

Movimentos estratégicos das Instituições de Ensino Superior: desafios digitais impostos pela pandemia da COVID-19

STRATEGIC MOVEMENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: DIGITAL CHALLENGES IMPOSED BY THE COVID-19 PANDEMIC

Rosely Scheffer ¹, Joicei dos Santos Fabrício ²

Autor para correspondência:
Rosely Scheffer

E-mail: rose.scheffer@gmail.com

Declaração de Interesses: Os autores certificam que não têm nenhum interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em conexão com o manuscrito.

A pandemia da COVID-19 impactou profundamente a realidade do setor educacional no mundo todo. As instituições de ensino tiveram que adaptar suas rotinas devido às restrições impostas pelo novo cenário. Este artigo tem como objetivo analisar como a dinâmica das rotinas de ensino e de coordenação foram modificadas frente aos desafios digitais impostos pela pandemia da COVID-19 na implementação de novos movimentos estratégicos. Foi realizado um estudo de casos múltiplos em três Instituições de Ensino Superior que ofertam cursos presenciais de Administração e área de Negócios, utilizando entrevista semiestruturada, com abordagem qualitativa e diferentes técnicas de análise. Assim, foi possível identificar quatro dimensões da rotina: (1) impacto do choque exógeno nas universidades com a paralisação das atividades presenciais e a implementação do ensino remoto emergencial, exigindo a ressignificação do ambiente de ensino/aprendizagem e a adoção de novos movimentos estratégicos; (2) a estratégia emergencial se originou da adaptação das tarefas da rotina de ensino em que os atores incorporaram novas ações, por meio de um movimento de baixo para cima; (3) reconfiguração da rotina se deu com a inserção dos artefatos tecnológicos, a capacitação dos atores na adaptação das tarefas das rotinas levou a padronização do ambiente ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, a estabilização das tarefas e rotinas das universidades; (4) aumento da complexidade da rotina decorreu das implicações do ensino remoto emergencial nas rotinas de ensino e de coordenação e na interação professor/aluno. O estudo apresenta também implicações práticas que podem ser úteis para gestores e estudos futuros no campo das rotinas organizacionais.

Palavras-chave: Rotinas; Movimentos Estratégicos; Pandemia da COVID-19; Ensino Remoto Emergencial.

The COVID-19 pandemic has profoundly impacted the reality of the education sector around the world. Educational institutions had to adapt their routines due to the restrictions imposed by the new scenario. This article aims to analyze how the dynamics of teaching and coordination routines were modified in the face of the digital challenges imposed by the COVID-19 pandemic in the implementation of new strategic movements. A multiple case study was carried out in three Higher Education Institutions that offer face-to-face courses in Administration and Business, using a semi-structured interview, with a qualitative approach and different analysis techniques. Thus, it was possible to identify four dimensions of the routine: (1) impact of the exogenous shock on universities with the stoppage of face-to-face activities and the implementation of emergency remote teaching, requiring the re-signification of the teaching/learning environment and the adoption of new strategic movements; (2) the emergency strategy originated from the adaptation of the teaching routine tasks in which the actors incorporated new actions, through a bottom-up movement; (3) routine reconfiguration occurred with the insertion of technological artifacts, the training of actors in adapting routine tasks led to the standardization of the teaching/learning environment and, consequently, the stabilization of tasks and routines at universities; (4) increased complexity of the routine resulted from the implications of emergency remote teaching on teaching and coordination routines and on teacher/student interaction. The study also presents practical implications that may be useful for managers and future studies in the field of organizational routines.

Keywords: Routines; Strategic Moves; COVID-19 pandemic; Emergency Remote Teaching.

¹ Universidade Positivo e Centro Universitário Integrado. Paraná, Brasil.

² Universidade Positivo. Paraná, Brasil.

INTRODUÇÃO

A implementação de novas rotinas nas organizações é uma tarefa complexa e desafiadora, exigindo uma cuidadosa consideração das circunstâncias e do contexto em que se insere. A pandemia global, que se desenrolou ao longo dos últimos anos, trouxe consigo uma série de obstáculos significativos para essa adaptação e transformação organizacional.

A COVID-19 deixou marcas por todo o planeta, com países em isolamento, fronteiras fechadas e uma economia fragilizada (Lima et al., 2020). Diferentemente dos movimentos históricos que antecederam o século XXI, a pandemia da COVID-19 levou a uma mudança disruptiva em todos os setores da sociedade, do familiar ao produtivo, especialmente no modo como as organizações operam na sociedade (Martí-Noguera, 2020).

Frente a essa crise, a maioria das organizações teve que deixar de lado planos estratégicos já estabelecidos para se adaptar com estratégias emergentes (Rao; Greve, 2018). Sem dúvida, a pandemia significou em 2020 uma transição acelerada nos modelos de negócios de todas as organizações, pois grande parte da população mundial passou a utilizar o meio remoto não só para o trabalho, mas também para atividades culturais e educacionais (Bao, 2020).

Uma das possibilidades para entender o impacto da pandemia na educação é por meio das rotinas organizacionais. A rotina organizacional por ser considerada um fenômeno dinâmico e gerativo, conforme Feldman (2000) aponta que elas podem mudar contínua e endogenamente, enfatizando seu papel na flexibilidade e mudança.

No caso das Instituições de Ensino Superior (IES), partindo das interdependências entre as rotinas de ensino e de coordenação e, em seguida na consolidação da estratégia organizacional, a alta direção dessas instituições se viram forçadas a delegar aos profissionais de ensino, a criação de novos padrões de ação em sua prática, envolvendo outros artefatos e recursos para atender ao requisito emergente, neste caso, a migração do ensino presencial em sala de aula para o ensino remoto. Dessa forma, ressalta-se a importância de analisar como os artefatos influenciaram a adaptação das rotinas nesse cenário.

Diante do exposto, acredita-se que o contexto da pandemia da COVID-19 e das mudanças enfrentadas pelas IES, são aspectos promissores e válidos de investigação e, portanto, adequado para aprofundar a compreensão da dinâmica da rotina nos movimentos estratégicos das IES.

Portanto, o objetivo dessa pesquisa é analisar como a dinâmica das rotinas de ensino e de coordenação foram modificadas frente aos desafios digitais impostos pela pandemia da COVID-19 na implementação de novos movimentos estratégicos. A pesquisa descreve o contexto ambiental das IES no cenário da pandemia, bem como identifica e caracteriza as rotinas de ensino e de coordenação adotadas neste período.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Rotinas organizacionais e seus atributos

O conceito de rotinas não é novo, pois ao longo do tempo vários autores ajudaram a refinar a compreensão do tema “rotinas”. Embora Nelson e Winter (1982) sejam vistos como os autores principais das rotinas organizacionais, eles não foram os primeiros a documentar sua existência. Mas, acredita-se que seja possível compreender melhor estudando alguns dos conceitos e/ou definições propostas na literatura científica, por meio das quais se pode confrontar a abordagem utilizada pelos diferentes autores.

Schumpeter (1927, p. 297) foi um dos primeiros autores a fazer referências a rotinas, observando que a maior parte da existência das empresas, “consiste em trabalho de rotina baseado em experiências bem experimentadas”. Mas, foi Stene (1940, p. 1129) que cunhou uma das primeiras definições de rotinas organizacionais, afirmando que uma rotina organizacional é “a parte das atividades de qualquer organização que se tornou habitual por causa da repetição e que é seguida regularmente sem instruções específicas”, envolvendo aí vários indivíduos.

Avançando na definição, Simon (1997) discutiu a relação entre tomada de decisão e rotinas organizacionais, particularmente quando a racionalidade é limitada. March e Simon (1958) se concentram na capacidade das organizações de mudar suas rotinas em resposta ao ambiente externo e as regras que orientam a implementação rotineira. Esses elementos de adaptação a ambientes externos, padrões repetitivos de comportamento envolvendo múltiplos indivíduos e a orientação para esse comportamento fornecida pelas regras organizacionais, foram todos entendidos como essenciais para as rotinas organizacionais (Cyert; March, 1963).

