

**MESTRADO EM**  
**CIENCIAS EMPRESARIAIS**

**TRABALHO FINAL DE MESTRADO**  
**DISSERTAÇÃO**

ANÁLISE DE PROCESSOS DE MUDANÇA EMERGENTE  
EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO SETOR DA  
SAÚDE: ESTUDO DE DOIS CASOS

BRUNO ALEXANDRE LUZ DUARTE ESTEVES

**ORIENTAÇÃO:**

PROFESSOR DOUTOR PAULO ALEXANDRE GUEDES LOPES  
HENRIQUES

2020-2021

## **Agradecimentos**

Chegando ao fim desta difícil, desafiante e importante etapa da minha vida, não poderia deixar de reconhecer e demonstrar a minha sincera gratidão por todos os que estiveram, direta ou indiretamente, envolvidos e que fizeram parte desta grande conquista. Desta forma, deixo o meu MUITO OBRIGADO:

Ao meu orientador Professor Doutor Paulo Alexandre Guedes Lopes Henriques, por ter apostado em mim, pela sua paciência, profissionalismo e disponibilidade e por me ter guiado e orientado nesta investigação;

Aos meus pais, pelo apoio incondicional, amor e confiança inquestionáveis e pelas palavras de encorajamento sempre que me encontravam a chegar tarde a casa ou na secretária a estudar noite adentro;

Ao meu irmão, pelo seu humor, apoio, ânimo e incentivo para representar um exemplo para ele;

À minha tia, pelo seu apoio e pelas suas palavras reconfortantes de confiança que me elevam o espírito;

À minha namorada por representar um exemplo de força e de coragem na procura de novos desafios a seguir. Pela sua confiança, estado de espírito, orgulho e presença, estando longe ou perto da vista;

Aos pais e irmão da minha namorada pelas palavras, confiança e por estarem presentes no meu ciclo superior académico;

Aos meus amigos mais chegados de escola e de faculdade que, sem dúvida, contribuíram também para esta conquista;

A todos os profissionais entrevistados que permitiram a elaboração e conclusão deste trabalho.

Por fim, ao ISEG por me permitir ingressar neste Mestrado e por me dar a oportunidade de aprender com excelentes Professores profissionais que, através da sua partilha de conhecimento, contribuíram muito para o desenvolvimento de novas competências fundamentais na minha vida profissional, mas também pessoal.

O meu sincero e profundo OBRIGADO A TODOS.

## Resumo

Com o impacto da pandemia COVID-19, as Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram de se adaptar à nova realidade e alterar o seu modelo de aulas presenciais para aulas à distância de forma a reduzir os riscos de propagação do vírus. Esta transição teve especial impacto nas IES do ramo da saúde, onde a componente prática de estágios e ensino clínico representa um grande peso na compreensão e aquisição de práticas clínicas. Com base neste contexto, estas IES tiveram de, em pouco tempo, adotar mudanças emergentes de forma a serem capazes de dar resposta às regras estabelecidas pelas entidades e órgãos do governo e manter as suas atividades e processo de ensino. A presente investigação, recorre a um estudo de caso a 2 IES e a um enquadramento nos patamares dos modelos de gestão da mudança e revela as principais mudanças ocorridas e estipuladas pelos órgãos de direção, ao mesmo tempo que se obtém a perceção e visão dos seus implementadores e principais impactados. O reajustamento rigoroso de todo o plano de trabalho, dos cronogramas e um forte investimento em equipamentos e sistemas informáticos, foram algumas das principais mudanças e aspetos identificados pelos órgãos dirigentes, tendo a falta de preparação de todos os níveis das faculdades, a elevada carga de trabalho e falta de adesão dos hospitais, sido identificados como principais obstáculos na gestão da mudança. Entre Professores e alunos, foi possível constatar, de forma geral, que a falta de experiência dos Professores, a maior carga de trabalho e a inexistência de práticas clínicas e estágios presenciais, foram os principais obstáculos identificados, mas ao mesmo tempo tendo sido identificada a flexibilidade, a poupança de tempo e a maior capacidade de lidar e dar uma melhor e mais rápida resposta a novas vagas como grandes pontos fortes do novo modelo. Foi possível verificar que a necessidade de mudança emergente levou a uma aprendizagem rápida, a nível pessoal e profissional e a uma maior adaptação a circunstâncias sem precedentes. A nível de grau de satisfação dos intervenientes a presente investigação permitiu concluir que apesar dos obstáculos, existe um interesse em manter, adaptar e enraizar o novo modelo, no entanto, pelo facto de ainda sofrer de algumas lacunas, a maioria dos entrevistados mostrou interesse por um modelo misto/hibrido com aulas práticas de forma presencial e aulas teóricas totalmente online.

## Abstract

With the impact of the COVID-19 pandemic, Higher Education Institutions (HEIs) had to adapt to the new reality and change their model from face-to-face classes to distance classes in order to reduce the risk of spreading the virus. This transition had a special impact on health HEIs, where the practical component of internships and clinical teaching represents a crucial factor in understanding and acquire clinical practices. In a short time, these HEIs had to adopt emerging changes in order to be able to respond to the rules established by government entities and maintain their activities and teaching process. This investigation uses a case study of 2 HEIs and a framework in the levels of change management models and reveals the main changes stipulated by the management leaders, while obtaining the perception and vision of their implementers and main impacted agents. The rigorous readjustment of the entire work plan, schedules and a strong investment in computer equipment and systems were some of the main changes and aspects identified by the Directors, with the lack of preparation at all levels of the faculties, the high load of work and lack of adherence by hospitals identified as the main obstacles in managing change. Among Professors and students, it was possible to observe, in general, that the lack of experience of the Professors, the higher workload and the lack of clinical practices and in-person internships were the main obstacles identified, but at the same time, the flexibility, time saving and greater capacity to deal with and respond better and faster to new vacancies as major strengths of the new model. It could be seen that the emerging need for change led to rapid personal and professional learning and greater adaptation to unprecedented circumstances. Regarding the level of satisfaction of the participants, this research allowed us to conclude that despite the obstacles, there is an interest in maintaining, adapting and rooting the new model with a mixed/hybrid model with in-person practical classes and fully online theoretical classes.

Índice	
Agradecimentos .....	i
Resumo .....	ii
Abstract .....	iii
Introdução .....	1
Capítulo I - Conceitos e abordagens da Mudança Organizacional .....	3
Mudança Planeada .....	4
Mudança Emergente .....	4
Patamares dos Modelos de Mudança organizacional .....	5
Capítulo II - Necessidade de mudança provocada pela COVID-19.....	7
Impacto da COVID-19 nas instituições de ensino superior do ramo da saúde .....	8
Questões e objetivos de investigação .....	13
Capítulo III - Metodologia .....	14
Capítulo IV - Análise e discussão de resultados .....	16
<i>Diretores</i> .....	17
<i>Professores</i> .....	23
<i>Alunos</i> .....	28
Capítulo V - Conclusões e contribuições .....	30
Sugestões futuras .....	35
Referências bibliográficas .....	36
ANEXOS.....	44
ANEXO I – Tabela de questões .....	44
ANEXO II – Guião das entrevistas .....	48
ANEXO III – Tabela exemplo do processo de análise das entrevistas .....	51

## **Introdução**

A recente pandemia provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19), gerou um maior incentivo à mudança nas organizações e instituições, tendo sido a transformação digital e a adoção do trabalho remoto umas das principais mudanças adotadas, sendo que ao enfrentar os desafios sem precedentes desta pandemia, as organizações precisaram de mudar e adotar estratégias que as permitissem continuar a prestar os seus serviços e a garantir igualmente a sua sobrevivência (Li et al., 2021; Amis e Janz, 2020; Urick, 2020).

Neste contexto de adaptação do método de trabalho é possível destacar as instituições de ensino como escolas e universidades que ao terem suspenso as suas atividades presenciais em cerca de 150 países, em março de 2020, se viram perante a necessidade de rápida transformação organizacional e estrutural pedagógica alguma vez existente, tendo passado essas atividades para um sistema totalmente remoto, através de ferramentas e sistemas digitais (Brammer e Clark et al. 2020; Wilson e Shankar, 2021). Dada a impossibilidade de elaborar e participar em atividades presenciais, é possível destacar cursos cuja componente prática presencial é bastante importante, como é o caso do setor da saúde em que Estudantes de medicina e de outros ramos similares viram-se perante a impossibilidade de realizar a parte prática dos cursos da forma presencial no momento devido, tendo as aulas por videoconferência e gravações de vídeos, substituído em muitos dos casos esta parte fundamental (Craveiro 2020; Khan 2020; Rajab 2020). Desta forma, estas Instituições de Ensino Superior (IES) e os respetivos dirigentes, tiveram de arranjar forma de se adaptarem ao novo panorama e arranjar forma de impactar o menos possível de forma negativa todos os principais intervenientes associados (Estudantes e Professores).

Com base nesta perspetiva, importa compreender de que forma é que estas organizações de ensino superior foram capazes de contornar as dificuldades e acomodar as necessidades subjacentes à mudança de aulas presenciais para aulas à distância recorrendo a instrumentos digitais, e de que forma foram capazes de garantir a continuidade do funcionamento das aulas e ao mesmo tempo a qualidade de ensino e das avaliações, atenção, compreensão e satisfação dos Estudantes e Professores. Com o resultado deste trabalho, pretende-se concluir, através da análise de entrevistas realizadas, quais as mudanças aplicadas e qual a perceção e ótica dos destinatários e principais impactados, Professores e, especialmente, Estudantes (Brammer e Clark et al. 2020).

Adicionalmente, pretende-se contribuir com o crescimento teórico da área da gestão da mudança organizacional das IES do ramo da saúde com alguns exemplos aplicados pelas IES estudadas e permitindo dar a conhecer a outras IES as práticas e processos adotados e consequentes impactos na ótica dos Professores e Estudantes, permitindo no futuro, que sejam capazes de gerir as próximas mudanças urgentes e institucionalização de melhores práticas, tendo por base os principais obstáculos identificados.

De forma a analisar as estratégias e características das mudanças adotadas por estas instituições, o estudo passará por utilizar os resultados obtidos através das entrevistas com os Diretores para enquadrar as mudanças ocorridas nos patamares mais comuns da literatura dos modelos de gestão da mudança, de forma a perceber se o processo decorrido cumpriu os devidos patamares e razões dos possíveis incumprimentos. Para tal, a presente investigação encontra-se estruturada, inicialmente, pela revisão de literatura estudada e associada ao tema da mudança organizacional, onde serão abordados e estudados os seus conceitos, principais abordagens, modelos e respetivos patamares da mudança de diversos autores bastante reconhecidos na literatura estudados. Com esta análise, será feito o enquadramento da situação pandémica, focando e abordando os impactos económicos no mundo e impactos sociais, operacionais e estruturais das IES do ramo da saúde. Terminando este segundo capítulo, será abordado o método qualitativo a ser utilizado, sendo que neste contexto, o estudo de caso foi o método considerado mais adequado para toda a situação, onde passará pela recolha de dados e informação relevante de Diretores, Professores e Estudantes de IES do ramo da saúde, através da realização de entrevistas, sendo os Professores e Estudantes de várias especialidades e anos de forma a ter uma amostra e visão mais abrangente sobre as mudanças ocorridas e respetivos processos e impactos nos vários anos e cursos.

## Capítulo I - Conceitos e abordagens da Mudança Organizacional

As mudanças nas organizações são inevitáveis (Al-Ali, Singh, Al-Nahyan e Sohal, 2017) sendo a sua implementação crucial para se adaptarem e sobreviverem no ambiente atual de incerteza e mudança (Couturier e Sola, 2020).

A nível industrial, apesar das empresas serem pressionadas a mudar, esta mudança tem uma taxa de sucesso bastante baixa, sendo que a grande maioria não consegue atingir as metas pretendidas (Palmer et al., 2016; Birkinshaw e Ridderstråle, 2017). Em 1993, Hammer e Champy, concluíram que estatisticamente, 70% das organizações falha nos seus projetos de mudança. Apesar deste estudo ter ocorrido há cerca de 28 anos, a percentagem e a fotografia deste estudo mantiveram-se praticamente inalteradas (Alsher, 2018). Não só a nível industrial, mas também noutros setores, esta mudança é vista com algumas dificuldades de adaptação, nomeadamente em IES que demonstram uma taxa de aceitação e *engagement* (engajamento) de funcionários e Professores de apenas 34%, encontrando-se as universidades entre os setores de trabalho com menor *engagement* do mundo (Gallup, 2018). A nível de pessoal Estudante, esta percentagem é ligeiramente superior, mas igualmente baixa, com apenas 40% de *engagement*, sendo 50% a taxa de satisfação dos Estudantes universitários (NSSE, 2017). Desta forma, os líderes e gestores destas organizações e instituições, tomam um papel crucial na gestão da mudança, devendo adotar estratégias de acordo com o ambiente em que vivem atualmente, de forma a garantir a continuidade das suas atividades (Bejinaru e Baesu, 2017).

Pelo facto de a gestão da mudança ser um tema central da gestão, existe um vasto leque de definições sobre este tema (Suddaby e Foster, 2017). A maioria dos estudos sustentam-se na definição utilizada por Bechkard e Harris (1977) em que definem a mudança organizacional como a transição de um estado atual da organização para um estado futuro desejado (Agote, Aramburu e Lines, 2016). Segundo Cummings e Worley, (2003) a mudança organizacional consiste na transição de um estado conhecido (estado atual) para um estado desconhecido (estado futuro). Isto ocorre devido ao facto de o estado futuro ter associado o fator de incerteza, levando em grande parte a alguma resistência associada a essa mudança (Cummings e Worley, 2003). Outras perspetivas sobre este fenómeno consideram ser um processo que inclui as mudanças resultantes do comportamento dos colaboradores da organização, a mudança nos símbolos, sistemas de valores, políticas da empresa e/ou até mesmo no sistema organizacional (Bejinaru e



Baesu, 2017). Desta forma, a mudança representa um fator crucial na reestruturação dos valores, missão, processos e estrutura de uma organização (Adserias, Charleston e Jackson, 2017).

Existem diversas naturezas de mudanças organizacionais, sendo estas variáveis conforme o estado em que são planeadas ou emergentes (não planeadas), antecipadas ou proactivas (Cunha et al., 2007). Existe um vasto leque de abordagens à mudança, mas a literatura existente tende a ser dominada por duas abordagens: mudança planeada e mudança emergente (Burnes, 2004; Edwards, Praetorious e Nielsen, 2020).

### **Mudança Planeada**

A mudança planeada, tem dominado a literatura da gestão da mudança (Bamford e Forrester, 2003; Praetorious e Nielsen, 2020). Esta abordagem tem como pressuposto que o ambiente (interno e externo), em que a empresa opera, é um ambiente estável (By, 2005) sendo normalmente aplicada quando surge uma necessidade de mudança identificada pela gestão de topo, após ter sido analisado o meio ambiente da empresa (Burns, 2006; Livne-Tarandach and Bartunek, 2009).

