

COLETÂNEA
LUSO-BRASILEIRA

XI



**GESTÃO DA INFORMAÇÃO,
CULTURA ORGANIZACIONAL
E LITERACIA**

Armando Malheiro da Silva
Carla Conti de Freitas
Francisco Alberto Severo de Almeida
Mário José Batista Franco
Olira Saraiva Rodrigues

U. PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

COLETÂNEA LUSO-BRASILEIRA

VOLUME

I

Cooperação entre
Empresas, Clusters,
Redes de Negócios e
Inovação Tecnológica

VOLUME

II

Governança
Estratégica, Redes de
Negócios e Meio
Ambiente:
Fundamentos e
Aplicações

VOLUME

III

Educação, Gestão da
Informação e
Sustentabilidade

VOLUME

IV

Gestão da Informação,
Inovação e Logística

VOLUME

V

Gestão da Informação,
Cooperação em Redes e
Competitividade

VOLUME

VI

INFORMATION
MANAGEMENT
Selected papers from
Coletânea Luso-Brasileira

VOLUME

VII

Gestão da Informação,
Políticas Públicas
e Territórios

VOLUME

VIII

Gestão da Informação,
Cultura Organizacional
e Inteligência Emocional

VOLUME

IX

Gestão da Informação,
Segurança Social e
Economia Criativa

VOLUME

X

Information
Management, Education
and Technology

COLETÂNEA
LUSO-BRASILEIRA

XI

GESTÃO DA INFORMAÇÃO,
CULTURA ORGANIZACIONAL
E LITERACIA

COLETÂNEA
LUSO-BRASILEIRA

XI

GESTÃO DA INFORMAÇÃO, CULTURA ORGANIZACIONAL E LITERACIA

Armando Malheiro da Silva
Carla Conti de Freitas
Francisco Alberto Severo de Almeida
Mário José Batista Franco
Olira Saraiva Rodrigues

U. PORTO

PORTO | FLUP | 2020

HOMENAGEM PÓSTUMA

Ao Educador Lusobrasileiro João Francisco da Silva Mendes

O educador Luso-brasileiro, o insigne Professor João Francisco da Silva Mendes, natural de Cernache do Bom Jardim, em Portugal, teve uma formação em filosofia e teologia em Portugal. João Francisco também cursou sociologia religiosa na Espanha e, no Brasil, pedagogia e pós-graduação em administração escolar e em planejamento de recursos humanos. Chega à terra Brasilis na década de 60, quando exerce suas funções eclesásticas na cidade de Teófilo Otoni, em Minas Gerais, Brasil, e a partir do início dos anos 70, deixa o sacerdócio e muda-se para a cidade de Anápolis, em Goiás, Brasil, onde passa a se dedicar à função de educador no Centro de Formação Profissional Roberto Mange, escola pioneira do Sistema Indústria em Goiás, Brasil. Tem sua saga como professor e educador documentada no livro *Da Carpintaria à Automação Industrial*, alusivo ao 60º aniversário do Senai Goiás-Brasil. Fez história também como editor da Revista Científica Uniciência da antiga Universidade Estadual de Anápolis – Brasil, que deu origem à Universidade Estadual de Goiás – Brasil. João Francisco da Silva Mendes foi um forte parceiro do Grupo de Pesquisa de Gestão Estratégica, Educação e Sistema de Informação da Universidade Estadual de Goiás, em conjunto com a Universidade do Porto – Portugal e a Universidade da Beira Interior – Portugal, quando diretor da Faculdade de Tecnologia SENAI de Desenvol-

vimento Gerencial, Goiânia – Brasil, ao apoiar e participar da edição e publicação da Coletânea Luso-Brasileira volumes 3 e 4. Assim, João Francisco da Silva Mendes, no intróito da Coletânea Luso-brasileira IV, expressa sua paixão pela busca do conhecimento:

A integração de instituições educacionais é, por si, um sinal de maturidade e compromisso com a disseminação da produção de seus estudos e pesquisa. Quando esse trabalho se efetiva no campo da pesquisa científica, enaltece-se e concretiza-se o verdadeiro espírito da academia: produzir conhecimento e estimular sua aplicabilidade ao processo produtivo do mercado de trabalho, provocando mudanças que impulsionam a competitividade dos empreendimentos na dimensão da globalização.

O Professor João Francisco da Silva Mendes nos deixou um grande legado de ensinamento.

Copyright © 2020 por
Armando Malheiro da Silva
Carla Conti de Freitas
Francisco Alberto Severo de Almeida
Mário José Batista Franco
Olira Saraiva Rodrigues

Editor: Universidade do Porto
Projeto Gráfico e Capa: Adriana da Costa Almeida
Revisão final: Luísa de Assis Vieira

Comitê Editorial

Prof.ª Dr.ª Fernanda Ribeiro Universidade do Porto – Portugal
Prof. Dr. George Leal Jamil Universidade FUMEC, Minas Gerais, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Helena Guimarães Universidade do Minho – Portugal
Prof. Dr. Manuel Ennes Ferreira Universidade Técnica de Lisboa – Portugal
Prof. Dr. Fernando Colmenero Ferreira Universidade da Madeira, Portugal
Prof. Dr. Edson Luiz Riccio Universidade de São Paulo, Brasil
Dr. Isak Kruglianskas Universidade de São Paulo, Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)
(Filipe Reis – CRB 1/3388)

G393 Gestão da informação, cultura organizacional e literacia [recurso eletrônico] / Armando Malheiro da Silva ... [et al.] (organizadores). – Porto, PT : FLUP – U.PORTO, 2020.

231 p. – (Coletânea Luso-Brasileira ; v. 11).

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
U.PORTO – Universidade do Porto.

ISBN: 978-989-8969-71-2

1. Gestão da informação. 2. Cultura organizacional. 3. Literacia. I. Silva, Armando Malheiro da. II. Série. III. Universidade do Porto.

CDD 020

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida sob quaisquer meios existentes sem a autorização por escrito dos organizadores. Este livro foi escrito por autores brasileiros e portugueses em suas línguas nativas. Em respeito a este fato, os organizadores optaram por manter a linguagem dos capítulos tal como foi escrita, sendo a revisão de responsabilidade dos autores.

HOMENAGEM PÓSTUMA

Ao Educador Lusobrasileiro João Francisco da Silva Mendes 5

APRESENTAÇÃO

Entre a emergência, a criatividade e a sobrevivência: lições de um ano pandêmico. 11

Carla Conti de Freitas

Olira Saraiva Rodrigues

GESTÃO DA INFORMAÇÃO

Capítulo 1 Gestão da Informação: internet das coisas e inovação à serviço da cidadania 14

Francisco Carlos Paletta

Armando Manuel Barreiros Malheiro da Silva

Capítulo 2 Organismos multilaterais, educação superior e a distância no Brasil: relações de orientação e inferência 28

Elka Cândida de Oliveira Machado

Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca

Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Capítulo 3	Gestão do conhecimento em tempos de pandemia: atividades de ensino, pesquisa e extensão do GEFOPi e do GEPFApe	48
	Andréa Kochhann Katia Curado Silva Maria Eneida da Silva	
Capítulo 4	As reservas particulares do patrimônio natural e sua representatividade para o entorno do Parque Estadual dos Pirineus, Goiás, Brasil	69
	Joana D’arc Bardella Castro Mário Cesar Gomes de Castro Joab Augusto Ribeiro Teixeira	
Capítulo 5	A cultura de autoavaliação institucional na UEG e sua relevância para a Gestão da Informação	88
	Diessyka Fernanda Monteiro Yara Fonseca de Oliveira e Silva	
CULTURA ORGANIZACIONAL		
Capítulo 6	Agilidade organizacional: excelência na interação entre departamentos e abordagens facilitadoras	108
	Jaiandra Guimarães Mario Franco Margarida Rodrigues	
Capítulo 7	A influência da cultura organizacional da empresa-mãe no controle das suas subsidiárias: um estudo de caso .	129
	Margarida Rodrigues Rui Silva	
Capítulo 8	Clima organizacional: um estudo empírico baseado no modelo de Kolb	147
	Natália Cristina de Castro Lavór Francisco Alberto Severo de Almeida	

Capítulo 9	A gestão de mudanças enquanto (re)estruturador da Cultura Organizacional	160
	Christiano de Oliveira e Silva	
	Christiano de Oliveira e Silva Filho	
 LITERACIA		
Capítulo 10	Observatório de Ideias como prática de Letramentos na formação de professores de Línguas	177
	Carla Conti de Freitas	
	Michely Gomes Avelar	
	Cristiane Ribeiro Magalhães	
Capítulo 11	Letramento transmídia: produção de leitura e escrita em ambiência digital	191
	Olira Saraiva Rodrigues	
	Carina Ochi Flexor	
	Tatiana Güenaga Aneas	
Capítulo 12	A Literacia Infocomunicacional e outras expressões do campo da infocomunicação	201
	Maria Helena Indig Lindgren Barros	
	Sobre os organizadores/autores	219
	Sobre os autores.	222

Entre a emergência, a criatividade e a sobrevivência: lições de um ano pandêmico

Carla Conti de Freitas
Olira Saraiva Rodrigues

Estamos no fim do ano de 2020. Um ano de planos alterados, trabalhos modificados, produtos recriados, situações reestruturadas. A empresa, a universidade e a sociedade, de modo geral, reinventaram-se para garantir atuação em um cenário caótico. Além do contexto imposto pela pandemia da Covid-19, o mundo lida com uma crise de natureza humana, de valores e de escolhas que podem definir o curso da história.

Entre a emergência, que é a vacina para a população, a criatividade exigida pelas novas formas de trabalho e de vida e a necessidade de sobrevivência em um sistema questionável, elencamos como uma das lições deste ano atípico, a produção de conhecimento em condições tão adversas.

A Coletânea Luso-brasileira, em sua décima primeira edição, traz, nas entrelinhas de seus capítulos, o esforço e a determinação de pesquisadores brasileiros e portugueses em manter o exercício de divulgar anualmente uma produção decorrente dos grupos de pesquisa que se dedicam aos temas que compõem esta obra: Gestão da Informação, Cultura Organizacional e Literacia.

A Parte 1, intitulada Gestão da Informação, composta por cinco capítulos, aborda temáticas que perpassam por leituras e análises que resvalam proposições, como: Internet das Coisas, ecossistema tecnológico, cidades inteligentes, Organismos Multilaterais, Educação a Distância – EaD, tecnologias digitais, Reservas Particulares do Patrimônio Natural – RPPNs e cultura de autoavaliação institucional. Temas que versam a inovação a partir dos desdobramentos de investigações científicas.

A Parte 2 é composta por quatro capítulos, cujo eixo temático refere-se à Cultura Organizacional. Para tanto, agilidade organizacional, diferenças culturais, clima organizacional de comunicação e gestão de mudanças estão em pauta, entre análises de autores que se debruçam em pesquisas bibliográficas, estudos de caso e estudos empíricos.

A Parte 3 pertence à temática Literacia, que traz à tona pesquisas que dissertam o letramento como instrumento de reflexão. A formação de professores de línguas na plataforma Observatório de Ideias, o Letramento Transmídia, a ambiência digital e a literacia infocomunicacional elucidam áreas de sobreposição existentes de produção de leitura e escrita, a partir de deslocamentos e modos de atuação no tecido social, educacional e cultural.

Este volume, com ar contemporâneo, é um convite à leitura neste contexto social, cuja atmosfera nebulosa de incertezas, faz com que a pesquisa assopre novas possibilidades de compreensão deste cenário em névoa.



GESTÃO DA INFORMAÇÃO

Gestão da Informação: internet das coisas e inovação a serviço da cidadania

Francisco Carlos Paletta
Armando Manuel Barreiros Malheiro da Silva

O recente desenvolvimento social e tecnológico de nações e regiões tem sido majoritariamente alicerçado em uma cultura de valorização da informação, da inovação e da educação como elementos de promoção do crescimento econômico, geração de riqueza e distribuição de renda.

Na história da industrialização, é partindo do âmbito das ideias e observações que se passa à experimentação, depois ao desenvolvimento tecnológico para alcançar o mercado via modelo de negócios. Gestão da inovação é a gestão da cadeia de valores que envolvem ideias, modelos de negócio e mercado. Com base nas definições da OCDE (2005), inovações do tipo organizacionais podem envolver a implementação de mudanças significativas nas práticas de gestão do conhecimento, e informações sobre a gestão do conhecimento podem ser obtidas a partir das questões sobre a inovação organizacional.

Nas últimas décadas, a tecnologia tornou-se cada vez mais baseada na ciência – com a escolha de problemas e a condução da pesquisa frequentemente inspiradas pelas necessidades da sociedade –, e em especial sobre a

relação entre a busca de entendimento fundamental, de um lado, e as considerações de uso do outro. É óbvio que a maioria dos segredos básicos da natureza foram elucidados por homens movidos apenas pela curiosidade intelectual, que desejavam descobrir novos conhecimentos pelo conhecimento em si. A aplicação do conhecimento vem normalmente mais tarde e é realizada por outros homens, com dons e interesses diferentes (STOKES, 2005).

Estudos da OCDE (2014) realizados em 11 países em 5 áreas: energia, alimentação, transporte, resíduos, e água, indicam que desenvolver políticas públicas e estratégias de crescimento que promovam estilos de vida mais ecológicos e sustentáveis requerem uma melhor compreensão dos fatores que afetam o comportamento das pessoas em relação ao meio ambiente.

Neste cenário, o surgimento das Cidades Inteligentes aposta no uso das tecnologias da informação e comunicações TICs, em especial as associadas à Internet das Coisas IoT, para desenvolver políticas públicas de acesso à informação baseadas na gestão eficiente de infraestrutura e serviços urbanos, o que redundará na redução do gasto público, na melhoria da qualidade dos serviços prestados, na democratização do acesso dos cidadãos às informações e na melhoria das condições para tomada de decisões, tanto no âmbito privado como público. Além disso, a própria plataforma das cidades inteligentes favorece a incubação de novos negócios e ideias.

Os cenários das cidades inteligentes apresentam-se como um dos principais acontecimentos da sociedade digital conectada do século XXI, uma vez que previsões indicam que em 2050, 70% da população mundial estará concentrada nos centros urbanos (ONU, 2019). Novas tecnologias sustentam as cidades inteligentes, apontando para a emergência do Big Data: tecnologias para coleta, armazenagem, organização e análise de dados. Essas tecnologias constituem o novo ecossistema das cidades inteligentes e apontam para a necessidade de novos serviços de uma cidade inteligente, como: mobilidade urbana; eficiência energética e meio ambiente; gestão de infraestrutura e edifícios públicos; Governo e cidadania; segurança pública; saúde; educação, capital humano e cultural; comércio eletrônico; entre outros.

Nesse cenário, torna-se fundamental repensar o planejamento dos serviços de informação, as demandas por inovação da sociedade em rede, e as novas competências informacionais e digitais para estar preparado para atuar

de forma efetiva com os desafios da organização da informação no universo digital e, portanto, altamente dependente da tecnologia.

Num segundo momento é preciso pensar as tecnologias que sustentam as cidades inteligentes apontando para a emergência do Big Data: tecnologias para coleta de dados, transmissão de dados, armazenagem e análise de dados. Estas tecnologias constituem o novo ecossistema das cidades inteligentes e apontam para a necessidade de novos olhares e novas soluções na Era Digital.

Procedimentos metodológicos

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa apresenta-se de natureza qualitativa e exploratória por meio de revisão bibliográfica. Para coleta de dados realizou-se a busca em Bases da Web of Science, Scopus e Base de Dados Referencial de Artigos de Periódicos em CI – BRAPCI. Os textos foram selecionados considerando os que apresentavam abordagem teórico metodológica com a Ciência da Informação e outras abordagens relevantes para o propósito da pesquisa. Foi realizado análise de conteúdo dos textos, sendo destacados os termos significativos a serem levados à reflexão e discussão.

Internet das coisas e o acesso à informação

A Internet tem causado mudanças drásticas na Era Digital, movendo as interações entre pessoas para o mundo virtual em diferentes contextos, passando por vida profissional e relações sociais. A emergência da IoT – *Internet of Things* – tem o potencial de adicionar uma nova dimensão a este processo através da comunicação e conexão de e entre objetos inteligentes, criando o conceito de “*anytime, anywhere, anymedia, anything*”.

Assim, a IoT deve ser considerada como parte da Internet do futuro, que será profundamente diferente da que usamos atualmente. A plataforma da Internet atual está construída em torno da comunicação *host-to-host* (servidor a servidor) e constitui um limitador para a sua expansão. Atualmente a Internet é usada majoritariamente para publicar e recuperar informações e, desta forma, a informação deve constituir o foco das comunicações. Desde 1994 vem sendo estudado um novo paradigma denominado “*data centric networks*” (redes centradas em dados).

Outro paradigma emergente nas IoT denomina-se *Web Squared* e trabalha com a integração da Web 2.0 com tecnologias de sensoriamento para enriquecer os conteúdos oferecidos aos usuários. Entretanto, os maiores desafios para a implementação massiva da IoT ainda residem nas áreas de escalabilidade e eficiência das redes de comunicação.

A conectividade de diferentes dispositivos através da conexão *Wireless* integra diferentes áreas da vida contemporânea, oferecendo a possibilidade de medir e entender indicadores de meio ambiente oriundos de delicadas ecologias como também de ecologias mais bem conhecidas como recursos naturais e urbanos.

Assim, a proliferação desses dispositivos conectados em rede cria a chamada Internet das Coisas (IoT – *Internet of Things*), alimentada por uma variedade de tecnologias conectadas, como a RFID *tags*. A IoT superou sua fase inicial e representa a próxima revolução tecnológica, transformando a Internet num sistema totalmente integrado.

A linha do tempo da WEB nos permite transitar na *www* (com páginas estáticas), passando pela *web2* (com ênfase nas redes sociais) e desembarcando na *web3* (integração de dispositivos na Web). Assim, a IoT desencadeia, também, a necessidade de grandes volumes de dados em processamento – os *Big Data*.

O conceito de ampliar as conexões humanas se desenvolveu ao longo de séculos, até o homem ser capaz de, através de pequenos dispositivos portáteis, se comunicar com outras pessoas, receber mensagens e entreter-se com fotos, música, vídeos e games. Porém, este estágio de evolução tecnológica atingiu outro nível de maturidade e agora é possível pensar em interação através dos mais diversos equipamentos e objetos. Apenas a capacidade de conexão, energia disponível e o potencial de análise de dados ainda se impõem como limites. A internet das coisas é um novo conceito que coloca as pessoas conectadas com tudo, com todos e em qualquer lugar.

O conceito de “casa conectada”, que inclui uma combinação de aplicações, tais como segurança, gestão de energia, acompanhamento médico ou de bem-estar, conforto, sustentabilidade e entretenimento é promovido por uma variedade de empresas e associações do setor de automação e edifícios inteligentes. Cada vez mais, a interface do usuário é um aplicativo “App”, acessível

através de *smartphones* e *tablets*, bem como computadores pessoais, *smart-TVs*, e tantos outros dispositivos de conectividade.

Cozinhas emitindo ordem de compra aos supermercados, máquinas de lavar roupa sendo ligadas automaticamente quando a demanda de energia na rede é menor, carros chamando emergência quando de um acidente, sensores monitorando e comunicando sinais importantes de saúde – toda essa Inovação e muito mais já faz parte da Internet das Coisas, o que permitirá que nossas casas, nossas cidades e nossas vidas se tornem mais “inteligentes”.

Se a casa conectada é uma casa de um futuro próximo, a cidade conectada ou inteligente é parte de um futuro um pouco mais distante, onde diversos desafios tecnológicos ainda precisam ser endereçados, bem como equacionar como conectar organizações públicas e privadas com seus intermináveis sistemas de gestão e tomada de decisão.

Podemos explicar a Internet das Coisas de várias maneiras, porém a IoT é mais comumente descrita como um ecossistema de tecnologias que monitora o estado de objetos físicos, capturando dados significativos, e comunica essa informação através de redes IP para softwares e aplicações. Os temas recorrentes em todas as definições da Internet das Coisas incluem objetos inteligentes, comunicação máquina a máquina, tecnologias de RF, e um Hub central de informações.

Os últimos anos têm testemunhado uma tremenda atividade dedicada à compreensão da complexidade das redes. Particularmente, funções e desempenho da Internet, tais como roteamento, estatísticas de tráfego, navegação e recuperação da informação, têm atraído atenção por sua importância na sociedade moderna, demonstrado que o conhecimento de topologia é um pré-requisito fundamental para a compreensão e otimização do desempenho da Internet (ZHANG, 2008).