Ao refletir sobre rotinas organizacionais deve-se ter em mente a definição clássica de Feldman e Pentland (2003, p. 95), de que rotinas são “padrões repetitivos e reconhecíveis de ações organizacionais interdependentes realizadas por múltiplos atores”. Nas rotinas, as ações são interdependentes, pois os resultados de uma ação são o começo de outra e assim por diante. De acordo com esta definição, se agrega uma ação similar a outra caracterizada pela habilidade dos indivíduos em repetir uma ação de maneira idêntica ou similar (Nelson; Winter, 1982; Teece et al., 1997; Becker; Lazaric, 2003).

Como as rotinas são formadas por atores, artefatos (Pentland et al., 2012) e outros elementos imersos em contextos institucionais específicos, estas se modificam no tempo, projetando uma visão mais dinâmica e realista dos processos de mudança organizacional. Para corroborar com essa visão, um estudo longitudinal de Feldman (2000) revela vários aspectos da mudança de rotina e mostra como as interações dentro de um contexto específico podem gerar circunstâncias atípicas que forçam os atores envolvidos a modificar regras ou categorias que foram estabelecidas e aplicadas em circunstâncias bem definidas.

A rotina se manifesta na forma de um fenômeno a ser compreendido, pois existe, possui essência e é cognoscível, requer escolhas de ordem epistemológicas, já que a rotina organizacional é uma característica central da organização humana (Feldman; Pentland, 2003). Acredita-se que o avanço nos estudos das rotinas organizacionais decorre de que todo novo conhecimento precisa ser realizado para reformular e apresentar seus pressupostos e alicerces (Adorno, 1986).

Pentland e Feldman (2005) propõem três maneiras diferentes pelas quais as rotinas organizacionais podem ser abordadas como uma unidade de análise. (1) Tratar toda a rotina como uma 'caixa preta' indiferenciada; (2) estudar partes específicas da rotina isoladamente; (3) estudar as relações entre essas partes e os processos pelos quais as partes mudam. Sugerem os autores que dessa forma é possível compreender a estrutura interna e a dinâmica das rotinas organizacionais para explorar fenômenos organizacionais centrais, como estabilidade, mudança, flexibilidade, aprendizado e transferência.

Rotinas organizacionais nas IES

O conceito de rotina organizacional, cunhada por Feldman e Pentland (2003, p. 95), "um padrão repetitivo e reconhecível de ações interdependentes, envolvendo vários atores", pode ser reconhecido nas rotinas das IES, por exemplo, rotina de ensino, de contratação, de coordenação, de supervisão, de planejamento curricular, dentre outras, bem como rotinas de reuniões entre os diversos níveis organizacionais.

As rotinas organizacionais das IES descritas como ações mediadas pelo conhecimento podem ser classificadas em três tipos, segundo Lovera Aguilar (2012): rotinas procedimentais, de autodesenvolvimento e emergentes.

As rotinas procedimentais atendem às diretrizes da atuação acadêmica estabelecido pela IES para o cumprimento dos objetivos institucionais de cada área e local de trabalho, considerando a atividade acadêmica e programática, a pesquisa na área do trabalho, bem como as ações de extensão universitária. São rotinas de trabalho voltadas para o cumprimento de funções, visando ao bem-estar do aluno além do benefício que gera para a IES (Lovera Aguilar, 2012).

As rotinas procedimentais, juntamente com as demais rotinas, integram as diversas experiências que os profissionais desenvolvem em suas atividades; envolvendo o acúmulo de conhecimento tácito, esse tipo de conhecimento é difícil e transmitir porque está impregnado de uma mistura de percepções e observações.

As rotinas de autodesenvolvimento são inerentes à necessidade dos profissionais de alcançar realizações pessoais e de equipe relacionadas ao desempenho, nível categórico de promoção, competitividade com profissionais de outras IES, gerando excelência acadêmica e institucional. Como aponta Lovera Aguilar (2012) por meio do autodesenvolvimento dos acadêmicos, obtém-se a capacidade de expandir e refinar rotinas, facilitando assim, a combinação de conhecimentos existentes com novos, adquiridos e assimilados.

As rotinas emergentes, de acordo com Lovera Aguilar (2012), surgem no desenvolvimento das atividades de acordo com sua dinâmica, que varia de acordo com a situação que ocorre em um determinado momento, por meio do exercício da criatividade pessoal. Fazem parte do repertório particular do indivíduo, cujo conhecimento emergente é derivado de sua experiência, e responde à busca imediata de uma solução para as situações que possam surgir.

Gavetti e Levinthal (2008, p. 122) afirmam que “as rotinas refletem a sabedoria empírica e são o resultado de tentativa e erro, bem como a seleção e retenção de comportamentos anteriores”. Essa afirmação está diretamente relacionada à memória organizacional que as rotinas representam e à ideia de que à execução da rotina são semiautomáticas, sendo consideradas como um produto da aprendizagem que resulta do desempenho repetitivo de tarefas semelhantes, mesmo que envolva mudanças substanciais na atividade.

Com base na tipologia estabelecida por Lovera Aguilar (2012) é possível inferir uma série de critérios que tem se originado da definição de rotinas organizacionais para conhecer quando uma ação é ou não é uma rotina, ainda que careça de uma explicação do porquê esses padrões reconhecíveis de ação prevalecem ou quais são seus efeitos (Sutton; Staw, 1995).

Do exposto, depreende-se a importância da rotina de ensino, pois é nela que se materializa a entrega do serviço. Mas, para situar a rotina de ensino, é preciso entender que se trata de um conjunto interdependente de tarefas desempenhadas pelos professores e outros atores que podem por vezes participar dessa rotina, e é por meio dela que ocorre a entrega de valor esperado pelo aluno/cliente. Para tanto, a rotina de ensino, é aquela que faz a intersecção com outras rotinas (SPEE et al., 2016), como por exemplo a rotina de ensino com a de coordenação. Como as rotinas são encenadas no contexto das organizações, ocorrem as intersecções onde uma rotina fornece um impulso que orienta o desempenho de outra rotina (Spee et al., 2016, p. 773).

Para Pinheiro (2015), a rotina de ensino é uma prática central do contexto educacional, e constitui papel preponderante para o ensino aprendizagem, pois está relacionada ao tempo e ao ritmo do trabalho e também à organização do espaço educacional. Deve ser pensada como a dimensão que organiza o trabalho do professor, como: sala de aula, plano de ensino, plano de aula, avaliações, atividades/ exercícios, materiais específicos e complementares e ferramentas de interação.

Portanto, é na sequência dos conteúdos a serem ensinados e na organização temporal da sala de aula, que a rotina de ensino pode ser considerada a protagonista na organização tempo-espço educacional das IES, um espaço em movimento, no qual é necessário refletir sobre os fenômenos de ensinar e de aprender, sobretudo, um espaço em que a docência em ação pode ser revisitada (Bolzan et al., 2013).

Quando se pensa em 'docência em ação', remete-se a Saviani (2007, p. 6-7) ao argumentar que é nesta que se "encarna o movimento real da educação, [...], mais do que isso, constitui a própria substância da prática educativa. [...] têm marcadamente a ressonância metodológica denotando o modo de operar". Esta visão põe em evidência a estreita ligação entre a rotina de ensino e a prática em sala de aula. Segundo Rosa (2020), é no tempo-espço da sala de aula, que o professor se torna o ator central, respaldado pelo coordenador de curso e colaboradores, cada qual com diferentes tipos de tarefas e responsabilidades para atender as demandas do ensino.

O enquadramento particular da rotina de ensino, permite compreender a prática de trabalho nas IES como constituída nas interações entre os gestores, coordenadores e professores.

