza de uma liderança aberta foram relevantes para que as pessoas compreendessem e fossem motivadas a participar de modo proativo, criando um sentimento de pertença. As resistências foram analisadas e acompanhadas pela coordenação e, principalmente, pelo grupo da mudança. A percepção e o compartilhamento das dificuldades, dilemas e paradoxos possibilitaram soluções internas e, quando necessário, houve a contratação de especialistas que pudessem auxiliar (Brown & Eisenhardt, 1998; Burke, 1984; Goffman, 1959). O grupo foi se unindo para buscar soluções, trocar experiências e se apoiar, levando à criação de equipes de trabalho, cuja sinergia manifestou-se nos resultados positivos atingidos pelas aulas *online* e híbridas.

Nesse sentido, as diferentes ações e reações dos diversos atores envolvidos na jornada da mudança foram lideradas por meio de distintas e adequadas *performances* da direção e do grupo de apoio (Grint, 2001; Huczynski, 2004) que, frente às turbulências da pandemia e às demandas que efetivamente ‘explodiam’, buscavam soluções e influenciavam as pessoas a alcançarem a excelência no ensino, padrão característico da instituição (Badham, 2013). A *performance* de “usar máscaras” implicou na complexidade social e comportamental necessária para lidar com múltiplos papéis (Brown & Eisenhardt, 1998; Burke, 1984; Goffman, 1959). Envolveu a capacidade de adotar múltiplas máscaras ou papéis, de forma autêntica e confiável, características comumente identificadas como componentes chave da liderança eficaz (Alexander, 2004). A liderança da Beta demonstrou capacidade de planejar e de improvisar, de controlar e de liderar, de ser coercitiva e participativa (Buchanan & Badham, 2008), conseguindo ainda interpretar, adaptar e implantar mudanças em contextos particulares (Grint, 2001; Huczynski, 2004).

Desde o início da pandemia, houve a preocupação com a criação de espaços de aprendizagem – Mirar (Argyris, 2010; Senge *et al.*, 1999; Sense, 2008). Por meio das reuniões, em conversas diretas com o RH, com o apoio de um psicólogo educacional, a diretoria, coordenadores e funcionários tiveram oportunidades de refletir sobre a mudança, além de avaliar o que seria necessário para atender as demandas. Esse processo de avaliações e reflexões foi construído diariamente, de forma flexível e adaptável, em alguns momentos formalmente, em outros, de maneira informal (Argyris, 2010; Senge *et al.*, 1999; Sense, 2008).

Diante da drástica alteração no modo de produzir e de ministrar as aulas, o foco em capacitar a equipe permitiu que os professores conseguissem aprender rapidamente a trabalhar *online* (Antonopoulou *et al.*, 2023). Além dos treinamentos presenciais e remotos, que foram fundamentais para a preparação do conteúdo das aulas, os próprios funcionários criaram espaços de troca de experiências, no sentido de compartilhar o que estava dando certo ou errado em suas aulas, novas tecnologias empregadas, atitudes favoráveis ao ensino, dentre outras (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Nesses espaços, também compartilhavam suas dores e sofrimentos, o que funcionou como um apoio para o grupo (Covey, 2005, 2009; Goleman, 1995; Kotter, 2012).

Apesar do suporte tecnológico e emocional, bem como da atuação proativa do grupo da mudança, as profundas transformações geraram sobrecarga de trabalho e estresse. Foi ainda enfatizado nas entrevistas, a necessidade de momentos de *feedbacks* e premiações/bonificação para os funcionários que se destacaram. Portanto, observou-se a implantação de espaços de aprendizagem, que possibilitaram múltiplas fontes de reflexão, avaliação e *feedback* (Argyris, 2010; Senge *et al.*, 1999; Sense, 2008). Mesmo que julgados insuficientes, esses espaços foram essenciais para a criação e desenvolvimento do conhecimento prático, do ‘saber o como’ e do ‘saber o quê’ (Argyris, 2010; Ryle, 2009; Schön, 1983) e para aflorar o conhecimento tácito, baseado na intuição e em experiências pessoais (Nonaka & Takeuchi, 1995), estimulando a inteligência emocional e intelectual e a sabedoria prática (Covey, 2005, 2009; Goleman, 1995; Kotter, 2012). A criação e o estabelecimento de ambientes de aprendizagem foram possíveis em função da abertura do espaço, do tempo e do apoio político necessários para permitir uma reflexão significativa (Buchanan & Badham, 2008).