Originalmente, a Lei de Moore descreveu que número de transistores que podem caber em um circuito integrado, dobra aproximadamente a cada 18 meses. Agora, uma equipe de pesquisadores da China descobriu que a Lei de Moore também pode descrever o crescimento da Internet. Os pesquisadores previram que a Internet vai dobrar de tamanho a cada 5,32 anos. Essa constatação é um dos vários resultados do estudo publicado por Guo-Qing Zhang et al. (2008), no *New Journal of Physics*. Os pesquisadores investigaram a

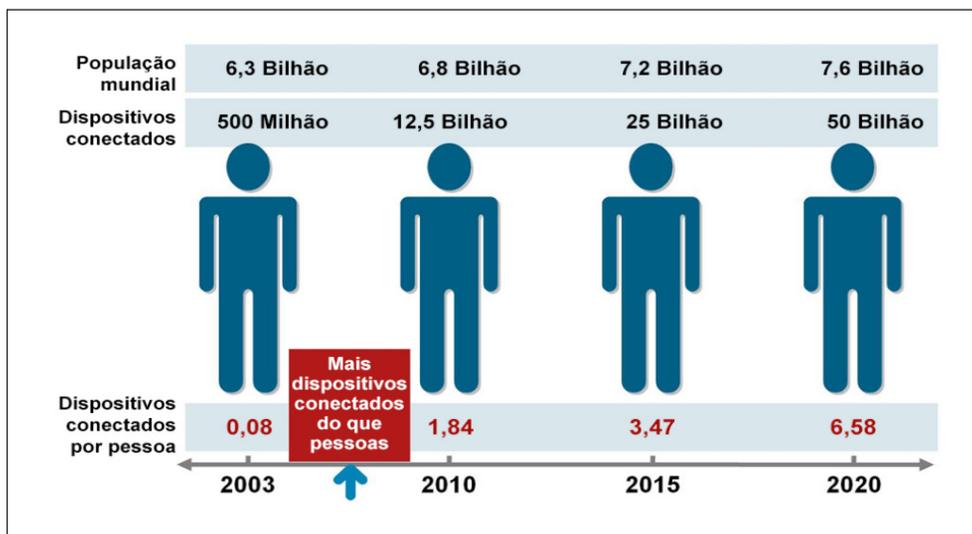
evolução da topologia da Internet em grande escala, ou como a Internet está estruturada e conectada. Com base em dados de roteamento em intervalos de seis meses a partir de dezembro de 2001 a dezembro de 2006, os pesquisadores previram não só a taxa de crescimento exponencial da Internet, que segue a Lei de Moore, mas também, mais especificamente, como a Internet evoluiu (ZYGA, 2009).

Antes de falarmos sobre o estado atual da Internet das coisas, é importante chegar a um consenso sobre sua definição. De acordo com *Cisco Internet Business Solutions Group* (IBSG), a Internet das coisas é simplesmente o momento em que mais “coisas ou objetos” foram conectados à Internet do que pessoas.

Em 2003 havia cerca de 6,3 bilhões de pessoas no planeta e 500 milhões de dispositivos conectados à Internet (U.S. Census Bureau, 2010; Forrester Research, 2003). Ao dividir o número de dispositivos conectados por parte da população mundial, descobrimos que havia menos de um (0,08) dispositivo para cada pessoa. Com base na definição da Cisco IBSG, a Internet das coisas ainda não existia em 2003, porque o número de coisas conectadas era relativamente pequeno, uma vez que dispositivos *ubíquos*, como smartphones estavam apenas sendo introduzidos.

O crescimento explosivo de PCs, smartphones e tablets elevou o número de dispositivos conectados à Internet para 12,5 bilhões em 2010, enquanto a população humana aumentou para 6,8 bilhões, fazendo com que o número de dispositivos conectados por pessoa fosse maior que 1 (1,84 para ser exato) pela primeira vez na história. Refinando os dados, na Figura 1 podemos estimar que a IoT surgiu entre 2008 e 2009 (EVANS, 2011).

Figura 1 – A Internet das Coisas “nasceu” entre 2008 e 2009



Fonte: Cisco IBSG, abril de 2011.

A Internet das coisas requer componentes tecnológicos que permitem a comunicação entre dispositivos e objetos. Os objetos serão incorporados com recursos computacionais de auto identificação, normalmente uma etiqueta RFID, para que o objeto possa ser exclusivamente identificável. Além disso, uma etiqueta RFID permite ao objeto comunicar informações que nos leva a uma outra exigência –a capacidade de monitorar os dados, como, por exemplo, as variações na temperatura ambiente, as alterações na quantidade, a geoinformação e qualquer outra informação que possa ser transmitida através de redes IP para um banco de dados central que armazena e classifica os dados para a tomada de decisão com impacto direto na qualidade de vida do homem moderno.

A IoT pode então ser definida como uma conexão em rede de pessoas, processos, dados e coisas compartilhando e utilizando novas informações e permitindo obter benefícios econômicos para as empresas, melhores formas de educar e cuidar das pessoas e melhor qualidade de vida.

A internet das coisas sociais – SIOT

Outro desenvolvimento no contexto da IoT diz respeito a sua integração às redes sociais, criando a SIoT – *Social Internet of Things*. A SIoT associa-se à inteligência coletiva que emerge nas redes sociais como um fenômeno que vem sendo estudado por cientistas de diferentes domínios (ATZORI, 2012).

No contexto das comunicações e *networking*, por exemplo, modelos estão sendo propostos para explorar a similaridade de interesses entre usuários da rede. Também existem estudos para detectar níveis de confiança entre usuários e desenvolver soluções de segurança, e ao mesmo tempo garantir a privacidade da rede.

A globalização e outras tendências tecnológicas estão transformando o local de trabalho em uma arena global onde equipes colaboram em todos os níveis da organização, independentemente dos limites geográficos. Ao mesmo tempo, mídias sociais e serviços de comunicação estão eliminando as fronteiras entre o privado e o profissional. A inovação aberta e o envolvimento do comportamento das massas também estão mudando a mecânica de desenvolvimento de negócios. A digitalização e o fluxo intenso de informação estão permitindo que as organizações possam trabalhar novos modelos de desenvolvimento e produção. A remoção de restrições de tempo e localização permite às pessoas realizar de forma eficaz suas atividades em um ambiente global de trabalho.

A demanda por melhorias na prestação de serviços públicos e a alta expectativa por padrões de qualidade na promoção do desenvolvimento econômico sustentável, com proteção ao meio ambiente, o uso eficiente dos recursos energéticos, para poder lidar com o aumento da demanda e a necessidade de novas políticas de transporte sustentáveis com objetivo de moderar o colapso do transporte público, programar soluções de segurança e melhor gestão dos recursos hídricos, tem levado ao uso intenso de novas tecnologias de informação como instrumentos de mudanças sociais com forte impacto em proporcionar maior transparência e abertura de dados públicos, possibilitando maior participação da sociedade e eficiência na organização e administração das grandes cidades.

Big Data, Fluxo da Informação e a Ecologia dos Sistemas

Estudos do MIT Media Lab conjectura como objetos do dia a dia, desde que conectados e integrados à WEB, podem transformar nossas vidas. A IoT representa um desenvolvimento transformador. Em breve, tecnologias conectadas estarão inclusas em objetos do nosso dia a dia como carros, carteiras, relógios, guarda-chuvas e mesmo latas de lixo, para citar algumas. Estes objetos conectados nos indicarão respostas a necessidades e poderão até desenvolver uma certa “inteligência” para aprender as respostas e no futuro antecipar nossas necessidades.

Muitos acreditam que o futuro trará mais do mesmo: mais *smartphones*, *tablets* e telas inseridas em qualquer superfície. David Rose (2014) pensa diferente, afirmando que a IoT é uma tecnologia que atomiza e que, combinada com objetos, pode transformar a ecologia dos ambientes até agora conhecidos, propiciando novos patamares nas relações interpessoais, na percepção do ser e na sua conexão com o ecossistema no qual se insere, na longevidade e nos processos criativos.

A abundância de dados gerada pelos objetos conectados na IoT necessita de grande poder de processamento de dados e enfatiza o desenvolvimento exponencial da chamada Big Data, composta em parte por dados estruturados, corretos e checados, mas o maior desafio neste contexto é representado pelo tratamento dos dados não-estruturados. No DNA do Big Data encontra-se o desenvolvimento constante do algoritmo. O uso de Inteligência Artificial permitirá que decisões sejam tomadas com base no conhecimento de quase 100% do todo, e não como historicamente tem acontecido, de decisões serem tomadas com base no conhecimento parcial: estatístico, quantitativo ou qualitativo dos fenômenos a serem estudados.

Para muitos pesquisadores, o Big Data será tão revolucionário para a humanidade como a descoberta do fogo ou o início da agricultura, e seus impactos são ainda incomensuráveis. Diversas transições tecnológicas se juntam para tornar possível a IoT. Mobilidade, Computação em Nuvem, Ciência de Dados, e a crescente importância do Big Data. A infraestrutura tecnológica é essencial, mas a aplicação efetiva da tecnologia é que irá consolidar o sucesso da IoT. Os desafios da IoT são tão motivadores quanto as questões que ainda

precisam ser endereçadas tais como garantir que “as coisas” tenham um endereço IP e que desta forma possam ser rastreadas e se conectar.

A matriz energética é outro componente que precisa ser equacionado para garantir que tantos dispositivos estejam operando e conectados simultaneamente. É fundamental que a malha de infraestrutura e suporte esteja preparada para receber o volume de dados exponencialmente superior que virá com a IoT. Teremos que saber lidar com questões de segurança e privacidade, relacionamento e ética que irão reger este novo modelo de fluxo da informação.

Cidades inteligentes e a cidadania

Em breve seremos capazes de combinar as capacidades tecnológicas e inovações sociais para ajudar a produzir um mundo mais inteligente. Esse mundo, composto por comunidades inteligentes que habitarão cidades inteligentes, terá como elemento principal de sua estratégia de desenvolvimento, apoiar e desenvolver o bem-estar de todos os cidadãos.

O crescimento urbano continua em ritmo acelerado – a população em áreas urbanas é superior a 50% da população do mundo. Em 2050, prevê-se que 70% da população mundial viverão em cidades. As cidades também são os *hotspots* da economia mundial e são responsáveis por mais de 70% de emissões de CO₂. A fim de manter o papel das cidades como fonte de inovação e crescimento econômico com foco na melhora da qualidade de vida nas áreas urbanas e mitigar o impacto das mudanças do clima, é preciso planejar o desenvolvimento de forma sustentável.

Investimentos em TICs (Tecnologias da Informação e Comunicações), como mobilidade, banda larga, computação em nuvem e gestão da informação digital, podem ajudar a transformar a forma como as cidades são planejadas e os serviços disponibilizados aos seus habitantes. Como os sistemas de transporte, distribuição de energia inteligente, gestão de recursos hídricos, controle de emissões de CO₂, podem permitir que os centros urbanos possam ser mais sustentáveis. A banda larga irá desempenhar um papel fundamental na criação de ambientes urbanos de baixo carbono – muitos dos futuros serviços e aplicativos serão executados em banda larga –, onde as pessoas podem trabalhar em casa, estudar online, executar tarefas básicas do dia a dia como

por exemplo, compras de supermercado e farmácia, monitoramento de tráfego urbano em tempo real, acessar serviços de telemedicina que permitem o acompanhamento médico sem sair de casa, além do acesso à cultura e lazer. Os governos locais podem interagir com os cidadãos através do uso de programas de governo eletrônico eGov. O relatório SMART2020 aponta o potencial das soluções de TIC em auxiliar na redução de 15% das emissões globais de CO2 até 2020.

Mas, infundir inteligência em cada subsistema de uma cidade – transportes, energia, educação, cuidados de saúde, edifícios, infraestrutura física, alimentação, água, segurança pública, gestão de resíduos, entre outros –, não é suficiente para tornar uma cidade mais inteligente. A cidade mais inteligente deve ser vista como um todo orgânico, como uma rede, um sistema ligado. Em uma cidade inteligente, a atenção é dada às conexões e não apenas às partes. Melhoria cívica decorre de melhora entre as interfaces e integrações. E isso significa que uma cidade inteligente entende que os conectores mais importantes entre os vários subsistemas são as pessoas transformando-a a partir de um conjunto de elementos de infraestrutura mecanicista em um conjunto de comunidades humanas interligadas.

Comunidades são os nós humanos, emocionais e culturais, dos complexos sistemas organicamente integrados que compõem uma cidade – transporte, comércio, alimentação, energia, segurança, educação, cuidados de saúde (JACOBS, 1961).

Há uma demanda por soluções sistêmicas, habilitadas pela tecnologia, a construir cidades mais inteligentes que possam reduzir os custos financeiros e humanos/sociais, aumentando a qualidade de vida das pessoas. Mas, enquanto a tecnologia pode atuar como vetor deste processo, não é possível resolver as demandas sem uma visão e compromisso para novas formas de trabalhar em conjunto nas comunidades. É preciso desenvolver novas capacidades e modelos de soluções integradas, interconectadas e inteligentes envolvendo agentes públicos, empresas do setor produtivo, empreendedores sociais e líderes comunitários.

As inovações em tecnologia da informação –*data warehousing, data mining, automatic language translation, voice recognition, cloud computing, network, interconnectivity, data science, artificial intelligence* – entre tantas

outras, atuam de forma incisiva no fornecimento de dados para orientar a tomada de decisão que permite melhorar a qualidade de vida das pessoas, economia de energia, melhor uso do tempo, uso sustentável dos recursos naturais, preservar o meio ambiente e potencializar os serviços oferecidos aos cidadãos.

A cidade mais inteligente integra informações em sua infraestrutura física para melhorar as conveniências, facilitar a mobilidade, ganhar eficiência, economizar energia, melhorar a qualidade do ar e da água, identificar problemas e corrigi-los rapidamente, recuperar de desastres, recolher e analisar dados para tomar melhores decisões e implantar recursos de forma eficaz, além de compartilhar dados para permitir a colaboração entre entidades e departamentos.

Cidades mais inteligentes orientam o crescimento econômico sustentável e a prosperidade para seus cidadãos. Seus líderes têm as ferramentas para analisar dados para melhores decisões, antecipar problemas e resolvê-los de forma proativa e coordenar recursos para operar efetivamente.

Considerações finais

Observando o passado, percebemos que o trinômio: Energia, Desenvolvimento e Degradação, sempre se fez presente durante milhares de anos em todas as grandes civilizações. A lógica da época era muito simples, e assemelhava-se em muitos aspectos com a que utilizamos até hoje. O desenvolvimento era pautado na busca incessante de uma fonte energética que gerasse o custo-benefício mais atraente, e isso era tudo, não havia outras preocupações. A maior parte dessa energia era oriunda de fontes não-renováveis como o carvão vegetal, largamente utilizado nos primórdios de nossa civilização.

O termo desenvolvimento sustentável foi apresentado no relatório Nosso Futuro Comum de 1987, tendo como diretriz a ideia de um desenvolvimento que atenda às necessidades das gerações presentes, sem comprometer a habilidade das gerações futuras de suprir as suas próprias necessidades.

O desenvolvimento sustentável é conhecido na interação entre três pilares: o pilar social, o pilar econômico e o pilar ambiental. A economia verde deve ser uma ferramenta para o desenvolvimento sustentável e da erradicação da pobreza. O desafio apresentado diante de nós é o de pensar um novo

modelo de desenvolvimento que seja ambientalmente responsável, socialmente justo e economicamente viável.

A energia e os problemas que envolvem o seu consumo se tornaram significativos no âmbito global, não sendo mais possível se manter alheio aos efeitos da exploração predatória e descontrolada.

Neste contexto, desenvolver cidades inteligentes irá permitir um consumo sustentável e o desenvolvimento econômico da sociedade, contribuindo com contínuo aprimoramento de sistemas que atuam na área de energia, meio ambiente e sustentabilidade, tornando-os cada vez mais engajados e qualificados nas suas ações comprometidos com desenvolvimento econômico sustentável do planeta.

O desenvolvimento sustentável, a prevenção e controle integrados da poluição, são palavras-chave para uma nova abordagem, visando a proteção ambiental. Atualmente se considera indissociável do conceito de produtividade, a minimização de efluentes e a racionalização do consumo de matérias-primas.

Frente aos desafios impostos pela modernidade torna-se fundamental discutir temas relevantes que estão presentes na agenda de todo o setor produtivo, governo e universidades com objetivo de apresentar possíveis caminhos que possam garantir o desenvolvimento econômico, a geração de riqueza, a distribuição de renda e, ao mesmo tempo, permitir a sustentabilidade do planeta.

Agradecimento

Projeto FAPESP Processo 19/01128-7

Referências

AMORÓS, José Ernesto; BOSMA, Niels. **GEM – Global Entrepreneurship Monitor 2013 Global Report**. Babson: USA, 2014. 104 p.

ATZORI, L.; IERA, A.; MORABITO, G.; NITTI, M. **The Social Internet of Things (SIoT) – When social networks meet the Internet of Things**: Concept, architecture and network characterization. Elsevier. 2012. <https://doi.org/10.1016/j.comnet.2012.07.010>

- ALVES, Murilo Rodrigues. **Avança Empreendedorismo no Brasil**. – Agência Estado. 2014. <http://economia.estadoo.com.br/noticias/geral,avancaempreendedorismo-no-brasil,177427e>. Acessado em junho14, 2019
- EVANS, D. (2011, April 1). **The Internet of Things How the Next Evolution of the Internet Is Changing Everything**. Retrieved July 28, 2014. http://www.cisco.com/web/about/ac79/docs/innov/IoT_IBSG_0411FINAL.pdf
- GHEMAWAT, P. **World 3.0: global prosperity and how to achieve it**. Boston, MA: Harvard Business Review Press, 2011
- FUNDACIÓN TELEFÓNICA. **Smart Cities: un primer paso hacia la internet de las cosas siE** [10. Fundación Telefónica 2011.
- GLOBAL TALENT: **How the new geography of talent will transform human resource strategies**. Oxford Economics, 2012. 21p. Disponível em: <http://www.oxfordeconomics.com/Media/Default/Thought%20Leadership/global-talent-2021.pdf> Acesso em: 18 jun. 2019.
- JACOBS, Jane. **The Death and Life of Great American Cities**. New York: Random House, 1961
- KANTER, Rosabeth Moss; LITOW, Stanley S. **Informed and Interconnected: A Manifesto for Smarter Cities**. Harvard Business School, 2009.
- MATOS, Mariano Macedo et al. **GEM – Global Entrepreneurship Monitor – Empreendedorismo no Brasil**: 2013. Curitiba: IBQP, 2013. 170 p.
- OECD. **Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data**, 3rd Edition, The Measurement of Scientific and Technological Activities, OECD Publishing, 2005. doi:10.1787/9789264013100-en
- OECD. **Greening Household Behaviour: Overview from the 2011 Survey** – Revised edition, OECD Studies on Environmental Policy and Household Behaviour, OECD Publishing. 2014. doi: 10.1787/9789264214651-en
- OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Guidelines for collecting and interpreting technological innovation**. Oslo Manual 2005. Paris, 2005.
- ROSE, D. **Enchanted objects: Design, human desire, and the Internet of things**. New York, NY: Scribner. 2016
- STOKES, D. E. **O quadrante de Pasteur: a ciência básica e a inovação tecnológica**. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2005.
- ZHANG, G., et al. (2008, December 18). **Evolution of the Internet and its cores**. Retrieved July 27, 2014, from <http://iopscience.iop.org/1367-2630/10/12/123027>
- ZYGA, L. (2009, January 14). **Internet Growth Follows Moore’s Law Too**. Internet Growth Follows Moore’s Law Too. Retrieved July 28, 2014, from <http://phys.org/news151162452.html%3b/#jCp>

Organismos multilaterais, Educação Superior e a distância no Brasil: relações de orientação e inferência

Elka Cândida de Oliveira Machado
Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca
Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Iniciando o diálogo

Os organismos multilaterais (OM) surgiram com o objetivo de estabelecer cooperação mútua visando a paz mundial. Ao longo dos tempos, entretanto, seus objetivos foram se modificando diante das trajetórias constitutivas do modelo de Estado adotado por cada sociedade (SILVA *et al.* 2007). No Brasil, esses organismos ganharam protagonismo, passando a influenciar com maior relevância as políticas públicas sociais, dentre elas as educacionais, no período marcado pela estruturação da lógica neoliberal.

No que se refere à educação superior, considerando as reformas empreendidas a partir dos anos de 1990, a educação a distância (EaD) ganha ênfase “por diferentes governos e com interesses os mais diversos, considerando o grupo e projeto hegemônico no poder, como modalidade estratégica para promover reformas educacionais, principalmente, no campo da formação de professores [...]” (MEDEIROS, 2012, p. 26). A atuação desses organismos se estabelece na amplitude de ações revestidas pela orientação, influência, consentimento,

que se apresentam de forma individualizada ou conjugada em cada documento. Suas diversas orientações influenciam as políticas nacionais “com o consentimento e a partir dos interesses e projetos locais das elites e forças políticas e dirigentes no exercício do poder” (MEDEIROS, 2012, p. 26).