O coordenador de curso desempenha papel fundamental para o trabalho universitário, ele é responsável por mediar as relações entre direção, docentes e discentes. Isto porque, estão ligados diretamente ao planejamento estratégico, curricular, disciplinar e motivacional das IES (SOARES; FARINHA, 2018), e é de sua responsabilidade alinhar esses elementos juntamente com direção acadêmica. Além de conciliar as atividades das dimensões acadêmicas, pedagógicas e científicas, também atua na função de gestor e deve entender a organização enquanto um conjunto de rotinas organizacionais que trabalham para responder às demandas internas e externas da IES.

As rotinas de natureza estratégica do trabalho de um coordenador de curso de graduação não são realizadas por nenhum outro profissional. Dessa maneira, considerando que uma IES tem como função básica preparar os profissionais para atuarem na sociedade, é necessário que estes coordenadores realizem planejamentos de acordo com as transformações que estão ocorrendo na sociedade. Ser estratégico na gestão de um curso é essencial para dar conta das necessidades da sociedade que vão se alterando e para a sobrevivência institucional, uma vez que a oferta de cursos se inova nas IES de maneira muito rápida (Marcon, 2008; Kanan, 2008).

Para corroborar com esta visão, Marcon (2011) observou em sua pesquisa que as melhores estratégias para as IES são aquelas que permitem atender às necessidades e às expectativas dos seus alunos e daqueles que irão usufruir de seus serviços e produzir conhecimento relevante para a sociedade. O fato de não estabelecer estratégias adequadas indica que o futuro poderá ficar comprometido e a universidade perder competitividade, alunos, recursos e prestígio.

É fundamental que a IES antes de definir ações estratégicas, leve em consideração as necessidades dos alunos. Isso porque, uma das formas de evitar a evasão é, justamente, oferecer um espaço onde os estudantes têm oportunidade e segurança para se expressarem (Pinto, 2021).

Por isso, a coordenação de curso deve estar atenta aos elementos que contribuem para a satisfação do aluno e assegurar que essas exigências mínimas sejam cumpridas dentro da IES. Esses elementos incluem: qualidade do curso e sintonia com o mercado de trabalho; possibilidade de acesso on-line às aulas e aos conteúdos, por meio de dispositivos móveis; interação com colegas e docentes de onde estiverem, no tempo disponível, docentes dedicados e com conteúdo atualizado. Diante disso, as rotinas de coordenação são imprescindíveis no suporte das rotinas de ensino.

A rotina de ensino e de coordenação foram escolhidas para este estudo devido a importância destas no contexto da pandemia, momento em que foram forçadas a uma mudança

abruta, deixando de ser presencial para serem realizadas remotamente e, conseqüentemente, outras rotinas interrelacionadas foram impactadas.

A rotina de ensino tem como principais características: sala de aula, plano de ensino, materiais específicos e complementares, avaliações, atividades/exercícios e ferramentas de interação, e, conforme Rosa (2020) tem como atores centrais o professor, o coordenador e colaboradores, cada qual com diferentes tipos de tarefas e responsabilidades para atender as demandas do ensino.

A rotina de coordenação de um curso de graduação guia as múltiplas tarefas na busca de atender as estratégias da IES, como acompanhar a mediação do ensino/aprendizagem; contratação de professor; interpretar e aplicar as DCNs estabelecidas pelo MEC; atender e orientar os professores e alunos; gerenciar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC); representar o curso interna e externamente; gerenciar conflitos; presidir reuniões colegiado/alunos e NDE; participar de reuniões de coordenadores e diretores; gerir a comunicação com alunos, docentes e demais públicos de interesse do curso, elaborar o planejamento estratégico do curso.

***Embeddedness* e movimentos estratégicos**

Embora implícita à origem da imersão (*embeddedness*) de rotina, é preciso aprofundar a compreensão teórica da dinâmica da rotina no nível de conjunto envolvida na geração de novas ações emergentes e padrões de trabalho em resposta às mudanças exigidas pelo atual contexto. Assim, Howard-Grenville e Lodge (2020) avançaram no conceito de *embeddedness* além do nível de uma declaração programática, desenvolvendo uma formulação que especifica como a imersão e as estruturas afetam a rotina, e por extensão a estratégia das organizações.

Parmigiani e Howard-Grenville (2011, p. 2) chamaram a atenção para os “atributos fundamentais das organizações que existem acima do nível da rotina, mesmo assim afetam seu desempenho”, observando que às vezes eram ignorados. Assim, os autores dissecaram os aspectos, natureza e características da rotina, e descobriram que havia mais a “ser aprendido sobre como características particulares da organização e seu contexto moldam a dinâmica da rotina, incluindo sua eficácia, resultados e evolução” (p. 2).

O constructo do *embeddedness* tem sido pouco explorado na sua interação com outros aspectos centrais e dinâmicos da organização, caracterizados por Howard-Grenville e Lodge (2020), como estruturas culturais, tecnológicas e de coordenação. Por exemplo, a estrutura cultural está emaranhada na vida organizacional, uma vez que é inseparável na prática, pois moldam as intenções e suposições dos agentes em suas ações; a estrutura tecnológica mostra a inseparabilidade do social e do material que é um elemento crucial para a mudança endógena das rotinas organizacionais (Pentland et al., 2012); a estrutura de coordenação reflete “[...] a interdependência da ação entre múltiplos atores ao realizar uma tarefa complexa” (Howard-Grenville, 2005, p. 630), pois amplia a compreensão de como as interações sociais delineiam a mudança e estabilidade da rotina.

Estudos de *embeddedness* investigam como a força da sobreposição de uma rotina com outras estruturas restringe a flexibilidade de seu desempenho e medeia o potencial de mudança no padrão geral (Spee et al., 2016). Ao investigar o conceito de *embeddedness* e sua influência nos estudos do empreendedorismo, Corrêa et al. (2020) mostraram como o agente é influenciado pelos recursos derivados das estruturas nas quais se encontram imersos. Para tanto, sugerem a criação de novo modelo analítico, que seja capaz de ampliar as reflexões sobre as influências da imersão em diferentes estruturas à trajetória empreendedora.

Essa visão de *embeddedness* das rotinas organizacionais admite que fatores exógenos também influenciam as rotinas (Corrêa et al., 2020; Howard-Grenville; Lodge, 2020; Wenzel et al., 2020). No entanto, o que se observa é que os estudiosos estão mais preocupados com processos endógenos subjacentes que geram mudanças dentro da rotina (Howard-Grenville; Lodge, 2020).

Do ponto de vista teórico da estratégia, estas seguiram caminhos diferentes, ou seja, foram analisadas, relativizando a relevância de compreender essas estruturas em conjunto com as rotinas organizacionais. Considerando que estas estruturas e rotinas estão claramente interligadas na prática, a associação entre imersão e rotina, põe em evidência a noção do agente enquanto praticante das ações.

É neste ponto que se abre um caminho propício para compreender mais profundamente como as rotinas respondem às mudanças ocorridas no ambiente externo, o que exige dos gestores agilidade em explorar novos movimentos estratégicos, tendo em vista o impacto da pandemia da COVID-19 nas rotinas organizacionais.

Contudo, antes de tratar sobre o que vem a ser movimento estratégico, é importante mostrar até que ponto a estratégia e a rotina se relacionam. Para fundir os dois campos, conforme Grand e Bartl (2019), primeiro é preciso olhar a estratégia como prática, ou seja, perceber a estratégia como algo que os atores organizacionais fazem. Nesta perspectiva a estratégia é vista como uma ação humana. Isto porque a interação humana é posicionada no centro. Assim, à medida que a estratégia se aproxima da prática, de acordo com a visão de Whittington (2007), mais se percebe que 'estratégia' não é unicamente um atributo das organizações, mas constitui-se também em uma atividade realizada por pessoas.