A mudança planeada, dominante na literatura da gestão da mudança, refere que consiste numa mudança dirigida e controlada por um conjunto de etapas necessárias e pré-definidas de forma a que as empresas consigam alcançar o estado futuro desejado (Bamford & Forrester, 2003). Esta mudança tem origem no trabalho de Kurt Lewin (1947), reconhecido e considerado o fundador da teoria da gestão da mudança planeada, referindo que para uma mudança ser bem-sucedida e gerida, a organização deve seguir um processo rígido planeado de 3 fases específicas, começando pelo descongelamento (*unfreeze*) do sistema e dos seus padrões e preparação da organização para a fase de mudança ou transição (*change*) que consiste em mover o grupo e a organização para um novo estado, através de diversas ações necessárias à realização da mudança e, por fim, a fase de congelamento (*refreeze*) que consiste em estabilizar e institucionalizar as mudanças ocorridas, tornando-se o novo padrão (Hussain, et al 2018; Urick, 2020).

### **Mudança Emergente**

Em contraste com a mudança planeada, existe a mudança emergente ou não planeada em que parte do pressuposto que as empresas estão em constantes adaptações e transformações face ao ambiente e cenário em que se encontram (By, 2005).

Na gestão da mudança, a mudança emergente comparativamente à abordagem planeada, é um processo mais complexo, de carácter imprevisível e que advém de situações inesperadas e involuntárias Cunha e Rego (2002). No caso de uma mudança emergente, não existe uma direção já pré-estabelecida, mas sim um vasto leque de direções possíveis de seguir para alcançar o estado futuro desejado (By, 2005; Liebhart e Lorenzo, 2010). A mudança emergente possibilita ainda a constante adaptação ao meio ambiente, uma resposta em tempo real a necessidades específicas e permite que a organização tenha uma aprendizagem contínua e crie estratégias inovadoras (Lorenzo, 2010). Adicionalmente, apresenta ainda como vantagens ser uma ação/abordagem reativa e cria espaço para a improvisação, sendo desta forma, considerado um processo informal onde as mudanças ocorrem conforme os problemas vão surgindo ou as oportunidades aparecem (Livne-Tarandach e Bartunek (2009).

### **Patamares dos Modelos de Mudança organizacional**

Existem vastos leques de modelos de gestão da mudança na literatura, no entanto, a mesma demonstra que a grande maioria dos modelos aborda um conjunto de patamares/passos que as organizações deverão seguir de forma a que a sua mudança seja bem-sucedida. Stouten et al (2018) e Boulting (2019) realçam que nenhum dos modelos estudados cobre na totalidade todos os patamares dos vários modelos, no entanto, é possível constatar que estes patamares são de facto utilizados pelas organizações nos processos de gestão da mudança e são comuns e abordados em vários modelos.

Desta forma, segundo Stouten et al (2018) e Boulting (2019) é possível resumir os patamares de mudança mais comuns na literatura:

#### **1) Avaliação de oportunidades ou problemas geradores da mudança**

Segundo a perspetiva de Beer, Eisenstat e Spector (1990) consiste na identificação de potenciais problemas e respetivas possíveis soluções em que deverá haver uma equipa envolvida, responsável, de todos os níveis hierárquicos da organização que permitam ter um diagnóstico mais detalhado da presente situação (Stouten et al., 2018). Relativamente a esta fase, um dos modelos mais populares da literatura (modelo de Kotter) nada diz sobre uma prévia identificação de problemas Boulting (2019), no entanto, importa destacar que, segundo Kotter (1996) e Kotter (2020), numa fase inicial da mudança, é

crucial que toda a organização esteja ciente da **urgência da mudança**, sendo necessária uma aceitação e compreensão generalizada da colaboração de forma a que a mudança aconteça.

## **2) Criação de uma equipa orientadora da mudança**

Nesta fase, Kotter realça a importância de criar uma equipa/coligação administrativa forte e responsável por assumir e gerir toda a mudança, tendo de ser agentes da organização com cargos hierárquicos altos e com elevado nível de respeito e representatividade, capazes de influenciar toda a organização para a mudança. Adicionalmente, Beer, Eisenstat e Spector (1990) destacam a importância do envolvimento de todos os níveis hierárquicos da organização na partilha de informação e contributo para uma visão global e detalhada da situação.

## **3) Formalização da visão, dos objetivos e direções da mudança**

Segundo Kotter (2020 e 1996) e Beer, Eisenstat e Spector (1990), torna-se importante a criação da visão, de um plano por parte da equipa/coligação administrativa que permita orientar e estabelecer as devidas direções necessárias a seguir, tal como a forma que devem ser seguidas de maneira a direcionar os esforços eficientemente e eficazmente no caminho certo.

## **4) Comunicação da visão**

Segundo Hiatt (2006) a consciência (“awareness”) da necessidade de mudar que resulta de uma eficaz e orientada comunicação da visão e do porquê da mudança ser necessária é fundamental para obter a aprovação e colaboração dos agentes. Uma visão bem estruturada é fundamental para que os colaboradores saibam exatamente a direção que devem seguir. Com isto, uma boa estruturação da visão passa também por uma comunicação forte e detalhada dos objetivos desta mudança de forma a que a mudança seja eficiente e eficaz (Kotter 2020 e 1996).

## **5) Mobilização de energias e encorajar os outros a agir em conformidade com a visão**

Kotter (2020 e 1996) e Beer, Eisenstat e Spector (1990) acreditam que para que nesta fase é importante dar uma maior flexibilidade e liberdade de elaboração de tarefas aos agentes intervenientes na mudança, de forma a que estes atuem dentro dos objetivos da

nova visão. Adicionalmente, poderá também passar por dar poder de decisão a todos membros de forma a que ajam sem barreiras à mudança

#### **6) Criação de vitórias de curto prazo**

A maioria dos modelos não realçam muito esta fase nos seus estudos Stouten et al (2018) e Boulting (2019), no entanto, segundo Kotter, esta fase é bastante importante para manter a motivação e espírito de sacrifício dos envolvidos na mudança. Ao estabelecer metas, objetivos (vitórias de curto prazo) é possível mostrar evidências de que a mudança é real e que o impacto do trabalho desenvolvido pelos envolvidos na mudança, é realmente compensado, contribuindo para uma maior motivação e eficaz mudança.

#### **7) Monitorização e fortalecimento do processo de mudança**

Esta fase, consiste num início da fase de “*refreeze*” de Kurt Lewin (1947) em que a ideia será procurar monitorar e ajustar a mudança conforme os obstáculos que possa encontrar, ou seja, avaliar como é que a organização se está a adaptar (Beer, Eisenstat e Spector, 1990) e ir fazendo melhorias à medida que este ocorre. Este passo torna-se crucial no sentido de evitar que se voltem aos “velhos hábitos” e se passe à institucionalização da “nova realidade” (Kotter, 1996).

#### **8) Institucionalização da mudança**

A última fase, corresponde ao seguimento da fase de “*refreeze*” de Kurt Lewin (1947) que consiste em garantir que a mudança passa a ser um novo estado da empresa, ou seja, uma nova realidade e novo modelo de operação, não ficando presos aos processos passados (Kotter, 1996). Segundo Hiatt (2006), nesta fase é importante um “*Reinforcement*” e sustentação a mudança, sendo necessário o reconhecimento de sucessos individuais ou coletivos, aplicados sistemas de recompensa e dado o feedback sobre o desempenho (Tang, 2019).

### **Capítulo II - Necessidade de mudança provocada pela COVID-19**

A COVID-19, denominada como uma crise sem precedentes, previsibilidade e fronteiras, constitui uma ameaça ao modo de vida das pessoas e das empresas (Deloitte, 2020). A sua profundidade e velocidade de propagação levou ao encerramento das fronteiras dos países (*Lockdown*), os governos viram-se obrigados a limitar as deslocações e movimentos pendulares da população declarando estados de emergência e

calamidade. Com todas as restrições de movimentação e obrigatoriedade de ficar em casa, a COVID-19 forçou muitas empresas a que de forma rápida passassem para o regime de teletrabalho, ou trabalho remoto, tornando-se um cenário comum em todos os países (Bratianu e Bejinaru, 2020). O facto de a pandemia ser um acontecimento sem precedentes, que surgiu e impactou as organizações de forma repentina, leva a uma necessidade de adaptação rápida, urgente e reativa, sem qualquer preparação antecedente, e sem uma direção pré-estabelecida, tendo apenas como foco a sobrevivência. Desta forma, tal como vimos anteriormente a literatura da mudança organizacional baseia-se essencialmente numa abordagem planeada ou numa abordagem emergente ou não planeada, sendo possível verificar que a situação proporcionada pela pandemia, leva a uma necessidade de mudança emergente (Pearson, 2020).

### **Impacto da COVID-19 nas instituições de ensino superior do ramo da saúde**

Apesar do encerramento de muitas atividades, houve empresas que conseguiram adaptar o seu método de trabalho de uma forma mais ágil que outras, tendo a possibilidade de trabalhar em casa, no entanto, nem todas tiveram esta possibilidade ou mesmo tendo, não seria o cenário mais eficaz, eficiente ou produtivo a ser adotado (Amis e Janz, 2020; Urick, 2020). Neste contexto é possível destacar as instituições de ensino como escolas e universidades, que em março de 2020 já se tinha estimado que cerca de 150 países já teriam fechado totalmente as suas atividades de ensino, tendo afetado cerca de 80% da população Estudante mundial (Sahu, 2020). Segundo um inquérito realizado pela OIT (Organização Internacional do Trabalho) a uma população de Estudantes e jovens trabalhadores, com idades entre os 18 e os 29 anos, constatou-se que 65% dos jovens aprenderam menos desde o início da pandemia devido à mudança para o ensino à distância. Além desta grande percentagem, 9% dos Estudantes afirmam e temem que o seu ensino fique atrasado e prejudique as suas avaliações e futuros profissionais.

A situação pandémica exigiu a mais rápida transformação pedagógica e de avaliação alguma vez existente, tendo pressionado o sistema de ensino e todas as instituições de educação e levado ao comprometimento da qualidade de ensino e governança e colocado uma grande pressão e carga laboral nos Professores e outros profissionais de educação. Esta mudança exigiu que muitos estabelecimentos de ensino, essencialmente IES, tivessem de dar formação aos seus profissionais em sistemas de comunicação e outros

softwares, de forma a que estivessem preparados para dar aulas através de ferramentas digitais de comunicação (Brammer e Clark et al. 2020). Ainda hoje, existe um paradoxo associado à geração tecnológica, em que muitos acreditam que todos sabem nesta altura trabalhar já com todas as tecnologias. Este tipo de pensamento foi tido em consideração em algumas universidades, em que assumiram que os Professores e os Estudantes já saberiam trabalhar com as ferramentas digitais, sem necessitarem de qualquer orientação, mas tal perceção e ideia dos Estudantes e Professores não se comprovou totalmente (Ali, 2020).

Nesta situação, o setor do ensino viu-se perante um cenário de necessidade de mudança rápida, reativa e urgente no sentido em que tiveram de mudar todo o seu plano de ensino e retirar todos os Estudantes e docentes das salas de aula e passarem a ter aulas online (Mahmood, 2020; Rajab et al., 2020; Sahu, 2020). Elaborar e reestruturar o plano de ensino e as lições a dar, adquirir e preparar todos os materiais necessários de suporte às aulas, instalar os softwares e ferramentas de comunicação e ter uma equipa de suporte informático a acompanhar todo o processo num curto espaço de tempo foi mandatário e crucial para iniciar as aulas online em muitas universidades e escolas (Mahmood, 2020).

Vários são os desafios e impactos resultantes do encerramento das atividades letivas e conseqüente ensino à distância, podendo destacar a falta de acesso à internet ou a equipamentos tecnológicos por parte de alguns Estudantes e Professores em casa, a qualidade do ensino e explicação através de um simples monitor, a facilidade de desatenção e falta de participação por parte dos Estudantes, os modelos de avaliação usados dificilmente controláveis (Adedoyin e Soykan 2020), a presença de Estudantes internacionais que ao voltarem para o país de origem, adiaram ou anularam a inscrição, mas talvez as mais preocupantes serem a dificuldade e mesmo impossibilidade de ensino de aulas práticas presenciais que pela sua natureza, exigem uma presença física dos Estudantes e Professores, e o impacto a nível de aquisição de conhecimentos e prestação profissional de Estudantes graduados (licenciados ou mestres) (Ferri et al. 2020; Rajab, 2020; Sahu, 2020). Ainda dentro dos principais desafios associados às mudanças ocorridas nas IES, existe o desconhecimento e resistência em adotar e usar as ferramentas digitais e a lecionar as aulas online que levou inicialmente a muitos protestos e desacordos ao novo método sugerido para dar as aulas aos Estudantes (Molise e Dube, 2020). A transição para o modelo online em grande escala é vista por todos, e mesmo pela

UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) como sendo uma tarefa complexa para os sistemas de educação, mas que é algo crucial e que teve de ser feito.

Segundo Garcia e Lask (2020) num inquérito realizado em 2020 pelo Banco Santander e a Associação internacional de Presidentes Universitários a cerca de 700 reitores de várias Universidades, de vários países, é possível destacar que apenas 37% das instituições sentiam-se preparadas para reagir de forma rápida à COVID-19, no entanto, mostraram como principais preocupações, o sucesso dos Estudantes (68%), a sustentabilidade financeira (57%), o envolvimento dos Estudantes (51%), a redução de inscrições/matriculas (44%) e ainda a queda na cooperação entre Universidades e o setor empresarial, com 56% das Instituições a anteciparem este fator. Relativamente à preparação por parte dos Professores, segundo um inquérito realizado a cerca de 860 Estudantes do ensino superior, 65% referem que os docentes não estão preparados para desenvolver um ensino não presencial. Adicionalmente no mesmo inquérito desenvolvido refere que 60% dos inquiridos considera ter um menor interesse nas aulas e atividades propostas de forma não presencial, refere o Diário de Notícias, segundo um inquérito retirado do Observatório de Políticas de Educação e Formação (OP.EDU). Segundo um estudo realizado por Trust e Whalen (2020), cerca de 68% dos Professores universitários inquiridos, numa amostra de 208, nunca tinha tido nenhuma experiência de ensino à distância, sendo que de forma geral os participantes não tinham conhecimento, nem se sentiam preparados para usar algumas estratégias e ferramentas digitais para permitir o ensino remoto, tendo assim ainda de aprender e adaptar.

Atualmente, existe ainda alguma controvérsia relativamente à utilização de plataformas digitais no ensino online. Segundo um estudo e entrevistas realizadas por Almazova et al., (2020) a Professores de uma universidade na Rússia, é possível constatar que existem Professores que veem o ensino à distância um facilitador, enquanto que outros se focam mais nos aspetos negativos. Neste estudo, poderão destacar-se dois grupos, o grupo de Professores que vê o ensino online e a utilização de ferramentas digitais como um facilitador do processo de partilha de informação com o Estudante e um processo que permite uma maior flexibilidade em e poupança de tempo com deslocações e em contraste existe o grupo de Professores que apenas se foca nos aspetos negativos como a falta de interação dos Estudantes, a impossibilidade de manter uma dinâmica

durante a aula e ter uma aula de discussão com os Estudantes mais proativa. Além destes fatores, estes Professores realçam ainda a dificuldade de dar as aulas de forma eficiente devido ao facto de não dominarem as aplicações online e o facto de terem de despender muito tempo a aprenderem a trabalhar com as mesmas (Almazova et al., 2020).