É possível, desse modo, observar a multiplicidade de sentidos estabelecidos na relação dos organismos multilaterais e dos países em que atuam. Evangelista (2013) destaca a complexidade dessa relação e sua difícil decifração, ressaltando, todavia, que ultrapassa os limites da orientação. Com o intuito de avançar nessa compreensão, o presente estudo busca analisar os documentos expedidos entre os anos de 1994 a 2018, pela OCDE e pelo Banco Mundial, e suas relações de poder, influência e ação, ainda que mediada por embates e disputas, nas políticas da educação superior e a distância no Brasil.

Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, e o artigo está estruturado em três itens que tratam: do contexto da educação a distância no Brasil, dos organismos multilaterais, suas missões, características e, por fim, as inferências verificadas desses organismos sobre a educação superior a distância no Brasil.

Educação a Distância no Brasil

A trajetória da educação a distância (EaD) no Brasil mostrou-se um importante elemento de contribuição para a expansão da educação superior, na perspectiva dos dados, pela normatização que a acompanha e favorece essa expansão, principalmente privada.

O ponto de partida para a compreensão da EaD se dá pela sua inclusão na categoria de educação, no sentido macro, conforme destacado por Lima (2014), ao conceituá-la:

[...] uma prática social educativa-dialógica de um trabalho coletivo, de autoria e colaborativo, articulada para o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e de gestão, integrada ao uso significativo das tecnologias de informação e comunicação, voltada para a formação crítica, autônoma e emancipadora (LIMA, 2014, p. 60).

Mas, não podemos desconsiderar como o Parecer CNE/CES nº 564/2015 enfatiza a EaD como educação. Assim, ao tratar da educação superior, indica

que a EaD se insere como nível educacional nos mesmos marcos legais vigentes, ou seja, “[...] como modalidade educativa, deve-se instituir e consolidar, a partir das políticas para a educação superior” (BRASIL, 2015, p. 3).

Porém, o entendimento que enfoca a EaD no processo de qualidade social da educação “que contribua para a superação das desigualdades sociais e históricas como as que existem no Brasil” (LIMA; ALONSO, 2019, p. 22), contrasta com o processo de expansão voltado para a iniciativa privada ocorrido pela oferta subsidiada por atos normativos, desfavorecendo a oferta gratuita e pública. Nesse sentido, Fonseca (2020) indica a necessidade de análise sobre os múltiplos e complexos contextos nos quais a EaD se insere, a exemplo do modelo de Estado que rege a sociedade; as políticas públicas educacionais sobre a educação superior e a distância no país, bem como a observância das orientações dadas por organismos multilaterais.

A atuação estatal “se apresenta concretamente diante das lutas de classes, sua estrutura jurídica, administrativa e política vai determinar e condicionar a forma da realização das políticas em geral [...] e das políticas públicas” (MAZETTO, 2015, p. 4). Ademais, configura-se pela centralidade na economia mediante a intervenção e poder de regulação por atos normativos e por intermédio das agências regulamentadoras, numa articulação do capitalismo (CLARK, 2008).

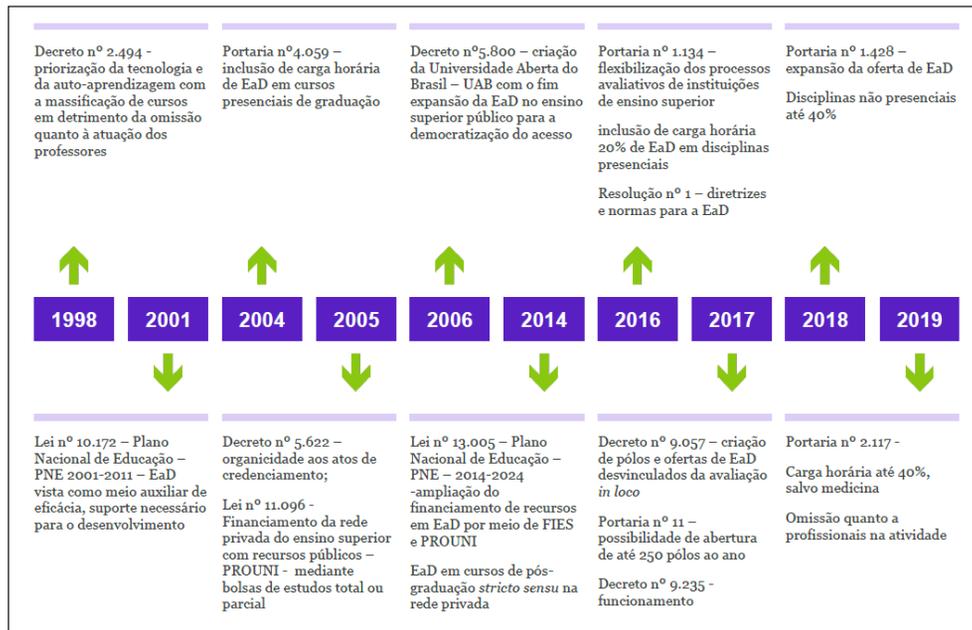
Produto da organização social pelo Estado com vistas ao desenvolvimento e à diminuição das desigualdades, as políticas públicas sociais assumem especial importância. Hofling (2001, p. 31) as define como “[...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”. No modelo de Estado neoliberal de regulação no qual as ações são orientadas pela economia mediante atos normativos (CLARK, 2008) nacionais e referenciados por organismos multilaterais (SILVA, 2002), a educação que abrange um conjunto de políticas sociais, em seus diferentes níveis e modalidades, é submetida à intensa transformação (BEDERODE; RIBEIRO, 2015) por leis, decretos, portarias e resoluções etc.

A EaD na educação superior, a partir da LDB nº 9.394/1996, expande-se de acordo com relações de poder e ideologias intrínsecas nos atos normativos. Os dados do censo da educação superior publicados no ano de 2018 demonstram

que as matrículas no ensino superior em educação a distância atingiram 1,39 milhão em 2015, 1,49 milhão em 2016, 1,75 milhão em 2017 e chegaram ao montante de 2,05 milhões em 2018 (BRASIL, 2019). Na particularidade dos cursos de Licenciatura, vale observar que “pela primeira vez na série histórica, o número de alunos matriculados [...] a distância (50,2%) superou o número de alunos matriculados nos cursos presenciais (49,8%)” (BRASIL, 2019, p. 25). Não é demais lembrar que, “em 2018, 3,4 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Desse total, 83,1% em instituições privadas”.

Para compreender esse movimento de expansão célere e contínuo, vale lembrar a intensa reforma educacional ocorrida na década de 1990, como lembra Dourado (2002, p. 241), que foi “[...] a expressão dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos por ele assumidos no reordenamento das relações sociais e das mudanças tecnológicas sob a égide ideológica da globalização da economia”, a estabelecer processos de flexibilização e descentralização, controle e padronização, como se verifica na figura abaixo:

Figura 1 – Trajetória da EaD pelos atos normativos 1998-2019



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A trajetória da EaD no ensino superior que desponta nos marcos normativos apresenta-se com ênfase na priorização de tecnologias e autoaprendizagem, da omissão relativa à atuação dos professores nessa modalidade de ensino, estando presente no Decreto nº 9.294/1998 e na Lei nº 10.172/2001, reflexos de um período de descentralização administrativa de lógica neoliberal profunda.

O período de 2004 a 2016 constitui-se num período de organização normativa no sentido da expansão com vista à inclusão social. Mesmo sob orientação neoliberal, configura-se como um período importante para a EaD pública, constituindo-se em terreno fértil para programas voltados para a expansão da modalidade (LIMA; FARIA, 2016). Cabe destacar o Decreto nº 5.622/2005, revogador do Decreto nº 2.494/1998, que se constitui em ato regulamentador da EaD e promove um período de instrumentalização, multiplicidade e detalhamento legal; assim como as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância que fundamentam a EaD (Res. CNE nº 1/2016).

Numa alteração marcante do contexto social, econômico e principalmente político no Brasil, que incidiu nas políticas educacionais, e, consequentemente, no processo de expansão da EaD pela linha da flexibilização e no embate entre público e privado, doze anos após a edição do Decreto nº 5.622/2005, adveio o Decreto nº 9.057/2017. Marcado por ações de facilitação às instituições para a oferta de cursos a distância, mediante a abertura de polos e novos cursos. A flexibilização como diretriz ocorreu por meio da avaliação, da oferta da carga horária a distância em cursos presenciais, na oferta da pós-graduação *stricto sensu*, no financiamento público em instituições privadas e na inviabilização de financiamento para a oferta da EaD em IES públicas.

O fenômeno da expansão interveniente da regulamentação também pode ser inferido pelas Portarias nº 4.059/2004, nº 1.134/2016, nº 1.428/2018 e a Portaria nº 2.117/2019, que introduziram diferentes e crescentes cargas horárias (20 e 40%) nos ensinamentos presenciais, de forma a atender aos ideários do setor mercantil educacional.

Neste cenário normativo que possibilita a materialização do aumento da oferta, principalmente nas instituições privadas, as orientações, inferências e poderes dos organismos multilaterais têm se apresentado como ambiente possível de explicitação desse fenômeno.

Organismos Multilaterais: orientação, inferência e poder

As organizações multilaterais são entes instituídos e caracterizados por Estados, formados por tratados, com personalidade jurídica de direito internacional, que podem se diferenciar quanto: à abrangência, se regionais ou universais; aos fins, se gerais ou específicos; à natureza dos poderes exercidos, se intergovernamentais ou supranacionais e aos poderes recebidos – de integração ou cooperação.

De acordo com Silva *et al.* (2007), as primeiras atuações dos organismos multilaterais se deram em instâncias supranacionais objetivando coordenar e cooperar, a nível mundial, na oferta de assistência técnica bilateral. “Posteriormente, ocorreu uma multiplicação e diversificação dos sujeitos internacionais. Houve crescimento do número de Estados e concomitantemente, um alargamento das diferenças de poder, desenvolvimento econômico e valores culturais entre os Estados” (SILVA *et al.* 2007, p. 148-149).

Nesse contexto, a Liga das Nações, primeiro organismo multilateral criado no final da primeira guerra mundial, não alcançou êxito em suas proposituras, particularmente no que diz respeito às questões bélicas e aos temores de novas guerras mundiais que levaram as nações a se reorganizar.

[...] em vista disso, os nossos respectivos governos, por intermédio dos seus representantes reunidos na cidade de São Francisco, depois de exibirem os seus plenos poderes, que foram achados em boa e devida forma, adotaram a presente Carta das Nações Unidas e estabelecem, por meio dela, uma organização internacional que será conhecida pelo nome de Nações Unidas. (ONU, 1945, p. 4).

Silva *et al.* (2007, p. 151) destaca que a ONU foi reconhecida como “a entidade símbolo da comunidade internacional politicamente institucionalizada”. A missão central da ONU é manter a paz mundial, e com o final da guerra fria, as estratégias da organização ganharam outros focos. Devido à crescente demanda por missões cada vez mais complexas, a estrutura da organização também se complexificou.

Com múltiplos organismos, estatuto e funções diversas, os órgãos e conselhos da ONU se subdividem e se integram a alguns dos mais importantes organismos multilaterais de cooperação internacional. Nesse sentido, cabe destacar:

As várias agências especializadas, criadas por acordos intergovernamentais e com amplas responsabilidades internacionais, definidas em seus instrumentos básicos, nos campos econômico, social, cultural, educacional, sanitário e conexos, serão vinculadas às Nações Unidas, em conformidade com as disposições do artigo 63 (ONU, 1945, p. 39-40).

A criação das denominadas agências especializadas, ou órgãos conexos, que possuem orçamento, regras e metas próprios, bem como área específica de atuação, está expressa no artigo 57.1 da Carta das Nações Unidas, a exemplo da Comissão Preparatória da Organização do Tratado Sobre a Proibição Total de Ensaios Nucleares (CTBT), Grupo Banco Mundial, Agência Internacional de Energia Atômica (AIEA), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização Mundial de Turismo (OMT), Organização para a Proibição das Armas Químicas (OPAQ). A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) integra a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), ligada à Assembleia Geral da ONU, que juntamente com os Órgãos Principais e Conselho Geral formam a estrutura da ONU (ONU, 1945).

No contexto atual, os organismos multilaterais tornam-se atores de grande importância, já que ao longo dos tempos seus objetivos foram modificados, agregando tarefas diferenciadas e foco em setores distintos. Libâneo (2013, p. 47) adverte que, “com objetivos e estratégias concertados supra nacionalmente, a partir de acordos bilaterais, tais organismos passam a influir em planos, programas, diretrizes e formas de execução ligados a políticas econômicas, financeiras e sociais”. Esses organismos vêm perpetuando as ideologias dominantes, garantindo a institucionalização dos receituários encaminhados, “ainda que os países possam fazer ajustes a realidades locais” (LIBÂNEO, 2013, p. 47), com especial particularidade na internacionalização da educação (LIBÂNEO, 2013). Por conseguinte, se reveste por interesses políticos, econômicos e sociais e, que de forma intrínseca, formam articulações ideológicas pela manutenção do capital, firmadas na tríade orientação, inferência e poder.

Corte e Mendes (2018, p. 338) esclarecem que por volta da “segunda metade do século XX, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) despontou como orientadora para o aperfeiçoamento do planejamento educacional no mundo e, em especial, na América

Latina”. Logo, os demais organismos atentando-se para o potencial da educação como catalisadora de ideários sociais, focalizaram também nessa política pública setorial.

Ao analisarem a atuação dos organismos multilaterais, Silva (1999) define essa forma de agir como intervenção consentida, enquanto Barreto e Leher (2008) como condicionalidades; Medeiros (2014) influência/orientação; Maués (2019) diretriz/orientadora; Delbem e Lima (2016), assim como Corte e Mendes (2020) como influência. Tais categorias corroboram com a concepção de que uma força não linear, de orientação, inferência e poder.

Paro (2014, p. 42) cita a coerção, manipulação e persuasão como modos pelos quais o poder se materializa, assinalando que “[...] a conflitualidade encontra-se presente, mas de forma potencial”. Nessa vertente, quem tem o poder “o exerce, mesmo sem coação, mas camuflando seu verdadeiro interesse” (PARO, 2014, p. 42). Aquele que detém, portanto, o poder, pode utilizá-lo ideologicamente mediante o controle de informação.

Sobre a atuação dos organismos multilaterais no universo educacional, Sanfelice (2004, p. 9) esclarece que nesse debate a educação torna-se central, “[...] pelas funções que os homens pensam que ela exerce ou poderia exercer”, ficando evidente a questão da educação como exercício de poder. “Desse modo, diferentes atribuições de significado ao termo ‘poder’ associam-se com diferentes concepções sobre a dimensão política do fenômeno educativo” (DUARTE; ROMANO, 2010, p. 3).

Evidências a respeito da influência de organismos multilaterais na educação, bem como na educação superior e a distância, não são novidades, já que no Plano Decenal de Educação para Todos, a EaD é apresentada como aliada da concretização das metas estabelecidas por essas instituições (NOGUEIRA, 2011). “Disto, percebe-se a influência de organismos multilaterais já no início da institucionalização da educação a distância no Brasil, inclusive com o pressuposto de economia de escala” (NOGUEIRA, 2011, p. 2).

Conforme Libâneo (2013, p. 48), “com efeito, política diretrizes e normas que vêm regulamentando as ações em educação em nosso país precisam ser compreendidas no contexto da globalização das relações econômicas, sociais e culturais”. Segundo o autor, no campo da educação, as leis, documentos e projetos constituem-se a partir das expectativas transnacionais e inferências

internacionais, por um poder creditício, por consentimento local (LIBÂNEO, 2013, p. 48).

Inferência dos Organismos Multilaterais na educação superior e a distância no Brasil: poder e cultura

Qual o significado dos documentos de organismos internacionais nos atos normativos específicos para a educação superior e a distância no Brasil? É possível refletir a relação de orientação, inferência e poder como cultura política, enquanto um conjunto de atitudes e ideologias que sustentam um processo político que pode ou não interferir no comportamento dos atores envolvidos neste processo (BAQUERO, 2008), em especial pela atuação do Banco Mundial e da OCDE.

Isso porque, em um contexto neoliberalizante, organismos multilaterais de ordem financeira, como o Banco Mundial e OCDE, interferem na autonomia deliberativa política dos países coligados (DELBEN; LIMA, 2016). Silva (2002) indica que esses organismos visam aos interesses do capital.

Nunca é demais esclarecer que o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional são instituições financeiras guardiãs dos interesses do capital e não entidades filantrópicas. Os seus diretores executivos são membros dos países capitalistas avançados e as duas instituições estão desenvolvendo, na região, papéis políticos como co-gestores dos governos (SILVA, 2002, p. 72).

O Banco Mundial surge a partir da Conferência de *Bretton Woods* de 1944, com a finalidade de assistência aos países devastados por conflitos. A inflexão quanto ao enfoque se altera de forma gradativa para os países periféricos, cuja independência ocorre no pós-guerra. Evangelista (2013) e Borges (2018) consideram que, nas décadas de 1980 e 1990, o Banco Mundial estabeleceu seu papel como orientador e mediador das políticas públicas. Em particular nos países latinos, visto que nesse período, a crise provocada pelo endividamento externo constituiu essa agência como mediadora da renegociação e garantia do pagamento das dívidas. Borges (2018) ainda informa que nesse período o Banco Mundial instituiu condicionalidades para novos financiamentos, estratégia condutora a reformas estruturais para a inserção dos países periféricos no processo de globalização neoliberal.

Nessa direção, Canan e Sudbrack (2018, p. 344) advertem que “o Banco Mundial assume caráter cada vez mais político, pois de financiador passou a ser o proponente do processo de desenvolvimento”. A educação torna-se mecanismo de regulação social, e sob o prisma da economia, é eleita como a principal estratégia de combate à pobreza.

Criada em 1948, a Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OEEC) se transforma na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 1961, com o objetivo de promoção de políticas destinadas ao desenvolvimento econômico de países membros como de países em desenvolvimento.

Silva (2009) destaca que esse organismo multilateral embasa seus discursos na qualidade da educação, todavia “[...] o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, *rankings*, testes comparativos, hierarquização e standardização próprias do âmbito mercantil”. Esse organismo atesta que na atualidade o ensino superior deve se ater à diversificação e às necessidades da economia, destacando que a aprendizagem focada em elevados níveis de capacidades conceituais e intelectuais, bem como em humanidades, não se adequa ao contexto atual. É também sublinhado que o incremento de sistemas oficiais de garantia de qualidade representa uma das mudanças mais expressivas pelas quais passou o sistema de ensino superior.

A orientação quanto aos fins, a inferência nas políticas e a articulação de poderes, características dos organismos multilaterais, estão intrínsecos nos documentos emitidos, como se vê à frente por algumas publicações do Banco Mundial e da OCDE:

Quadro 1 – Possíveis relações entre Documentos e publicações do BM – OCDE e as normas/regulamentações da EaD no Brasil

Ano /Documento	1994 – Banco Mundial – Educação superior: as lições da experiência
Relações de orientação, inferência e poder	Apresenta a educação superior como mecanismo de redução da pobreza, contudo a concebe como treinamento.
Legislação sobre a EaD	<p>Dec. 2.494/1998 Art. 1º “Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados [...]”.</p> <p>PNE 2001-2011 “[...] os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia” (BRASIL, 2001, [n.p.]).</p>
Ano /Documento	1995 - Banco Mundial - Prioridades e estratégias para a educação 2000 – Banco Mundial – Educação superior nos países em desenvolvimento: perigo e promessa
Relações de orientação, inferência e poder	A EaD é apresentada como revolução. Centra “as tecnologias no processo de desenvolvimento da capacidade de acessar e assimilar conhecimento novo” (p. 35).
Legislação sobre a EaD	<p>Dec. 2.494/1998 Art. 1º “Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação”.</p> <p>Portaria nº 2.253/2001 Art. 2º “A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos”.</p> <p>Portaria 4.059/2004 Art. 2º “A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos”.</p>

Ano /Documento	2003 – Banco Mundial – Construir sociedades do conhecimento: novos desafios para o Ensino Superior
Relações de orientação, inferência e poder	Observar novas formas de mercado, de financiamento público e a integração das tecnologias aos currículos.
Legislação sobre a EaD	Lei nº 11.096/2004 Art. 1º “Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos – PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos”.
Ano /Documento	2003 – Banco Mundial – Educação permanente na economia global do conhecimento: desafios para os países em desenvolvimento 2005 – OCDE – Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes
Relações de orientação, inferência e poder	Banco Mundial – A economia é o centro e conexo a ela está o acesso ao ensino superior como ampliação de oportunidades. OCDE – Informações e análises aos formuladores de políticas públicas educacionais.
Legislação sobre a EaD	Decreto 5.622/2005 Art. 1º “[...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. §1º “A educação a distância organiza-se segundo [...] avaliação peculiares”. Parágrafo único. “Os atos de credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de educação a distância; e autorização, renovação de autorização deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação”.
Legislação sobre a EaD	Decreto 5.800/2006 Art. 1º “Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”.