Segundo a dinâmica de rotina, a qual é explicitada por Feldman e Pentland (2003) quando afirmam que ao elaborar rotinas, é possível identificar padrões repetitivos e reconhecíveis de ações interdependentes que moldam oportunidades e iniciativas específicas, tendo em vista 'como uma organização avança'. É aqui que acontece a junção dos dois campos, trazendo à tona o 'movimento estratégico', estabelecido pelo primeiro e modificado pelo segundo.

Como se constata, os movimentos estratégicos, portanto, contêm dois campos: o curso de ação planejado (estratégia) e as ações (rotinas) associadas que tornam esse movimento possível. Assim, pode-se argumentar que é a interação de diferentes rotinas e configurações de estratégia e sua atuação proativa pela administração executiva que pode fazer a diferença em relação a novos movimentos estratégicos como resultados estratégicos ao longo do tempo. Sendo assim, como apontam Grand e Bartl (2019), é na dinâmica das rotinas em um contexto de estratégia que origina novos movimentos estratégicos, possibilitando alcançar tendo por objetivo os resultados almejados.

Os autores afirmam ainda que para tornar possível esses movimentos, é necessário se concentrar, especificamente nos contextos de criação, inovação, transformação e mudança. Desse modo, mostram como a atuação rotineira torna possível a agilidade empresarial e novos movimentos. Sugerem ainda que isto requer explorar ainda mais e conceituar sistematicamente o papel das rotinas na criação de estratégias (estratégia na prática), bem como o papel da atuação gerencial para a criação e mudança de rotina. Nestes, deve-se levar em consideração as práticas gerenciais em relação à dinâmica de rotina, o que possibilitará novos movimentos estratégicos (Grand; Bartl, 2019). Assim, pode-se afirmar que são as rotinas organizacionais que provocam novos movimentos estratégicos necessários para alcançar os resultados pretendidos pelas empresas.

Esses movimentos estratégicos só ocorrerão em contextos organizacionais onde o executivo de gestão for capaz de interpretar o ambiente e analisar até que ponto a estratégia da empresa e a rotina se relacionam (Grand; Bartl, 2019). Para tanto, é necessária uma compreensão da dinâmica da rotina dentro da própria estratégia (Feldman, 2015).

É neste ponto que reside a importância de compreender como a estratégia emerge. Hamel (2009) recomenda que as empresas reinventem a elaboração da estratégia como uma estratégia emergente, processo pelo qual a gestão empresarial pode se tornar mais relevante diante de um mundo volátil.

Tipicamente, a literatura distingue a formulação da estratégia da implementação, assumindo que a última segue a primeira e priorizando a pesquisa (Mintzberg et al., 1985). Da mesma forma, o conteúdo da estratégia e, em particular, como estratégias específicas estão relacionadas ao desempenho quando realizadas em um determinado contexto. Porter (1997, p. 64) afirma que estratégia "significa escolher deliberadamente um conjunto diferente de atividades para entregar uma combinação única de valor". Em contradição, Mintzberg (1978) aborda o conceito de estratégia emergente como um padrão em ação que é realizado apesar ou não da ausência de intenções, logo é um componente importante das estratégias empiricamente realizadas.

Note-se que os autores fazem distinção no sequenciamento da formulação e implementação da estratégia para abordar a relação entre o conteúdo específico da estratégia e os processos a partir dos quais ela é gerada. Essa ênfase no processo é clássica, porém é importante especificar como surge a estratégia de uma empresa. São duas abordagens que esclarecem esta questão: (1) a escolha racional orientada para o conteúdo, e (2) a de aprendizagem centrada no processo (Gavetti; Rivkin, 2007). Burgelman e Wheelwright (2008) concebe a elaboração de estratégias como um processo de aprendizagem social, pois é central nos processos reais de formulação e mudança estratégica.

Enquanto a estratégia deliberada assegura que as intenções da direção sejam cumpridas conforme especificado, a estratégia emergente coloca a ênfase na aprendizagem, ou seja, no confronto entre pensamento e ação, quando os participantes refletem sobre o que eles fazem (análise e formulação → ação → feedback → aprendizagem (análise de feedback)), de modo que, com o tempo, converge em um padrão de comportamento em um fluxo de ações que constitui a estratégia (Garcia, 2019).

A estratégia emergente, enfatiza Garcia (2019), pode vir das atividades de um líder individual ou de uma pequena equipe (processo emergente de cima para baixo), mas geralmente tem outros tipos de protagonistas, como: atores individuais ou grupos de pessoas de qualquer parte da organização que interagem de tal forma que desenvolvem um padrão de comportamento, que ao longo do tempo se torna uma estratégia (processo emergente de baixo para cima).

A abordagem da estratégia emergente permite trazer à tona as estruturas que se encontram imersas nas rotinas (*embeddedness*), situando o estudo nas perspectivas (1) orgânica e (2) micro; o primeiro vê a formulação de estratégia como dialética, envolvendo racionalização e estruturação por meio de iniciativas de alto escalão e estratégias de níveis inferiores, e incluindo aí, a estratégia como o resultado de processos multiníveis (Mirabeau; Maguire, 2014). Isto é possivelmente emergente. O segundo vê a miríade de microatividades que compõem a estratégia e a estratégia na prática. Mirabeau e Maguire (2014) afirmam que a rotina organizacional é uma atividade chave na formação da estratégia emergente. Esse cenário remete a Wenzel et al. (2020), que mostram em seu estudo que o desencadeamento de dinâmicas de rotinas promete abrir novos rumos teóricos e metodológicos no campo da pesquisa.

Sendo assim, do ponto de vista da prática das rotinas organizacionais, insere-se a rotina de ensino e de coordenação das IES, criando uma intersecção entre os campos da rotina e da estratégia. Essa visão permite uma aproximação dos entendimentos conceituais desses termos, com foco em sua aplicabilidade.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A revisão teórica evidencia a complexidade do objeto em estudo, qual seja as rotinas de ensino e de coordenação das IES no contexto da pandemia, o que implica a consideração de múltiplos aspectos de natureza estrutural e estratégica interrelacionados em um processo ao longo

do tempo, as dinâmicas que envolvem essas rotinas e suas interdependências diante das mudanças bruscas exigidas pelo seu contexto.

As abordagens para uma pesquisa podem ser classificadas como qualitativas, quantitativas ou mistas. Neste caso específico, optou-se pela pesquisa qualitativa. Segundo Creswell (2010) quando o fenômeno de interesse é novo, dinâmico ou complexo, as categorias relevantes não são facilmente identificadas e quando as teorias existentes não explicam completamente o fenômeno ocorrido. Além disso, a abordagem qualitativa provê ao pesquisador um conhecimento mais profundo de um fenômeno e produz um alto nível de detalhes. Nesta abordagem, o contexto é intrínseco ao fenômeno (Creswell, 2010), isto é, a pandemia da COVID-19, as novas estratégias organizacionais e as múltiplas tarefas da rotina de ensino e de coordenação das IES em atividades presenciais.

Creswell (2010) lista as seguintes características que devem estar presentes na pesquisa qualitativa: ocorre em um cenário natural; utiliza-se de múltiplos métodos de coletas de dados; é fundamentalmente interpretativa, ou seja, ela surge da interpretação que o pesquisador faz da teoria e/ou categorias emergentes; fornece uma visão ampla e abrangente dos fenômenos, ao invés de microanálises, etc. O autor também afirma que uma pesquisa utilizando estudo de caso pode ser apontada como uma das escolhas para pesquisa qualitativa.

Assim, o método adotado para esta pesquisa é o estudo de casos múltiplos com base em Yin (2005, 2018); Eisenhardt (1989); e Bauer e Gaskell (2002), por definirem as etapas do processo, influenciando e promovendo os critérios que conferem rigor e qualidade à investigação, bem como flexibilidade e amplitude. Acredita-se que uma primeira aproximação do problema a ser investigado leva ao pragmatismo de Peirce (1992) possibilitando uma abordagem adequada, além de permitir a delimitação e identificação conceitual dos construtos que intervirão na dinâmica do estudo. Então, se a pretensão neste momento é descobrir categorias emergentes, as quais serão identificadas por meio dos axiomas de Peirce (1992), justifica-se a escolha do estudo de casos múltiplos.