Desta forma, com o ensino presencial suspenso, uma das principais áreas afetadas foi a área da educação na saúde, em que geralmente além da parte teórica, tem uma grande e fundamental parte prática, seja ela laboratorial, trabalho de campo nos hospitais ou outros estabelecimentos médicos (Khan et al., 2020). Estudantes de medicina e áreas similares necessitam de acompanhamento e participação em atividades clínicas e não clínicas que acabaram por ser interrompidas devido à COVID-19 que além da incerteza, gerou preocupação sobre as avaliações e futuras carreiras (Ferrel e Ryan, 2020). Os Estudantes destas áreas viram-se perante a impossibilidade de realizar a parte prática dos cursos da forma presencial, no momento devido, tendo as aulas por videoconferência, substituído em muitos dos casos esta parte fundamental (Khan 2020; Rajab 2020; Craveiro 2020). A combinação da redução de exposição em situações reais em ambientes hospitalares, a mudança para um cenário totalmente remoto através de ferramentas digitais e até a suspensão temporária de atividades letivas terão impactos essencialmente em Estudantes que deveriam adquirir certas competências em anos de estágio e exercício laboratorial e clínico (Ahmed et al, 2020).

Desta forma, constitui um grande desafio aos estabelecimentos de ensino superior, respetivos dirigentes e Professores serem capazes de decidir e implementar estratégias adequadas de forma a garantir a qualidade da lecionação, partilha de conhecimento e ao mesmo tempo garantir a integridade, satisfação de docentes e Estudante de medicina (Alsoufi et al., 2020; Fatani, 2020). Todas as restrições e foco dos hospitais responderem ao elevado número de contágios, levou a que houvesse limitação de cuidados médicos práticos e estágios universitários, restringindo assim a oportunidade de ensino prático para o Estudante de medicina. Com isto, as IES da saúde tiveram de ser capazes de adotar novas práticas e mudar no sentido de oferecer oportunidades aos Estudantes de manterem uma contínua aprendizagem e não prejudicar a aquisição de conhecimento (Alsoufi et al., 2020; Fatani, 2020; Ross, 2020). Em muitos casos, as opções adotadas passaram por fazer atendimento de pacientes por via remota, desde casa, permitindo aos Estudantes desempenhar um papel de profissional de saúde e dando oportunidade de ganhar



experiência em falar com o paciente e planejar todo o atendimento e tratamento necessário (Chandra et al., 2020).

Apesar de certos cursos estarem bem-adaptados, Chinelatto et al., (2020), demonstram que estruturar a parte de discussão clínica, do curso de medicina da faculdade de medicina de São Paulo, não é fácil, sendo que exige interação em tempo real da parte de Professores e Estudantes, algo que pode ser dificultado pelo facto de ser através de métodos digitais. Os mesmos autores realçam ainda a preocupação subjacente à inexistência das partes práticas, sendo que são aulas essenciais para o desenvolvimento dos Estudantes e sendo que muitos se preocupam em não estarem preparados para o futuro profissional. Este tipo de pressão colocada, essencialmente nos Estudantes, mas também nos Professores, leva à existência também de uma grande ansiedade associada, não se sentindo preparados para enfrentar o “mundo real” hospitalar por ainda não terem tido a experiência prática de estágio (Chinelatto et al., 2020). Com isto, a nível do grau de satisfação, Wang et al (2020) concluem, na sua investigação, que os Estudantes de primeiros anos, apresentam um grau de satisfação positivo, ao contrário dos Estudantes de graus superiores que devido à ausência de prática clínica apresentam um grau de satisfação inferior.

Apesar das desvantagens apresentadas, um estudo realizado por Elzainy et al (2020) identifica que esta mudança trouxe uma grande vantagem para os dias de hoje, que foi um maior e melhor conhecimento e compreensão das plataformas digitais e tecnologias, que encaminham todos para um futuro cada vez mais digital.

Desta forma, é possível concluir que na ótica de uma organização todas as universidades e escolas se viram perante um cenário alheio ao que consideram o padrão tradicional da educação. É observável que todas as práticas e abordagens adotadas foram de natureza emergente e não planeada de forma prévia, tendo se adaptado ao contexto de forma rápida e reativa. Neste contexto, dada a situação ser um tema atual, constitui um grande laboratório de análise, sendo desta forma importante compreender de que forma estas organizações e estabelecimentos de ensino do ramo da saúde foram capazes de desenvolver essas mudanças e perceber e se estas atingiram os seus objetivos na ótica dos destinatários e principais impactados, Professores e, especialmente, Estudantes (Brammer e Clark et al. 2020).

### Questões e objetivos de investigação

Com base na literatura e de forma a perceber, como foi feito e interpretado o processo de mudança nas IES estudadas, estipularam-se as questões de investigação, visíveis na Tabela 1 que tiveram como objetivo analisar os 3 principais intervenientes no processo de mudança. Desta forma, será possível observar e analisar as várias visões e perceções: visão fornecida pelos Diretores, como órgão interveniente responsável pela gestão e estudo sobre as estratégias a adotar, decisões a serem tomadas e comunicação realizada, visão fornecida pelos Professores, como principal implementador das mudanças e visão dos Estudantes como principal interveniente impactado e recetor dessa mudança.

Questões de investigação	Objetivos de investigação
<b>QD1:</b> Quais foram as principais mudanças estruturais e operacionais aplicadas de forma a garantir a continuidade do processo de ensino?	Quais as principais mudanças implementadas com o processo de mudança adotado, de um ponto de vista de gestão e ter a visão e perceção dos Diretores relativamente às vantagens e desvantagens que possam considerar que existiram com a implementação das mesmas.
<b>QD2:</b> Qual a perceção dos Diretores em relação às mudanças implementadas?	
<b>QD3:</b> O processo de mudança cumpre os patamares gerais dos modelos de mudança organizacional estudados?	Compreender se o processo de mudança seguido cumpre ou não os patamares abordados na revisão de literatura, comprovando o seu sucesso, com base nos modelos.
<b>QP4:</b> De que forma foram capazes de dar continuidade à partilha de conhecimento e lecionar as aulas teóricas e práticas?	Obter a perceção dos Professores relativamente às mudanças que ocorreram e a visão da sua implementação prática, tanto a nível de forma de lecionar como a nível de avaliações.
<b>QP5:</b> Qual o grau de preparação dos Professores para as mudanças ocorridas?	Obter a opinião e perspetiva dos Professores relativamente ao grau de preparação individual.
<b>QP6:</b> Qual a perceção dos Professores em relação às mudanças implementadas?	Perceber as dificuldades e vantagens sentidas, tal como o grau de satisfação com as mudanças implementadas e perceber se consideram o modelo o mais adequado.
<b>QE7:</b> Qual a perceção dos Estudantes em relação às mudanças implementadas?	Obter a visão dos Estudantes relativamente à mudança ocorrida, passando por ter a perceção dos mesmos relativamente ao grau de preparação dos Professores e forma de leção das aulas.
<b>QE8:</b> Quais as principais preocupações dos Estudantes neste contexto de mudança pedagógica?	Compreender as principais preocupações que demonstram ter subjacentes às mudanças adotadas.
<b>QE9:</b> Qual o grau de satisfação dos Estudantes?	Perceber o grau de satisfação relativamente às mudanças adotadas e perceber se consideram o modelo o mais adequado.

Legenda: Q- Questões; D- Dirigentes; P- Professores; E- Estudantes; Numeração sequencial das questões

*Tabela 1 – Questões e Objetivos de Investigação*

## **Capítulo III - Metodologia**

### **Recolha de dados e seleção de entrevistados**

Com base na principal questão de investigação, foi assumida a abordagem qualitativa que permitirá descrever as perspetivas dos entrevistados sobre as mudanças ocorridas de forma mais aprofundada. Seguindo a abordagem qualitativa, a presente investigação consiste num estudo de caso que, segundo Yin (2009), envolve questões de “como” e “porquê” aplicadas a um determinado contexto que se pretende estudar.

Com base nos objetivos delineados, a presente pesquisa é classificada como exploratória, permitindo uma maior familiaridade com o tema em causa, um maior conhecimento e detalhe sobre o problema de pesquisa, focando nas opiniões e respostas dos entrevistados (Gil, 2002). Ao seguir o método qualitativo, é possível contar com uma análise mais flexível, podendo ser executado exclusivamente através de entrevistas que, segundo Gray (2004), (citado por Ximenes, 2014), é considerada a técnica ou ferramenta mais ágil e mais adequada numa abordagem exploratória e desta forma, permitirá neste estudo uma maior compreensão do modo como os envolvidos interpretaram a situação de mudança e os acontecimentos.

Tendo em conta a natureza da presente investigação, foi adotado o inquérito por entrevista como método de recolha de dados, que segundo vários autores, como Fylan (2005), Given, (2008) e Morgado (2013), é o método que passa por recolher dados junto do público/entrevistados alvo selecionados de forma cuidadosa, intencional e não probabilística, permitindo obter informação mais detalhada comparativamente à utilização de inquéritos. Adicionalmente aos pontos referidos, possibilita a obtenção de informação inesperada, que o entrevistador poderia ainda não ter investigado, que permite mais tarde um repensar dos objetivos do estudos e questões a serem colocadas aos restantes entrevistados (Coutinho, 2011). Para fins deste estudo, foi adotada a entrevista semiestruturada que permite maior flexibilidade e dinamismo nas respostas dos entrevistados, comparativamente a uma entrevista estruturada (Mueller e Segal, 2014; Taylor, Bogdan e DeVault, 2016). Neste modelo o entrevistado conta com um conjunto de questões flexíveis, previamente preparadas, que servem de guião à entrevista e em que o entrevistador tem liberdade de optar por seguir e recorrer a todas as questões ou não. Deste modo, permite obter a visão dos entrevistados sobre um determinado tema, através

de uma interação social e discussão que não é rigorosamente estruturada, mas que acaba por seguir uma certa linha orientadora (Cohen et al., 2007).

Com o objetivo de obter a visão dos vários intervenientes no processo de mudança nas IES do ramo da saúde estudadas, foram selecionados, de forma estratégica, Diretores, Professores e Estudantes de 2 IES, com áreas e anos diferentes, de forma a obter uma amostra de entrevistados que partilham de experiências diferentes e que permitam obter uma amostra mais global do universo em estudo (Mason, 2002). Desta forma, foi selecionada uma amostra que permitisse obter um ponto de saturação para cada grupo de intervenientes, mas ao mesmo tempo a máxima variedade de respostas e perceções sobre o tema (Saunders et al., 2016).

Desta forma, foram entrevistadas 11 pessoas, das quais 3 Diretores/órgão dirigentes, 4 Professores e 4 Estudantes que iremos designar conforme apresentado na Tabela 2.

Composição da amostra entrevistada						
Participante	Intervalo de Idade	IES	Cargo	Ramo	Ano	Duração da entrevista
D1	50-60	IES(A)	Diretor/a	NA	NA	30m
D2	50-60	IES(B)	Diretor/a	NA	NA	1h10m
D3	50-60	IES(B)	Diretor/a	NA	NA	40m
P1	40-50	IES(A)	Professor/a	Enfermagem cirúrgica/cardiologia	NA	15m
P2	40-50	IES(A)	Professor/a	Medicina/Radiologia/Anatomia	NA	21m
P3	50-60	IES(B)	Professor/a	Intervenção oncológica	NA	21m
P4	50-60	IES(B)	Professor/a	Enfermagem Psiquiatra	NA	40m
E1	18-25	IES(A)	Estudante	Medicina	5º ano	19m
E2	18-25	IES(B)	Estudante	Medicina Dentária	3º ano	19m
E3	18-25	IES(A)	Estudante	Epidemiologia	4º ano	40m
E4	18-25	IES(B)	Estudante	Enfermagem	4º ano	23m

*Tabela 2 - Caracterização da amostra estudada*

As designações atribuídas tiveram por base o interesse que a maioria demonstrou em manter o anonimato nesta entrevista. A procura e escolha dos entrevistados decorreu através da utilização das plataformas das IES estudadas e recorrendo ao *LinkedIn*. Mantendo o anonimato, a seleção dos Estudantes teve por base os anos em que se inseriam, tal como o curso. Já os Professores o foco foi procurar Professores de diversas áreas de estudo. Através da tabela 2, é possível destacar que a amostra de IES(A) é constituída por 1 órgão de Direção, 2 Professores e 2 Estudantes, enquanto que a IES(B) é constituída por 2 órgãos de Direção, 2 Professores e 2 Estudantes. Em termos de idades, é possível verificar que IES(B) tem um órgão docente mais sénior, com idades entre os 50 e os 60 anos enquanto que IES(A) tem órgãos com idades entre os 40 e os 50 anos.

De forma a seguir uma linha orientadora da entrevista e com o objetivo de procurar dar resposta às questões de investigação, foi construído um guião da entrevista para cada tipo de entrevistados (Anexo II). A construção do guião da entrevista teve por base os temas e questões de investigação presentes na tabela de questões (Anexo I), em que se procurou, através da revisão de literatura construir perguntas a colocar aos entrevistados e, assim, dar resposta às questões do presente trabalho de investigação. Desta forma, as questões elaboradas no guião, tiveram por base a literatura estudada e o alvo a ser entrevistado, sendo as questões de gestão construídas e direcionadas aos Diretores, as questões de aplicabilidade e implementação do modelo direcionadas aos Professores e, por fim, as questões mais relacionadas com o principal impacto e satisfação, direcionadas aos Estudantes.

Antes de dar início a cada entrevista procedeu-se à contextualização do tema e dos objetivos subjacentes à entrevista, tendo sido reforçado que todas as questões serviriam exclusivamente para fins académicos, podendo o entrevistador optar por manter o anonimato. Adicionalmente, antes de iniciar as questões foi solicitada a permissão de gravação da entrevista para futura transcrição das respostas dadas, ao qual todos os participantes concordaram. O período de realização das entrevistas decorreu entre 8 e 30 de maio de 2021, via TS TEAMS ou ZOOM, tendo estas geralmente demorado em média 30 minutos.

Desta forma, para efeito da presente investigação, foram adotados diferentes métodos de pesquisa, podendo ser considerada uma triangulação existente entre os três agentes intervenientes no processo de mudança (Diretores, Professores e Estudantes) e, como complemento, existiu uma comparação e análise direta entre os entrevistados e a própria revisão bibliográfica.

#### **Capítulo IV - Análise e discussão de resultados**

Para análise das entrevistas e com a devida permissão dos entrevistados, estas foram todas gravadas e posteriormente transcritas. Após a transcrição, as entrevistas foram estruturadas e codificadas de acordo com o conjunto das 33 perguntas colocadas, constantes da tabela presente no Anexo I, agrupadas por informante. Após esta atividade ter sido concluída, procurou-se analisar e generalizar, para cada grupo, as principais ideias

e percepções partilhadas. Como exemplo da extensa análise realizada, apresenta-se o Anexo III.