Ano /Documento	2011 – Banco Mundial – Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para Todos 2011 – OCDE – Relatório de progresso sobre envolvimento aprimorado
Relações de orientação, inferência e poder	Banco Mundial – investir nas pessoas para promover o desenvolvimento. OCDE – Possibilitar políticas públicas com ênfase ambiente de aprendizagem inovador.
Legislação sobre a EaD	PNE/2014-2024 Estratégia 12.20) “ampliar, no âmbito do Fies e Prouni, o financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância[...]” Estratégia 12.21) “fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação”.
Ano /Documento	2012-2013 – OCDE – AHELO – Relatório de Estudo Volumes 1 e 2
Relações de orientação, inferência e poder	Avaliação/ranqueamento, diversificação institucional, tecnologias/ ensino em massa.
Legislação sobre a EaD	Resolução nº 1/2016 Art. 3º, § 3º avaliação contínua e pautada na autonomia. Art. 4º avaliação das sedes e polos, associada à avaliação in loco. Art. 2º minimiza o foco da tecnologia, ratificando a mediação didático-pedagógica. No inciso VII, em oposição à diversificação institucional, ratifica abrangência das atividades de ensino, extensão e pesquisa; Art. 7º, § 6º “a oferta da EaD nas diversas formas institucionais deve garantir os critérios de qualidade e assegurados os direitos de todos os estudantes matriculados[...]”.
Ano/Documento	2015 – OCDE – Perspectivas de política educacional: Brasil 2016 – Banco Mundial – Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade: diagnóstico sistemático de país.
Relações de orientação, inferência e poder	Banco Mundial – estimular a prestação de serviços pelo setor privado. OCDE – consentimento aos programas instituídos pela organização.
Legislação sobre a EaD	Portaria n.º 1.134/2016 Art. 1º “As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância”.

Legislação sobre a EaD	<p>Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017 Art. 4º desobriga a realização das atividades presenciais nos polos. Art.14 oferta de cursos independe de autorização. Art.16 avaliação in loco apenas para as sedes das instituições. A criação de polos fica condicionada à avaliação, podendo ser criados até 250 novos polos por ano.</p> <p>Portaria n.º 11/2017 Art. § 2º É permitido o credenciamento de IES para a oferta de cursos superiores a distância, sem o credenciamento para oferta de cursos presenciais. Art. 5º As avaliações in loco nos processos de EaD serão concentradas no endereço sede da IE. Art. 12. As IES credenciadas para a oferta de cursos superiores a distância, poderão criar polos EaD por ato próprio.</p>
Ano /Documento	<p>2003 - Banco Mundial - Construir sociedades do conhecimento: novos desafios para o ensino superior 2017 – Banco Mundial – Um Ajuste Justo Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil 2018 – Banco Mundial – Por um ajuste justo com crescimento compartilhado: Uma agenda de reformas para o Brasil.</p>
Relações de orientação, inferência e poder	<p>Reforça a diversificação institucional.</p> <p>Garantir a implementação das TICs nos sistemas de ensino.</p>
	<p>Lei n. 13.005/2014 – PNE Estratégia 5.6) “promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização”.</p> <p>Estratégia 14.4) “expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu , utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância”.</p> <p>Estratégia 15.6) “promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica”.</p>

Legislação sobre a EaD	Portaria n.º 1.428/ 2018 Art. 1º dispõe sobre a oferta de disciplinas com metodologia a distância em cursos de graduação presencial em IES credenciadas. Parágrafo único. Observa os atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos em EaD. Amplia a mercadorização da educação via faculdades.
Ano /Documento	2015 - OCDE - Perspectivas de Política Educacional: Brasil 2018 – Banco Mundial – Aprendendo a Realizar a Promessa da Educação. 2018 – OCDE – Repensando a Garantia de Qualidade para o Ensino Superior no Brasil
Relações de orientação, inferência e poder	Banco Mundial – É preciso reconhecer o avanço tecnológico e as ricas contribuições para a Educação. OCDE – Afirma que a legislação brasileira para a EaD não se tornou flexível o suficiente.
Legislação sobre a EaD	Res. n. 01/2016 Art. 2, Inciso V – modelos tecnológicos e digitais, materializados em ambiente virtual multimídia interativo, adotados pela IES, em consonância com os referenciais de qualidade da EaD. Art. 3, Inciso I – a organização de padrões e parâmetros de qualidade destinados à modalidade de educação a distância, na perspectiva institucional prevista nesta Resolução; Portaria nº 2.117/2019. Art. 2º “As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso”.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A análise empreendida entre as possíveis relações entre normas-regulamentações da EaD no Brasil e as publicações do Banco Mundial e da OCDE indicam aproximações orientativas quanto aos fins, à inferência nas políticas e à articulação de poderes. Mesmo não podendo dizer que os OM são definidores dessas relações demonstradas no quadro 01, evidenciam de alguma forma suas orientações, demonstrando, portanto, que a educação superior e a educação a distância representam espaços a serem explorados economicamente quanto à formação de capital para o trabalho em um mercado com exigências crescentes quanto à produção e à organização, cujos processos estão

em contínua reestruturação. O que carece do nosso olhar investigativo desses ideais que acabam se sobrepondo ao que defendemos nesse estudo de desenvolvimento da modalidade numa perspectiva social, ou seja, democrática, inclusiva e pública, que forma para autonomia e emancipação das pessoas.

Considerações Finais

Há uma multiplicidade de consensos a respeito da relação estabelecida entre os organismos multilaterais e os países nos quais atuam, que confirmam um alinhamento relacionado à globalização, que reorientam as políticas públicas como as educacionais, mas também revestido por interesses internos, por meio de articulações ideológicas pela manutenção do capital, firmadas na tríade orientação, inferência e poder.

Não podemos negar que os organismos multilaterais vêm orientando e inferindo seus ideais nas normas e regulamentações no campo da educação e, especificamente neste estudo, da educação a distância. Demonstramos as relações possíveis (mesmo compreendendo que outros elementos influenciam a elaboração de políticas) entre orientações dos OM (OCDE e BM) em relação à EaD, e verificamos que o Brasil como país periférico acaba por assumir uma posição de adesão às diretrizes, em prejuízo da autonomia, do projeto democrático e inclusivo da nação, como bem Lima, Oliveira e Batista (2016) também preconizaram.

Na identificação desta atuação no ensino superior em que há a inclusão da modalidade EaD, verifica-se ainda que os documentos de organismos internacionais como OCDE e Banco Mundial, têm como significado, orientação quanto aos fins e a inferência nas políticas pela articulação de poderes, identificados no conjunto de atos normativos que legitimam a expansão e trajetória da EaD. Em arremate, compreende-se que, ainda que mediada por embates e disputas, a relação orientativa dos organismos multilaterais constitui-se em inferências consentidas a depender do bloco local no poder, que por interesses distintos, nem sempre explicitados, influencia nas formulações das políticas públicas.

Referências

BANCO MUNDIAL. **Ensino superior**: lições de experiência. Washington, 1994. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Educação superior nos países em desenvolvimento**: perigo e promessa. Washington, 1994. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades do conhecimento**: novos desafios para o Ensino Superior. Washington, 2003. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Banco Mundial – Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade**: diagnóstico sistemático de país. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br>. Acesso em: 11 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm/. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm/. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL, CNE/CES. **Parecer nº 564**, de 10 de dezembro de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=31361-parecer-cne-ces-564-15-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL CNE/CES, **Resolução nº 1**, de 11 março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html/>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 11**, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/legislacao_normas/2017/portaria_normativa_N_11_20062017.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL, **Portaria nº 2.117**, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: encurtador.com.br/hjGTV Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL, **Portaria nº 1.428**, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Disponível em: <https://bit.ly/35wA7B7>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/38HOu7o>. Acesso em: 3 fev. 2020.

CANAN, Silvia Regina; SUDBRACK, Edite Maria. A universidade brasileira e as políticas de Educação Superior no território ibero-americano: avançamos? **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 333-350, jun. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em: <https://bit.ly/2IyjETI>. Acesso em: 13 mar. 2019

CLARK, Giovani. Política econômica e Estado. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 22, n. 62, p. 207-217, abril de 2008. Disponível em <https://bit.ly/2GWeyAb>. Acesso em: 08 jul. 2020.

CUNHA, Paulo Ferreira da. Teoria e síntese das organizações internacionais: Uma breve introdução. In: Revista de Direito Constitucional e Internacional, 2017. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/RDConsInter_n.96.13.PDF. Acesso em 20 de jul. de 2019.

DELBEM, Henrique, Yung; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Análise Reflexiva Sobre as Influências dos Organismos Multilaterais nas Políticas de Avaliação da Educação Superior no Brasil**. Disponível em: <https://bit.ly/2UrXTYg>. Acesso em: 10 jun. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.** Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3pnnUGB>. Acesso em: 12 jul. 2017.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; ROMANO, Pauliane. Relações de poder e Educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://bit.ly/2JZmUYV>. Acesso em: 30 jan. 2019.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: Estado e Organismos Multilaterais. In: LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza V. R.; LIMONTA, Sandra V. **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da. **Qualidade da Educação Superior e a Distância**: Entre o Revelado e o Velado. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2020.

HOFLING, Heloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**. Campinas, ano XXI, n. 55, pp.30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3nonrC2>. Acesso em: 20 set. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento pedagógico-curricular das escolas. In: LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza V. R.; LIMONTA, Sandra V. **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Produto 02 – Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012. Projeto Conselho Nacional de Educação/UNESCO de Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – Educação a distância na educação superior. 2014. Disponível em: encurtador.com.br/gyzLU. Acesso em: 20 out. 2020.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; ALONSO, Kátia Morosov. Qualidade e educação a distância: do referencial teórico à sua proposição. **Eccos Revista Científica** – Educação. São Paulo, v. 51, p. 2 – 26. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=15250&path%5B%5D=8021>. Acesso em: 20 fev. 2017.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; FARIA, Juliana Guimarães. Expansão e institucionalização da educação a distância no Brasil: reflexões referentes ao seu processo. In: MACIEL, C.; ALONSO, K. M.; PEIXOTO, J. **Educação a Distância: Experiências, Vivências e realidades**. Cuiabá: UFMT, 2016. p. 25 – 48.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; OLIVEIRA, João Ferreira de; BATISTA, Tatiane Custódio da Silva. Organismos Multilaterais e educação: as tecnologias da informação e comunicação (TIC) em questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 218-245, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10959/7731>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MAZETTO, Flavio Eduardo. **Estado, políticas públicas e neoliberalismo: um estudo teórico sobre as parcerias público-privadas**. (2015). Disponível em: <https://bit.ly/3nkkgeL>. Acesso em: 12 abr. 2019.

MAUES, Olgaís Cabral. Ensino superior na ótica dos organismos internacionais. *Educ. rev.*, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 13 – 30, 2019. Disponível em <https://bit.ly/32GxzOI>. Acesso em: 13 nov. 2020.

MEDEIROS, Simone. **Políticas de Educação a Distância na formação de professores da Educação Básica no governo Lula da Silva (2003-2010): embates teóricos e políticos de um campo em disputa**. 2012. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. **A Educação a Distância no Brasil: da LDB ao PNE**. (2011). Disponível em: <https://bit.ly/2GWiv7Z>. Acesso em: 20 abr. 2019.

OCDE, ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO ECONÔMICA EUROPEIA. **Avaliação dos Resultados de Aprendizagem no Ensino Superior: relatório de ensino vol. I Desenho e implementação**. 2012. Disponível em: encurtador.com.br/lotLQ. Acesso em: 12 nov. 2018.

OCDE, ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO ECONÔMICA EUROPEIA. (2018) **Repensando a Garantia de Qualidade para o Ensino Superior no Brasil**. Disponível em: encurtador.com.br/dsvX2. Acesso em 28 de out. de 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANFELICE, José Luiz. Fontes e história das políticas públicas. *In*: LOMBARDI, José. Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 97-110.

SANTOS, João Vianney Valle dos. **MEC muda regras da educação a distância e provoca queda nas mensalidades**. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3lxKudi>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SILVA, Edvan Carneiro da *et al.* **Origem, Características e Classificação das Organizações Internacionais**. Disponível em: <https://bit.ly/35se6mU>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. São Paulo: FAPESP/Autores Associados, 2002.

SILVA, Maria Abadia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **CAD. CEDES**. Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/36xXFVb>. Acesso em: 11 fev. 2019.

Gestão do conhecimento em tempos de pandemia: atividades de ensino, pesquisa e extensão do GEFOPe e do GEPFAPe

Andréa Kochhann
Katia Curado Silva
Maria Eneida da Silva

O ano de 2020 foi marcado por mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais, dentre outras, provocadas pela Covid-19 no mundo todo e que atingiram também a educação. Por conta dessa pandemia, diversas legislações ampararam a substituição das atividades educacionais presenciais por atividades remotas com a utilização das tecnologias digitais.

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Interdisciplinaridade – GEFOPe, da Universidade Estadual de Goiás, e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPe, da Universidade de Brasília, ressignificaram suas atividades de ensino, pesquisa e extensão para a continuidade dessas ações durante as medidas sanitárias de controle da Covid-19. Dessa forma, foram realizadas várias atividades remotas síncronas e assíncronas como lives, orientações e estudos em grupos de WhatsApp, Google Meet e outras ferramentas de tecnologia da informação e comunicação.

O presente artigo objetiva socializar a produção do conhecimento gestado pelos grupos em tempos de pandemia enquanto um texto autoral que discute as atividades extensionistas na concepção acadêmica, processual e orgânica, pela epistemologia da práxis crítico-emancipadora na formação docente. A estrutura do artigo prima por discutir a extensão acadêmica processual e orgânica, e a práxis crítico-emancipadora; apresentar a historicidade dos grupos; e socializar as atividades realizadas que contribuíram para a formação inicial e continuada de professores e professoras durante a pandemia.

A extensão na concepção acadêmica, processual e orgânica

A extensão universitária, tanto em documentos legais quanto em discussões de universidade como um dos tripés junto ao ensino e à pesquisa, pode ser questionada no tocante à concepção de suas atividades. As modalidades de extensão podem anunciar sua concepção e a que defendemos é a acadêmica, processual e orgânica.

A partir da exposição de nossa defesa, julgamos importante conceituar extensão universitária e suas modalidades. Segundo o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX (2007, p. 17), “a Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade.” Na Política Nacional de Extensão Universitária, o FORPROEX (2012, p. 15) traz que “a Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade”.

Na Resolução CNE/CES n. 07, de 18 de dezembro de 2018, que traz a obrigatoriedade da curricularização da extensão universitária em todos os cursos de graduação no Brasil, traz a seguinte definição:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do

conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (BRASIL, 2018, p. 1 – 2).

O que interpretamos é que a extensão universitária é um processo, é interdisciplinar, educativa, científica, política, indissociável, transformadora; é produção de conhecimento. Essas questões podem ser vistas na referida Resolução:

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior: I – a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social; II – a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular; III – a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais; IV – a articulação entre ensino/ extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico. (BRASIL, 2018, p. 3 – 4).

Destarte, é preciso analisar as atividades de extensão universitária para entender a concepção que apresentam, considerando as modalidades de programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços. Reis (1996) apresenta duas linhas de concepção de extensão universitária: eventista-inorgânica e processual-orgânica.

A extensão eventista-inorgânica se efetiva por atividades que são pontuais e ocorrem de maneira eventual, caracterizada por atividades assistencialistas, de intervenção imediata, bem como cursos, eventos e prestação de serviços. Na contramão, temos a extensão processual-orgânica que se caracteriza por desenvolver atividades de longa duração para a transformação mediata dos sujeitos e da realidade; são as atividades de projetos e programas.

Há também outras concepções de extensão universitária como os três modelos defendidos por Jezine (2006): o assistencialista, o mercantilista e o acadêmico. O modelo assistencialista aborda principalmente as atividades cooperativistas, de prestação de serviços e assistencialistas. O modelo mercantilista fomenta as atividades que tendem ao atendimento do mercado e

o modelo acadêmico prima pela dimensão científica e pela relação entre a Universidade e a sociedade.

Para Silva (2000), a extensão universitária pode ser classificada como tradicional, processual e crítica. A concepção tradicional é funcionalista, pois se apresenta como mero assistencialismo. A processual está na contramão do assistencialismo, mas se estrutura apenas pela aproximação com o ensino e a pesquisa. Já a concepção crítica objetiva desenvolver ações de forma indissociável com a pesquisa e o ensino. Em suas investigações, Sousa (2000) apresenta a concepção de extensão como alienação e emancipação. As ações de extensão universitária apresentam uma intencionalidade, seja alienar ou emancipar os sujeitos envolvidos no processo. Não são ações descontextualizadas, mas parte integrante de uma construção histórica, política e econômica.

Consideramos, pois, essas concepções apresentadas e também a que foi proposta pelas pesquisas de Kochhann (2019; 2020) que apresentama concepção de extensão universitária no processo de formação de professores e professoras como acadêmica, processual e orgânica pela práxis crítico-emancipadora.

A epistemologia da práxis crítico-emancipadora

Discutir a gestão do conhecimento na academia, seja em tempos de pandemia ou não, perpassa por uma análise da epistemologia que sustenta as atividades docentes, independente se estas são de ensino, pesquisa ou extensão, porque acreditamos que a formação de professores se torna mais completa pela indissociabilidade desse tripé da universidade. Para discutir a práxis crítico-emancipadora, trazemos para o diálogo as principais concepções de formação docente: os paradigmas da epistemologia da técnica, da prática e da práxis, compreendendo epistemologia como um campo da filosofia que estuda a natureza do conhecimento, os seus fundamentos e também as justificativas que validam esse conhecimento como verdadeiro (CURADO SILVA, 2018).

No que tange à formação de professores, percebemos mudanças nos paradigmas dessa formação ao longo das últimas décadas no Brasil. Desde a criação das licenciaturas, na década de 1930, por exemplo, havia o predomínio da racionalidade técnica presente no modelo 3 + 1 de formação em que nos três primeiros anos eram estudadas as disciplinas específicas do curso e, no último ano, as pedagógicas. Assim, na epistemologia da técnica,

a centralidade é a formação de competências dos professores, tidos apenas como técnicos que aplicam ou transmitem os conhecimentos científicos produzidos por especialistas acadêmicos e mais qualificados. Isso condiciona o trabalho docente a regras de ação, controle e eficiência (GARCIA, 1999) com o objetivo de formar mão de obra qualificada para atender às necessidades do capital. É a base de uma educação tradicional em que o professor detém o conhecimento produzido por outrem e transmite ao aluno, cujo papel é o de mero receptor, fortalecendo a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho técnico, entre teoria e prática.

A partir das ideias defendidas por Zeichner (1998), Shön (2000) e Tardiff (2002), que se opõem à racionalidade técnica, desenvolve-se a epistemologia da prática para a formação de professores, cuja base está na reflexão sobre a prática e na construção de competências profissionais reguladas pela avaliação. Parte-se do pressuposto de que os cursos de formação de professores têm muita teoria e pouca prática, o que dificulta o fazer docente no dia a dia da escola. É uma epistemologia que dicotomiza teoria e prática, desvaloriza as ciências da educação em detrimento dos saberes docentes e compreende a formação numa perspectiva totalmente instrumental e pragmática. Dessa forma, o conhecimento valorizado é aquele que tem utilidade imediata para a prática do professor, vista como elemento central de sua formação. É dessa epistemologia o conceito de professor reflexivo.

Assim, há autores que acreditam na formação de professores baseada nos conceitos de conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação para construir o conhecimento profissional docente (ZEICHNER, 1998; SHÖN, 2000; TARDIFF, 2002). Contudo, há outros autores como Contreras (2002) e Libâneo (2002), por exemplo, que criticam esse caráter pragmático e utilitarista de Shön – que se esvazia de conteúdo – e defendem o professor reflexivo enquanto um intelectual crítico que, coletivamente e em processo permanente de formação, busca a transformação social.

Desde a década de 1990, as reformas dos cursos de licenciatura no Brasil evidenciam uma concepção de formação de professores voltada para a prática imediata, fragilizando e fragmentando essa formação com vistas ao saber fazer. Todavia, outra concepção, totalmente oposta à epistemologia da prática, é a epistemologia da práxis, para a qual a teoria e a prática são elementos indissociáveis que permitem ao professor construir sua

identidade profissional em um processo formativo de produção de conhecimentos. O termo práxis não é novo e foi utilizado por Marx e Engels como um conceito central do Materialismo Histórico-dialético para sintetizar as díades homem/natureza, pensar/agir, e teoria/prática enquanto elementos inseparáveis que se completam e se articulam para a transformação da ordem social e um projeto de sociedade mais humanizada. Curado Silva (2018) esclarece que a práxis aparece, em “Teses sobre Feurbach” de Marx, como fundamento na Tese I; critério de verdade na Tese II; e finalidade do conhecimento também na Tese II.