Um estudo de caso é um método empírico que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2018), em que múltiplas fontes de evidências são utilizadas possibilitando estudar um único caso ou múltiplos casos. Por sua vez, Eisenhardt (1989, p. 25) concebe o estudo de caso como “uma estratégia de pesquisa que envolve o uso de um ou mais casos para criar construções teóricas, proposições e/ou teoria de médio porte a partir de evidências empíricas baseadas em casos”.

Esses requisitos justificam a escolha do estudo de casos múltiplos, com a abordagem qualitativa. Assim, a pergunta de pesquisa está relacionada ao “como” e “por que” de um fenômeno contemporâneo, que é a dinâmica das rotinas de ensino e de coordenação foram modificadas frente aos desafios impostos pela pandemia da COVID-19 na implementação de novos movimentos estratégicos.

Foi realizado um estudo de casos múltiplos em três IES que ofertam cursos presenciais de Administração e área de Negócios, utilizando entrevista semiestruturada, com a abordagem qualitativa e diferentes técnicas de análise.

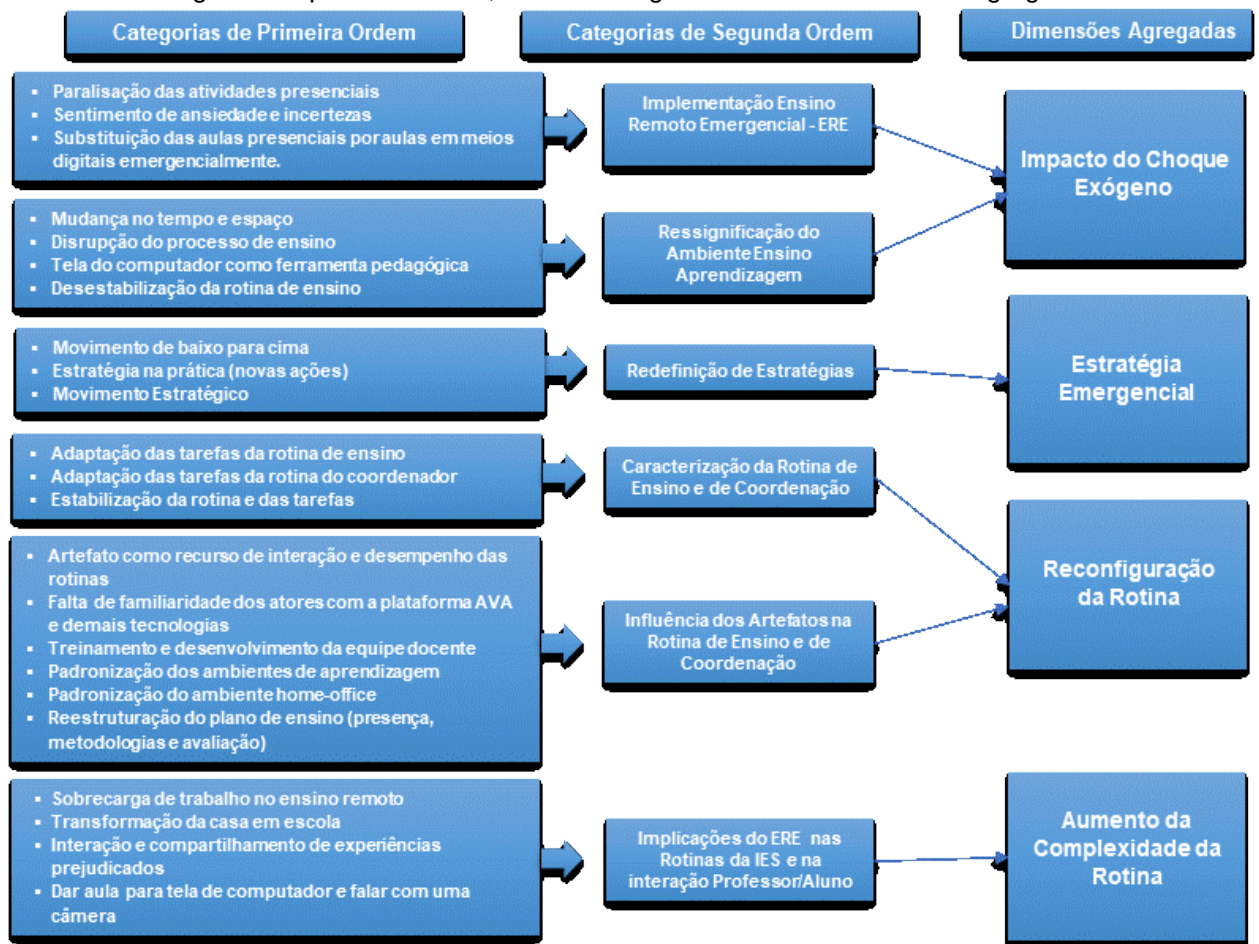
Sua contemporaneidade, em oposição a fenômenos históricos, baseia-se no fato de que, os efeitos da COVID-19 abalaram as estruturas socioeconômicas globalmente e as Instituições de Ensino Superior não foram exceção. Vicentini (2020, p. 3) argumenta que “o distanciamento social provocou um contexto de digitalização forçada que, no caso das universidades, coagiu os mecanismos pedagógicos aos de ensino remoto, para manter seu funcionamento e sustentabilidade”. Embora algumas das mudanças relevantes tenham ocorrido no passado, como a “peste negra” em 1665, que forçou o fechamento das universidades da Eurásia, a pandemia da COVID-19, surgida em 2019 na China, não é uma doença momentânea ou localizada, impactando

a economia de todos os países, assim como empresas de todos os setores foram surpreendidas pela interrupção repentina e/ou mudanças em suas atividades (Lanchimba et al., 2020).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES À TEORIA

O objetivo do estudo foi analisar como a dinâmica das rotinas de ensino e de coordenação foram modificadas frente aos desafios digitais impostos pela pandemia da COVID-19 na implementação de novos movimentos estratégicos. Para tanto, empregou-se a técnica de Gioia et al. (2013), que propõe a aplicação de três etapas sendo, definição de categorias de primeira ordem, categorias de segunda ordem e dimensões agregadas, que permitiram a construção das narrativas do estudo e análise de casos múltiplos fornecendo uma série de descobertas, cada uma das quais com implicações teóricas.

Quadro 1: Categorias de primeira ordem, temas de segunda ordem e dimensões agregadas



Fonte: Autoria própria.

Foram identificadas quatro dimensões centrais da rotina que ocorreram em conjunto no processo de mudança na dinâmica das rotinas de ensino e de coordenação das IES: impacto do choque exógeno; estratégia emergencial, reconfiguração das rotinas e aumento da complexidade da rotina. A seguir, apresenta-se as especificidades principais de cada uma das dimensões.

Impacto do choque exógeno. Ocorreu no momento em que as IES foram surpreendidas com a paralisação das atividades presenciais, devido a pandemia da COVID-19, e a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) para assegurar a continuidade do ensino aprendizagem. Nesse novo contexto com demandas inesperadas e sem ter um planejamento prévio de trabalho, as IES experimentaram as dificuldades trazidas pela substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, exigindo a ressignificação do ambiente de ensino aprendizagem, trazendo à tona todas as estruturas sociais que se encontram imersas na rotina das IES. Com isso, coordenadores e professores tiveram que reorganizar suas tarefas e rotinas para a entrega de uma nova forma de trabalho. Para isso, foi necessário olhar a estratégia como prática, ou seja, perceber a estratégia como as atividades realizadas por pessoas.