### *Diretores*

- *Principais mudanças estruturais e operacionais aplicadas de forma a garantir a continuidade do processo de ensino*

Iniciando a análise pelos Diretores, foi possível perceber que todos realçaram a passagem do modelo de aulas presenciais para o modelo de aulas à distância como sendo a principal mudança ocorrida com o impacto da pandemia. Esta mudança, apesar de obrigatória, imposta pela Direção Geral de Saúde (DGS), foi complementada com a criação e alteração de modelos, planos de trabalho/estudo e reajustamento do cronograma das aulas que foram as principais mudanças críticas mencionadas pelos entrevistados. De forma geral, os 3 Diretores entrevistados realçaram que procuraram sempre manter tanto quando possível o modelo presencial para as aulas práticas, tendo as aulas teóricas passado totalmente para o modelo à distância. De forma a garantir a continuidade de aulas práticas presenciais tiveram de, juntamente com os Professores, reestruturar os horários, separar turmas e preparar as salas de aula e laboratórios destinados ao efeito - **“Reconfigurar todo o plano de trabalho, reajustar o cronograma, as disciplinas e os horários (...) Todas as aulas teóricas passaram a ser lecionadas à distância através de plataformas (...) Relativamente às aulas que já envolvem a utilização prática de instrumentos e ações práticas clínicas, mantivemos sempre o regime presencial (...) dividimos as turmas, os horários e as salas”** (D2). Esta conclusão, vai ao encontro das observações de vários autores, como Khan (2020), Rajab (2020) e Craveiro (2020) que de forma geral, realçam a impossibilidade dos Estudantes presenciarem aulas tanto teóricas como práticas, tendo estas sido substituídas por aulas virtuais.

Além das mudanças relacionadas com o novo modelo de lecionar as aulas foram levantados outros temas mais relacionados com a gestão da própria Instituição, como elevados investimentos em equipamentos e sistemas informáticos e gestão de recursos humanos, especialmente Professores. Na IES (B) verificou-se a necessidade de recrutar mais Professores para as aulas práticas, de forma a reduzir o rácio de alunos por Professor - **“Retomamos numa modalidade mais espaçada, com mais Professores, tivemos de recrutar mais Professores para que o rácio de Professores/alunos fosse menor”** (D3) - mas no caso das aulas teóricas foram dispensados alguns Professores no sentido em que

apenas 1 seria capaz de dar aulas a mais do que 1 turma ao mesmo tempo, via online, reduzindo de forma considerável custos da IES com Professores convidados e alguns os esforços dos Professores com as aulas teóricas - *“A nível de gestão de docentes e de horários juntamos cerca de 8 turmas com um Professor, reduzindo bastante os esforços de alguns Professores e dispensando também outros”* (D2).

De forma a que as IES fossem capazes de acompanhar o processo de mudança, nomeadamente os Professores e alunos serem capazes de acompanhar e utilizar as ferramentas e plataformas digitais, todas as IES contaram com planos de formação opcionais dados pelas equipas de informática, demonstrando a preocupação em ter uma equipa apta e preparada para a adoção da nova realidade e da nova mudança - *“Foram feitas várias formações por equipas informáticas que ajudaram os Professores a trabalharem com as ferramentas. Essas formações eram opcionais, não eram obrigatórias, mas tivemos muita adesão”* (D2). Apesar dos planos de formação, foi possível notar um maior foco e investimento em tecnologia e sistemas informáticos na IES (A). Esta conclusão é observável através das afirmações do órgão de gestão, sendo que passaram a ter doentes virtuais e diversas plataformas simuladoras de casos clínicos que permitiram a continuidade da lecionação de aulas práticas e estágios de forma não presencial. Comparativamente a IES (B), os órgãos de gestão realçaram sempre a lecionação de aulas práticas de forma presencial, sempre que possível, demonstrando uma menor aposta em plataformas digitais e simuladores clínicos como aconteceu com IES (A).

- **Perceção dos Diretores em relação às mudanças implementadas**

Com o intuito de ter a visão e perceção dos Diretores sobre a mudança ocorrida foram colocadas questões de forma a compreender quais as vantagens e desvantagens que consideram existir com as mudanças ocorridas e com todo o cenário que a pandemia Covid-19 originou. Num modo geral, foi possível verificar que todos os entrevistados reforçaram como dificuldades, a falta de preparação e o aumento da carga horária e carga de trabalho, sendo que tiveram de alterar todo o processo de aulas e métodos de ensino de forma rápida e urgente - *“a carga de trabalho que obviamente teve de aumentar, e não houve exceções (...) apanhar o ritmo e ajustarmo-nos de forma rápida exigiu isso mesmo”* (D1). No caso de D3 reforça que pelo facto de estar a trabalhar de casa, as

peessoas estão à distância de um “click” para colocar alguma questão e procurar um esclarecimento imediato, demonstrando ter alguma dificuldade na gestão de tempo e percepção de quando é que um dia de trabalho chega ao fim - **“A nossa percepção é que há muito mais reuniões, muito mais dúvidas a procurarem ser esclarecidas de forma imediata e nós estando em casa parece que estamos sempre a trabalhar”** (D3).

Além da carga de trabalho, surgiram outras dificuldades não mencionadas de forma transversal a todos os Diretores, mas que foram reforçadas como, a difícil adesão dos hospitais para acolher estagiários, a falta de contacto e interação entre Professores e Estudantes e problemas de internet. Adicionalmente, D2 realça um grande obstáculo que consistiu em gerir e tentar manter os alunos de Erasmus que refere ter sido uma tarefa bastante difícil, afirmando ter perdido muitos alunos por terem voltado ao seu país de origem e desistido ou congelado o curso.

Ao contrário das várias desvantagens mencionadas, existiu um número significativamente mais reduzido de vantagens identificadas pelos Diretores. Foi possível verificar que cada um realçou vantagens diferentes, podendo realçar a aceleração tecnológica (D1), retirar as pessoas da sua zona de conforto (D2), indo ao encontro da principal conclusão de Elzainy et al (2020), e a flexibilidade na comunicação e esclarecimento de questões ou marcação de reuniões (D3).

Relativamente ao grau de preparação do órgão docente, os Diretores realçaram que de forma geral os vários níveis da faculdade não estavam preparados, sejam Professores, alunos ou Diretores - **“ninguém estava preparado para isto”** (D1), **“Nós não estávamos habituados a nada disto”** (D3). Desta forma, os Diretores salientaram a importância de todo o apoio e disponibilização de formações dadas aos Professores e Estudantes que apresentassem dificuldades com as tecnologias ou apenas interesse em expandir mais os seus conhecimentos.

Por fim, constatou-se que todos os Diretores estão cientes da conseqüente resistência resultante de uma mudança, tendo todos os entrevistados referido que apesar de não ter havido uma “massa critica” representativa de resistentes, existiram sempre algumas exceções de docentes com dificuldade/resistência em avançar com os novos modelos – **“De forma geral houve uma integração e aceitação bastante positiva por parte dos docentes como dos discentes. Claro que há sempre exceções, mas foram muitos os casos de aceitação e integração com o novo modelo. Para nós faculdade de medicina era**



*obvio que seria importante adaptar e mudar e sabíamos com o que estávamos a lidar”* (D1). No caso de D2, justifica a resistência verificada pela idade avançada dos docentes e conseqüente maior dificuldade na adaptação e acompanhamento das novas tecnologias – *“(…) Penso que a resistência passou muito por estarmos a falar de Professores em que a maioria tem mais de 55 anos. De repente mudarem estes métodos todos, perturbou muito o bem-estar de muitos Professores, ninguém sabia trabalhar com as plataformas e muitos ainda estão presos aos métodos antigos ou tradicionais”* (D2).

- **Enquadramento da mudança nos patamares dos modelos de gestão da mudança**

Compreendendo as mudanças implementadas e a respetiva perceção dos Diretores, torna-se interessante identificar e enquadrar a mudança ocorrida nos patamares gerais dos modelos de gestão da mudança, permitindo concluir se a mudança ocorrida cumpriu ou não os respetivos patamares, de forma a concluir o grau de sucesso da mesma.

*1) Avaliação de oportunidades ou problemas geradores da mudança*

Dada a situação não constituir uma oportunidade, mas sim uma urgência de mudança de carácter global, mundial e não apenas institucional, foi possível verificar que o problema existente era perceptível por todos, sendo que se pode considerar a existência de um sentido de urgência em toda a IES, conforme refere Kotter (1996). Neste caso, os entrevistados realçam que as soluções passavam por seguir ordens e medidas dadas por órgãos do Governo, como a DGS - *“A necessidade de mudar foi mais uma obrigação, ou seja, não tínhamos alternativa se queríamos continuar com a lecionação das aulas. Inclusive, recebemos indicações do Ministério da Educação e do Ensino Superior que estabeleceu normas e, portanto, tivemos de nos ajeitar e conciliar a essas normas”* (D2). Com isto, verifica-se que devido ao cenário emergente da pandemia o sentido de urgência encontrava-se totalmente difundido nas IES (Kotter 2020; Kotter 1996)

*2) Criação de uma equipa orientadora da mudança*

Relativamente a esta fase, foi possível verificar que esta foi centralizada nos dirigentes das várias IES, ou seja, as equipas responsáveis passaram por ser os dirigentes de

concelhos de gestão, pedagógicos, científicos, entre outros. Adicionalmente, foi possível perceber que contrariamente a D2 e D3, D1 procurou envolver todos os níveis da instituição - *“Essencialmente passou por ser mais a nível de dirigentes com o concelho de gestão, concelho científico, pedagógico (...) mas além disso também contamos com outros órgãos como a associação de Estudantes e outros membros Estudantes para ter as várias perceções”* (D1) - enquanto que D2 e D3 se focaram mais nos órgãos de gestão de topo, não envolvendo outros órgãos, justificando com a existência de comunicações e obrigações dadas já pela DGS que serviriam de substituto - *“todas as orientações que lançamos aos docentes, vão ao encontro das orientações da DGS (...) não achámos necessário o envolvimento dos restantes Professores por causa disso”* (D3).

3) *Formalização da visão, dos objetivos e direções da mudança e 4) comunicação da visão*

Segundo Stouten et al (2018), as pessoas têm tendência a cooperar e a seguir a visão da mudança, quando percebem o porquê da mesma. Neste caso, no que diz respeito à visão, objetivos e direções da mudança, foi possível constatar que dada a situação urgente a nível mundial, a visão passava, no caso das IES, por mudar para o ensino à distância por indicações e orientações de órgãos como a DGS e o Ministério da Educação. Conforme as orientações destes órgãos, as IES agiram em conformidade, tendo utilizado igualmente mecanismos de vinculação e divulgação de informação que permitiram transmitir de forma cuidada, objetiva, clara e com bastante frequência as várias indicações e normas a seguir com a mudança aplicada. Além da comunicação dos *media*, as IES utilizaram, emails, diretivas e cartazes fixos nos estabelecimentos.

5) *Mobilização de energias e encorajar os outros a agir em conformidade com a visão*

Esta fase que, segundo Beer, Eisenstat e Spector (1990), passa por capacitar e motivar todos os colaboradores a atuarem dentro dos objetivos da nova visão foi possível verificar que não existiu grande margem para motivar os Professores e até alunos, tendo esta mudança sido urgente e obrigatória. No entanto, é possível destacar a procura de flexibilidade a ser dada aos Professores, dando autonomia de adotarem os melhores métodos que considerassem adequados para o ensino online e não colocando de forma

rígida um método fixo - **“Sempre foi dada essa autonomia aos docentes para utilizarem dentro da obrigatoriedade de ser online, os métodos que considerassem mais adaptados”** (D1).

6) *Criação de vitórias de curto prazo*

Nesta fase foi possível perceber que os dirigentes mostraram uma certa irrelevância nestas vitórias, sendo que a mudança era algo contínuo tendo como grande meta o término bem-sucedido das aulas, dos momentos de avaliação e do ano letivo - **“Nós não traçamos muitas metas. Era tudo feito de forma contínua e a nossa maior preocupação e o nosso maior objetivo era que conseguíssemos dar todas as aulas e avaliações aos alunos até ao final do ano letivo”** (D2).

7) *Monitorização e fortalecimento do processo de mudança*

Nesta fase, foi possível perceber que apenas D1 definiu metas que permitiram a sua monitorização do processo. Enquanto que no caso de D2 e D3 esta definição de metas não foi realizada e a monitorização não foi feita de forma formal, no caso de D1, foi feita uma avaliação contínua do processo através de relatórios, inquéritos e reuniões periódicas - **“Fomos fazendo uma monitorização do processo (...) foi sendo feita uma avaliação contínua do processo (...) Foram assim criados mecanismos para fazer toda a monitorização de todo o processo quer em termos pedagógicos, mas também em termos de organização e gestão da situação ao longo do ano”** (D1). No caso de D2 e D3, apesar de não existirem metas definidas, a monitorização foi feita, de forma informal, através da recolha de feedback esporádicos dos Professores e alunos, acompanhando as atividades e preocupações dos mesmos e adaptando as medidas com base nessas indicações - **“não conseguimos planear um plano mais estratégico com prazos e metas devidamente delineadas, era um pouco à medida que as coisas iam acontecendo (...) Sempre houve acompanhamento das atividades”** (D2).

8) *Institucionalização da mudança*

Na última fase que consiste em garantir que a mudança passa a ser a “nova realidade” e o novo modelo de operação, verificou-se que todos consideram que o novo modelo será aproveitado, sendo que trouxe também grandes vantagens de flexibilidade, mas ao mesmo

tempo reforçando a ideia de um método misto ou híbrido com aulas práticas presenciais e aulas teóricas online. Alguns outros exemplos mencionados, foram as aulas gravadas e vídeos que permitem estar disponíveis a todos os alunos a qualquer momento e também as próprias reuniões entre Professores, ou entre a direção que demonstrou vantagens a nível de flexibilidade por estas serem online - ***“Acho que este é um modelo que pode ser utilizado num sentido positivo. Há aqui experiências que foram e vão ser aproveitadas”*** (D1). Pelo facto da situação já não constituir um cenário sem antecedentes para futuras mudanças deste carácter, Kotter (2020 e 1996) acredita que as próximas mudanças serão aceites de uma melhor forma, sendo que o sucesso gera sucesso e desta forma, considera que haverá uma aceitação e adaptação mais ágil, rápida e generalizada.