Análise Processual do Gerenciamento para a Mudança – uma síntese analítica

Na pesquisa sobre a mudança organizacional, tem se observado debate significativo sobre a introdução de abordagens que se diferenciem e avancem em relação à abordagem clássica do Gerenciamento da Mudança, adequada às décadas passadas, baseada em visão idealista, rígida, acrítica, universalista e racional (Badham, 2013; Beer & Nohria, 2000; Collins, 1998; Jansson *et al.*, 2020; Peyrefitte *et al.*, 2022; Weick & Quinn, 1999; Whittle *et al.*, 2021). Essa abordagem teórica, focada na busca de objetivos e meios eficientes, em uma motivação racional unitária, preconiza o “the best way” para organizações em processo de mudança. Aspectos desse debate reforçam a ideia de que a mudança não é estritamente ligada a uma lógica, planejada e efetivada por etapas (Lewin, 1964), mas, sim, uma jornada com aspectos pragmáticos, críticos, humanos e discursivos, conforme entendida no Gerenciamento para a Mudança, a partir do framework 5M (Badham, 2013; Badham *et al.*, 2015; Badham & Cançado, 2014; Cançado & Badham, 2019).

Dados da pesquisa empírica demonstraram a mudança na Beta foi uma jornada complexa e caótica, a exemplo do que ocorria no mundo. Da análise dessa história contada pelos entrevistados pôde-se inferir que houve uma forte união do grupo em todos os níveis, desde a direção ao operacional, para lutar contra um ‘inimigo comum’ – a pandemia. Os relatos focaram preponderantemente os aspectos positivos vivenciados, nos quais os entrevistados conseguiram formas criativas e flexíveis, desenhadas pelo grupo como um todo, para fazer frente aos desafios que se impunham. Em um curto espaço de tempo, eles tiveram que transformar totalmente o local, a tecnologia, as relações e a forma pela qual o trabalho era realizado.

Essas mudanças radicais não se ativeram ao mundo do trabalho, uma vez que a pandemia transformou totalmente o mundo e a vida das pessoas. A emergência para se conseguir soluções talvez tenha sido mais forte do que os impactos e as possíveis resistências que pudessem ter surgido.

As evidências de campo trouxeram reforço ao argumento dessa abordagem do Gerenciamento para a Mudança, sendo uma forma de demonstrar o valor dessa expressão sobre o sentir a mudança pelos agentes, diferenciando-a da abordagem racional do Gerenciamento da Mudança. Torna-se clara a impossibilidade de planejamento, conforme indicado na pesquisa empírica e, ao mesmo tempo, reforça-se assim, o vigor da explicação. Pode-se mencionar alguns fatos objetos da análise de dados e evidências, tais como os agentes lidaram com a mudança inesperada e imposta; as práticas de lidar com o contexto externo e estruturar o ambiente interno; as limitações causadas pela pandemia, levando a impossibilidades de planejamento prévio da mudança; os desafios enfrentados para adesão à mudança, quase de modo inevitável, em meio a resistências; o lidar com emoções, tendo consequências na alteração de rota na mudança; o improviso no planejamento, com debates e análises ao mesmo tempo, sem diferença entre plano e implantação. Tais indicadores da presente abordagem teórica demonstraram as diferenças, face ao que se apresenta em uma análise calcada na abordagem clássica, racional e planejada do Gerenciamento da Mudança. O dinamismo da intervenção realizada na instituição estudada enseja uma interpretação rica do fenômeno da mudança, evidenciando, no mesmo movimento, o papel dos agentes e suas reações às mudanças processadas, por eles próprios e pelos agentes externos, de modo dinâmico e processual.