Estratégia emergencial. Foi adotada pelas IES para garantir a manutenção dos seus cursos, mesmo reconhecendo as dificuldades que recairiam diretamente sobre os professores e coordenadores. A partir de então, novas ações foram sendo incorporadas à estratégia das IES em um movimento de baixo para cima, isto é, conforme os professores foram adaptando suas rotinas com a inserção de novas tarefas, gerando padrões repetitivos e reconhecíveis de ações interdependentes que podem ser entendidos como estratégia na prática, engendrando um novo movimento estratégico e, conseqüentemente, culminando na redefinição das estratégias das IES.

Reconfiguração da rotina. No processo do ERE, foi necessária a adaptação das tarefas da rotina de ensino e de coordenação. A inserção dos artefatos tecnológicos já existentes nas IES como recurso de interação e desempenho das tarefas, também teve grande influência na adaptação das rotinas, sendo que a pouca familiaridade dos docentes na utilização da plataforma AVA e a adoção de novas tecnologias requereu intensa capacitação para a execução da rotina de ensino, com apoio da rotina de coordenação. O uso intensivo dos artefatos, ao longo do tempo no ERE forneceram suporte para unificar os padrões de ações dos atores, ocorrendo a padronização dos ambientes de aprendizagem nas IES. Além disso, houve a reestruturação do plano de ensino, das práticas pedagógicas e da avaliação da aprendizagem para adaptar a rotina de ensino no ERE. Assim, o processo de reconfiguração da rotina modificou as tarefas que compõem estas rotinas, principalmente com a utilização dos artefatos tecnológicos que produziu oportunidade para esta reconfiguração, pois todas as tarefas dos atores passaram a ser executadas por meios virtuais.

Aumento da complexidade da rotina. Todo o processo de adaptação, padronização das tarefas e reconfiguração da rotina no ERE, acarretou implicações nas rotinas de ensino e de coordenação e na interação professor/aluno. A sobrecarga de trabalho causada pelo aumento do tempo dedicado ao desempenho das tarefas das rotinas, devido a mudança abrupta do trabalho presencial para o remoto, esses atores acabaram por transformar “sua casa em escola”, interferindo nos aspectos pessoais e profissionais gerando sentimento de desconforto, frustração e incertezas. Outra implicação do ERE, está no processo de ensino aprendizagem que foi prejudicado pela falta de interação do professor/aluno. A interação e compartilhamento de experiências é um momento de extrema importância para que ocorra a aprendizagem significativa, e no ensino remoto, muitas vezes a rotina de ensino foi executada sem nenhuma interação, o professor “deu aula para a tela de computador e falou com uma câmera”. Além disso, essa interação foi limitada pela insuficiência de estrutura, conectividade e acesso aos artefatos. Embora a maioria dos atores das rotinas das IES tenham, de certa forma, se adaptado ao ERE, ainda assim, a complexidade da rotina no ERE remete à incerteza e à desordem, pois possui aspectos cujas relações de interdependência são pouco compreendidas.

Portanto, enquanto contribuição pôde-se demonstrar com este estudo que choques exógenos desestabilizam as rotinas e que a incorporação da estratégia emergencial em razão desses choques, fez com que as rotinas organizacionais se estabilizassem novamente, mesmo que em maior grau de complexidade da rotina e das tarefas.

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA ÀS ROTINAS ORGANIZACIONAIS

Para uma melhor compreensão da dinâmica da rotina no nível de conjunto, envolvida na geração de ações emergenciais e padrões de trabalho (Howard-Grenville; Lodge, 2020), em resposta às mudanças exigidas pelo contexto da pandemia, nossos achados mostraram que é o aspecto ostensivo que possibilita identificar as estruturas que se encontram imersas na rotina. Com a implementação do ERE, o conjunto formado pelos órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino, juntamente com as IES privadas e públicas e demais atores participantes das rotinas, buscaram adaptar as tarefas das rotinas para continuar ofertando o ensino. Dessa forma, pode-se inferir que a mudança emergencial das rotinas executadas no ERE envolveu todas as estruturas (tecnológicas, culturais e de coordenação) configurando o *embeddedness* que aponta como choques ou interrupções exógenas podem influenciar a mudança ou estabilidade das rotinas organizacionais.

Este estudo também respondeu como as rotinas são modificadas e mudam sem a presença de um planejamento prévio. Com a paralisação das atividades presenciais, as IES imediatamente buscaram soluções para dar continuidade às suas atividades de ensino aprendizagem no novo ambiente, e este demandou adaptação dos artefatos tecnológicos já existentes e a introdução de novos, o que levou seus atores a buscarem novas maneiras de desempenhar suas tarefas. Este processo executado por meio da dinâmica das rotinas de ensino e de coordenação criou um conjunto de novas ações interdependentes, dando origem a uma estratégia emergencial.

As descobertas da pesquisa também oferecem *insights* importantes de como a interdependência entre as rotinas faz a articulação da estratégia com a prática e a dinâmica da rotina. Os achados apontam que foi no processo de adaptação e intensificação no uso de artefatos introduzidos nas rotinas que fez a ponte entre os dois campos, ou seja, as decisões tomadas pela gestão das IES foram repassadas por meio de reuniões com os coordenadores de cursos e, posteriormente aos docentes, enfatizando o aspecto multinível entre os atores.

A pesquisa também revela que os limites de interação professor-aluno e a sobrecarga de trabalho no ERE, são fatores que vieram à tona nas IES e que ainda precisam ser mais bem explorados. Além do sentimento de insegurança, incerteza gerado nos atores e a falta de previsão das consequências de longo prazo para o setor de ensino superior, a pandemia da COVID-19 causou a desestabilização das rotinas de ensino e de coordenação, emergindo a complexidade da rotina. Todo esse movimento incita reflexões, que até então a literatura sobre rotinas não é capaz de explicar.

Sob essa ótica, busca-se apoio na perspectiva da complexidade (Morin, 2000), porque permite analisar os problemas a partir da diversidade de causas, características, atores e impactos a eles associados, e por reconhecer a existência de diferentes níveis de realidade e por estudar sistemas complexos. A perspectiva da complexidade é valiosa para a gestão porque a torna consciente da impossibilidade de controle e previsão de cada um dos fatores organizacionais.

Em suma, a migração do ensino presencial para o ERE, desestabilizou a execução da rotina de ensino e de coordenação que só se estabilizou a partir da definição de uma estratégia emergencial das IES, que por sua vez, aumentou momentaneamente a complexidade das rotinas e das tarefas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou responder como a dinâmica das rotinas de ensino e de coordenação foram modificadas frente aos desafios digitais impostos pela pandemia da COVID-19 na implementação de novos movimentos estratégicos. Partindo deste questionamento, acredita-se que a contribuição teórica desta pesquisa propiciou desvendar a ponte entre rotinas e estratégia,

bem como ampliou a literatura com a indicação da possibilidade de conceber a rotina em tempos de crise, sob a perspectiva da complexidade.

A perspectiva da complexidade é importante para a gestão porque a torna consciente da impossibilidade de controle e previsão de cada elemento da vida organizacional. Além disso, convida a analisar os problemas a partir da diversidade de causas, características, atores e impactos a eles associados. Do ponto de vista dessa perspectiva, foi possível identificar como a pandemia da COVID-19, impactou e levou à mudança nas rotinas de ensino e de coordenação no âmbito das IES, gerando incertezas, pois os atores não estavam preparados para o ERE.

Outra contribuição teórica deste estudo foi enfatizar como choques ou interrupções exógenas influenciam a mudança ou estabilidade das rotinas organizacionais. A mudança do ensino presencial para o ERE envolveu ações emergenciais de seus atores no desempenho de suas tarefas, colocando em evidência as estruturas que se encontram imersas nas rotinas, como a estrutura cultural moldando as intenções e suposições dos atores em suas ações; a estrutura tecnológica mostrando a inseparabilidade dos atores e artefatos (socio materiais), e a estrutura de coordenação revelando a interdependência da ação entre múltiplos atores, possibilitando a padronização das ações necessárias ao desempenho das rotinas no ERE.