### ***Professores***

- **De que forma foram capazes de dar continuidade à partilha de conhecimento e lecionar as aulas teóricas e práticas?**

À semelhança do que ocorreu com os Diretores entrevistados, todos os Professores realçaram a transição do modelo presencial para o modelo de lecionação de aulas à distância. Neste caso, procurou-se perceber de forma mais operacional a maneira como foram dadas as aulas teóricas e práticas, tendo estes afirmado que foram dadas inicialmente, no pico da pandemia, de forma não presencial recorrendo a vídeos demonstrativos de práticas clínicas. Posteriormente, no caso das Unidades Curriculares de P1 e P3, essas práticas lecionadas de forma visual e teórica foram colocadas em prática de forma presencial, com os cuidados devidos e já fora do prazo suposto - ***“Fizemos as aulas na mesma, mas de forma online com as demonstrações através dos vídeos gravados pelos Professores (...) foi feita uma prática demonstrativa. No final, foram organizadas as aulas em blocos de 4 alunos em que de forma separada foram executar as técnicas à escola, mas apenas em junho quando houve um alívio das medidas de contenção”*** (P3). No entanto, esta prática presencial não se verificou nos casos P2 e P4 que referem ter existido as aulas práticas, mas sempre num contexto não presencial através da utilização de vídeos e futura discussão de casos clínicos - ***“No caso das aulas práticas, estas passaram foi para o modelo online em que os alunos apenas tiveram acesso a vídeos que gravamos com as demonstrações dos casos clínicos e durante essas***

*aulas eram discutidos os pormenores das práticas e atividades que estavam a ocorrer durante o vídeo” (P3).*

Relativamente ao modelo de avaliação, a maioria respondeu que as avaliações foram igualmente feitas online - *“Nas UCs que leciono, a única diferença é que as avaliações em vez de serem presenciais passaram para online” (P1), “Fizemos exames online o ano passado todo” (P2)* - tendo apenas P4 fugido à regra e tendo feito as avaliações de forma presencial, mas que exigiu estender o plano curricular mais para a frente, para quando já se sentiu um alívio das medidas e restrições do Governo.

- **Grau de preparação dos Professores para as mudanças ocorridas**

Relativamente ao grau de preparação dos Professores, verificou-se que nenhum dos Professores entrevistados tinha experiência em lecionar aulas online, tendo todos afirmado que não estavam preparados para esta mudança repentina e confirmando a mesma afirmação dos Diretores entrevistados - *“Foi difícil a adaptação! Há Professores de várias idades na escola, mas a grande maioria são já pessoas com bastante idade e mais seniors. Sinto que para estas pessoas foi mais difícil a adaptação e aprendizagem em mexer com as plataformas” (P3).* Com esta observação, apesar da amostra ser significativamente inferior, é possível de certa forma constatar e ir ao encontro do estudo de Trust e Whalen (2020) que verificou uma elevada percentagem (+65%) de Professores entrevistados sem qualquer experiência ou preparação para o ensino online.

Em ambas as IES, realçaram o forte investimento feito a nível informático, indo ao encontro das afirmações e perceção dos Diretores. Foi também possível validar a existência de formações que permitissem capacitar os Professores de utilizar as plataformas digitais, no entanto, verificou-se algumas irregularidades nas respostas e incoerências face à perceção e respostas dos Diretores. No caso de P1, afirma que apenas houve formações disponibilizadas aos Professores internos, não englobando assim todos os restantes Professores convidados, obrigando os mesmos a aprender de forma autónoma - *“Aos Professores externos não foi feita qualquer preparação” (P1).* No caso de P2, realça que não pôde contar com a ajuda informática ou de qualquer formação, tendo este de procurar aprender de forma autónoma juntamente com os seus colegas - *“estávamos em pleno confinamento. Eles enviaram um email com os programas e plataformas que deveríamos usar e agora “desenrasquem-se”. Ainda tentei trocar uns*

*emails para pedir ajuda da parte dos colegas de informática, mas não havia praticamente disponibilidade nenhuma da parte deles, porque todos os Professores precisavam de ajuda"* (P2). Perante esta resposta, é possível ir ao encontro do paradoxo identificado no trabalho de Ali (2020), associado à geração tecnológica, em que universidades assumiriam que os Professores e os Estudantes não necessitariam de orientações, supondo que já saberiam trabalhar com as ferramentas digitais, algo que se comprovou ser falso. A este paradoxo, poderão ser enumeradas possíveis causas deste fator, como a falha na comunicação objetiva e clara dada pelos Diretores, ou em último caso a não disponibilização de formações a todo o grupo docente, deixando uns menos preparados do que outros.

- **Perceção dos Professores em relação às mudanças implementadas**

De forma a compreender o impacto do plano de mudança elaborado pelos dirigentes, procurou-se perceber, junto dos Professores, se estas mudanças a nível de lecionação das aulas permite o mesmo nível de aquisição de conhecimento comparativamente ao modelo presencial tradicional. Foi possível perceber que os Professores partilham da opinião que o modelo não é o mais adequado, sofrendo ainda algumas lacunas, no entanto, realçam que a nível de aulas teóricas a aquisição de conhecimentos é muito idêntica deixando a ressalva que as aulas práticas dadas de forma não presencial não são comparáveis e prejudicam bastante os Estudantes, não os deixando tão preparados para as práticas clínicas - *“Acho que as aulas teóricas são iguais. Como aulas práticas acho que não tem vantagens serem assim”* (P3).

A nível de desvantagens, verificaram-se temas transversais a todos os entrevistados, sendo um deles o esforço adicional e uma maior carga de trabalho na preparação das aulas. Tendo em conta a necessidade de reestruturar todo o plano de aulas e preparar os vídeos e gravações de aulas e casos clínicos, levou a que muitos Professores tivessem de despender de horas adicionais para conseguir ter as aulas preparadas e material pronto de forma rápida e atempada - *“Dobro do esforço e preparação para lecionar as aulas (...) foi o dobro do trabalho pois a preparação era muito difícil e teve de ser por parte dos docentes”* (P1), *“Trabalhei muitas horas para a faculdade acima do normal”* (P2). Com isto, esta observação vai de encontro às conclusões de Brammer e Clark et al. (2020) que realçam a grande pressão e carga laboral nos Professores que o novo método de ensino veio trazer. A substituição das aulas presenciais, passou muito por aulas à distância em

que consistia em discussão de casos clínicos. Além deste fator, foi possível concluir que tal como observado por Chinelatto et al., (2020) numa faculdade de São Paulo, a preparação destes casos foi identificada como sendo bastante complicada, num modelo à distância, sendo que deixa de haver em tempo real e presencial o contacto com a situação. Com isto, Além desta desvantagem, também identificaram a diminuição significativa de interação e participação por parte dos alunos, tendo muitos a câmara desligada, problemas ou falhas de internet o que levou a uma perceção dos Professores de frustração, ausência e falta de interesse e colaboração por parte dos alunos - ***“Sentimos que os alunos muitas vezes não foram tão interativos como nós gostaríamos que fossem. Acabaram em determinadas circunstâncias por não colocar quaisquer dúvidas, não diziam nada (...) Além disso, não apareciam às aulas, desligavam as câmaras, mesmo connosco a insistir que as ligassem e participassem mais, mas não colaboravam”*** (P4). Com isto, pode-se assumir como sendo um dos principais obstáculos identificados pela comunidade docente destas IES, indo de encontro ao observado por Adedoyin e Soykan (2020) que referem, a facilidade de desatenção, desinteresse e falta de participação dos alunos com o modelo não presencial bastante comuns. Por fim, identificaram-se como outros obstáculos transversais, a dificuldade em gravar os vídeos das aulas, obter a colaboração e disponibilidade dos intervenientes nessas gravações e a própria ausência de conhecimento, *know-how* e preparação para utilização das plataformas, que obrigou a uma maior carga e esforço de trabalho.

Além das desvantagens, torna-se importante perceber quais as vantagens identificadas, tendo estas sido numericamente inferiores às desvantagens. Desta forma, os Professores entrevistados realçaram a flexibilidade, conforto e poupança de tempo com deslocações do trabalho para a faculdade - ***“estou mais confortável em casa e poupo mais tempo do que ter de ir ainda à faculdade às vezes dar apenas uma aula e voltar. Acho que a poupança de tempo também foi um ponto positivo”*** (P3). Adicionalmente a este ponto, P2 destaca também a rápida evolução exigida, essencialmente tecnológica, e a diminuição da responsabilidade do docente com a possibilidade de ter as aulas já gravadas. Com isto é possível concluir que apesar do investimento inicial a nível de tempo de gravação das aulas, acaba por ser recompensado futuramente, sendo que os alunos poderão contar já com as gravações das aulas nas plataformas escolares, estudá-las à sua maneira e posteriormente discuti-las em aula. Com isto, segundo P2, permitirá ao

Professor ter um papel de esclarecedor e dinamizador das aulas, não necessitando de lecionar a matéria novamente – *“Todas as aulas teóricas passaram a estar todas disponibilizadas previamente às aulas por TEAMS e para mim foi uma enorme mais valia (...) Com a gravação das aulas tirou-me imenso peso de cima, porque já não precisava de ir para a aula e explicar tudo novamente de forma detalhada porque estava tudo no vídeo* (P2).

No seguimento das respostas sobre as mudanças no modelo de avaliação, torna-se importante perceber se na ótica dos Professores, este modelo é o mais adequado. Com isto, foi possível verificar que nos casos de P1, P2 e P3 que tiveram as suas UC avaliadas de forma não presencial, apenas P1 demonstrou uma opinião diferente tendo referido que de forma presencial ou não presencial o método é tão eficaz quanto o tradicional, já P2 e P3 afirmam que o controlo dos Estudantes é muito difícil, havendo sempre um grande risco de batota, influenciando bastante as avaliações, coincidindo com as conclusões de Adedoyin e Soykan (2020) que realçam a falta de controlo nesta metodologia de avaliação. Desta forma, é possível concluir que apenas P1 se demonstrou satisfeito com as avaliações decorridas de forma não presencial, sendo que os restantes destacaram sempre a falta de controlo do Estudante, possibilidade de batota e a maior exigência e cuidado na preparação das avaliações.

Por fim, relativamente ao grau de satisfação dos Professores e a perceção dos mesmos relativamente à eficácia da nova realidade, verificou-se alguma discordância nas conclusões dos Professores, tendo P1 referido que os métodos *“nem se comparam”* e afirmando que *“as vantagens são muito poucas comparativamente às desvantagens”*, P2 destaca que o primeiro ano de confinamento foi o ano com melhores resultados dos alunos, referindo que os *“Os alunos do ano passado não saíram nada prejudicados com a pandemia, foi o ano em que tivemos a melhor performance dos Estudantes com notas nos exames muito altas”*, mas salvaguardando que as aulas práticas deveriam ser lecionadas de forma presencial, indo de encontro à mesma opinião de P3 que refere que o método é *“melhor a nível de aulas teóricas, mas a nível de aulas práticas não”*. Por fim, P4 afirma que o novo método é tão eficaz como o tradicional, salientando que a importância e a vontade de aprender parte do aluno - *“Mesmo nas aulas presenciais há alunos desatentos, logo mesmo no online não há grande diferença. Se o aluno quiser aprender, aprende”* (P4). A nível de satisfação dos docentes entrevistados, verifica-se



que P1 e P3 não se demonstram satisfeitos, referindo que dar aulas no formato não presencial não é tão satisfatório, nem compensam tanto comparativamente a aulas presenciais. Relativamente a P2 considera-se satisfeito, mas de forma parcial, ou seja, dando a entender que o modelo poderá ser bom se for utilizado de forma híbrida, ou seja, aulas teóricas online e aulas práticas presenciais - ***“Acho que já não se justifica ter aulas teóricas presenciais”*** (P2). Por fim, P4 ao contrário dos restantes entrevistados, considera-se satisfeito com todo o novo modelo, tendo afirmado que se considera satisfeito.

### ***Alunos***

- **Perceção dos alunos em relação às mudanças implementadas**

Iniciando as entrevistas com a questão transversal a todos os agentes sobre as principais mudanças ocorridas, foi possível concluir que tal como ocorreu com os Diretores e Professores, os alunos também realçaram como principais mudanças a transição de um cenário presencial para um modelo à distância.

Adicionalmente a este tema, procurou-se perceber igualmente quais as vantagens e dificuldades sentidas, tendo destacado como principais dificuldades, a ausência ou redução horária de estágios e aulas práticas presenciais de ensino clínico, tendo E1 mencionado: ***“no ano de início de COVID, não tivemos possibilidade de ter estágio nenhum, durante o meu 4º semestre do início do ano do COVID (...) tinha apenas 2 aulas via Zoom em substituição das práticas e das teóricas. No meu caso, iria ser a única altura em que conseguiria ter cirurgia geral, ou seja, perdi todo o meu semestre de cirurgia geral que é impossível eu repor todo um semestre. Perdemos mesmo esta especialidade que era importante”***, sendo que E2 também partilhou da mesma experiência de perda total de cadeiras e dos conhecimentos que deveriam ser adquiridos. Através destas observações dos Estudantes, é possível fazer um paralelismo com a obra de Ahmed et al, (2020) que realça a falta de exposição aos ambientes hospitalares que impactam e preocupam bastantes os Estudantes. Adicionalmente a estas preocupações, E3 acrescenta a maior carga de trabalho derivada do estigma de que os alunos estando a trabalhar em casa teriam mais tempo para trabalhar e se dedicar á vida académica - ***“ouve o estigma que estando em casa tínhamos mais tempo para estudar e assim devemos ter mais trabalhos”*** (E3) – acrescentando ainda as dificuldades técnicas a nível de conexão de internet e a maior pressão nos exames finais, tendo estes mudado para o modo online

e a ter uma ponderação de 100% da UC. Por fim, E4 acrescenta apenas a falta ou diminuição significativa de interação e discussão nas aulas e a própria falta de concentração derivada ao ambiente de casa com tarefas domésticas e outros fatores outros que afetaram a concentração.

Relativamente às vantagens, tal como se verificou nos Professores entrevistados, são inferiores comparativamente às desvantagens, no entanto, focam aspetos também realçados pelos Professores entrevistados, como a flexibilidade de estar em casa e poupar em deslocações para a faculdade foi o principal fator identificado. Adicionalmente, os alunos complementam com *“mais tempo para estudar”* (E1) e o facto de serem capazes de assistir às aulas teóricas quando quisessem, pelo facto de estas serem gravações – *“Outra vantagem era o facto de as aulas serem gravadas e podermos ouvir mais tarde. Acho que com as aulas online facilitou bastante a nossa relação trabalho, família e vida Estudante”* (E4).

No sentido de estabelecer uma comparação entre a perceção dos docentes e dos alunos, foi ainda questionado aos alunos sobre a sua visão relativamente ao grau de preparação dos seus Professores na lecionação das aulas. Foi possível perceber que tudo passou por uma adaptação inicialmente complicada, mas que foram capazes de se ajustar à realidade e de se adaptar às novas ferramentas - *“num modo geral sinto que os Professores estavam bem preparados, claro que no início foi complicado, mas adaptaram-me rapidamente”* (E1), *“No início foi complexo, mas foi melhorando”* (E4). Apesar dos Professores terem a perceção que não estavam preparados para a mudança, foi possível verificar que os alunos mesmo confirmando esta observação, sentiram num modo geral que a adaptação foi rápida e que em pouco tempo os Professores foram capazes de transmitir a matéria e lecionar as aulas o melhor possível dentro do novo normal.

- **Principais preocupações dos alunos neste contexto de mudança**

Como principais preocupações é possível destacar a perda de aulas, estágios clínicos e das respetivas especialidades e a preocupação de no futuro serem incapazes de realizar tarefas essenciais num cenário clínico. Neste contexto, algumas práticas destacadas pelos alunos são cirurgia geral, tratamento de infeções, suturação, partos, entre outras práticas que num mundo hospitalar são consideradas essenciais.