Nesse sentido, a concepção da mudança como jornada trouxe uma inserção significativa de vetores da abordagem processual da mudança. Essa perspectiva evidencia que contexto e ação são fundamentais e o tempo uma parte essencial na investigação. Síntese significativa exposta por Pettigrew (Pettigrew, 1985, 1996, 1997; Pettigrew *et al.*, 2001) proporciona a noção de processo como uma sequência de eventos individuais e coletivos, ações e atividades desdobrando-se ao longo do tempo em um determinado contexto. Apresenta embutida a perspectiva de Giddens (1979), emanada do estruturacionismo, considerando que contextos moldam e são moldados pelos atores enquanto produzidos e produtores.

Ao se associar, nesta pesquisa, a abordagem de Pettigrew (Pettigrew, 1985, 1996, 1997; Pettigrew *et al.*, 2001) ao Framework 5M de Badham (Badham, 2013; Badham *et al.*, 2015; Cançado & Badham, 2019), buscou-se melhor compreensão da realidade vivenciada por uma instituição educacional instada a promover mudanças no modo de lecionar e gerenciar, face à transformação do ambiente, em função da pandemia da Covid-19. Sabe-se que não foram somente as instituições educacionais que promoveram mudanças que envolveram diversas instâncias das organizações, das relações entre gestores e professores, de professores entre si, professores e alunos, organização e cliente. Essas transformações atingiram toda a economia mundial, em todos os setores.

Evidencia-se, pois, que a consideração conjunta das abordagens pragmática e discursiva de Badham (Badham, 2013; Badham *et al.*, 2015; Cançado & Badham, 2019) e da estratégica e processual de Pettigrew (Pettigrew, 1985, 1996, 1997; Pettigrew *et al.*, 2001) trouxe elementos que favorecem a interpretação do fenômeno da mudança. Pode-se dizer que a noção de Gerenciamento para a Mudança trouxe uma perspectiva gerencial da prática da mudança. Enquanto os 5M da perspectiva de Badham (Badham, 2013; Badham *et al.*, 2015; Cançado & Badham, 2019) fazem aflorar a prática dos gestores e demais agentes organizacionais, todos convergindo para um processo estratégico para a mudança, o aporte da visão do processo de Pettigrew (Pettigrew, 1985, 1996, 1997; Pettigrew *et al.*, 2001) trouxe as noções dinâmicas de contexto, conteúdo e processo como elementos que situam essas práticas captadas pelos 5M, destacando os desafios de análise da formulação e implementação dessa estratégia.

Na verdade, abordagem de Pettigrew (Pettigrew, 1985, 1996, 1997; Pettigrew *et al.*, 2001) representou um ponto de inflexão na análise da mudança estratégica, criando parâmetros para essa consideração em face da perspectiva denominada racional, emanada da perspectiva original de planejamento estratégico. Ao associá-la aos 5M de Badham (Badham, 2013; Badham *et al.*, 2015; Cançado & Badham, 2019), cria-se um espaço para introduzir o dinamismo dos agentes que trabalham para a mudança. A porta de entrada da pesquisa é justamente captar o fazer desses agentes, de modo dinâmico, reconhecendo-se a complexidade da jornada. A consideração da narrativa da mudança como uma jornada se afasta da consideração de processo planejado, escapando aos aspectos da racionalidade e linearidade. Nesse sentido, o Gerenciamento para a Mudança implica desenvolver inteligência de mudança em condições de incerteza e conflito (Buchanan & Badham, 2008; Stacey, 2012; Weick & Sutcliffe, 2001)