Para Kuenzer (2008) a práxis é elemento articulador do processo de formação de professores, cuja prática é compreendida como ponto de partida e de chegada do trabalho intelectual que, por meio do trabalho educativo, integra as duas dimensões. A epistemologia da práxis como teoria do conhecimento para a formação de professores é defendida por Curado Silva (2018, p. 37) porque “[...] pode oferecer elementos para uma proposição de formação do homem e, neste caso específico, da formação de professores, pois posiciona a centralidade do conhecer na prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real.” Dessa forma, a autora explicita que o trabalho docente tem o objetivo de “[...] ensinar na e para a constituição da emancipação humana” (p. 37) e a educação auxilia na “[...] construção da nova hegemonia na organicidade intelectual dos professores que podem operar na busca da emancipação humana” (p. 54).

Diante disso, compreendemos que a práxis é a unidade teoria e prática e tem como categoria central o trabalho que, em seu sentido ontológico, é a essência humana, é fonte de produção de conhecimentos para a transformação do real e tem por base a teoria para não se tornar ativismo ou uma ação meramente mecânica (CURADO SILVA, 2018). A centralidade da formação de professores é a formação de sujeitos que colaborem para a transformação social pela construção de conhecimentos socialmente relevantes enquanto síntese entre suas experiências e o conhecimento já produzido, numa articulação do senso comum e do saber elaborado para a superação do que está naturalizado. O processo de desnaturalização da realidade concreta é “A distinção entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a práxis utilitária cotidiana dos homens e a práxis revolucionária da humanidade” (KOSIK,

1969, p. 15). Segundo Gramsci (1981, p. 18), isso só é possível pela filosofia da práxis sobre a qual observa que:

[...] só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). É, portanto antes de tudo, como crítica do 'senso comum' (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que 'todos' são filósofos e que não se trata de introduzir ex-novo uma ciência na vida individual de 'todos', mas de inovar e tornar 'crítica' uma atividade já existente).

Quando Gramsci afirma que não é inventar e sim tornar crítica uma atividade que já existe, podemos compreender que a formação de professores, sustentada pela epistemologia da práxis, pressupõe sólida formação teórica para que se realize o movimento entre a parte e o todo, e entre o particular e o universal como totalidade histórica e social, rompendo a visão fragmentada de um projeto educacional que atende aos interesses da classe dominante e pretende a formação de sujeitos somente para o mercado de trabalho.

Ao tomar a práxis como ação humana sobre a matéria e criação, por meio dessa matéria, de uma nova realidade, Vázquez (2011, p. 267-292) aponta dois diferentes níveis: i) a práxis criadora ou reflexiva – é determinante e permite ao homem enfrentar novas necessidades, cujos traços são: unidade indissolúvel do subjetivo e do objetivo; imprevisibilidade do processo e do resultado; e unidade e irrepitibilidade do produto; e ii) a práxis reiterativa, imitativa ou espontânea – inexistem os três traços da criadora ou se apresentam superficialmente; o fazer é repetir ou imitar outro fazer, o que determina o resultado real igual ao ideal porque tem por base a práxis criadora existente.

A partir desse aporte teórico e dialogando também com outros estudiosos, Curado Silva (2018, p. 73) defende a práxis crítico-emancipadora na formação de professores, considerando os seguintes elementos estruturantes:

[...] práxis criativa e revolucionária; formação para emancipação e autonomia; a pesquisa como elemento formativo; formação em nível superior; formação continuada; práxis curricular: integração; perspectiva didática: forma e conteúdo; relação universidade escola; trabalho docente grupal/consciência de classe; especificidade da docência: função docente; adoção de uma política salarial unificada e justa; e valorização da carreira social.

A formação de professores pela perspectiva crítico-emancipadora parte de uma compreensão da realidade como dialética e contraditória, cujos princípios – categoria trabalho, relação teoria e prática, e pesquisa na/da formação – e a função docente são primordiais (CURADO SILVA, 2011). O trabalho é princípio formativo, inerente ao homem que modifica a natureza para atender suas necessidades; a relação teoria e prática é de unicidade e complementaridade e jamais de hierarquização; a pesquisa na formação e também da formação é que caracteriza a epistemologia da práxis que nos permite não somente conhecer o mundo, mas também transformá-lo (MARX, 1984); e a função docente que é ensinar, numa visão de “[...] totalidade da relação trabalho e educação, da sua conexão com o todo social.” (CURADO SILVA, 2011, p. 23).

É com essa compreensão de práxis que GEFOPe e GEPFAPE organizam suas atividades de pesquisa e extensão, vinculando-as sempre ao ensino por acreditarem que esse tripé é imprescindível para o alcance da práxis crítico-emancipadora na formação de professores. Conheçamos, então, a historicidade e as atividades desenvolvidas por esses dois grupos.

A historicidade do GEFOPe e GEPFAPE

O Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade – GEFOPe foi criado, em 2006, pela Professora Dra. Andréa Kochhann, para atender às dificuldades de acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Campus São Luís de Montes Belos, hoje Campus Oeste. O grupo iniciou com poucos participantes e foi aumentando o número ano a ano com atividades dinâmicas a cada ano, tornando-se um grupo que trabalha com a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

O GEFOPe é um grupo que tem contribuído muito com a formação inicial para aqueles que desejam seguir a carreira docente e com a formação continuada aos que já são professores. Os princípios básicos do grupo são: trabalhar a escrita, a oralidade e pensar ações para a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão com várias atividades de forma contínua.

O objetivo do GEFOPe é partilhar conhecimentos de diversas maneiras, seja presencial ou virtualmente. O grupo é composto por acadêmicos de cursos de licenciaturas, professores da educação básica, mestrandos, doutorandos, professores da Educação Superior, entre outros. De forma detalhada, o

grupo tem docentes, acadêmicos e egressos da UEG; docentes, acadêmicos e egressos de outras instituições públicas e privadas; e comunidade em geral que estão em mais de vinte e cinco cidades do Estado de Goiás que se distanciam até 1000 km uma da outra; bem como componentes de outros Estados como Tocantins e Pernambuco.

A metodologia utilizada pelo GEFOPi, ao realizar suas atividades, é a seguinte: 1) encontro mensal do grupo para estudos que acontecem presencialmente ou via *Skype* ou *Google Meet*; 2) encontro semanal para orientação específica, planejamento e execução de atividades; 3) oferta de palestras, oficinas, *workshops*, minicursos e rodas de conversas que são agendados de acordo com a demanda; 4) produção de resumos e artigos para apresentação em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais; 5) desenvolvimento de projetos de pesquisa que se tornam ou provém de projetos de extensão; 6) organização de revistas pedagógicas categorizadas com ISSN e expostas no sítio www.observatório.ueg.br; 7) organização de guias para orientações de temas recorrentes do espaço acadêmico; 8) publicação acadêmica em revistas Qualis/CAPES; 9) tessitura de livros com ISBN; 10) orientação para a elaboração de monografias, dissertações e teses; 11) discussões teóricas e orientação pelos grupos do *WhatsApp*; 12) socialização de atividades desempenhadas pelo grupo por meio do *Facebook* GEFOPi Andréa; 13) divulgação das atividades e textos na plataforma *Slideshare*; 14) divulgação das atividades no *YouTube*; 15) edição de vídeos das atividades do grupo no *MovieMaker*; 16) *lives* no *Instagram*; 17) formação continuada de professores da rede pública; 18) formação em Gestão Acadêmica; 19) Organização de livros, etc.

Já o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos(GEPFAPe), é um grupo vinculado ao Departamento de Planejamento e Administração (PAD), ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e à Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) que tem como fundamentos basilares a pesquisa, o ensino e a extensão em prol da produção de conhecimentos sobre a formação de professores. O grupo foi criado no ano de 2010, no campus Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília sob a coordenação da Professora Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e sete alunos da graduação. Ainda no mesmo ano, no segundo semestre, uma nova professora se integrou ao grupo, a Professora Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz, juntamente com mais alunos

da graduação. Em 2016, a Professora Dra. Nathália Cassettari se vincula ao grupo, e no ano seguinte a Professora Dra. Ana Sheila Fernandes Costa. A cada semestre, mais alunos têm se ligado ao grupo, inclusive egressos que atuam na educação, nos diversos níveis e modalidades.

Como parte de suas atividades, o GEPFAPe realiza reuniões de estudos às terças-feiras, quinzenalmente, das 18:30 às 21h, na Faculdade de Educação da UnB e tem como pesquisadores estudantes da graduação e pós-graduação *stricto sensu* do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB e da Universidade Federal de Pelotas (UFPel); além de doutores, mestres, professores da Universidade Estadual do Goiás (UEG), do Instituto Federal de Brasília e de Goiás, bem como da rede pública de educação do Distrito Federal e de Goiás. Importante ressaltar que os integrantes do grupo são provenientes de diversas regiões administrativas do Distrito Federal e de algumas cidades de Goiás. Hoje o grupo conta com 143 participantes, entre doutorandos, mestrandos, orientandos de trabalho de conclusão de curso e acadêmicos de iniciação científica, além de egressos e comunidade em geral, visto que o grupo é aberto.

Os estudos promovidos pelo GEPFAPe, assim como a produção científica e as atividades de extensão, estão associados ao trabalho e profissionalidade docente, profissionalização, políticas públicas, gênero, identidade, formação de professores, função docente, formação continuada. Quanto aos projetos de pesquisa, o grupo conta, atualmente, com três: i) Projeto Guarda-chuva: Formação de professores: políticas, concepções, projetos e profissionalidade; ii) A Construção da Profissionalidade de Docente Bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica; iii) Projeto Guarda-chuva Ciclo de Vida Profissional Docente, que tem mais três pesquisas vinculadas: a) Aprendendo a profissão: professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano da escola; b) Por que os professores deixam a rede pública do Distrito Federal: um estudo sobre os pedidos de exoneração; e c) Ciclo de desenvolvimento profissional docente: temporalidade e trabalho.

Além das pesquisas em andamento, institucionais ou vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Educação e financiadas pelos órgãos de fomento Distrital e Federal, o grupo dispõe de quatro livros lançados, publicações em periódicos, revistas, em forma de capítulos de livros, diversos artigos publicados em Anais de eventos nacionais como o Encontro Nacional de

Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE); Reuniões Nacionais e Encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Jornadas do Grupo de Estudos e Pesquisas – História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR); Congresso Ibero-Americano e Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação promovidos pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência, Encontro Nacional e outros eventos da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre outros. Também apresentam e publicam artigos em eventos internacionais como o Seminário Internacional Rede Estrado; Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares; Primer Encuentro Internacional de Pedagogia: Discursos y Prácticas de Intervención, Congresso Iberoamericano de Extensión Universitária, entre outros.

O GEPFAPe realiza também, anualmente (e às vezes semestralmente), um Seminário que, em 2020, está em sua 11ª edição e conta com a participação dos membros do grupo divulgando suas pesquisas e suas produções, assim como participam também professores e pesquisadores de outras instituições que se inscrevem ou são convidados a participarem de palestras, mesas de debate ou minicursos. Em cada edição uma equipe é formada para atuar nas diferentes etapas e frentes de organização como elaboração do projeto e captação de recursos juntos aos órgãos de fomento internos ou externos; elaboração de cartazes e divulgação nos corredores da Faculdade de Educação e nas redes sociais; elaboração de condução do cerimonial; recepção das inscrições e elaboração e envio de certificados aos palestrantes, participantes e organizadores; decoração do ambiente, sonorização e organização do *Coffee Break*; entre outras.

As ações extensionistas do GEPFAPe ocorrem concomitantemente às atividades de pesquisa e ensino vinculadas às disciplinas ministradas na Faculdade de Educação da UnB pelas professoras coordenadoras do grupo. São ações como o projeto “Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes” que desenvolvem atividades formativas, atualmente, com os professores da Escola 831 de Samambaia Norte, Distrito Federal, considerando a perspectiva teórica da extensão processual e orgânica. Essa atividade é coordenada pelas professoras que estão à frente do grupo, juntamente com os alunos de graduação e pós-graduação que se reúnem, quinzenalmente, para a atividade com os

professores na escola e semanalmente, na universidade, mais especificamente nas aulas da disciplina de Projetos para relatarem a ação realizada e programarem as próximas. É uma ação que considera a tríade ensino-pesquisa-extensão e que articula teoria e prática na formação inicial dos acadêmicos de Pedagogia e na formação continuada dos membros do grupo que já são graduados, bem como das próprias professoras coordenadoras do grupo e do projeto, possibilitando a investigação e a construção teórica e metodológica sobre a formação docente e fortalecendo a relação universidade-escola.

Para o fortalecimento dessa relação universidade-escola, a Universidade de Brasília, por meio do Decanato de Extensão, criou o Projeto Institucional UnB+Escola com atividades extensionistas realizadas pelo GEPFAPe e outros grupos de estudos da UnB, bem como por professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Os membros do GEPFAPe propõem ações formativas pelo viés da extensão processual-orgânica que são pensadas, organizadas e estruturadas nas discussões do grupo para desencadear minicursos, palestras e oficinas que, após oferta, são também objetos de artigos e capítulos de livros produzidos pelos membros e professoras coordenadoras do grupo. Essas atividades são ofertadas tanto no Projeto UnB+Escola quanto em outros espaços e oportunidades.

Assim, acontecem os Círculos Formativos, as atividades do UnB+Escolae os diversos minicursos, palestras e oficinas para contribuir tanto com a construção de conhecimentos sobre a vida profissional docente, a valorização da carreira e a permanência no trabalho docente para a formação continuada de membros internos e externos quanto para a formação inicial dos acadêmicos de Pedagogia, sempre com base na extensão acadêmica, processual e orgânica pela práxis crítico-emancipadora.

O GEFOPi e o GEPFAPe têm por princípio a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão e promovem a formação inicial e continuada de professores na perspectiva da práxis crítico-emancipadora, construindo pontes com a escola pública pela parceria universidade-escola em um movimento de ensinar e aprender na coletividade, fortalecendo a extensão universitária processual-orgânica e reconhecendo os conhecimentos advindos da comunidade. É uma relação de troca de conhecimentos e formação constante para a emancipação humana que necessita da gestão do conhecimento para sua efetiva concretização.

A gestão do conhecimento em tempos de pandemia

A gestão do conhecimento – tomada de empréstimo do campo da Administração de Empresas e que carrega a ideia de que todo conhecimento dos funcionários pertence à organização e desencadeia a aprendizagem organizacional, envolvendo o processo de criar, compartilhar e gerenciar o conhecimento – é aqui compreendida como uma ação, também gestora, de organização, estruturação e coordenação das atividades formativas dos grupos de estudos e pesquisas GEFOPI e GEPFAPE para que essas atividades sejam realizadas com eficiência e, estrategicamente, possam alcançar o maior número possível de pessoas interessadas. Essa ação gestora envolve o planejamento, a execução e a avaliação das ações dos grupos, bem como a divulgação dessas ações nas redes sociais diversas e o seu efetivo acompanhamento por parte das coordenadoras dos grupos.

Em 2020, a gestão do conhecimento no GEFOPI e no GEPFAPE se tornou mais desafiadora, pois, devido à gravidade e rapidez de disseminação da pandemia do Covid-19 no mundo, foi decretado o isolamento social e todos os setores da sociedade pararam, inclusive o campo educacional. O que, *a priori*, seriam 15 dias de suspensão das atividades, passou para três meses e estamos, praticamente, há um ano com atividades remotas na Educação Básica e Superior. No meio desse processo, surgiram deliberações judiciais e legislativas para que a sociedade pudesse sobreviver e controlar a pandemia; e o setor educacional, de maneira remota, e entre idas e vindas, estabeleceu-se e se adequou à imposição do momento histórico. Nesse contexto, os grupos GEFOPI e GEPFAPE também ressignificaram suas atividades, realizando todas as ações de maneira virtual, por meio de aplicativos de celular e plataformas *on-line*.

No GEFOPI, as acadêmicas do projeto de pesquisa “Formação docente e trabalho pedagógico: uma análise do pedagogo em espaço escolar e não escolar”, tanto da Iniciação Científica quanto colaboradoras, com ou sem bolsa, continuaram a se dedicar aos estudos e as orientações passaram a acontecer de forma remota, tanto com encontros às quartas-feiras, das 14:30 às 17h, pelo *Google Meet*, quanto pelo grupo do *WhatsApp*. Essas orientandas estudaram o conceito de currículo, compreenderam a diferença entre currículo escrito e praticado, analisaram o currículo do curso de Pedagogia da UEG

Campus Oeste e, com base nesses estudos, realizaram palestras e produziram artigos e também capítulos de livros.

As acadêmicas, assistidas pela Bolsa Permanência da UEG, realizaram o trabalho minucioso com as Revistas Pedagógicas que estão dispostas para acesso *on-line* no sítio eletrônico do Observatório de Ideias da UEG, pelo link: www.observatorio.ueg.br. As Revistas Pedagógicas são fruto de trabalho de pesquisa, ensino e extensão e cada edição trata de um assunto como reflexo de um dos tripés, totalizando 36 edições até 2020.

Os partícipes do GEFOPi que estão na graduação foram incentivados à produção de capítulos de livros, vinculados às disciplinas que estavam cursando no semestre, como a de Estágio Supervisionado e a de Trabalho Final de Curso. Por vias remotas, receberam orientação para a escrita de textos que foram submetidos à Editora Acadêmica, aprovados e publicados. Já foram publicados 2 capítulos, sendo um deles no livro “Estágio Supervisionado: configurações e análises na formação de professores” e outro no livro “Práticas Educativas: em diferentes contextos de aprendizagem e desenvolvimento”. O grupo tem, em vias de publicação, mais 2 capítulos pela Editora E-publicar.

Quanto às atividades extensionistas, o GEFOPi, que tem como um dos objetivos orientar seus componentes para ingressar em mestrado e doutorado, e por sugestão dos próprios partícipes, fez chamadas pelas mídias sociais para interessados participarem do grupo “Formação em Gestão Acadêmica para Mestrado e Doutorado” de forma remota. Os encontros aconteceram pela plataforma *Google Meet*, às segundas-feiras, das 19h às 21h. Em cada encontro foi discutida uma temática que auxilia no processo seletivo, quais sejam: expectativas para 2030; organização da agenda semanal; escolha do curso, instituição e linha de pesquisa; o currículo pulverizado; organização do plano acadêmico; elaboração do quadro de coerência; métodos de investigação; elaboração do projeto de pesquisa; a prova escrita, de línguas e entrevista; esqueleto de artigo para publicação; realização do estado da arte; organização de palestras e outras atividades.

Além disso, há orientações no grupo do *WhatsApp* para discutir as dúvidas sobre as temáticas do curso, e também acontece a divulgação de informações sobre eventos para apresentação de trabalhos; livros com recebimento de textos para publicar; revistas Qualis/Capes com fluxo contínuo

etc. Ao longo do ano de 2020, os partícipes, que são de diversos estados brasileiros, fizeram o plano acadêmico de seis meses a dois anos, a depender da necessidade de cada um/uma, e foram obtendo êxito nas aprovações de mestrado e doutorado. Com isso, quase ao final de 2020, o grupo teve dobrado o número de participantes.

Outra ação que os membros do GEFOPi realizaram, de forma remota, foi a publicação de livros. No início do ano de 2020, quando iniciou a pandemia, foi criado um grupo no *WhatsApp* chamado Rede de Pesquisadores com membros de todo o Brasil, além de partícipes de Cuba, Equador, São Salvador, Angola, Argentina e Paraguai. Esse grupo tem como principal objetivo fomentar o diálogo entre os pesquisadores dos vários países para a publicação de livros. Assim, é feita a chamada temática para cada livro e, após o envio dos capítulos, o boneco do livro é organizado e enviado à editora. Todo o processo que envolve uma publicação de livros, desde a chamada até o lançamento, é acompanhado por membros do GEFOPi, no sentido de aprendizagem desse processo. Em 2020, o grupo lançou 7 livros, quais sejam: *Práticas de Ensino: entre conceitos e sentidos*; *Práticas de Ensino: diálogos emergentes*; *Educação: diálogos avançados e caminhos traçados*; *Formação Docente e Trabalho Pedagógico: debates fecundos*; *Gestão, Educação e Tecnologia: diálogos teóricos e práticos*; *Tessituras da Moda: diálogos entre o vestir, modos e comportamentos*; e *BNCC: avanços, contradições e tensões*.