Em alguns casos, foi possível perceber que toda a mudança na forma de lecionar e todas as restrições levaram a que alunos procurassem outras formas de aprender ou de complementar ainda mais o seu estudo, fora do plano curricular, exigindo um maior esforço - *“Tenho alguma preocupação a nível de aquisição de conhecimentos o que me faz procurar muitas vezes outras formas de aprender. No meu caso juntamente com outros colegas, vamos quando conseguirmos ao hospital tentar compensar o pouco estágio que temos; a minha maior preocupação é mesmo o saber lidar com as situações e saber falar e acalmar os pacientes em situações mais críticas”* (E3). Adicionalmente, a nível das preocupações, é possível relacionar as mesmas com as identificadas por Chinelatto et al., (2020), que consiste na ansiedade e preocupação dos Estudantes em enfrentar as situações e casos reais quando chegar a altura, sendo que carecem de práticas e estágios.

- **Grau de satisfação dos alunos**

Por fim, a nível de grau de satisfação dos alunos foi possível verificar que, num modo geral, apresentam-se mais satisfeitos comparativamente aos Professores no que diz respeito à lecionação das aulas, deixando a ressalva que o modelo não poderá ser o mesmo para as aulas práticas, demonstrando assim satisfação nas aulas teóricas, mas insatisfação nas aulas práticas – *“Diria que estou satisfeita. Claro, que sempre do ponto de vista das aulas teóricas pois as práticas e mesmo o estágio são fundamentais estar presente, mas felizmente sempre tivemos essa possibilidade”* (E1). Apesar da conclusão de Wang et al (2020), a população Estudante analisada, neste trabalho, já se encontra em fases avançadas de aprendizagem indo contra as conclusões dos mesmos autores, uma vez que estes se encontram de forma geral satisfeitos, no entanto, comprova-se o reduzido grau de satisfação para os casos de aulas práticas e clínicas não presenciais que tal como Wang et al (2020) são o principal fator de insatisfação dos Estudantes mais qualificados.

## **Capítulo V - Conclusões e contribuições**

Através dos resultados analisados, foi possível compreender como é que perante um cenário emergente provocado por um evento sem precedentes, as IES do ramo da saúde foram capazes de comportar as necessidades de mudança, como foi feito o próprio processo e adaptação à “nova realidade” e como foi interpretado pelos principais intervenientes (Diretores, Professores e Estudantes).

Relativamente aos Diretores, foi possível analisar a perceção e visão do órgão interveniente responsável pela gestão e estudo sobre as estratégias a adotar, decisões a serem tomadas e comunicação realizada. Foi através deste agente interveniente na mudança que foi possível obter uma visão da gestão do processo e das principais mudanças ocorridas, tal como as principais vantagens e desvantagens associadas. Dando resposta a QD1 é possível concluir que em ambas as IES, a principal mudança consistiu num rigoroso esforço de reconfiguração de todo o plano de trabalhos, reajustamento dos cronogramas, um forte investimento em equipamento e sistemas informáticos e uma grande gestão resultante da passagem do modelo de aulas presenciais para aulas online. Foi possível concluir que a nível de investimento tecnológico, a IES (A) demonstrou um maior foco e preocupação em ter simuladores, sistemas e equipamentos informáticos capazes e suficientes para suportar as aulas práticas e teóricas não presenciais. No entanto, a IES (B), demonstrou que apesar do forte investimento a nível informático, manteve sempre que possível as aulas práticas e estágios de forma presencial, não demonstrando tanto foco em dispor de simuladores e substitutos das práticas clínicas. Adicionalmente, a IES (B) realçou a necessidade de recrutamento de mais Professores para aulas práticas e dispensados alguns Professores das aulas teóricas, sendo que com apenas 1 seria capaz de dar aulas a mais turmas.

No que diz respeito à perceção dos Diretores (QD2), todos os fatores identificados, implicaram uma mudança rápida e emergente, tendo desta forma encontrado alguns obstáculos como a elevada carga de trabalho, a falta de preparação de toda a equipa, a falta de adesão por parte dos hospitais para acolher os estagiários e impossibilitando a prática clínica e a dificuldade em manter alunos, especialmente de Erasmus. A nível de vantagens, destacaram-se a aceleração tecnológica, a adaptação rápida necessária às novas tecnologias, a flexibilidade na comunicação e esclarecimento de questões.

Adicionalmente, e o principal foco neste agente, consistiu em identificar e fazer um enquadramento nos patamares globais dos modelos de mudança organizacional, presentes nesta investigação (QD3). Desta forma, a título de conclusão sobre este enquadramento com os patamares dos modelos, é possível concluir que não existe um enquadramento totalmente correto, sendo que como se verificou existiram patamares que não foram cumpridos ou que, devido à situação, não eram aplicáveis. É o exemplo da avaliação de oportunidades em que na origem da mudança nunca existiu uma motivação ou prévia

identificação de problemas e oportunidades, nunca houve um planeamento prévio, pois todo o cenário da pandemia revelou um cenário de mudança emergente/urgente, estando desta forma o sentido de urgência totalmente difundido nas IES, ou seja, pode-se concluir que de forma geral, sendo um problema a nível mundial, as IES estavam totalmente convencidas que manter o modelo antigo era incomportável e que a mudança era crucial, não constituindo esta mudança numa avaliação de oportunidades. No que toca à criação de uma equipa orientadora, o enquadramento das IES foi diferente, sendo que D1 procurou envolver sempre todos os órgãos e níveis hierárquicos, seguindo o modelo de Beer enquanto que D2 e D3 seguem mais o modelo de Kotter, pelo facto de se focarem mais nos órgãos de gestão de topo. A nível da formalização e comunicação da visão, dada a situação urgente a nível mundial, o porquê da mudança estava bem difundido em todas as IES, sendo neste caso apenas feita a comunicação e ação em conformidade com as ordens dos órgãos do governo, tendo as IES utilizado mecanismos de divulgação cuidada e objetiva da informação, conforme sugerem os vários modelos. No que toca à mobilização de energias e capacitação e motivação dos colaboradores, não existiu grande margem de motivação dos Professores e alunos, no entanto, sempre que possível foi dada flexibilidade aos Professores de adotarem o melhor método de ensino dentro do modelo online, permitindo motivar e combater alguma resistência associada à mudança, mesmo de forma reduzida. Na IES (B) verificou-se que não foram definidas vitórias de curto prazo, de forma formal, devido à preocupação em atingir o maior e principal resultado que seria a finalização das aulas e avaliações dos alunos de forma bem-sucedida, contrariamente a IES (A). Por fim, conclui-se que todos os Diretores demonstraram o interesse e possibilidade em enraizar o novo modelo adotado. Com isto, dos 8 patamares identificados, é possível verificar o incumprimento de 3: “Avaliação de oportunidades ou problemas geradores da mudança”, “Mobilização de energias e capacitação e motivação dos colaboradores” e “Criação de vitórias de curto prazo” que devido à **natureza emergente e não planeada** do problema em questão e gerador da necessidade de mudança, impossibilitou que os mesmos ocorressem.

No que diz respeito aos Professores, foi possível contar com a visão prática da implementação do modelo e da nova forma a lecionar as aulas, tal como o modelo de avaliação adotado. Neste interveniente do processo de mudança, verificou-se que as

diferenças entre as respostas obtidas passaram por ser derivadas das diferenças entre as Unidades Curriculares de cada um e não propriamente da IES em que se inserem.

A nível da lecionação, dando resposta à QP4 conclui-se a passagem total de um modelo presencial para um modelo online das aulas teóricas, no entanto, relativamente às aulas práticas, identificaram-se diferentes casos, tendo uns utilizado o modelo online, e outros utilizado o modelo presencial, mas sujeito a restrições de número de alunos, horários e espaçamento físico. Com este novo modelo foram criados um conjunto de materiais de suporte como vídeos de práticas clínicas, gravados pelos próprios Professores, no sentido de substituir ou complementar em alguns casos as práticas presenciais. Esta simples, mas exigente estratégia permitiu a continuidade do processo de ensino nos casos cuja ida aos hospitais ou à própria IES era impossível. No que diz respeito ao grau de preparação dos Professores (QP5), destaca-se que nenhum tinha tido, anteriormente, qualquer contacto com o modelo online, pelo que a inexperiência foi um grande obstáculo identificado. Este obstáculo seria possivelmente superado por um devido acompanhamento e formação disponibilizada pelas IES, no entanto, verificou-se alguma incoerência entre ambos os agentes entrevistados, sendo que segundo os Diretores, foi algo que teve um forte investimento e que foi disponibilizado a todos os que apresentavam algumas dificuldades, no entanto, Professores afirmaram não ter tido qualquer formação ou apoio por parte da equipa informática, tendo de recorrer a uma aprendizagem mais autónoma.

Por fim, a nível da perceção dos Professores (QP6) sobre a mudança concluiu-se que o modelo exigiu uma grande carga de trabalho e maiores horários na preparação das aulas, mas também permitiu uma enorme flexibilidade e poupança de tempo nas deslocações. No entanto, é um método que os Professores afirmam ainda sofrer de algumas lacunas, nomeadamente, a falta de interação e colaboração dos alunos na participação das aulas, derivado da maior desatenção e conseqüente diminuição do interesse pela matéria por não existir um contacto físico imediato. Além destes fatores, os Professores realçam ainda a dificuldade de dar as aulas de forma eficiente devido ao facto de não dominarem as aplicações online. Ainda a nível da perceção dos Professores, foi possível concluir que a utilização de avaliações à distância e em formato digital, não foi o mais correto. A grande maioria dos Professores demonstrou preocupação neste modelo de avaliação, realçando que apesar do esforço em procurar tornar o exame o mais justo possível para este método,

existia sempre a falta de controlo do Estudante que poderá estar relacionada com a verificação de melhores *performances* face a outros anos.

No caso dos Estudantes, foi possível obter uma visão do principal agente impactado pela mudança, tendo-se verificado a redução horária de estágios, aulas práticas e consequente perda de conhecimento e *skills* como principais desvantagens ou obstáculos identificados pelo impacto da pandemia e aplicação do novo modelo. As falhas de internet foram também obstáculos realçados, tal como a falta de interceção e discussão nas aulas, indo ao encontro das opiniões dos Professores. Ao mesmo tempo, a nível das vantagens realçam as mesmas que os docentes entrevistados como a maior flexibilidade e poupança de tempo com deslocações (QE7). No que diz respeito às principais preocupações (QE8), os alunos realçaram a ausência de estágios e a consequente falta de preparação em práticas clínicas. Os alunos mostraram-se preocupados com a incapacidade de, no futuro profissional, executarem as mais básicas práticas clínicas como cirurgia geral, suturação e injeção. Desta forma, verifica-se uma possível falha na mudança implementada pelas IES no devido acompanhamento dos alunos e procura de uma recuperação de práticas e aulas perdidas. Outra preocupação ou perceção identificada foi o estigma de mais tempo livre por estar em casa, que levou a um aumento da carga de trabalho dada pelos Professores aos seus alunos. Por fim, e apesar dos pontos mencionados no que diz respeito aos alunos, foi possível concluir que existe um positivo grau de satisfação global com o novo modelo (QE9), realçando a flexibilidade, a falta de obrigação de assistir presencialmente às aulas e a possibilidade de rever as gravações das mesmas as vezes que considerarem ideais, como principais pontos fortes.

Desta forma, foi possível verificar um ganho muito importante retirado deste novo modelo que foi a adoção de vídeos gravados pelos Professores, que apesar de terem exigido um grande esforço inicial, poderão ser considerados um grande e importante investimento no complemento da educação e compreensão das práticas clínicas por parte dos Estudantes do ramo da saúde.

A título de conclusão relativamente ao grau de satisfação de todos os agentes, é possível concluir ainda que de forma transversal existiu uma aprendizagem importante, tanto a nível informático como a nível de adaptação pessoal e profissional a novas circunstâncias sem precedentes. Apesar dos obstáculos, existe um interesse em manter e enraizar o novo modelo, no entanto, pelo facto de ainda sofrer de algumas lacunas, a

maioria dos entrevistados mostrou interesse por um modelo misto/hibrido, sendo que dado o estado atual do mundo e após terem experienciado esta nova realidade, torna cada vez mais próxima a possibilidade de uma adaptação total de um modelo não presencial para aulas simplesmente teóricas. Não obstante, reforçam a importância de as aulas práticas, devido à sua natureza em que exige uma maior proximidade, contacto físico e discussão e intervenção imediata, terem de ser presenciais (QP6 e QE8). É com base neste conjunto de conclusões e dados analisados que permitirá identificar os elementos centrais de uma mudança emergente no ramo da educação no setor da saúde, tendo como objetivo ter uma utilidade positiva nas futuras estratégias de mudança desenvolvidas neste âmbito.

### **Sugestões futuras**

Acreditamos que por ser um tema recente e ainda atual seja um excelente laboratório para uma investigação mais aprofundada. Neste sentido, sugerem-se algumas indicações ou pistas para futuras investigações:

- a) Desenvolver um manual de boas práticas adotadas no período da pandemia para as IES de vários ramos, de forma a que as mesmas consigam alavancar as práticas abordadas nas suas futuras estratégias de mudança;
- b) Perceber o impacto pós-pandémico e a adoção das novas metodologias. Após a presente investigação, torna-se interessante analisar se, após decorrido um certo período temporal, os métodos de ensino à distância foram de facto enraizados ou adaptados no ramo da saúde;
- c) Analisar o impacto e grau de experiência dos recentes médicos, enfermeiros (ex-Estudantes no período pandémico) de forma a relacionar com o modelo de ensino adotado no período da pandemia.