Portanto, de um lado, a abordagem dos 5M (Badham, 2013; Badham *et al.*, 2015; Cançado & Badham, 2019) trouxe uma visão dinâmica do que fazer na mudança. De outro lado, a abordagem de Pettigrew (Pettigrew, 1985, 1996, 1997; Pettigrew *et al.*, 2001) trouxe um delineamento do espaço de interação de agentes e organizações no contexto, sob a ótica do ambiente interno e externo. Mas, igualmente, enseja a análise de como as ações dos atores segundo os 5M expressam ou agem sobre o conteúdo da mudança, como elemento dinâmico, fruto de suas ações diante desse mesmo contexto, seja interno ou externo. Essas categorias trazem à luz o que fazem os agentes para a mudança, organizando a análise desse fazer sob a ótica do como mudar (o processo).

Nessa síntese teórico-analítica, revela-se o vigor da pesquisa qualitativa, em que a formulação inicial do problema passou pela identificação da problemática da mudança em uma instituição educacional, conforme a perspectiva de elaboração da problemática em pesquisas qualitativas, apontada por Chevrier (1995). Essa perspectiva envolve, como ponto de partida, a seleção de uma situação concreta e a formulação de um problema provisório de pesquisa, convergindo para transformação de problemas e sua interpretação em uma pesquisa que enseja a validação do quadro de referência teórico em uma perspectiva teórica para análise de outros casos.

A entrada no campo se deu pela busca de compreender o Gerenciamento para a Mudança, parecendo o modelo apropriado para abordar o dinamismo da mudança causada pela complexidade do ambiente agudizada pela pandemia Covid- 19. Na busca de compreensão do fenômeno, reformulou-se teoricamente a abordagem inicial pela agregação de uma perspectiva processual de análise estratégica. O estudo do caso enseja a validação dessa abordagem que pode ser denominada de Análise Processual do Gerenciamento para a Mudança.

Considerações finais

A partir da análise dos dados, pôde-se concluir que o objetivo da pesquisa foi alcançado e que o quadro de referência proposto possibilitou adequada coleta e análise dos dados. A mudança na instituição de ensino pesquisada se deu a partir da situação atípica da Covid-19, que trouxe transformações radicais captadas e descritas no caso. A escolha do método do estudo de caso para capturar e analisar a mudança organizacional na Beta permitiu um aprofundamento nas nuances das três fases da jornada de mudança: a primeira fase, que contempla o fechamento da instituição, a mudança para o trabalho remoto e o ensino *online*, de 18 de março de 2020 até 10 de maio de 2021; a segunda fase, que foi o período de aulas híbridas, quando houve o retorno gradual às atividades presenciais na Beta, de maio 2021 até o início de abril de 2022; e a terceira fase, em curso, no momento da pesquisa, desde abril de 2022, com o retorno às aulas presenciais.

Por meio do estudo foi possível construir um referencial teórico que comporta a integração entre as abordagens dos 5M de Badham e da análise estratégica do processo de mudança de Pettigrew. Pôde-se denominar, após a pesquisa, a abordagem teórica resultante dessa interação de Análise Processual do Gerenciamento para a Mudança. Confirmou-se a pertinência de se analisar a jornada da mudança a partir do modelo proposto por Pettigrew, focando-se o porquê mudar – o contexto da mudança –, o quê mudar – o conteúdo da mudança –, e o como mudar – o processo da mudança. Essas três categorias de análise permitiram o aprofundamento na realidade da empresa pesquisada, tornando tangíveis os aspectos retóricos referentes ao *Framework* 5M.

Portanto, este estudo traz contribuições para o debate teórico sobre uma abordagem pragmática e subjetiva da mudança nas organizações. Por ser um estudo de caso, não se esperava a generalização para outras realidades, mas sim generalização teórica. Nesse sentido, este artigo avança em relação aos estudos anteriores, comprovando a possibilidade de conjugação das duas abordagens propostas.