O GEFOPi, nos últimos anos, devido ao seu crescimento, passou a usar mais as mídias e redes sociais por conta da capilaridade do grupo. Com a pandemia, o uso das redes sociais aumentou e fomentou a realização de *lives* pelo Instagram do próprio GEFOPi ou de seus partícipes. Foram várias *lives* com temáticas diversas, cujos títulos foram: *A importância das histórias numa perspectiva emancipadora*; *Avaliação da Extensão Universitária*; *Cultura Química em meio à pandemia da Covid-19*; *Inovação pedagógica: necessidades atuais da teoria à prática*; *Formação Docente, complexidade e criatividade*; *Concepção e Sentido da Extensão Universitária*; *Tecnologias digitais em meio a Pandemia e o ensino formal*; *Moda na era da pandemia*; *A curricularização da extensão no IFSC*; *Pandemia e Direitos Humanos: "E daí?"*; *Epistemologia da inovação e formação de professores*; *Transformação: a busca da felicidade em tempos pandêmicos*; *Corporeidade e Obaluaié: o senhor da Terra*; *Vida e trabalho em tempos*

pandêmicos”; “Turismo inclusivo: diálogos emergentes”; “O verdadeiro sentido da encruzilhada do conhecimento”, entre outras, das quais os membros do GEFOPi participaram como palestrantes ou como mediadores.

O grupo realizou também uma formação com os docentes do curso de Pedagogia da UEG Câmpus Oeste sobre as mídias como metodologia das aulas remotas na instituição com o título “Recursos Educacionais Digitais”. O primeiro dia de formação foi sobre o uso do aplicativo de celular *CamScanner*, que agrega as funções de escaneador portátil, aparelho defax, conversor de PDF etc.; elaboração de formulários no *GoogleForms*; e a utilização da plataforma de reuniões *Google Meet*. O segundo dia foi sobre os aplicativos de celular Canva para produção de vídeos curtos e o Padlet para criar quadros virtuais de organização da rotina de trabalho, de estudos etc. O terceiro dia foi sobre as plataformas de sincronização do Google, *Google Classroom*, gravação e edição de vídeos.

No GEPFAPe, não foi diferente, pois quando foi declarado o isolamento social por conta do Covid-19, todas as atividades acadêmicas da UnB foram suspensas, inclusive as reuniões presenciais em grupos. Assim que passou o período inicial desse isolamento, a coordenação do grupo propôs a continuidade das reuniões – que aconteciam quinzenalmente e de forma presencial – de forma remota com a utilização da plataforma Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), uma plataforma digital para educação, pesquisa e inovação no Brasil, qualificada como uma Organização Social (OS), vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações (MCTIC) e que integra a comunidade acadêmica¹.

A partir de então, as reuniões de estudos do grupo passaram a acontecer remotamente também de forma quinzenal e às terças, mas com uma pequena alteração do horário: das 19 às 21h. Durante esse atípico semestre, o grupo vem estudando a obra “Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas”, organizada por Dalila Andrade Oliveira e outros autores. A discussão dos capítulos é feita pelos membros do grupo que, em duplas, apresentam o assunto do dia, destacando

1 Informações disponíveis em: <https://www.rnp.br>. Acesso em: 14 nov. 2020.

as categorias de análise da obra sob a coordenação das professoras doutoras Kátia Curado, Shirleide Cruz, Natália Cassettari e Ana Sheila Costa.

As produções do grupo, tanto na pesquisa quanto na extensão, que sempre se vinculam aos sete eixos temáticos: 1) Ciclo de Vida Profissional; 2) Epistemologia da Formação de Professores: pressupostos teóricos e práticos para a formação de professores; 3) Formação Continuada; 4) Formação do Professor Gestor; 5) Formação Inicial; 6) Profissionalidade do Bacharel Docente; e 7) Trabalho Docente², passaram a ser orientadas por meio das plataformas digitais de vídeo *Google Meet*, *Zoom* ou RNP.

Dessa forma, todas as atividades tiveram (e estão com) suas orientações e produções realizadas remotamente. Nas pesquisas, a aplicação de questionários ou a realização de entrevistas também tiveram que ser adaptadas para o formato *on-line* e efetivadas por videoconferências. As defesas e qualificações de mestrado e doutorado, cujas pesquisas estão vinculadas ao GEPFAPe, foram realizadas na plataforma RNP. Já o projeto de extensão Círculos Formativos, que já está em seu terceiro ano, teve que ser interrompido temporariamente porque a escola não conseguiu viabilizar esses momentos formativos com seus professores.

Uma vez que o GEPFAPe é composto por acadêmicos de graduação e pós-graduação, todas as monografias, dissertações e teses estão vinculadas a um dos eixos temáticos e se configuram, concomitantemente, como atividades de ensino e pesquisa. Assim, também estão vinculados os artigos apresentados em eventos nacionais e internacionais, publicados em livros e revistas com Qualis/CAPES enquanto produções científicas individuais ou coletivas oriundas das pesquisas ou das ações extensionistas do projeto Círculos Formativos, comprovando a indissociabilidade promovida pelo grupo. Tanto para as pesquisas quanto para a extensão, há uma metodologia que contempla o trabalho coletivo e a divisão de tarefas e responsabilidades.

O GEPFAPe também possui um grupo de *WhatsApp* por meio do qual são realizadas discussões de temas diversos, postagens de informativos de eventos acadêmicos e *lives*, compartilhamento de e-books e demais assuntos de interesse do grupo. Essa ferramenta se tornou ainda mais necessária com a

2 Informações disponíveis em: <https://gepfape.com.br>. Acesso em: 14 nov. 2020.

pandemia, visto que todas as comunicações que antes eram também feitas nas reuniões presenciais, agora são postadas no grupo e reforçadas ao longo da semana. Em cada início de semestre letivo, a coordenação geral do GEPPAPE é substituída – função exercida pelas professoras doutoras que coordenam o grupo – e assim também é feita a substituição das equipes de apoio, composta pelos alunos e alunas, membros que se voluntariam para desempenhar as atividades necessárias ao andamento das ações do grupo.

Durante os meses março a novembro foram realizadas diversas palestras – no formato de *lives* – apresentadas pelas coordenadoras e outros membros em nome do GEPPAPE; foram escritos coletivamente vários artigos e resumos expandidos para eventos e revistas; publicadas diversas informações no grupo do *WhatsApp* para orientar as atividades durante o semestre; foram também realizadas qualificações de mestrado e doutorado, remotamente, assim como algumas defesas, e todas com a participação de grande parte dos membros, com a perspectiva da formação de professores, seja inicial ou continuada, pois são momentos ricos de construção de conhecimentos pelas pesquisas desenvolvidas e as contribuições dos professores (as) doutores (as) das bancas avaliativas.

As ações do GEFOPi e do GEPPAPE continuarão remotamente até que, tanto a UEG quanto a UnB e demais universidades e escolas, possam retomar suas atividades presenciais de forma segura e sem colocar em risco a vida e a saúde de quem quer que seja. Independente disso, os dois grupos estão realizando as atividades possíveis para o momento, considerando um processo formativo de qualidade ao alcance de todos e todas e que, realmente, possa conduzir seus partícipes à emancipação e autonomia pela práxis crítico-emancipadora. Esse é o objetivo das ações de extensão acadêmica, processual e orgânica desses grupos que, indissociáveis com a pesquisa e o ensino, tem a capacidade de formar mais que instruir; de formar os sujeitos histórico-sociais e não somente o indivíduo para o mercado de trabalho.

Considerações

Diante das discussões teóricas e a apresentação das atividades do GEFOPi e do GEPPAPE, percebemos o quanto a gestão do conhecimento se faz necessária para que os grupos alcancem seu objetivo primordial: a formação

inicial e continuada de professores pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, de forma institucionalizada e organicamente estruturada com vistas à construção do conhecimento para a emancipação humana pela práxis crítico-emancipadora.

As atividades realizadas pelo GEPFAPE e também pelo GEFOPi demonstram a possibilidade dessa articulação do tripé da universidade para a formação de professores com o objetivo de desenvolver nos partícipes a autonomia e a emancipação humana por meio do conhecimento construído e alavancado do senso comum à consciência filosófica. São ações que se fundamentam na epistemologia da práxis e, mais precisamente, com a perspectiva crítico-emancipadora que considera e “[...] valoriza o movimento dialético; revela as contradições e mediações dessa prática; utiliza conceitos e categorias teóricas; e recupera uma totalidade explicativa que proporcione um debate político, cultural e social da escola, dos alunos e, principalmente, do trabalho docente” (CURADO SILVA, 2018, p. 37).

A partir dessa perspectiva, apontamos que, não obstante as dificuldades técnicas, estruturais e de formação para lidar com as tecnologias digitais, é possível destacar aspectos positivos na formação docente que perpassam pela gestão do conhecimento e que precisam ser discutidos e contextualizados historicamente para não serem romantizados.

Referências

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE/CES, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2019.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 32, p. 13-32, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668/3347>. Acesso em: 08 nov. 2020.

CURADO SILVA, K. A. P. C. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2007. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/definicoes-de-extensao-forproex-2007/view>. Acesso em: 08 jun. 2017.

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2012. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/politica-nacional-de-extensao-universitaria-forproex-2012/view>. Acesso em: 08 jun. 2017.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GRAMSCI, A. **A Concepção Dialética de História**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

JEZINE, E. M. **A crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2006.

KOCHHANN, A. **Formação docente e extensão universitária: tessituras entre concepções, sentidos e construções**. 2019. 548 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36801>. Acesso em: 20 out. 2020.

KOCHHANN, A. A práxis da extensão universitária frente aos objetivos da Agenda 2030. In: KOCHHANN, A. (Org.). **Práticas de Ensino**: entre conceitos e caminhos. Goiânia: Scotti, 2020.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos (Mesa-redonda). p. 19-40 In: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. –Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. **O Capital**: crítica da Economia política. Volume 1, Livro Primeiro: o processo de produção do capital. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

REIS, R. H. dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. **Linhas Críticas**. v. 2, n. 2, 1996. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042>. Acesso em: 5 jan. 2017.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. das G. **Universidade e Sociedade**: cenários da extensão universitária? 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000. Disponível em:<http://www.anped11.uerj.br/23/1101t.htm>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

As reservas particulares do patrimônio natural e sua representatividade para o entorno do Parque Estadual dos Pirineus, Goiás, Brasil

Joana D'arc Bardella Castro
Mário Cesar Gomes de Castro
Joab Augusto Ribeiro Teixeira

O Cerrado brasileiro é o segundo maior bioma do país e se encontra ameaçado de extinção devido, principalmente, à ampliação das áreas agrícolas na região central do país, sendo considerado um *hotspots* de biodiversidade (MITTERMEIER et al., 2004). Nos últimos 50 anos, mais de 50% dos seus 2 milhões de km² originais foram substituídos por pastagens plantadas e culturas anuais (KLINK; MACHADO, 2005).

Nota-se que há uma forte pressão por parte da expansão agropecuária de soja, cana-de-açúcar, eucalipto, algodão e pecuária, produtos que movimentam a economia nacional e os mercados mundiais. Como efeito, observa-se anualmente um crescimento vertiginoso do desmatamento no Cerrado e se essa premissa ocorrer por mais tempo todas as áreas naturais de Cerrado, que se encontram fora de unidades de conservação integral, irão desaparecer nas próximas décadas. Um dos fatores que torna esses números ainda mais preocupantes é a pequena quantidade de áreas protegidas: 8% do bioma Cerrado está legalmente protegido, incluindo menos de 3% por unidades de conservação de

proteção integral. Sendo assim, é considerado um dos menores níveis de proteção entre todos os *hotspots* existentes no planeta (SAWYER et al., 2017).

Grande parte do Cerrado destruído contou também com o desenfreado processo de urbanização (MACHADO et al., 2004; KLINK; MACHADO, 2005; REVISTA DARCY, 2019). Dessa forma, o Cerrado necessita de ações políticas urgentes que garantam a sua preservação e sustentabilidade ambiental. A estratégia mais eficiente para tentar conter a destruição de todo o Cerrado e de sua biodiversidade seria destinar áreas de proteção integral como Reservas Biológicas, Estações Ecológicas, Parque Nacionais, Monumentos Naturais ou Refúgios de Vida Silvestre. Como existem dificuldades políticas associadas a sua criação, as Reservas Particulares do Patrimônio Natural – RPPNs poderiam ser uma forma viável para a proteção de fragmentos do Cerrado.

As RPPNs são consideradas Unidades de Conservação – UCs do tipo de Uso sustentável e foram definidas e regulamentadas pela Lei nº 9.985 de 18 de julho de 2000. Nas UCs de uso sustentável, é possível compatibilizar a conservação da natureza com atividades que envolvem coleta e uso, comercial ou não, de parcela de seus recursos naturais, de uma maneira sustentável.

Em 2006, foram regulamentadas as obrigações das RPPNs por meio do Decreto nº 5.746 de 5 de abril de 2006, que também instituiu as obrigações aos seus proprietários. Dentre elas, está a submissão do Plano de Manejo, o envio de relatórios sobre as atividades realizadas na reserva, a manutenção dos atributos ambientais da área, a demarcação dos seus limites e a advertência a terceiros sobre a existência da RPPN e das proibições impostas nela.

As RPPNs não poderão ser usadas para outros fins além do desenvolvimento de atividades de pesquisa científica e visitação com objetivos turísticos, recreativos, educacionais e o *birdwatching* (observação de aves), que precisam ser previstas no seu Plano de Manejo. A pesquisa científica e a visitação são de competência do gestor da unidade. Além disso, é necessário que exista planejamento financeiro, manejo da reserva, infraestrutura e assistência técnica especializada.

De acordo com o Decreto 5.746/06, as RPPNs só poderão ser reduzidas ou extintas por meio de lei específica feita pelo Congresso Nacional. Assim, a desafetação ou alteração de uma RPPN se torna algo improvável (FARIAS, 2007).

As RPPNs são importantes para proteger as riquezas naturais e ambientes históricos, além de ajudar na proteção da água, na regulação do clima, na conservação da biodiversidade e no desenvolvimento de pesquisas científicas como estratégias de preservação. Atividades recreativas, turísticas, de educação e pesquisa são permitidas nas reservas, e os municípios de Pirenópolis, Cocalzinho de Goiás e Corumbá de Goiás têm um enorme potencial a ser ainda revelado e explorado.

O estabelecimento de RPPN, juntamente com a criação de uma UC de proteção integral, é a melhor estratégia de proteção para parques. E isso é corroborado pela legislação que determina preferências na análise de processos de criação desses espaços em zonas de amortecimento de UCs (Decreto n.5.746, de abril de 2006).

O estado de Goiás possui 23 unidades de conservação, sendo 13 pertencentes ao grupo de proteção integral (12 parques e 1 estação ecológica) e 10 ao grupo de uso sustentável (8 áreas de proteção ambiental, 1 floresta estadual e 1 área de relevante interesse ecológico). Também possui 71 RPPNs, totalizando 94 UCs (SEMAD, 2020). A grande maioria está localizada nas áreas vizinhas ao Parque Estadual Pirineus e ao Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros.

O trabalho de Silva et al. (2015) se dedicou a mostrar a importância dessas áreas de proteção para a Chapada dos Veadeiros e este desenho tem como foco o Parque Estadual dos Pirineus. Em Goiás, o Parque Estadual dos Pirineus (PEP), criado em 1987 com a Lei n.10.321, possui um total de 2.833,26 hectares, e a Área de Proteção Ambiental dos Pirineus (APA Pirineus) possui 22.800 hectares, totalizando um perímetro de 73.400m (SECIMA, 2017).

Para a proteção do PEP foi criada, por meio do Decreto Estadual 5.174/2000 (GOIÁS, 2000), a área de proteção ambiental (APA) dos Pirineus com os seguintes objetivos: proteger a região serrana e o entorno do Parque Estadual dos Pirineus, isto é, funcionar como uma zona de amortecimento do parque; proteger os remanescentes de Cerrado; proteger os recursos hídricos; melhorar a qualidade de vida das populações residentes por meio de orientação e regulação das atividades econômicas locais; disciplinar o turismo ecológico e fomentar a educação ambiental; e preservar as culturas e as tradições locais. Dessa forma, atividades efetivas ou potencialmente causadoras de dano ambiental são proibidas ou restringidas.

Assim, a compleição de RPPNs no entorno do PEP influencia positivamente na conservação regional de remanescentes do Cerrado nativo em diferentes escalas. Neste estudo, avaliamos as características das RPPNs na área de influência do Parque Estadual dos Pireneus, considerando: a proporção das propriedades transformadas em reservas, o tamanho e a representatividade espacial.

As políticas de monitoramento e avaliação das RPPNs ainda são incipientes a nível municipal, estadual e federal. Pouco se sabe sobre a atuação dos proprietários de terras, bem como sua atuação para auferir ganhos, como se atualizam de seus direitos e como fazem para preservar as RPPNs. Esse conhecimento inicia quando se entende quão são as principais funções ecológicas frente ao bioma em que estão inseridas e seu papel basal quando estão próximas a parques de uso restrito.

Aspectos sócio-políticos, econômicos e ambientais de Pirenópolis, Corumbá de Goiás e Cocalzinho de Goiás

Os municípios de Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás e Pirenópolis estão localizados na Mesorregião Leste Goiano e Microrregião Entorno de Brasília. A população estimada dos três municípios para o ano 2020 é de 56.815 pessoas (IMB, 2020), sendo Pirenópolis o mais habitado com 25.270 e Corumbá de Goiás a menor população, com 11.293 habitantes. Nos municípios a população masculina é maior, tendo em média 52% do total em média, 55,5% dos habitantes estão na zona urbana. Há que se destacar que em Cocalzinho somente 37% estão na zona urbana, os demais municípios têm 61,9% e 67,6%, respectivamente Corumbá e Pirenópolis (Tabela 1).

Tabela 1 – População total estimada de Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás e Pirenópolis. População urbana e feminina estimada em percentual. 2020.

Discriminação	Cocalzinho de Goiás	Corumbá de Goiás	Pirenópolis	Total
População Estimada	20.252	11.293	25.270	56.815,00
População Urbana (%)*	37	62	68	
População Feminina (%)	48	47	49	

Fonte: IMB, 2020.

Observação (*): estimativa feita com base no censo de 2010.

Em relação à economia dos municípios, eles contabilizaram, em 2017, R\$ 871.493 mil de Produto Interno Bruto (PIB), tendo Pirenópolis como responsável por 47% desse total. Esse valor do PIB dos municípios representou somente 0,45% do estado. Na formação do Valor Adicionado (VA), o principal setor é o de serviços, com participação média de 41,4%. Olhando separadamente a composição do VA, tem-se que no setor agropecuário se destaca Corumbá de Goiás, com 24,1%; na indústria se sobressai Cocalzinho de Goiás, com 16,7%, impulsionado pela indústria de cimento. Pirenópolis é o mais forte no setor de serviços dentre os municípios estudados, com 48,9% de seu VA, principalmente por conta da atividade de turismo (Tabela 2).

O maior Produto Interno Bruto per capita é de Pirenópolis, contudo, nesse quesito a diferença entre os municípios é pequena, porém, os valores são muito baixos em relação ao do estado que foi de R\$ 28.309,00.

Tabela 2 – Produto Interno Bruto a Preços Correntes – PIB (R\$ mil) e Produto Interno Bruto per Capita – PIB per capita (R\$) e Valor Adicionado Bruto a Preços Básicos (Percentual %). 2017

Discriminação		Cocalzinho de Goiás	Corumbá de Goiás	Pirenópolis	Total
PIB (R\$ mil)		301.189	157.851	412.453	871.493
PIB per Capita (R\$)		15.380	14.239	16.657	15.425
Valor Adicionado Bruto a Preços Básico (%)	Agropecuária	19,8	24,1	15,8	18,7
	Indústria	16,7	6,3	10,3	11,7
	Serviços	33,7	36,2	48,9	41,4
	Administração Pública	29,8	33,4	25,0	28,2

Fonte: IMB, 2020.

Pirenópolis é o município que mais gera emprego, sendo a área de Serviços de Alojamento e Alimentação a que mais emprega, seguida pelas Indústrias Alimentícias e de Bebidas, que juntas respondem por 46% das vagas de empregos. O município de Cocalzinho de Goiás, o segundo colocado na geração de

empregos, tem como destaque o Comércio (Tabela 3). Em Corumbá, tem-se o setor de Serviços de Alojamento e Alimentação. Nos três municípios um peso significativo dos empregos é gerado pelo Setor Público, que representa do total aproximadamente 41% em Cocalzinho de Goiás, 32% em Corumbá de Goiás e 19% em Pirenópolis. Outro fator importante é o peso do Setor Agrícola, que responde por 19% em Cocalzinho de Goiás, 30,3% em Corumbá de Goiás e 6,5% em Pirenópolis.

O rendimento médio pago aos trabalhadores em 2018 foi de R\$ 1.840,95 em Cocalzinho de Goiás, de R\$ 1.775,97 em Corumbá de Goiás e de R\$ 1.705,06 em Pirenópolis, todos muito abaixo da média estadual que foi de R\$ 2.605,73. A atividade que teve melhor rendimento médio foi a da Extrativa Mineral em Cocalzinho de Goiás, com R\$ 2.592,21 e a menor foi a Construção Civil com R\$ 670,29 no mesmo município (IBM, 2020).