A pesquisa também contribui para a compreensão de como as rotinas organizacionais mudam sem a presença de um plano imaginado e padrão de ação. A mudança do ensino presencial para o ERE fez com que os atores envolvidos nas rotinas empreendessem novas ações, levando os gestores das IES a novos movimentos estratégicos, pois as estratégias estabelecidas foram desconstruídas, e conseqüentemente, as tarefas das rotinas de ensino e de coordenação. Portanto, este artigo fornece percepções empíricas sobre a maneira de como as rotinas organizacionais podem ser desenvolvidas sem um padrão de ação previsto (Van Mierlo et al., 2019).

Este estudo também traz amplas possibilidades de futuras pesquisas para o campo da estratégia e rotinas organizacionais (Grand; Bartl, 2019). A primeira está na oportunidade de entender a relação entre as rotinas organizacionais e os movimentos estratégicos quando não se tem um planejamento prévio.

As dimensões agregadas (Quadro 1) também podem oferecer *insights* sobre como as IES podem desenvolver suas capacidades para adotar estratégias em outros momentos em que ocorram fenômenos semelhantes à pandemia da COVID-19. Embora não se trate de etapas restritas que devem ser seguidas, foi possível identificar a emergência da rotina e como elas se reconfiguram em cenários complexos, ampliando o arcabouço teórico sobre a dinâmica da rotina.

Embora a maioria dos atores das rotinas das IES tenha, de certa forma, se adaptado ao ERE, ainda assim, a complexidade da rotina remete à incerteza e à desordem, pois possui aspectos cujas relações de interdependência são pouco compreendidas, oportunizando um estudo aprofundado desses aspectos. Sugere-se que novos estudos agreguem a rotina na perspectiva da complexidade, pois o mundo das organizações não vive em permanente ordem, pelo contrário, é cada vez mais dinâmico e com múltiplas camadas de complexidade.

Além disso, diferentes abordagens para expandir ainda mais este estudo, encontra-se na possibilidade de utilizar outros métodos de coleta de dados que podem trazer novas descobertas, bem como a pesquisa junto a outros *stakeholders* (os alunos por exemplo), e sua adaptação ao período da pandemia. Outro ponto promissor a ser investigado é o papel futuro do trabalho remoto e híbrido pós pandemia da COVID-19.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. O Ensaio como forma. In COHN, G. (Org.). **Sociologia**. Tradução de Flávio R. Kothe. São Paulo, Ática, 1986. p.168 e 180.
- BAO, W. COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. **Hum Behav e Emerg Tech**, p. 1-3, 2020. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/hbe2.191>. Acesso em: 28 fev. 2021.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. 2. ed. Editora Vozes, Petrópolis, 2002.
- BECKER, M.C; LAZARIC, N. The influence of knowledge in the replication of routines. **Economie Appliquée**, v. LVI, n. 3, p. 65-94, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/41484046_The_influence_of_knowledge_in_the_replication_of_routines. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BOLZAN, D.P.V.; ISAIA, S.M.A.; MACIEL, A.M.R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.
- BURGELMAN, R. A., WHEELWRIGHT, S. C. **Strategic Management of Technology and Innovation**. McGraw-Hill Education. 5. ed. 7 jul. 2008.
- CORRÊA, V. S.; VALE, G. M. V.; MELO, P. L. R. O Problema da Imersão nos Estudos do Empreendedorismo: Uma Proposição Teórica. **Revista de Administração Contemporânea**, n. 24, v. 3, 2020. p. 232-244. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rac/v24n3/en_1982-7849-rac-24-03-0232.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CYERT, R.M; MARCH, J.G. **A behavioral theory of the firm**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963.
- D'ADDERIO, L. The performativity of routines: Theorising the influence of artefacts and distributed agencies on routines dynamics. **Research Policy**, v. 37, n. 5, 2008. p. 769-789. DOI: 10.2139/ssrn.1309622. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/4930036_The_Performativity_of_Routines_Theorising_the_Influence_of_Artefacts_and_Distributed_Agencies_on_Routines_Dynamics. Acesso em: 18 fev. 2021.
- EISENHARDT, K. M. Building theories from case study research. Source: **The Academy of Management Review**, Vol. 14, No. 4 (Oct., 1989), pp. 532-550. Academy of Management. <http://www.jstor.org/stable/258557>. Disponível em: <https://www.hse.ru/data/820/479/1225/Oct%2026%20AOM%20%231%20Cited%20Theories%20from%20Case%20Study%20Research.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- FELDMAN, M. S. **Organizational routines as a source of continuous change**. **Organization Science**, v. 11, n. 6, 2000. p. 611-629. Disponível em: https://socialecology.uci.edu/sites/socialecology.uci.edu/files/users/feldmanm/Feldman_2000.pdf. Acesso em: 16 dez. 2020.
- FELDMAN, M. S. Theory of routine dynamics and connections to strategy as practice. In: D. Golsorkhi, L. Rouleau, D. Seidl, & E. Vaara (Eds.). **Cambridge Handbook of Strategy as Practice**, 2015, p. 317-330. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139681032.019

FELDMAN, M.S.; PENTLAND, B.T. Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. **Administrative Science Quarterly**, v. 48, n. 1, 2003. p. 94-118. Disponível em: <https://escholarship.org/content/qt6rb6f923/qt6rb6f923.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2020.

GARCIA, C. J. R. **El proceso estratégico de la empresa**: revisión general del marco teórico, propuesta de un nuevo modelo y contrastación del mismo mediante un estudio empírico en el caso de empresas tecnológicas de internacionalización acelerada de la comunidad de Madrid. Madrid. 2019. 783 p. Tesis (Programa de Doctorado en Economía y Empresa) – Universidad autónoma de Madrid. Disponível em: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/692276>. Acesso em: 22 mar 2021.

GAVETTI, G.; LEVINTHAL, D. Looking Forward and Looking Backward: Cognitive and Experiential Search. **Administrative Science Quarterly**, p. 113-137. Universidad de Pensilvania. USA, 2008.

GAVETTI, G., RIVKIN, J. W. Sobre a origem da estratégia: ação e cognição ao longo do tempo. **Ciência da Organização**, v. 18, n. 3, p. 420-439, 2007.

GIOIA, D. A.; CORLEY, K. G.; HAMILTON, A. L. Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research: Notes on the Gioia Methodology. **Organizational Research Methods**, v. 16, n. 1, p.15–31. DOI: <https://doi.org/10.1177/1094428112452151>. 2012.

GRAND, S.; BARTL, D. Making New Strategic Moves Possible: How Executive Management Enacts Strategizing Routines to Strengthen Entrepreneurial Agility. In: **Routine Dynamics in Action: Replication and Transformation**. v. 61, p. 123-151, 2019.

HAMEL, G. Moon shots for management. **Harvard Business Review**, v. 8, n. 2, p. 91–98, 2009.

HOWARD-GRENVILLE, J. The Persistence of Flexible Organizational Routines: The Role of Agency and Organizational Context. **Organization Science**, v. 16, n, 6, november–december, p. 618–636, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228613995_The_Persistence_of_Flexible_Organization_al_Routines_The_Role_of_Agency_and_Organizational_Context. Acesso em: 16 jan. 2021.

HOWARD-GRENVILLE, J.; LODGE, J. Context, Embeddedness and Routine Dynamics. Disponível em: file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/Howard-GrenvilleLodge_2020_ContextEmbeddednessandRoutineDynamics.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

KANAN, L. A. **Características do processo de vinculação de coordenadores de curso com o trabalho e com a universidade**. Florianópolis-SC. 2008. 312 f. Tese (Pós-graduação em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91855>. Acesso em: 12 dez. 2020.