A Análise Processual do Gerenciamento para a Mudança, como a conjunção das duas abordagens de Badham e de Pettigrew, enseja a aplicação em outros estudos de casos. A partir deste estudo, pôde-se elaborar um roteiro de práticas de pesquisa, que envolve os seguintes passos:

- a. Identificação das fases da mudança organizacional;
- b. Verificação, em cada fase, da ação dos agentes para transformar o

ambiente organizacional e para influenciar esse mesmo ambiente em nova fase. Igualmente, identificação de como aquela organização em processo de transformação abre campo para mudanças no ambiente em que ela se insere, onde aspectos do gerenciamento realizado podem, concretamente ou potencialmente, levar a busca de mudanças em outras organizações do mesmo setor;

- c. Identificação, qualificando cada grupo de ações para a mudança dos agentes envolvidos, sob a ótica dos 5M (Manter-se atento, mobilizar, Mapear, Usar máscaras, Mirar);
- d. A cada conjunto de elementos de identificação dos 5M, sugere-se expressá-lo, claramente, como ações para a mudança que revelam respostas que os agentes oferecem sobre o porquê mudar, o quê mudar e o como mudar.

Observa-se que a pesquisa realizada no período da pandemia Covid-19 implicou em algumas limitações. Por ter sido desenvolvida em situação extrema, de mudanças radicais, sugere-se que sejam realizados novos estudos de caso, não somente em diferentes instituições de ensino, mas também em outros setores econômicos, de maneira a ratificar esta proposição.

Destaca-se, ainda, o fato de a maioria das entrevistas terem sido realizada de forma virtual. Apesar de ser um formato importante e útil, apresenta limitações que ainda precisam ser mais bem estudadas. A entrevista narrativa presencial apresenta outras formas de leitura e compreensão do entrevistado, como captar suas expressões faciais, movimentos e reações, permitindo uma maneira mais integrativa para analisar o olhar do entrevistado. A pesquisa realizada de forma remota também impossibilitou a busca de informações por meios físicos, como pesquisa em bibliotecas de forma presencial, análise de documentos físicos, dentre outros.

Os resultados do estudo contribuíram de forma mais específica para a empresa pesquisada, ao consolidar aspectos relevantes, tanto positivos quanto negativos, sobre a jornada da mudança, possibilitando aos gestores e funcionários a oportunidade de análise e reflexão. Tais aspectos foram apresentados e discutidos em seminário para os entrevistados, funcionários e direção da Beta, sendo destacados alguns pontos sobre o processo de mudança vivenciado pela instituição:

- a. Estratégias para mobilizar pessoas que pudessem auxiliar na tomada de decisões e na condução da mudança, por meio da atuação do grupo da mudança;
- b. Estratégias e ações construídas e adaptadas diariamente, em resposta às demandas imprevisíveis e complexas;
- c. Diferentes papéis foram exercidos, com a criação de um clima de compartilhamento, de liberdade de expressão, de apoio tanto em termos profissionais quanto pessoais;
- d. Criação de espaços para a capacitação necessária dos funcionários em relação às radicais transformações do trabalho e das aulas remotas;
- e. Momentos de reflexão poderiam ter acontecido com maior

frequência, mas com a demanda de trabalho elevada, a reflexão foi feita de maneira mais pontual;

- f. Devido à complexidade e à alta demanda de trabalho, os funcionários se sentiram sobrecarregados;
- g. O alto grau de exigência da instituição, da comunidade, dos pais, levou ao estresse, pela busca da “perfeição”;
- h. Necessidade de momentos de *feedbacks* mais frequentes.

Os resultados da pesquisa permitiram, ainda, um debate mais amplo, sobre os impactos causados pela pandemia da Covid-19 no setor da educação, bem como uma avaliação em relação ao ensino *online*, híbrido e ao ‘novo normal’ do ensino presencial. Sugere-se que estudos futuros analisem os impactos e as mudanças nas práticas de ensino, que persistem e foram incorporados ao cotidiano das escolas.