Tabela 3 – Número de empregos dos municípios de Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás e Pirenópolis. 2018

Discriminação	Cocalzinho de Goiás	Corumbá de Goiás	Pirenópolis
Total	1.621	1.088	4.283
Indústria de Transformação	113	99	862
Extrativa Mineral	87	3	-
Indústria de Produtos Minerais não Metálicos	84	-	158
Indústria Química, Produtos Farmacêuticos, Veterinários, Perfumaria, Sabões, Velas e Matérias Plásticas	5	-	20
Indústria de Produtos Alimentícios, de Bebida e Álcool Etilico	23	99	655
Outras Indústrias	1	-	29
Serviços Industriais de Utilidade Pública	-	-	1
Construção Civil	30	14	44

Comércio	244	121	616
Serviços	180	176	1.681
Instituições de Crédito, Seguro e de Capitalização	16	16	31
Administradoras de Imóveis, Valores Mobiliários, Serviços Técnicos Profissionais, Auxiliar de Atividade Econômica	41	13	160
Transporte e Comunicações	39	30	33
Serviços de Alojamento, Alimentação, Reparo, Manutenção, Radiodifusão e Televisão	67	94	1.318
Serviços Médicos, Odontológicos e Veterinários	7	15	119
Ensino	10	8	20
Administração Pública Direta e Indireta	665	345	802
Agricultura, Silvicultura, Criação de Animais, Extração Vegetal e Pesca	302	330	277

Fonte: IMB, 2020.

A qualidade de vida da população medida pelo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) nos municípios é considerada mediana. Está abaixo do IDH do estado de Goiás (0,735). Nesse quesito a pior situação é a de Cocalzinho, com 0,657 (Tabela 4).

Quando observado mais atentamente, tem-se o IDM-Educação com os valores que merecem mais atenção por parte das autoridades responsáveis. O indicador de IDHM-Renda também não se apresenta em patamar confortável, confirmando-se com os dados dos Rendimentos Médios descritos acima. Por outro lado, tem-se o IDHM-Longevidade alto para todos os três municípios, sendo o de Corumbá de Goiás superior ao do estado de Goiás (0,827) e do Brasil (0,816), configurado pelo alto índice de pessoas com mais de 60 anos, 16,1% do total de habitantes, o maior dentre os municípios estudados, pois em

Cocalzinho de Goiás se encontra o índice de 10,9% e em Pirenópolis, 14,4%. Em Goiás, esse valor é de 12,1% (IMB, 2020). Tais dados se complementam com o indicador da esperança de vida ao nascer, quando Corumbá de Goiás se sobressai com 74,75 anos, tendo Pirenópolis em último lugar, com 73,78 anos.

Quanto à taxa de alfabetização, Corumbá de Goiás tem a pior situação, com 86,16%, sendo que os três municípios também estão abaixo do valor estadual que foi de 92,68%. Por outro lado, esse município tem o melhor indicador de mortalidade infantil, com 13,5 (Tabela 4), enquanto no estado foi de 13,95. Os demais municípios ficaram em situação pior nesse quesito.

Um bom destaque desses municípios fica por conta do Índice de Gini, que está abaixo da marca estadual que foi de 0,56 em 2010. Esse indicador mede a distribuição de renda, sendo que quanto mais próximo de um (1) pior é a situação (Tabela 4).

Tabela 4 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M). Taxa de alfabetização, de mortalidade. Esperança de Vida e Índice de Gini. Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás e Pirenópolis. 2010

Discriminação	Cocalzinho de Goiás	Corumbá de Goiás	Pirenópolis
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (*)	0,657	0,68	0,693
– IDHM – Educação(*)	0,531	0,571	0,604
– IDHM – Longevidade(*)	0,826	0,829	0,813
– IDHM – Renda(*)	0,648	0,665	0,678
Taxa de Alfabetização (%)	88,72	86,16	90,07
Taxa de Mortalidade Infantil (por 1.000 nascidos vivos)	13,8	13,5	16,7
Esperança de Vida ao Nascer (anos)	74,55	74,75	73,78
Índice de Gini	0,49	0,52	0,5

Fonte: IMB, 2020. (*) PNUD Brasil, IPEIA e FJP, 2020.

Quando se volta o olhar para a questão ambiental, tem-se Pirenópolis com a maior cobertura vegetal natural, com 62,03%, e Corumbá com a menor cobertura, com 44,87%, sendo que todos os três municípios estão abaixo do valor brasileiro, que foi de 66,93% em 2017 (Tabela 5). Esse diferencial de Pirenópolis em relação aos demais municípios tem ligação com a preocupação de preservação ambiental, um dos grandes atrativos turísticos desse município.

Tabela 5 – Percentual de cobertura vegetal natural. Brasil, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás e Pirenópolis. 2017

Territorialidades	% de cobertura vegetal natural MapBiomas
Brasil	66,93
Cocalzinho de Goiás	56,33
Corumbá de Goiás	44,87
Pirenópolis	62,03

Fonte: Pnud Brasil, Ipea e FJP, 2020.

O tipo de utilização de terras dos estabelecimentos agropecuários nos municípios (Tabela 6) com maior área é de pastagens (plantadas ou naturais), com 46,5%. As matas ou florestas naturais destinadas à preservação permanente ou reserva legal ocupam 13,9%, um pouco abaixo do valor estadual que foi de 14,9%. Pirenópolis, dentre os três municípios, é o que tem maior área com essa finalidade. Já as matas e florestas naturais são 0,8% dos estabelecimentos agropecuários. Novamente Pirenópolis tem o maior espaço, 1,3%, superando a média estadual.

Tabela 6 – Utilização das terras dos estabelecimentos agropecuários, por tipologia, em Percentual (%) do território do Município. Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás e Pirenópolis. 2017

Discriminação	Unidade da Federação e Município			
	Cocalzinho de Goiás	Corumbá de Goiás	Pirenópolis	Total
Lavouras – permanentes	0,2	0,8	1,1	0,7
Lavouras – temporárias	6,6	14,8	4,1	7,2
Lavouras – área para cultivo de flores	X	X	X	X
Pastagens – naturais	12,6	23,8	20,9	18,6
Pastagens – plantadas em boas condições	27,4	39,1	22,8	27,9
Pastagens – pastagens plantadas em más condições	X	1,2	1,3	0,8
Matas ou florestas – matas ou florestas naturais destinadas à preservação permanente ou reserva legal	12,8	12,3	15,6	13,9
Matas ou florestas – matas e/ou florestas naturais	0,4	0,4	1,3	0,8
Matas ou florestas – florestas plantadas	0,2	0,2	X	0,1
Sistemas agroflorestais – área cultivada com espécies florestais também usada para lavouras e pastoreio por animais	0,2	X	1,9	0,9
Lâmina d'água, tanques, lagos, açudes, área de águas públicas para aquicultura, de construções, benfeitorias ou caminhos, de terras degradadas e de terras inaproveitáveis	5,7	2,8	2,9	3,9

Fonte: IBGE, 2017.

Em resumo, têm-se três municípios que se caracterizam por estarem com indicadores econômicos e sociais bem abaixo dos valores estaduais. Tendo Cocalzinho e Corumbá um elevado grau de dependência do setor público e da agricultura na geração de empregos.

Quanto ao aspecto ambiental, os municípios têm cobertura vegetal baixa se considerado o indicador brasileiro. Dos três locais estudados, Pirenópolis está em melhor situação. Em relação à área ocupada, a pastagem se destaca com aproximadamente a metade do espaço dos municípios. E as áreas destinadas à preservação de Cocalzinho de Goiás e Corumbá de Goiás estão abaixo do valor do estado de Goiás. Nesse sentido, destaca-se Pirenópolis, que usa o ambiente mais preservado como fator de atração turística.

Método de pesquisa

A área de estudo abarca a área de influência do Parque dos Pirineus e abrange os municípios de Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás e Pirenópolis (SECIMA, 2017). O clima na região do Parque e da APA dos Pirineus é tropical semiúmido (AW, na classificação de Köppen) caracterizado por duas estações bem distintas: uma seca, de meados de abril a meados de setembro; e uma úmida, de outubro a março.

O relevo é caracterizado por um conjunto de serras alinhadas aproximadamente na direção-W, com profundos vales encaixados e encostas côncavas, com gradiente elevado de 20% a 45% ou mais, podendo ter escarpas verticais e amplitudes superiores a 80m. Existem diversas nascentes que alimentam córregos da Bacia do Tocantins e córregos da Bacia do Prata, como, respectivamente, o rio das Almas, que nasce na divisa do Parque, e o rio Corumbá, cuja nascente se encontra bem próxima dos limites do Parque.

Toda a região está inserida na fitofisionomia do Cerrado, na qual são descritos onze tipos principais de vegetação para o bioma Cerrado, enquadrados em formações florestais (Mata Ciliar, Mata de Galeria, Mata Seca e Cerradão); savânicas (Cerrado sentido restrito, Parque de Cerrado, Palmeiral e Vereda); e campestres (Campo Sujo, Campo Limpo e Campo Rupestre).

Os dados secundários foram obtidos por meio do Ministério do Meio Ambiente (MMA), do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos

Naturais Renováveis (IBAMA), do Instituto Chico Mendes de conservação da Biodiversidade (ICMBio), do Instituto Mauro Borges (IMB), do Atlas Brasil e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Foram consultadas legislações pertinentes e artigos para a obtenção de informações como criação, regulamentação e localização das RPPNs.

A área de cada UC foi obtida diretamente dos decretos de criação das RPPNs por meio do Sistema Informatizado de Monitoria de RPPN (ICMBio/SIMRPPN, 2020). Para a análise de dados, foi utilizado o método estatístico de análise de variância não paramétrica de Kruskal-Wallis (LARSON; FABER, 2015).

Resultados e discussões

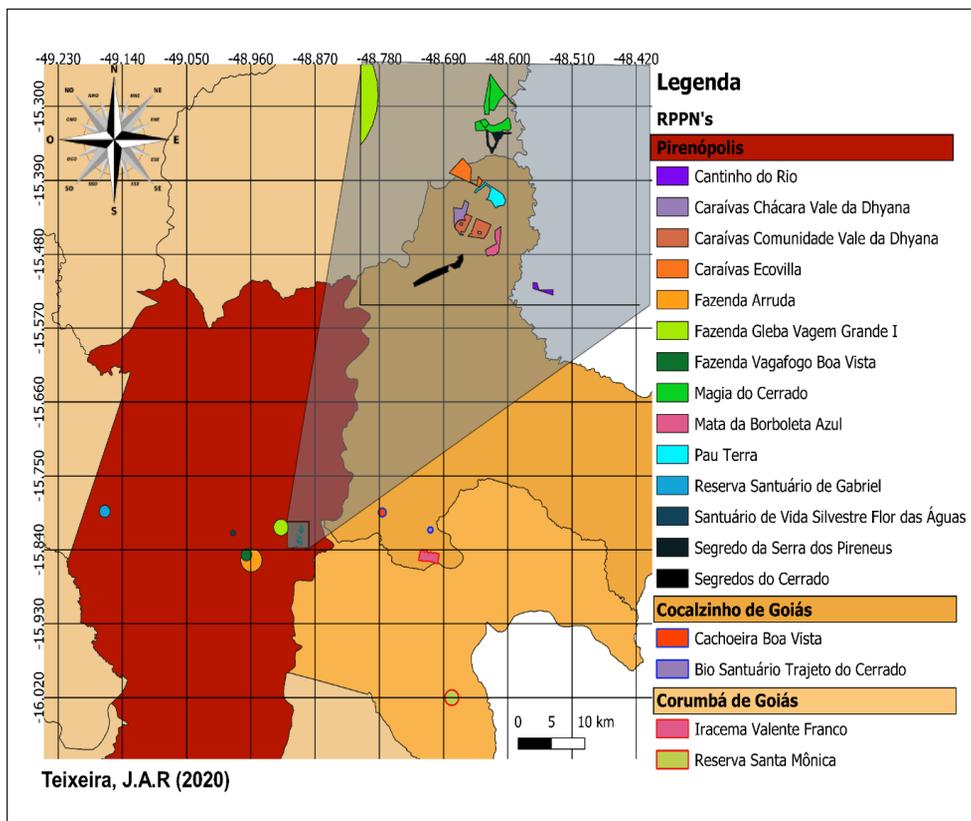
Foram identificadas 18 RPPNs (Mapa 1 e Tabela 7) na área de influência do Parque Estadual dos Pirineus. Dessas, duas estão em Cocalzinho de Goiás, duas em Corumbá de Goiás e 14 em Pirenópolis. A área dos municípios estudados corresponde a 378.314ha, dos quais somente 6,58% estão ocupados por áreas protegidas e 0,75% da superfície corresponde a áreas com uso restrito (Parque Estadual dos Pirineus) (Tabela 8).

Tabela 7 – Reservas Particulares do Patrimônio Natural localizadas na área de influência do Parque Estadual dos Pirineus, e área do imóvel Goiás, Brasil – 2020

Nome	Município	Área (ha)	Área do imóvel(ha)
RPPN Cachoeira Bela Vista	Cocalzinho de Goiás	108,25	261,43
RPPN Bio Santuário Trajeto do Cerrado	Cocalzinho de Goiás	48,4	557,01
RPPN Reserva Santa Mônica	Corumbá de Goiás	215,04	1.334,8
RPPN Iracema Valente Franco	Corumbá de Goiás	371,64	514,95
RPPN Cantinho do Rio	Pirenópolis	1,84	4,84
RPPN Fazenda Arruda	Pirenópolis	800	1.220,8
RPPN Magia do Cerrado	Pirenópolis	18,62	26,83
RPPN Fazenda Vagafofo Boa Vista	Pirenópolis	17	24,46
RPPN Santuário de Vida Silvestre Flor das Águas	Pirenópolis	43,31	43,31
RPPN Pau Terra	Pirenópolis	6,33	11,6
RPPN Caraívas Ecovilla	Pirenópolis	7,94	11,27
RPPN Caraívas Comunidade Vale da Dhyana	Pirenópolis	10,18	13,83
RPPN Caraívas Chácara Vale da Dhyana	Pirenópolis	4,51	4,84
RPPN Fazenda Gleba Vagem Grande I	Pirenópolis	390	391,5
RPPN Segredos do Cerrado	Pirenópolis	7,4	7,79
RPPN Reserva Santuário de Gabriel	Pirenópolis	65,2	70,2
RPPN Segredo da Serra dos Pirineus	Pirenópolis	3,63	6
RPPN Mata da Borboleta Azul	Pirenópolis	4,62	10,6

Fonte: SIMRPPN, 2020.

Mapa 1 – Localização das RPPNs dos municípios de Pirenópolis, Cocalzinho de Goiás e Corumbá de Goiás – 2020



Fonte: da pesquisa.

As RPPNs na área de influência do Parque Estadual dos Pirineus somam 2.123,91ha (média $117,99 \pm 209,62$) (Tabela 7). A menor área pertence à RPPN Caraívas Chácara Vale da Dhyana com 4,51ha, e a maior área é a RPPN Fazenda Arruda com 800ha, ambas em Pirenópolis.

Tabela 8 – Área e Percentual de áreas protegidas de cada Unidade de conservação nos municípios avaliados – 2020

Categoria da UC	Área (ha)	% de área protegida
Área do Parque Pirineus	2.833,26	0,75
Área de Proteção Ambiental dos Pirineus	22.800,00	6,02
Reserva Particular do Patrimônio Natural	2.123,91	0,56
Áreas com outras destinações de uso	350.756,80	92,26
Área total dos municípios	378.514,00	100

Fonte: IBGE, 2000, ICMBio, 2020

Em Corumbá de Goiás e Cocalzinho de Goiás existem duas reservas (média $293,34 \pm 110,73$; $78,33 \pm 42,32$). A soma das reservas protege uma área de 743,33ha, sendo 586,68ha em Corumbá de Goiás e 156,65ha em Cocalzinho de Goiás. Pirenópolis conta com 14 RPPNs, perfazendo uma área de 1.380,58ha (Média $98,61 \pm 225,84$). O alto desvio padrão se dá porque existem duas RPPNs com mais de 300ha, se removermos as duas, a média e o desvio padrão serão ($15,88ha \pm 19,20$), com amplitude de (1,84 – 65,20ha).

Em relação à área das RPPNs pode-se concluir, usando o teste de Kruskal-Wallis, que existe diferença significativa com $\alpha = 5\%$ para o tamanho em áreas de preservação quando se compara aos três municípios ($H=3,84$; $p = 4,29$) e que também existe diferença significativa quando se compara Cocalzinho de Goiás com Corumbá de Goiás, que possuem somente duas reservas cada município ($H= 26,7$; $p = 3,84$). Assim, pode-se concluir que os investimentos em RPPNs nos municípios são diferentes.

A proporção de terras ocupadas em RPPNs e o tamanho do município revela que Pirenópolis destina a maior área com 60,76%; Corumbá de Goiás 32,79%; e Cocalzinho de Goiás 14,75% (ver Tabela 9).

Tabela 9 – Áreas dos municípios e das RPPNs – na área de influência do Parque Estadual dos Pireneus, Goiás, Brasil – 2020

Município	Áreas do município (ha)	Áreas da RPPNs	Proporção
Cocalzinho de Goiás	106200	156,65	0,1475
Corumbá de Goiás	178900	586,68	0,3279
Pirenópolis	227200	1380,58	0,6076

Fonte: IBGE, 2020; ICMBio, 2020.

Segundo Pellin (2014), no Brasil, 44% da RPPNs possuem área menor que 50ha, apenas 18% são maiores do que 500ha, e apenas 10% têm mais de 1.000ha. Nos municípios pesquisados existem 13 RPPNs (72,22%) com menos que 50ha, 4RPPNs com até 500ha (22,22%)e 1RPPN com mais de 501ha(5,56%). Esses dados podem ser explicados pelo tamanho da área de cada imóvel que insere a RPPN (Tabela 7). Sendo que quase 30% ocupa mais de 90% do território. Somente a RPPN Bio Santuário Trajeto do Cerrado ocupa apenas 8,7% do território e a RPPN Reserva Santa Mônica ocupa 16,1%. As demais estão entre 40% e 80%(ver Tabela 10).

Tabela 10 – Proporção das propriedades destinadas para RPPNs na área de influência do Parque Estadual dos Pireneus, Goiás, Brasil – 2020

% da propriedade em RPPN	Total Regional	Cocalzinho de Goiás	Corumbá de Goiás	Pirenópolis
Menos de 20%	2	1	1	0
Entre 21 e 40%	1	0	0	1
Entre 41 e 60%	3	1	0	2
Entre 61 e 80%	7	0	1	6
Mais de 80%	5	0	0	5
Total	18	2	2	14

Fonte: SIMRPPN, 2020.

Pode-se observar que quase 78% das propriedades da área estudada destinou mais de 20% para criação das RPPNs. Essa proporção é maior que a porcentagem exigida pelo código Florestal Brasileiro para averbação de Reserva Legal (BRASIL, 2012), manifestando que os proprietários naturalmente desejam proteger mais que o mínimo exigido pela legislação. As RPPNs podem ser criadas sobrepostas às Reservas Legais e Áreas de Preservação Permanente.

Existem no Brasil dificuldades políticas para a criação de novas unidades de conservação de proteção integral, por causa dos gastos que representam com desapropriação e sobreposição de títulos de terras (PELLIN, 2014). Assim, as RPPNs podem ser caminhos alternativos para proteção de biomas com menor custo governamental, além da facilidade de gestão. E, se as RPPNs forem próximas aos parques existentes, podem fornecer corredores ecológicos à biodiversidade local, diminuindo a pressão turística sobre esses parques.

Conclusões

As Reservas Particulares do Patrimônio Natural (RPPNs) localizadas na região de influência dos Parques dos Pirineus protegem 2.123,91 hectares de áreas remanescentes de Cerrado. Com elas, são criadas novas oportunidades econômicas em suas propriedades, além de apoiar ações de conservação da paisagem.

Existe a possibilidade de se aliar áreas públicas e privadas para a manutenção da biodiversidade. As RPPNs colaboram de maneira ativa para a qualidade de vida das pessoas. Porém, é urgente e necessário que se estabeleça monitoramento e avaliação para quantificar os benefícios gerados pelas RPPNs e incentivar a expansão dessa categoria de unidade de conservação, pois ela traz benefícios econômicos ao município por meio do aquecimento do turismo local, além de proteger partes do bioma Cerrado.

Referências

- BRASIL. Lei n.12.651, de 25 de maio de 2012. **Estabelece o Código Florestal Brasileiro**. Brasília, 25 de maio de 2012.
- FARIAS, T. Reserva particular do patrimônio natural: aspectos gerais. **Jus Navigandi**. Teresina, ano 12, n. 1539, 18 set. 2007. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/10422>. Acesso em: 17 jan. 2020.