## Referências bibliográficas

- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13.
- Adserias, R., Charleston, L. & Jackson, J. (2017). What style of leadership is best suited to direct organizational change to fuel institutional diversity in higher education? *Journal Race, Ethnicity and Education*, 20(3), 315-331
- Agência Lusa (2020) Mais de 60% de alunos universitários inquiridos diz que docentes não estão preparados. Disponível em: <https://www.dnoticias.pt/pais/mais-de-60-de-alunos-universitarios-inquiridos-diz-que-docentes-nao-estao-preparados-KA6112149> [Acesso em: 2021/04/02]
- Ahmed, H., Allaf, M., & Elghazaly, H. (2020). COVID-19 and medical education. *The Lancet Infectious Diseases*, 20(7), 777-778.
- Al-Ali, A., Singh, S., Al-Nahyan, M. & Sohal, A. (2017). Change management through leadership: the mediating role of organizational culture. *International Journal of Organizational Analysis*, 25(4), 723-739
- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16-25.
- Alsoufi, A et al. (2020) Impact of the COVID-19 pandemic on medical education: Medical students' knowledge, attitudes, and practices regarding electronic learning. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0242905> [Acesso em: 2021/03/02]
- Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A., & Odinkaya, M. (2020). Challenges and opportunities for Russian higher education amid COVID-19: Teachers' perspective. *Education Sciences*, 10(12), 368.
- Agote, L., Aramburu, N., & Lines, R. (2016). Authentic leadership perception, trust in the leader, and followers' emotions in organizational change processes. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 52(1), 35-63
- Antunes, S. M. G. (2012). A Mudança organizacional e a Gestão da Mudança. Secretariado: ser competitivo em Organizações de Futuro. Atas das Jornadas (CD-ROM)

- Amis, J. M., & Janz, B. D. (2020). Leading change in response to COVID-19. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 56(3), 272-278
- Baker, S. R., Bloom, N., Davis, S. J., Kost, K., Sammon, M., & Viratyosin, T. (2020). The unprecedented stock market reaction to COVID-19. *The Review of Asset Pricing Studies*, 10(4), 742-758
- Ballesteros, L., & Kunreuther, H. (2018). Organizational decision making under uncertainty shocks. National Bureau of Economic Research. (working paper 24924), 1-41
- Bamford, D. R., & Forrester, P. L. (2003). Managing planned and emergent change within an operations management environment. *International Journal of Operations & Production Management*, 23(5), 546-564
- Beckhard, R. e Harris, R. (1977), *Organizational Transitions*. Reading, MA: AddisonWesley
- Beer, M., Eisenstat R. A., & Spector, B. (1990). Why change programs don't produce change. *Harvard Business Review*, Nov-Dec, 158-166.
- Bejinaru, R., & Baesu, C. (2018). Connecting approaches of sustainable development and organizational change in business companies. *The USV Annals of Economics and Public Administration*, 17(2 (26)), 87-94
- Bill Pasmore's (2016) *Leading Continuous Change: Navigating Churn in the Real World*. Organizational Change: Strategies for Planned and Unplanned Changes. Disponível em: <https://bthechange.com/organizational-change-strategies-for-planned-and-unplanned-changes-43c3ae768cba> [Acesso em: 2021/02/15]
- Birkinshaw, J, Ridderstråle, J (2017) *Fast/Forward: Make Your Company Fit for the Future*. Stanford, CA: Stanford University Press
- Boulting, A. (2019) Which is best Change Management Model? Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/which-best-change-management-model-alex-boulting> [Acesso em: 2021/06/02]
- Brammer, S., & Clark, T. (2020). COVID-19 and management education: Reflections on challenges, opportunities, and potential futures. *British journal of Management*, 31(3), 453
- Bratianu, C., & Bejinaru, R. (2021). COVID-19 induced emergent knowledge strategies. *Knowledge and Process Management*, 28(1), 11-17

- Burnes, B. (2004), Emergent change and planned change - competitors or allies?, *International Journal of Operations & Production Management* 24 (9), 886-902
- Burnes, B., Hughes, M., & By, R. T. (2018). Reimagining organisational change leadership. *Leadership*, 14(2), 141-158
- By, R. T. (2005). Organisational change management: A critical review. *Journal of Change Management*, 5(4), 369–380
- Chandra, S., Laoteppitaks, C., Mingioni, N., & Papanagnou, D. (2020). Zooming-out COVID-19: Virtual clinical experiences in an emergency medicine clerkship. *Medical education*, 54(12), 1182-1183.
- Chinelatto, L. A., Costa, T. R. D., Medeiros, V. M. B., Boog, G. H. P., Hojaj, F. C., Tempski, P. Z., & Martins, M. D. A. (2020). What you gain and what you lose in COVID-19: Perception of Medical Students on their Education. *Clinics*, 75.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.)
- Couturier, J., & Sola, D. (2020). Strategic agility in a time of crisis. *Managing a Post-Covid19 Era*, 148-153
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina, S.A
- Craveiro, D. (2020). TSF Rádio Notícias. Com aulas suspensas, alunos de medicina tratam virtualmente pacientes com Covid-19. Disponível em: <https://www.tsf.pt/futuro/com-aulas-suspensas-alunos-de-medicina-tratam-virtualmente-pacientes-com-covid-19-12187621.html> [Acesso em: 2021/03/03]
- Cunha, M. P., e Rego, A. (2002). As duas faces da mudança organizacional: planeada e emergente. *Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Economia*, 10-12
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., e Cardoso, C. C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH
- Deloitte (2020) Impactos financeiros da Covid-19 - Como lidar com crises e volatilidades. Disponível em: <https://www2.deloitte.com/br/pt/pages/finance/articles/impactos-financeiros-covid-19.html> [Acesso em: 2021/03/08]
- Donthu, N., & Gustafsson, A. (2020). Effects of COVID-19 on business and research. *Journal of business research*, 117, 284

- Edwards, K., Prætorius, T., & Nielsen, A. P. (2020). A Model of Cascading Change: Orchestrating Planned and Emergent Change to Ensure Employee Participation. *Journal of Change Management*, 20(4), 342-368
- Eckel, P., Green, M., Hill, B., & Mallon, W. (1999). On Change III: Taking Charge of Change: A Primer for Colleges and Universities. An Occasional Paper Series of the ACE Project on Leadership and Institutional Transformation.
- Elzainy, A., El Sadik, A., & Al Abdulmonem, W. (2020). Experience of e-learning and online assessment during the COVID-19 pandemic at the College of Medicine, Qassim University. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 15(6), 456-462.
- Fatani, T. H. (2020). Student satisfaction with videoconferencing teaching quality during the COVID-19 pandemic. *BMC Medical Education*, 20(1), 1-8.;
- Ferrel, M. N., & Ryan, J. J. (2020). The impact of COVID-19 on medical education. *Cureus*, 12(3);
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86.
- Fortin, Marie-Fabeinne. (2009). O Processo de Investigação – Da concepção à realização. 3ª Edição, Lusociência, Loures, Portugal.
- Fylan, F. (2005). Semi-structured interviewing. *A handbook of research methods for clinical and health psychology*, 5(2), 65-78.
- Gallup (2018). The engaged university - Thriving staff, thriving students. Gallup. Disponível em: <https://www.gallup.com/education/194321/higher-education-employee-engagement.aspx>. [Acesso em: 2021/03/28]
- Garcia, F., & Lask, A., (2020). Leadership responses to Covid.19. A Global Survey of College and University Leadership. IAUP & Santander Universidades
- Given, Lisa M. (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. London: Sage Publications.
- Gil, A. C. (2002). Como classificar as pesquisas. Como elaborar projetos de pesquisa, 4, 44-45.
- Godoy, A. S. (2012a). Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57–63

- Guadix, S. W., Winston, G. M., Chae, J. K., Haghdel, A., Chen, J., Younus, I., ... & Pannullo, S. C. (2020). Medical student concerns relating to neurosurgery education during COVID-19. *World neurosurgery*, 139, 836-847
- Hiatt, J.M. 2006.ADKAR: A model for change in business, government and our community: How to implement successful change in our personal lives and professional careers. Loveland, CO: Prosci Research.
- Hammer, M., Champy, J., & Le Seac'h, M. (1993). *Le reengineering* (Vol. 93). Paris: Dunod
- Hussain, S. T., Lei, S., Akram, T., Haider, M. J., Hussain, S. H., & Ali, M. (2018). Kurt Lewin's change model: A critical review of the role of leadership and employee involvement in organizational change. *Journal of Innovation & Knowledge*, 3(3), 123-127
- IMA's Implementing Organizational Changes at Speed Blog (2018). The Truth Behind Why 70% of Organizational Change Projects Are Still Failing. Disponível em: <https://www.imaworldwide.com/blog/the-truth-behind-why-70-of-organizational-change-projects-are-still-failing> [Acesso em: 2021/02/28]
- Johns Hopkins University. (2020). COVID-19's historic economic impact, in the U.S. and abroad. HUB journal. Disponível em: <https://hub.jhu.edu/2020/04/16/coronavirus-impact-on-european-american-economies/> [Acesso em: 2021/02/15]
- Khan, A. M., Patra, S., Vaney, N., Mehndiratta, M., & Chauhan, R. (2021). Rapid transition to online practical classes in preclinical subjects during COVID-19: Experience from a medical college in North India. *Medical Journal Armed Forces India*, 77, S161-S167
- King, S., Hopkins, M., & Cornish, N. (2018). Can models of organizational change help to understand 'success' and 'failure' in community sentences? Applying Kotter's model of organizational change to an Integrated Offender Management case study. *Criminology & Criminal Justice*, 18(3), 273-290
- Kotter, J. (1996), *Leading Change*. Boston, MA: Harvard Business School Press
- Kotter, J. (2020), 8 steps to accelerate change in your organization with new insights for leading in a covid context.
- Lewin, K. (1947). Change management model

- Liebhart, M., & Garcia-Lorenzo, L. (2010). Between planned and emergent change: decision maker's perceptions of managing change in organizations. *International journal of knowledge, culture and change management*, 10(5), 214-225
- Li, J.-Y., Sun, R., Tao, W., & Lee, Y. (2021). Employee coping with organizational change in the face of a pandemic: The role of transparent internal communication. *Public Relations Review*, 47(1)
- Livne-Tarandach, R., & Bartunek, J. M. (2009). A new horizon for organizational change and development scholarship: Connecting planned and emergent change. In *Research in organizational change and development*. Emerald Group Publishing Limited
- Luecke, R. (2003), *Managing Change and Transition*. Boston, MA: Harvard Business School Press
- Mahmood, S. (2021). Instructional strategies for online teaching in COVID-19 pandemic. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(1), 199-203
- Molise, H., & Dube, B. (2020). Emergency online teaching in Economic and Management Sciences necessitated by the COVID-19 pandemic: The Need for Healthy Relations in a Rural Schooling Context. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 387-400.
- Morgado, J. C. (2013). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (4.a ed.). De Facto Editores.
- Leduc, S., & Liu, Z. (2020). The Uncertainty Channel of the Coronavirus. *Economic Letters*, 1-5
- Longhurst, R. (2003). Semi-structured interviews and focus groups. *Key methods in geography*, 3(2), 143-156.
- Managing uncertainty during a global pandemic: An international business perspective. *Journal of Business Research*, 116, 188-192
- Mason, Jennifer (2002). *Qualitative researching*. London: Sage Publications.
- Neugebauer, F., Figge, F., & Hahn, T. (2016). Planned or emergent strategy making? Exploring the formation of corporate sustainability strategies. *Business strategy and the environment*, 25(5), 323-336
- Mueller, A. E., & Segal, D. L. (2014). Structured versus semistructured versus unstructured interviews. *The Encyclopedia of Clinical Psychology*, 1-7.

- NSSE (2017). National Survey of Student Engagement 2017: Highlights of Results. Disponível em: [https://www.ryerson.ca/content/dam/university-planning/accountability-gateway/NSSE\\_2017.pdf](https://www.ryerson.ca/content/dam/university-planning/accountability-gateway/NSSE_2017.pdf) [Acesso em: 2021/02/15]
- Palmer, I, Dunford, R, Akin, G (2016) *Managing Organizational Change*. New York: McGraw-Hill Education
- Pearson et al., (2020) *Organisational Change and COVID-19*. Public Health Agency. Disponível em: <https://www.publichealth.hscni.net/node/5377> [Acesso em: 2021/03/01]
- Rajab, M. H., Gazal, A. M., & Alkattan, K. (2020). Challenges to Online Medical Education During the COVID-19 Pandemic. *Cureus*, 12(7)
- Ross, D. A. (2020). Creating a “quarantine curriculum” to enhance teaching and learning during the COVID-19 pandemic. *Academic Medicine*
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4)
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2016). *Research Methods for Business Students* (7a ed.). Harlow, England: Pearson Education Limited
- 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.
- Suddaby, R., & Foster, W. M. (2017). History and organizational change. *Journal of management* 43 (1), 19-38
- Tang, K. N. (2019). Change management. In *Leadership and Change Management* (pp. 47-55). Springer, Singapore
- T.G. Cummings, C.G. Worley *Organization development and change* (8th ed.), Melissa S. Acuna, California (2003), pp. 1-694
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. L. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods: A guidebook and resource* (4th ed.). Wiley.
- Urick, M. (2020). Generational Differences and COVID-19: Positive Interactions in Virtual Workplaces. *Journal of Intergenerational Relationships*, 18(4), 379-398

- Wang, C., Wang, W., & Wu, H. (2020). Association between medical students' prior experiences and perceptions of formal online education developed in response to COVID-19: a cross-sectional study in China. *BMJ open*, 10(10)
- Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199;
- Weick, K. E. (2000) Emergent change as universal in organizations. In: Beer, M. & N.; Weick, K., & Quinn, R. E. (1999) 'Organisational change & development' *Annual Review of Psychology*, 50 : 361-386;
- Wentworth, D. K., Behson, S. J., & Kelley, C. L. (2020). Implementing a new student evaluation of teaching system using the Kotter change model. *Studies in Higher Education*, 45(3), 511-523;
- Wilson, I., & Shankar, P. R. (2021). The COVID-19 pandemic and undergraduate medical student teaching/learning and assessment. *MedEdPublish*, 10;
- Ximenes (2014) "Mentoring como ferramenta de apoio à Gestão de Recursos Humanos : Um Estudo de Caso";
- Yin, R. (2009). *Case study research – design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. Guilford publications.