Portanto, pôde-se concluir que, a partir da pandemia, diante da complexidade e do caos, os desafios foram vivenciados de forma criativa e flexível, a partir da união e coesão do grupo em todos os níveis da Beta, sintonizando as dificuldades enfrentadas com estratégias de apoio, aconselhamento e liderança. Este artigo confirmou a relevância da interseção e complementaridade das abordagens dos 5Ms de Badham e da mudança estratégica de Pettigrew. O presente estudo avança em relação à abordagem do Gerenciamento para a Mudança, ao destacar elementos processuais emergentes, paradoxais e imprevisíveis dessa jornada. A abordagem resultante, denominada de Análise Processual do Gerenciamento para a Mudança, traz contribuições para novos debates na academia em relação às temáticas das teorias da mudança nas organizações.

Referências

Alexander, J. C. (2004). Cultural pragmatics: social performance between ritual and strategy. *Sociological Theory*, 22, 527–573. <https://doi.org/10.1111/j.0735-2751.2004.00233>.

Al-Haddad, S., & Kotnour, T. (2015). Integrating the organizational change literature: a model for successful change. *Journal of Organizational Change Management*, 28(2), 234–262. <https://doi.org/10.1108/JOCM-11-2013-0215>

Antonopoulou, K., Begkos, C., & Zhu, Z. (2023). Staying afloat amidst extreme uncertainty: a case study of digital transformation in Higher Education. *Technological Forecasting and Social Change*, 192, 122603. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122603>

Argyris, C. (2010). *Organizational traps: leadership, culture, organizational design*. Oxford University Press.

Badham, R. (2006). Mind(ing) the gap: the irony of practice and the practice of irony. (2nd) *Organisation Studies Summer Workshop*.

Badham, R. (2013). Short change: an introduction to managing change. *Business Perspectives Publishing Company*.

Badham, R., & Cançado, V. L. (2014, September). The mindful mobilising of maps,

masks and mirrow: shifting the rhetoric of organization change. *Anais Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – 38, ENANPAD*.

Badham, R., Cançado, V. L., & Darief, T. (2015). An introduction to the 5M framework: Reframing change management education. *BAR-Brazilian Administration Review*, 12(1), 22–38. <https://doi.org/10.1590/1807-7692bar2015140033>

Badham, R., Mead, A., & Antonacopoulou, E. (2012). Performing change: a dramaturgical approach to the practice of managing change. In D. M. Boje, B. Burnes, & J. Hassard (Eds.). *The routledge companion to organizational change*, 201–219. Routledge.

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Bartunek, J. M., & Woodman, R. W. (2015). Beyond Lewin: Toward a temporal approximation of organization development and change. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2(1), 157–182. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111353>

Beer, S., & Nohria, N. (2000). *Breaking the code of change: resolving the tension between theory and of change*. Harvard Business Press.

Bridges, W., & Bridges, S. (2009). *Managing transitions. Making the most of change*. Da Capo Lifelong Books.

Bringer, J. D., Johnston, L. H., & Brackenridge, C. H. (2006) Using computer-assisted qualitative data analysis software to develop a grounded theory project. *Field Methods*, 18(3), 245–266. <https://doi.org/10.1177/1525822X06287602>

Brown, S. L., & Eisenhardt, K. M. (1998). *Competing on the edge: strategy as structured chaos*. Harvard Business Press.

Bruch, H., & Vogel, B. (2011). *Fully charged: How great leaders boost their organizations energy and ignite high performance*. Harvard Business Review Press.

Buchanan, D., & Badham, R. (2008). *Power, politics and organizational change: Winning the turf game*. Sage.

Burke, K. (1984). *Attitudes toward History*. University of California Press.

Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and the planned approach to change: a re appraisal. *Journal of Management Studies*, 41(6), 977–1002. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2004.00463.x>

Cameron, K. S. (2008). Paradox in positive organizational change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1), 7–24. <https://doi.org/10.1177/0021886308314703>

Cançado, V. L., & Badham, R. (2019). Discutindo o gerenciamento para a mudança: o framework 5M. *Organizações & Sociedade*, 26(90), 435–456. <https://doi.org/10.1590/1984-9260903>

Carter, C., & Mueller, F. (2002). The ‘long march’ of the management modernizers: ritual, rhetoric and rationality. *Human Relations*, 55(11), 1325–1354. <https://doi.org/10.1177/0018726702055011920>

Chevrier, J. (1995). La spécification de la problématique. In Gauthier, B. (org) *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, 49-78, Presses Universitaires du Québec.

- Collins, D. (1998). *Organizational change: Sociological perspectives*. London: Routledge.
- Collis, J., & Hussey, R. (2021). *Business research: a practical guide for students* (5th ed.). Red Globe Press.
- Costa, J. A. (2016). *Mudança transformacional: Estudo de caso em uma cooperativa de crédito*. [Dissertação, Fundação Pedro Leopoldo]. https://www.fpl.edu.br/2018/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2016/dissertacao_jordania_aparecida_costa_2016.pdf
- Costa, J. A., & Cançado, V. L. (2017). Mudança transformacional: estudo de caso em uma cooperativa de crédito. *Anais Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração-ENANPAD*, 41.
- Covey, S. R. (2005). *The 8th habit: From effectiveness to greatness*. Free Press.
- Covey, S. R. (2009). *The seven habits of highly effective people*. Rosetta Books.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Sage publications.
- Fuda, P. (2013). *Leadership transformed: how ordinary managers become extraordinary leaders*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Giddens, A. (1979) *Central problems in social theory*. MacMillan, London.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Grint, K. (2001). *The arts of leadership*. Oxford University Press.
- Guedes, C. M. (2015). *Mudança transformacional: estudo de caso em uma multinacional da indústria farmacêutica no Brasil* [Dissertação. Fundação Pedro Leopoldo].
- Guedes, C., Cançado, V., & Muylder, C. F. (2016). Mudança transformacional: estudo de caso em uma multinacional da indústria. *Anais Encontro Nacional Da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração, 40-ENANPAD*.
- Heath, C., & Heath, D. (2010). *Switch: how to change things when change is hard*. Broadway Books.
- Huczynski, A. (2004). *Influencing within organizations*. Routledge.
- Hughes, M. (2022). Reflections: how studying organizational change lost its way. *Journal of Change Management*, 22(1), 8–25. <https://doi.org/10.1080/14697017.2022.2030980>
- Isern, J., Meaney, M. C., & Wilson, S. (2009). Corporate transformation under pressure. *McKinsey and Company (Voices of Transformation 3)*, 10.
- Itaborai, F. C. S., Portela, C. P. de J., & Reis, C. D. A. R. (2021). Gestão escolar e pandemia: Caminhos para uma educação inclusiva. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 6(17), 328–344.
- Jabri, M., & Jabri, E. (2022). *Managing organizational change*. Bloomsbury Publishing.
- Jansson, N., Lunkka, N., Suhonen, M., Meriläinen, M., & Wiik, H. (2020). The emergence of sensemaking through socio-material practices. *Journal of Organizational Change*