LANCHIMBA, CINTYA; BONILLA-BOLANOS, ANDREA; DIAZ-SANCHEZ, JUAN PABLO. The COVID-19 pandemic: theoretical scenarios of its socioeconomic impacts in Latin America and the Caribbean. **Brazil. J. Polit. Econ.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 622-646, dez. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572020000400622&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 fev. 2021.

LIMA, A.C., et al. Challenges of remote learning by university students in the COVID-19 context. **REVisa**. v. 9, p. 1, p. 610-617. Disponível em: <https://doi.org/10.36239/revisa.v9.nesp1.p610a617>. Acesso em: 27 set. 2020.

LOVERA AGUILAR, M. I. **Rutinas Organizativas en la Gestión de Conocimiento de las Universidades**. Venezuela, 2012. 266 f. Tesis (Posgraduación en Ciencias Humanas - Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia. 2012.

MARCH, J.G; SIMON, H.A. **Organizations**. New York: Wiley, 1958.

MARCON, S. R. A. **Atribuições dos cargos de coordenação e subcoordenação de cursos de graduação**. Gestão universitária, cooperação internacional e compromisso social. 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/29298>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MARCON, S. R. A. **Comportamentos que constituem o trabalho de um gestor de curso de graduação**. Florianópolis-SC, 2008. 227 f. Tese (Pós-graduação em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91270/250958.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 11 nov. 2020.

MARTÍ-NOGUERA, Juan José. Sociedad digital: gestión organizacional tras el COVID-19. Universidad del Zulia (LUZ). **Revista Venezolana de Gerencia (RVG)**, Año 25, n. 9, 2020. p. 394-401. Disponível em: <https://doi.org/10.37960/rvg.v25i90.32383>. Acesso em: 30 out. 2020.

MINTZBERG, H. Patters in strategy formation. **Management Science**, v. 24, n. 9, p. 934- 948, 1978.

MINTZBERG, H.; WATERS, J. Of strategies, deliberate and emergent. **Strategic Management Journal**, v. 6, n. 3, p. 257-272, 1985.

MIRABEAU, L.; MAGUIRE, S. From autonomous strategic behavior to emergent strategy, **Strategic Management Journal**, v. 35, p. 1202-1229, 2014.

MONDINI, V.E.D.; DOMINGUES, M.J.C.S. Poder, Governo e Estratégias nas Universidades da América do Sul. Entendendo a Classificação das IES no Brasil. **V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria em América del Sul**. Mar del Plata, 8, 9 e 10 de dezembro de 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2000.

NELSON, R. R.; WINTER, S.G. **An evolutionary theory of economic change**. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1982.

PARMIGIANI, A.; HOWARD-GRENVILLE, J. Routines revisited: **Exploring the capabilities and practice perspectives**. The Academy of Management Annals, v. 5, n. 1, p. 413-453, 2011.

PEIRCE, C. S. **Reasoning and the logic of things** (edited by Kenneth Laine Ketner). Cambridge: Harvard University Press, 1992.

PENTLAND, B. T.; FELDMAN, M.S. Organizational routines as a unit of analysis. **Industrial and Corporate Change**, v. 14, n. 5, 2005. p. 793–815 doi:10.1093/icc/dth070 Advance Access published August 26, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/5212538_Organizational_Routines_as_a_Unit_of_Analysis. Acesso em: 02 fev. 2021.

PENTLAND, B. T.; FELDMAN, M.S.; BECKER, M.C.; et al. Dynamics of organizational routines: A generative model. **Journal of Management Studies**, v. 49, n. 8, 2012. p. 1484-1508. E-book: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2012.01064.x>.

PORTER, M. O que é estratégia? **Revista Executive Digest**. Portugal, ano 3, n. 27, 1997.

PINHEIRO, Antonio Carlos Trajetória Formativa e Prática Docente de Professores de Geografia em João Pessoa-PB. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 35, n. 1, janeiro-abril, p. 37-51. Universidade Federal de Goiás. Goiás, Brasil, 2015.

PINTO, D. O. **Gestão Educacional: Gestão da permanência de alunos.** Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/gestao-da-permanencia-de-alunos/>.

Acesso em: 30 mar. 2021.

RAO, H.; GREVE, H. R. M. Disasters and community resilience: Spanish flu and the formation of retail cooperatives in Norway. **Academy of Management Journal**, v. 61, 2018. p. 5-25. Disponível em: <https://journals.aom.org/doi/epub/10.5465/amj.2016.0054>. Acesso em: 28 fev. 2021.

ROSA, R. A. **Mudança estratégica, dinâmica das rotinas e recursos-em-uso: uma análise processual em uma instituição de ensino superior no contexto do ensino a distância.** São Paulo. 152 p. Tese (doutorado CDAE) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, Coleção memória da educação, 2007.

SCHUMPETER, Joseph. The Explanation of the Business Cycle. *Economica*, n. 21, 1927, p. 286-311. **JSTOR**, www.jstor.org/stable/2548401. Acesso em: 28 fev. 2021.

SIMON, H. A. **Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organizations.** 4. ed., New York: **The Free Press**, DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199646135.013.22. E-book, 1997.

SOARES, I. M.; FARINHA, A. C. O coordenador pedagógico no ensino superior: funções, desafios e práticas. **Revista Anápolis Digital**, v. 5, n. 1, 2018.

SPEE, P.; JARZABKOWSKI, P.; SMETS, M. The influence of routine interdependence and skillful accomplishment on the coordination of standardizing and customizing. **Organization Science**, v. 27, n. 3, p. 759-781, 2016. Doi: 10.1287/orsc.2016.1050. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/ac51/673951d064c3a322f98b4db68d11075fa736.pdf?_ga=2.255049096.149398056.1614479572-966875660.1614479572. Acesso em: 02 out. 2020.

STONE, E. O. An Approach to a Science of Administration. *American Political Science Review*. Cambridge University Press, v. 34, n. 6, 1940. p. 1124-1137. DOI: <https://doi.org/10.2307/1948193>.

SUTTON, R.; STAW, B. What theory is not. **Administrative Science Quarterly**, p. 371-384. Schuman, Los Angeles. USA, 1995.

TEECE, D.J.; PISANO, G.; SHUEN, A. Dynamic capabilities and strategic management. **Strategic Management Journal**, v. 18, n. 7, 1997. p. 509-533.

Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/%28SICI%291097-0266%28199708%2918%3A7%3C509%3A%3AAID-SMJ882%3E3.0.CO%3B2-Z>. Acesso em: 28 fev. 2021.

VAN MIERLO, J.; LOOHUIS, R.; BONDAROUK, T. The Role of Multiple Points of View in Non-Envisioned Routine Creation: Taking Initiative, Creating Connections, and Coping with Misalignments. In: Feldman, M.S., D'Aderio, L., Dittrich, K.; Jarzabkowski, P. (Ed.) **Routine Dynamics in Action: Replication and Transformation. Research in the Sociology of Organizations**, v. 61, Emerald Publishing Limited, p. 153-172, 2019.

VICENTINI, I. C. **La educación superior em tempos de COVID-19: Aportes de la Segunda Reunión del Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina.** In: Banco Interamericano de Desarrollo – BID, 19 - 20 de mayo, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18235>

WENZEL, M.; DANNER-SCHRÖDER, A.; SPEE, P. A. Dynamic Capabilities? Unleashing Their Dynamics through a Practice Perspective on Organizational Routines, **Journal of Management Inquiry**, p. 1-39, 2020. DOI: 10.1177/1056492620916549. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341139574_Dynamic_Capabilities_Unleashing_Their_Dynamics_through_a_Practice_Perspective_on_Organizational_Routines. Acesso em: 18 fev. 2021.

WHITTINGTON, Richard. Strategy practice and strategy process: family differences and the sociological eye. **Organization Studies**, v. 28, n. 10, p. 1575-1586, 2007.

YIN, R. K., **Case study research and applications: design and methods.** 6. Ed. Los Angeles: SAGE, 2018.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido: 05-07-2023

Aprovado: 07-03-2024



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.