## ANEXOS

### ANEXO I – Tabela de questões

#### Diretores

Tópico	Questões de Entrevista	Autores
<b>Principais mudanças estruturais e operacionais aplicadas de forma a garantir a continuidade do processo de ensino</b>	<p><b>1.</b> Com o impacto da pandemia COVID-19, quais foram as principais mudanças estruturais e operacionais aplicadas de forma a garantir a continuidade do processo de ensino?</p> <p><b>3.</b> Existiu alguma preparação dos Professores e outros colaboradores, para esta mudança (formações, webinars, entre outros)?</p>	Brammer e Clark et al. 2020; Mahmood, 2020; Rajab et al., 2020; Sahu, 2020; Pearson, 2020
<b>Percepção dos Diretores em relação às mudanças implementadas</b>	<p><b>12.</b> Na sua ótica, quais foram as principais dificuldades ou obstáculos sentidos neste processo de mudança?</p> <p><b>13.</b> Que vantagens ou pontos fortes é que considera terem existido com esta mudança?</p> <p><b>2.</b> Relativamente ao grau de preparação, considera que os diversos níveis da faculdade (desde a direção até aos Professores) sentiam-se preparados para a mudança necessária a ocorrer?</p> <p><b>8.</b> Considera que houve uma resistência generalizada, ou seja, uma "massa critica", de resistentes a essas mudanças? Se sim, de que forma conseguiram superar essa resistência?</p>	Almazova et al., 2020; Elzainy et al (2020); Garcia e Lask, 2020; Mahmood, 2020; Rajab, 2020; Sahu, 2020; Wentworth, 2020
<b>Enquadramento da mudança nos patamares dos modelos de gestão da mudança</b>	<p><b>4.</b> Dada a situação geradora da mudança, considera que o sentido de urgência estava difundido entre todos os níveis da Faculdade?</p> <p><b>5.</b> O diagnóstico e posterior definição das mudanças necessárias a ocorrer foram realizadas por uma equipa específica de responsáveis por essa mudança, ou houve participação de todos os níveis da Universidade?</p>	Kotter 1996; Eckel et al., 1999; Gallup, 2018; Stouten et al (2018); Boulting (2019); Kotter, 2020; Wentworth, 2020;

	<p><b>6.</b> De que forma foi feita a comunicação da mudança e da sua visão, objetivos, caminhos e regras a seguir?</p> <p><b>7.</b> Foi dada flexibilidade aos Professores para definir a melhor forma de lecionar as aulas, desde que mantivessem a visão comunicada?</p> <p><b>9.</b> Foram planeados projetos/datas de forma a atingir vitórias de curto prazo para manter a motivação e agilidade da mudança?</p> <p><b>10.</b> Foram criadas metas de forma a medir e avaliar os aspetos da mudança ocorrida? (ex: implementação de sistemas informáticos, implementação de camaras nas salas de aulas para possibilitar aulas presenciais com menos alunos e ao mesmo tempo aulas à distância)</p> <p><b>11.</b> Mesmo com as alterações efetuadas e progressiva reabertura das IES, têm procurado enraizar o “novo modo” de lecionar as aulas, ou seja, procurar manter o ensino à distância em alguns casos?</p>	
--	---	--

**Professores**

Tópico	Questões de Entrevista	Autores
<p><b>De que forma foram capazes de dar continuidade à partilha de conhecimento e lecionar as aulas teóricas e práticas</b></p>	<p><b>1.</b> Com o impacto da pandemia COVID-19, quais foram as principais mudanças implementadas na sua IES no que diz respeito à forma de lecionar aulas teóricas/práticas e estágios?</p> <p><b>2.</b> Existiu a possibilidade de lecionar aulas de componente prática? De que forma estas foram lecionadas ou substituídas?</p> <p><b>8.</b> Que principais mudanças ocorreram a nível de metodologia de avaliações dos alunos?</p>	<p>Alsoufi et al., 2020; Chandra et al., 2020; Craveiro 2020; Khan 2020; Brammer e Clark et al. 2020; Wentworth, 2020; Mahmood, 2020; Rajab et al., 2020; Sahu, 2020; Pearson, 2020; Trust</p>

		e Whalen, 2020; Wilson e Shankar, 2021
<b>Grau de preparação dos Professores para as mudanças ocorridas</b>	<p><b>5.</b>De que forma foi feita a preparação dos Professores para a mudança necessária a ocorrer?</p> <p><b>6.</b>Já tinha tido alguma experiência de ensino via online na sua carreira antes da pandemia?</p> <p><b>7.</b>Nos casos em que ocorreram a transição de aulas presenciais para aulas online, sente que os Professores estavam preparados para lecionar as aulas via online?</p>	Brammer e Clark et al. 2020; Garcia e Lask, 2020; Trust e Whalen, 2020; OP.EDU, 2020; Sahu, 2020
<b>Percepção dos Professores em relação às mudanças implementadas</b>	<p><b>3.</b>Considera que a forma adotada para lecionar as aulas permite a mesma aquisição de conhecimento por parte dos alunos?</p> <p><b>4.</b>Na sua ótica, quais foram as principais dificuldades ou obstáculos sentidos pelos neste processo de mudança?</p> <p><b>9.</b>Considera que o modelo de avaliação foi tão eficaz como a forma tradicional?</p> <p><b>10.</b>Na sua ótica, quais foram as principais vantagens sentidas neste processo de mudança?</p> <p><b>11.</b>Considera que o “novo” método é tão eficaz como o método tradicional?</p> <p><b>12.</b>Com base nos pontos discutidos, considera-se satisfeito com as mudanças necessárias adotadas e “nova” tipologia de aulas?</p>	Almazova et al., 2020; Alsoufi et al., 2020; Ahmed et al, 2020, Elzainy et al (2020); Fatani, 2020Rajab, 2020; Sahu, 2020;

*Estudantes*

Tópico	Questões de Entrevista	Autores
<b>Perceção dos alunos em relação às mudanças implementadas</b>	<p><b>1.</b>Com o impacto da pandemia COVID-19, quais foram as principais mudanças implementadas na tua faculdade no que diz respeito à forma de lecionar aulas teóricas, práticas e estágios (caso aplicável)?</p> <p><b>2.</b>Na tua ótica, quais foram para ti as principais dificuldades e vantagens associadas à mudança ocorrida no ensino?</p> <p><b>3.</b>Nos casos em que a mudança passou por mudar o sistema de lecionação para um sistema remoto, através de ferramentas digitais, consideras que os Professores estiveram totalmente preparados e conseguiram transmitir as aulas e o seu conhecimento da mesma forma?</p> <p><b>5.</b>Consideras que este novo método de lecionar aplicado te prepara melhor para o mundo profissional do que o método tradicional?</p> <p><b>6.</b>Sentes que a faculdade demonstrou preocupação em ajudar os alunos sempre que possível?</p>	Brammer e Clark et al. 2020; OP.EDU, 2020; Rajab, 2020; Sahu, 2020 Trust e Whalen, 2020; Almazova et al., 2020; Alsoufi et al., 2020; Fatani, 2020; NSSE, 2017
<b>Preocupações dos Estudantes</b>	<p><b>4.</b>De que forma consideras que as mudanças aplicadas pela faculdade, essencialmente o facto de existir a ausência de aulas práticas, tiveram /terão impacto na tua aquisição de conhecimento e no futuro profissional?</p> <p><b>4.1</b>Que outros aspetos ou preocupações tens com estas mudanças ocorridas?</p>	Elzainy et al (2020); Ferrel e Ryan, 2020; Garcia e Lask, 2020; Guadix et al., 2020; Rajab 2020
<b>Grau de satisfação dos Estudantes</b>	<p><b>7.</b> De forma geral consideras-te satisfeito com esta tipologia de aulas?</p>	Alsoufi et al., 2020; Fatani, 2020; NSSE, 2017, Wang et al (2020)

## ANEXO II – Guião das entrevistas

Início: \_\_\_\_\_ Fim: \_\_\_\_\_

Data:

\_\_\_\_\_

\*A entrevista terá uma duração de aproximada 15-20 minutos

\*Antes de serem colocadas as questões será solicitada a permissão para gravar o áudio da entrevista para efeitos de futura transcrição

\*Caso o entrevistado pretenda manter o anonimato, poderá solicitar no inicio da entrevista

\*Não há respostas certas ou erradas. As questões serão exclusivamente utilizadas para obter a visão do entrevistado sobre o assunto em estudo

\*Será inicialmente introduzido o tema de estudo de forma a contextualizar o entrevistado

Nome do entrevistado:

\_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_ Instituição de Ensino Superior (IES): \_\_\_\_\_

Área de estudo: \_\_\_\_\_ Ano de curso (caso aplicável): \_\_\_\_\_

### I. Enquadramento

A presente entrevista surge no âmbito da elaboração da dissertação do Mestrado em Ciências Empresarias pelo Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG). Com o objetivo de obter dados relevantes para futura análise sobre o impacto da pandemia na gestão da mudança, serão colocadas algumas questões no sentido de perceber igualmente de que forma a Instituição de Ensino Superior (IES) estudada foi capaz de acomodar as necessidades dessa mudança e de que forma foi feito esse processo de mudança no contexto atual da pandemia Covid-19. A sua experiência neste ramo e colaboração neste estudo será fundamental para dar resposta a esta questão. Como instrumento de recolha de dados será igualmente utilizada a gravação de áudio que servirá exclusivamente para registo de respostas e posterior transcrição das mesmas, servindo unicamente para fins académicos.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração no nosso estudo.

### **Entrevista aos Dirigentes**

1. Com o impacto da pandemia COVID-19, quais foram as principais mudanças estruturais e operacionais aplicadas de forma a garantir a continuidade do processo de ensino?
2. Relativamente ao grau de preparação, considera que os diversos níveis da faculdade (desde a direção até aos Professores) sentiam-se preparados para a mudança necessária a ocorrer?
3. Existiu alguma preparação dos Professores e outros colaboradores, para esta mudança (formações, *webinars*, entre outros)?
4. Dada a situação geradora da mudança, considera que o sentido de urgência estava difundido entre todos os níveis da faculdade?
5. O diagnóstico e posterior definição das mudanças necessárias a ocorrer foram realizadas por uma equipa específica de responsáveis por essa mudança, ou houve participação de todos os níveis da Universidade?
6. De que forma foi feita a comunicação e a difusão dos objetivos da mudança necessária a ocorrer?
7. Foi dada flexibilidade aos Professores para definir a melhor forma de lecionar as aulas, desde que mantivessem a visão comunicada?
8. Considera que houve uma resistência generalizada, ou seja, uma "massa critica", de resistentes as essas mudanças?
  - 8.1. Se sim, de que forma conseguiram superar essa resistência?
9. Foram planeados projetos/datas de forma a atingir vitórias de curto prazo para manter a motivação e agilidade da mudança?
10. Foram criadas metas de forma a medir e avaliar os aspetos da mudança ocorrida? (ex: implementação de sistemas informáticos, implementação de câmaras nas salas de aula para possibilitar aulas presenciais com menos alunos e ao mesmo tempo aulas à distância, entre outros exemplos)
11. Mesmo com as alterações efetuadas e progressiva reabertura das IES, têm procurado enraizar o “novo modo” de lecionar as aulas, ou seja, procurar manter o ensino à distância em alguns casos?
12. Na sua ótica, quais foram as principais dificuldades ou obstáculos sentidos neste processo de mudança?

13. Que vantagens ou pontos fortes é que considera terem existido com esta mudança?

### **Entrevista aos Professores**

1. Com o impacto da pandemia COVID-19, quais foram as principais mudanças implementadas na faculdade no que diz respeito à forma de lecionar aulas teóricas/práticas e estágios?
2. Existiu a possibilidade de lecionar aulas de componente prática? De que forma foram lecionadas?
3. Considera que a forma adotada para lecionar as aulas permite a mesma aquisição de conhecimento por parte dos Estudantes?
4. Na sua ótica, quais foram as principais dificuldades ou obstáculos sentidos neste processo de mudança?
5. De que forma foi feita a preparação dos Professores para a mudança necessária a ocorrer?
6. Já tinha tido alguma experiência de ensino via online na sua carreira antes da pandemia?
7. Nos casos em que ocorreram a transição de aulas presenciais para aulas online, sente que os Professores estavam preparados para lecionar as aulas via online?
8. Que principais mudanças ocorreram a nível de metodologia de avaliações dos alunos?
9. Considera que foi tão eficaz como a forma tradicional?
10. Na sua ótica, quais foram as principais vantagens sentidas neste processo de mudança?
11. Considera que o “novo” método é tão eficaz como o método tradicional?
12. Com base nos pontos discutidos, considera-se satisfeita com as mudanças necessárias adotadas e “nova” tipologia de aulas?

### **Entrevista aos Estudantes**

1. Com o impacto da pandemia COVID-19, quais foram as principais mudanças implementadas na tua faculdade no que diz respeito à forma de lecionar aulas teóricas/práticas (ou estágio caso aplicável)?
2. Na tua ótica, quais foram para ti as principais dificuldades e vantagens associadas à mudança ocorrida no ensino?
3. Nos casos em que a mudança passou por mudar o sistema de leção para um sistema remoto, através de ferramentas digitais, consideras que os Professores

estiveram totalmente preparados e conseguiram transmitir as aulas e o seu conhecimento da mesma forma?

4. De que forma consideras que as mudanças aplicadas pela faculdade, essencialmente o facto de existir a ausência de aulas práticas, tiveram /terão impacto na tua aquisição de conhecimento e no futuro profissional?
  - 4.1. Que outros aspetos ou preocupações tens com estas mudanças ocorridas?
5. Consideras que este novo método de lecionar aplicado te prepara melhor para o mundo profissional do que o método tradicional? Porquê?
6. Sentes que a faculdade demonstrou preocupação em ajudar os alunos sempre que possível?
7. De forma geral consideras-te satisfeito com esta tipologia de aulas?

ANEXO III – Tabela exemplo do processo de análise das entrevistas

<b>Tópico</b>	<b>Questões de Entrevista</b>	<b>Passagens da entrevista</b>	<b>Principais pontos abordados</b>
<b>DT1</b>	<b>1.</b> Com o impacto da pandemia COVID-19, quais foram as principais mudanças estruturais e operacionais aplicadas de forma a garantir a continuidade do processo de ensino?	"passarmos para um modelo não presencial (...) disponibilizamos aulas através de plataformas digitais com casos clínicos em que se reproduz o contacto com o doente virtual, passamos a ter doentes virtuais a simular situações clínicas (...) tivemos um forte investimento e reforço em equipamentos informáticos, redes de internet, plataformas digitais e mesmo em literacia informática (...) horários desfasados e turmas mais pequenas	- Passagem do modelo presencial para o online - Forte investimento em plataformas digitais com casos clínicos - Criados horários desfasados e turmas menos numerosas para as aulas presenciais possíveis
	<b>3.</b> Existiu alguma preparação dos Professores e outros colaboradores, para esta mudança (formações, <i>webinars</i> , entre outros)?	“Houve pequenos cursos sobre as novas plataformas e sistemas aos docentes e mesmo a alguns discentes (...) Além disso reforçamos os recursos humanos em que existia sempre algum responsável informático ou de audiovisual que estivesse sempre presente para dar apoio às aulas e que fosse capaz de resolver os problemas no momento em que aconteciam. Além da formação também houve muita informação que foi vinculada. ”	- Pequenos cursos dados sobre as plataformas e sistemas informáticos a utilizar - Reforçada a equipa de informática para dar formações e suporte técnico - Comunicação e informação vinculada



<b>DT2</b>	<p><b>1.</b> Com o impacto da pandemia COVID-19, quais foram as principais mudanças estruturais e operacionais aplicadas de forma a garantir a continuidade do processo de ensino?</p>	<p>"reconfigurar todo o plano de trabalho, reajustar o cronograma (...) Todas as aulas teóricas passaram a ser lecionadas à distância através de plataformas (...) Disponibilizamos gravações criadas pelos próprios professores sobre as práticas clínicas (...) Relativamente às aulas que já envolvem a utilização prática de instrumentos e ações práticas clínicas, mantivemos sempre o regime presencial (...) dividimos as turmas, os horários e as salas (...) a nível de gestão de docentes e de horários juntamos cerca de 8 turmas com um professor, reduzindo bastante os esforços de alguns professores e dispensando também outros"</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aulas teóricas passadas totalmente para o modelo online</li> <li>- Reconfiguração de todo o plano de trabalho</li> <li>- Reajustar cronogramas e horários</li> <li>- Gravados e disponibilizados vídeos de práticas clínicas, pelos professores</li> <li>- Mantido o regime presencial tanto quanto possível</li> <li>- Dispensados Professores de aulas teóricas</li> </ul>
	<p><b>3.</b> Existiu alguma preparação dos Professores e outros colaboradores, para esta mudança (formações, <i>webinars</i>, entre outros)?</p>	<p>“Foram feitas várias formações por equipas informáticas que ajudaram os professores a trabalharem com as ferramentas. Essas formações eram opcionais, não eram obrigatórias, mas tivemos muita adesão de muitos professores e até estudantes. Ensinaram como se faziam os vídeos clínicos, como se guardavam documentos, como se dava uma aula via teams entre outros.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formações dadas a todo o pessoal interessado</li> <li>- Disponibilizada a equipa informática para estas formações</li> <li>- Formações de carácter opcional</li> </ul>