- Management*, 33(4), 597–607. <https://doi.org/10.1108/JOCM-10-2018-0280>
- Kanter, R. M. (2001). Strategy as improvisational theater. *MIT Sloan Management Review*, 43(2), 76–82.
- Kegan, R., & Lahey, L. L. (2009). *Immunity to change: how to overcome it and unlock potential in yourself and your organization*. Harvard Business Press.
- Keller, S., & Aiken, C. (2009). The inconvenient truth about change management - Why it isn't working and what to do about it. *McKinsey Quarterly*, April. New York: McKinsey & Company.
- Kotter, J. P. (2012). *Leading change*. Harvard Business Review Press.
- Lewin, K. (1964). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. Harper & Row.
- Marques, C. P. (2019). *Gerenciamento para a Mudança: Estudo de caso em cooperativa de crédito* [Dissertação, Fundação Pedro Leopoldo]. https://www.fpl.edu.br/2018/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2019/dissertacao_cleani_paraíso_marques_2019.pdf
- McCabe, D. (2010). Taking the long view. *Journal of Organizational Change Management*, 23(3), 230–250. <https://doi.org/10.1108/09534811011049581>
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Palmer, I., Dunford, R., & Akin, G. (2008). *Managing organizational change*. McGraw Hill.
- Payne, D., Trumbach, C., & Soharu, R. (2022). The values change management cycle: Ethical change management. *Journal of Business Ethics*. <https://doi.org/10.1007/s10551-022-05306-8>
- Pettigrew, A. (1985). Contextualist research: a natural way to link theory and practice. In E. Lawler. *Doing research that is useful for theory and practice*, 222-248. Jossey-Bass.
- Pettigrew, A. (1997). What is a processual analysis? *Scandinavian Journal of Management*, 13(4), 337-348. [https://doi.org/10.1016/S0956-5221\(97\)00020-1](https://doi.org/10.1016/S0956-5221(97)00020-1).
- Pettigrew, A. M. (1996). A cultura das organizações é administrável. In M. T. L. Fleury & R. M. Fischer (Eds.), *Cultura e poder nas organizações* (2nd ed.), 145–153. Atlas.
- Pettigrew, A., Woodman, R., & Cameron, K. (2001). Studying organizational change and development: Challenges for future research. *Academy of Management Journal*, 44(4), 697–713. <https://doi.org/10.2307/3069411>
- Peyrefitte, J., Sevier, A. J., & Willis, R. (2022). The roles of sensegiving language and context in change announcement acceptance. *Journal of Change Management*, 22(1), 79–97. <https://doi.org/10.1080/14697017.2021.1974525>
- Ratten, V. (2020). Coronavirus (Covid-19) and the entrepreneurship education community. *Journal of Enterprising Communities: people and places in the global economy*, 14(5), 753–764. <https://doi.org/10.1108/JEC-06-2020-0121>
- Ryle, G. (2009). *The concept of mind*. Routledge.
- Schirmer, F., & Geithner, S. (2018). Power relations in organizational change: an activity-theoretic perspective. *Journal of Accounting & Organizational Change*, 14(1), 9–32. <https://doi.org/10.1108/JAOC-11-2016-0074>

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Roth, G., Ross, R., & Smith, B. (1999). *The dance of change: the challenges to sustaining momentum in learning organizations*. Crown Business.
- Sense, A. (2008). *Cultivating the learning within projects*. Palgrave/ Macmillan.
- Stacey, R. (2012). *Tools and techniques of leadership and management. Meeting the challenge of complexity*. Routledge.
- Stouten, J., Rousseau, D. M., & De Cremer, D. (2018). Successful organizational change: Integrating the management practice and scholarly literatures. *Academy of Management Annals*, 12(2), 752–788. <https://doi.org/10.5465/annals.2016.0095>
- Thiry-Cherques, H. R. (2009). Saturação em pesquisa qualitativa: Estimativa empírica de dimensionamento. *Revista PMKT*, 3(2), 20–27.
- Turner, V. (1982). *From ritual to theatre: the human seriousness of play*. PAJ.
- Weick, K. (2001). *Making sense of the organization*. Blackwell.
- Weick, K. E., & Quinn, R. E. (1999). Organizational change and development. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 361–386. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.361>
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2001). *Managing the unexpected: Assuring high performance in an age of complexity*. JosseyBass.
- Weisbord, M. (2011). *Productive workplaces. Dignity, meaning, and community in the 21st century*. Pfeiffer.
- Whittle, A., Gilchrist, A., Mueller, F., & Lenney, P. (2021). The art of stage-craft: a dramaturgical perspective on strategic change. *Strategic Organization*, 19(4), 636–666. <https://doi.org/10.1177/1476127020914225>
- Wood Jr, T. (2009). *Mudança organizacional* (5th ed.). Atlas.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.