GOIÁS. **DECRETO Nº 5.174, DE 17 DE FEVEREIRO DE 2000.** Dispõe sobre a criação da Área de Proteção Ambiental dos Pireneus e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabinetcivil.goias.gov.br/decretos/numerados/2000/decreto_5174.htm Acessado em mar/2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Agropecuário** – 2017. Brasília: IBGE, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/21814-2017-censo-agropecuaria.html?=&t=resultados>. Acesso em: 09/09/2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dados das cidades brasileiras, 2010.** Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso : em set, 2020.

INSTITUO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DABIODIVERSIDADE – ICMBio – Reservas Particulares do Patrimônio Natural-RPPN. Disponível em: <http://sistemas.icmbio.gov.br/simrppn/publico/>. Acesso em mar, 2020.

INSTITUTO MAURO BORGES (IMB). **Banco de dados estatísticos de Goiás.** Goiânia: IMB, 2020. Disponíveis em: <https://www.imb.go.gov.br/bde/>. Acesso em: 25/09/2020.

KLINK, Carlos A.; MACHADO, Ricardo B. **Megadiversidade, A conservação do Cerrado Brasileiro**; v. 1, n.1; Julho de 2005.

LARSON, R. ; FABER, B. **Estatística aplicada.** 7.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2020.

MACHADO, R.B.; RAMOS NETO, M.B.; HARRIS, M.B.; LOURIVAL, R.; AGUIAR, L.M.S. Análise de lacunas de proteção da biodiversidade no Cerrado. In: **Anais... IV Congresso Brasileiro de Unidades de Conservação.** p. 29-38. Fundação O Boticário de Proteção à Natureza, Curitiba, Brasil, 2004.

MITTERMEIER, R. et al. **Hotspots Revisited: Earth's Biologically Richest and Most Endangered Terrestrial Ecoregions.** Chicago: The University of Chicago Press.2004.

PELLIN, A. **Avaliação dos aspectos relacionados à criação e manejo de Reservas Particulares do Patrimônio Natural de Mato Grosso do Sul, Brasil.** Tese (Escola de engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo). São Carlos, SP. 245p., 2014.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). INSTITUTO DE PESQUISA APLICADA (IPEA). FUNDAÇÃO JÃO PINHEIRO. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.** Pnud Brasil, Ipea e FJP, 2020. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/>. Acesso em: 20/09/2020.

REVISTA DARCY. **O cerrado está morrendo.** N. 21. Disponível em: <http://www.revista-darcy.unb.br/images/PDF/darcy21.pdf>. Janeiro a março de 2019.

SAWYER, Donald et al. **Perfil do Ecossistema Hotspot de Biodiversidade do Cerrado.** Critical Ecosystem Partnership Fund, disponível em: http://cepfcerrado.iieb.org.br/wp-content/uploads/2017/06/PR_CERRADO_PROFILE_Technical_SUMMARY_port_revisada-20170804.pdf, acesso em 15/10/2020, 2017.

SILVA, Desireé Cristiane Barbosa, et al. A representatividade das Reservas Particulares do Patrimônio Natural (RPPN) no entorno do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, estado de Goiás, Brasil. **Revista Heringeriana**, versão online ISSN 2359165X, 2015.

SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE. RECURSOS HÍDRICOS, INFRAESTRUTURA, CIDADES E ASSUNTOS METROPOLITANOS – SECIMA. **UCs Estaduais: áreas de proteção ambiental dos Pirineus**. 2017 Disponível em: <http://www.secima.go.gov.br> Acessado em mar/2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTAVEL – SEMAD. Unidades de Conservação, 2020. Disponível em: <https://www.meioambiente.go.gov.br>. Acesso em maio, 2020.

SISTEMA INFORMATIZADO DE MONITORIA DE RPPN – SIMRPPN/ ICMBio. Cadastro de acesso ao sistema. Disponível em: <http://sistemas.icmbio.gov.br/simrppn/login/?next=/>. Acesso em 2020.

A cultura de autoavaliação institucional na UEG e sua relevância para a Gestão da Informação

Diessyka Fernanda Monteiro
Yara Fonseca de Oliveira e Silva

As universidades públicas sofrem cada vez mais pressões internas para implementarem uma cultura avaliativa que seja eficaz nas informações prestadas aos gestores, no objetivo de subsidiar o planejamento estratégico, e, ainda, os agentes externos como o governo e a sociedade que demandam informações sobre a performance da instituição e de seus cursos, como forma de regulação e controle de sua qualidade e da utilização dos investimentos públicos.

A partir disso, a análise do processo de implementação da cultura avaliativa associada à gestão da informação precisa ser questionada para além da promoção de uma cultura do tédio para constituir-se num processo formativo promotor da cultura do sentido. Sobre a cultura do tédio, La Taille (2009) afirma que o nosso tempo tem reduzido a própria compreensão da vida a uma “vida pequena” porque é uma vida sem aprendizado, sem conhecimento, sem criação, sem projeto, sem fluxo, sem energia, sem potência. Ainda para La Taille (2009), experimentamos a cultura do tédio quando não temos nada para fazer, ou quando estamos fazendo algo que carece de significação. Essa

visão negativa de uma cultura que não produz valor, não produz sentido, pode ser usada como metáfora da cultura de avaliação, quando esvaziada de seus propósitos, de seus aprendizados, de suas buscas por construções coletivas, democrática e emancipatória. É o lado negativo da cultura avaliativa. Por outro lado, promover a cultura do sentido remete aos termos de “direção” e “significação”. A direção está associada a ideia de rumo, de indicativo, de lugar futuro, de projeção, de intencionalidade. Aplicando este pressuposto no campo em questão, vale dizer que sua significação tem sentido numa determinada comunidade de acordo com os valores atribuídos ao processo avaliativo, às escolhas que podem inflar ou esvaziar a avaliação, tornando-a entediante e sem sentido.

Em busca de reconstruir os sentidos na prática cultural da avaliação, a delimitação desta investigação dá-se mediante o recorte do processo da autoavaliação institucional, adotada como artefato cultural na educação superior, como fonte de informação e ferramenta de gestão das universidades, subsidiadas pelas diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004).

A questão norteadora buscou analisar e responder: como se deu o processo de implementação da cultura da autoavaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás? Para dar encaminhamento à questão, a metodologia usada foi de análise documental dos Relatórios Consolidados de autoavaliação nos períodos de 2011 a 2019 produzidos pela CPA/UEG e de revisão bibliográfica com base nos estudos realizados pela CPA da UEG.

Quanto a estrutura textual, este texto divide-se em três perspectivas. A primeira busca, de modo mais amplo, identificar as fases da avaliação institucional no Brasil que consolidaram a prática da avaliação institucional nas organizações institucionais, em específico a educação superior. Em seguida, buscamos uma abordagem que situa a problemática da cultura de autoavaliação institucional na educação superior com seu uso cada vez mais intensificado no âmbito das informações prestadas à gestão para a qualidade do ensino, currículos, programas e projetos. A terceira perspectiva, descreve e analisa o processo de implantação da Avaliação Institucional na UEG por meio dos relatos registrados em seus documentos administrativos tais como

Portaria, Resolução, Relato histórico, Relatório Geral produzido pela CPA, e, ainda, com base nos estudos de gestores que tiveram sua trajetória profissional vinculada aos trabalhos realizados pela CPA da UEG.

As fases da avaliação institucional no Brasil

Refletir sobre a avaliação, é considerá-la como uma prática cultural já utilizada em alguns ofícios na antiguidade. É o exemplo dos primeiros artesãos, os entalhadores de pedra, que deixaram um rastro de melhoria gradual na qualidade dos materiais e no *design* onde, em determinados locais e ao longo de milênios, a assinatura da avaliação era gravada em pedra. E, também, “no apogeu do forjamento de espadas japonesas, a avaliação de espadas tornou-se uma profissão hereditária cujos profissionais mais notáveis assinavam a trava das grandes lâminas ao lado da assinatura dos espadeiros – o selo de qualidade para o samurai”, relata Scriven (2018, p. 31). Portanto, desde tempos remotos, ofício e avaliação são práticas indissociáveis, mas foi recentemente, com o desenvolvimento teórico-conceitual, que as práticas humanas puderam contar com modelos mais complexos e sofisticados da avaliação.

Foi somente no final do século XX que a prática da avaliação passou pela sistematização do campo teórico e recebeu, posteriormente, seu *status* de prática institucionalizada. Neste campo teórico, Dias Sobrinho (2003, apud Stufflebeam e Shinkield, 1987) e Silva (2015) descrevem quatro períodos dos quais emergiram relevantes matrizes para refletir acerca da inserção da avaliação nas organizações institucionais, em específico a educação superior.

O primeiro período da avaliação, de 1890-1930, conhecido como pré-Tyler, corresponde à centralidade na elaboração e aplicação de testes, desenvolvidos no âmbito da psicologia, cujos testes de Binet foram amplamente utilizados, tornando-os um dos mais tradicionais no campo da avaliação educacional. Já o *segundo período da avaliação*, de 1930-1957, dá início a expressão *avaliação educacional*, cunhada por Ralph Tyler. Este período é caracterizado pelo incentivo à gestão científica e ao desenvolvimento curricular e institucional, por meio dos objetivos previamente estabelecidos. Em síntese, a fase dos objetivos caracterizou-se pela “descrição” do padrão de pontos fortes e fracos referentes aos objetivos estabelecidos, denominada de “Geração dos Objetivos” (STAKE, 1967 apud SILVA, 2015). Nessa perspectiva a finalidade

da avaliação era de “determinar o grau de mudanças comportamentais, por meio dos objetivos educacionais traçados em relação ao currículo e ao desenvolvimento das práticas pedagógicas” (TYLER, 1942, apud SILVA, 2015, p. 68). Esta segunda fase dá início a geração *accountability*, compreendida como a responsabilidade de demonstrar eficiência e produtividade dos programas, dos sistemas, da administração escolar.

As duas fases anteriores contribuíram para solidificar a cultura da avaliação no âmbito político e econômico, caracterizada sobretudo no terceiro período da avaliação, de 1957-1973, onde se enfatiza os pressupostos da eficácia e eficiência das escolas, marcada pelas disputas políticas e econômicas do período pós-guerra. Nos Estados Unidos, Scriven (2018) narra um episódio em que havia pressões do governo americano para que houvesse um melhor desempenho dos alunos de Matemática e Ciências em consequência ao espírito de competição provocada pela viagem espacial bem-sucedida dos russos,

[...] a Casa Branca liderou o estabelecimento de uma série de compromissos para que os gerentes do sistema educacional dos EUA investissem mais tempo e esforço no ensino de ciência para que não ficassem muito longe dos russos. Eles [os gerentes educacionais] começaram a ser pressionados consideravelmente para investir a mesma quantidade de dinheiro a atualização dos currículos de Estudos Sociais para que não ficassem completamente desatualizados nisso também. (SCRIVEN, 2018, p. 12).

Assim, o avanço soviético na corrida espacial, iniciado em 1957, suscitou sucessivas e massivas críticas ao sistema educacional norte-americano que impulsionaram o revigoramento das práticas avaliativas ancoradas em novas abordagens. Segundo House (1994 apud SILVA, 2015), de modo geral, as escolas passaram a ser responsabilizadas pelos baixos rendimentos dos alunos e ascenderam diversas críticas concernentes à eficácia do financiamento público no campo educacional, exigindo-se transparência do trabalho destas e prestação de contas dos educadores aos usuários do sistema educacional. Na intenção de superar as críticas contra o sistema educacional, o governo norte-americano passou a empregar o modelo produzido pelo Pentágono nas escolas a fim de elaborar programas que pudessem ser enunciados, mensurados e avaliados na perspectiva do custo/benefício. Nesta lógica, medida pela eficácia das escolas, dos gestores, do financiamento público às escolas, a cultura da

avaliação foi desenvolvida para subsidiar decisões relativas à continuidade ou interrupções de programas.

Atualmente, a avaliação institucional tem por base a matriz teórica da negociação, com reflexos a partir dos programas implementados pelas políticas de avaliação no Brasil, cujas propostas são: a) aferir a efetividade da política ou programa; b) compreender o modo como os resultados pretendidos são alcançados ou não; c) fundamentar o aprendizado organizacional e a tomada de decisão, além de possibilitar transparência e *accountability*. Com base nestas propostas, segundo Silva (1999 apud ARRUDA, 2016), a avaliação é o instrumento capaz de assegurar tomadas de decisão dos gestores afim de melhorar o gasto público, tornando-o mais bem distribuído, e propiciar a superação de enforcamentos e a identificação de pontos fortes, favorecendo a sintonia entre a formulação e a implementação de políticas e programas. Nesta quarta fase da avaliação, Costa e Castanhar (2003 apud ARRUDA, 2016) complementam que o objetivo desta avaliação é orientar os tomadores de decisão quanto à continuidade, correções necessárias e/ou encerramento de determinada política ou programa.

No quarto período da avaliação, de 1973 – dias atuais –, o poder de quem avalia é distribuído de forma democrática entre os participantes ou distintos grupos, partindo do princípio de que a participação é fundamental e que toda informação deve ser levada em consideração (DIAS SOBRINHO, 2003), sendo a negociação uma das características representada, sobretudo, pelo pensamento democrático de que todos os grupos de interesses colocados em risco por uma avaliação têm o direito de apresentar suas demandas, independentemente do sistema de valores que estes adotam.

Situando a problemática da cultura de autoavaliação institucional na educação superior

Durante as mudanças na percepção e utilidades do instrumento demonstradas nas diferentes matrizes teóricas, a avaliação institucional ganhou centralidade na gestão educacional servindo, sobretudo, como instrumento gerencial para mensurar a instituição de ensino na sua totalidade, o sistema educacional e as políticas que regulam o setor. Por sua natureza técnica, transdisciplinar e valorativa, a avaliação ultrapassou a especificidades das salas de

aulas para se estender aos domínios de todas as produções sociais, das políticas públicas, especialmente das educacionais. É nesta perspectiva, no âmbito da educação superior, que a avaliação se consolida enquanto ferramenta de gestão para as propostas de reformas, inovações, qualidade do ensino, currículos, programas e projetos; ainda é instrumento extremamente relevante na configuração dos modelos, estruturas, gestão de informação, organizações e sistemas (DIAS SOBRINHO, 2003).

No âmbito das políticas de avaliação da educação superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) instituiu a Avaliação Institucional que é composta pela Avaliação Interna, também chamada de Autoavaliação Institucional (AAI), e pela Avaliação Externa. Ambas devem ser realizadas considerando, obrigatoriamente, as dez dimensões:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional; II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; IV – a comunicação com a sociedade; V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional; IX – políticas de atendimento aos estudantes; X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. (BRASIL, 2004).

Com base nas dez dimensões propostas pelo SINAES, cada instituição desenvolve seu processo de autoavaliação institucional de acordo com as suas especificidades, sua cultura organizacional, e o contexto no qual está inserida.

São os próprios membros da instituição que organiza, ratifica e seleciona os elementos da cultura avaliativa. Do ponto de vista da gestão da informação, a avaliação dessas dimensões corresponde a um processo que permite à universidade obter informações sobre suas ações que podem levar ao seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, auxiliar no cumprimento de seu papel social e público, o de oferecer cursos de qualidade que atendam às exigências dos diversos envolvidos.

De acordo com Brandalise (2010, p. 322), um processo de autoavaliação institucional apresenta as seguintes características:

É o processo pelo qual a escola é capaz de olhar criticamente para si mesma com a finalidade de melhorar o seu desempenho através da identificação de áreas mais problemáticas e da procura de soluções mais adequadas para o desenvolvimento do trabalho escolar;

É uma investigação permanente do sentido da organização e das ações da escola conduzida pelos próprios profissionais do estabelecimento de ensino;

É o processo de melhoria da escola, conduzido quer através da construção de referenciais, quer da procura de fatos comprobatórios, evidências, para formulação de juízo de valor;

É um exercício coletivo, assentado no diálogo e no confronto de perspectivas sobre o sentido da escola e da organização;

É um processo de desenvolvimento profissional;

É um ato de responsabilidade social

É uma avaliação orientada para a utilização;

É um processo conduzido internamente, mas que pode e deve contar com a assessoria de agentes externos.

Entre as características da AI enfatiza-se o autoconhecimento institucional, a participação democrática, assim como discute a relação IES e sociedade, estando associada à construção da autonomia institucional e a um diagnóstico de seus processos (DIAS SOBRINHO, 2003). Dessa maneira, compreende-se que o processo de avaliação institucional deve ser conduzido como prática permanente e autônoma, retratando a realidade institucional, visando promover a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela instituição em sua totalidade. Sobre a questão, Dias Sobrinho (2003) ressalta que a avaliação

institucional deve ser democrática e participativa, partindo de uma busca conjunta da compreensão das dimensões essenciais de uma instituição e das possibilidades de transformações e melhorias dos serviços prestados. Assim, é entendida pelo autor como uma questão profunda que vai além do cumprimento da obrigação legal de avaliar, atendendo à exigência ética da melhoria do funcionamento institucional, elevação da efetividade científica e social e aumento da conscientização da comunidade acadêmica. Dessa maneira, é em função da formação e dos sentidos público e social da instituição educativa que devem ser avaliados o ensino, a pesquisa, a vinculação com a comunidade acadêmica, a gestão e a infraestrutura.

A Autoavaliação institucional (AAI) é coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES e é orientada pelo roteiro proposto na Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 65/2014. O documento destaca que a AAI é um processo indutor de qualidade que, articulado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), possibilita a apropriação do conhecimento pelos atores envolvidos, fomentando a cultura da avaliação institucional e subsidiando a avaliação externa. O roteiro original, proposto pela CONAES em 2004, “Orientações Gerais para o Roteiro da Auto-Avaliação das Instituições”, destacava o caráter formativo e central da AAI.

A responsabilidade, portanto, de gerir o processo de autoavaliação interna (AAI) é da Comissão Própria de Avaliação (CPA). É ela quem realiza a proposição e elaboração de relatórios abrangentes e detalhados, de tal maneira que se tornem úteis na tomada de decisões e na melhoria das ações promovidas pelas instituições de ensino superior. Isso para que se tenha uma avaliação capaz de colaborar com a gestão institucional e com a qualidade dos serviços prestados, devendo ser fomentada a participação e “o comprometimento dos gestores, no sentido de se utilizar dos resultados de tal avaliação para a melhoria da instituição como um todo” (BOTELHO *et. al*, 2014, p.6 apud LIMA 2018).

Entretanto, há vários desafios na continuidade da cultura avaliativa. Um deles é gerir a *fase de negociação* entre os atores institucionais. Com a inclusão de diferentes fontes de representatividade, o processo torna-se mais conflituoso, contraditório e político o que exige uma postura de negociador-formador a fim de considerar as contradições teóricas, práticas e de interesses organizacionais ou políticos. Espera-se que o avaliador busque propor os

acordos necessários para o desenvolvimento da avaliação. Leite (2005) complementa que a abordagem da autoavaliação definida no Sinaes é centrada na participação, sobretudo, enfatiza as pessoas nas IES e dá voz às suas crenças, necessidades, anseios. Daí a valorização do engajamento da comunidade acadêmica na AI, como atividade essencialmente democrática, resulta na criação e fortalecimento da cultura avaliativa da instituição.

O desafio dá-se também para os gestores da avaliação, no caso particular da auto avaliação são os membros da CPA que têm de vencer as barreiras da falta de cultura avaliativa dentro das instituições em busca de práticas formativas que repercutam na rotina de gestores e coordenadores e na comunidade acadêmica como um todo. Na perspectiva formativa, a avaliação é vista como um processo que compreende a instituição no todo, considerando como ponto de partida os objetivos e a missão pelos quais a instituição se propõe a realizar, avaliando sua qualidade, função social e pertinência de seus objetivos e métodos para alcançá-los. Há, portanto, uma lacuna no processo de implementação da autoavaliação institucional, de fazer com que membros da CPA e os gestores reflitam sobre o modelo de auto avaliação vigente, de modo a perceberem se esse processo formativo tem sido capaz de repercutir nas decisões gerenciais ou se tem apenas servido como cumprimento legal daquilo que está estabelecido no SINAES.

Na perspectiva dos gestores, a falta de cultura de avaliação refere-se a pouca participação da comunidade acadêmica na construção do planejamento; falta de sensibilização; falta de acompanhamento e mensuração do planejamento; dificuldades em estabelecer os suportes pelos quais as informações serão repassadas à comunidade (BESEN, 2020; TAVARES, 2018). Assim, a falta de uma cultura avaliativa é percebida, sobretudo, pelo baixo índice de adesão/participação da comunidade acadêmica ao longo dos processos de AI. Essa fragilidade tem sua origem, em parte, no desconhecimento sobre o significado da AI, que concorre favoravelmente para a construção de representações negativas que se expressam na contraposição do discurso oficial acerca da Política Nacional da Educação Superior. Nesse sentido, Polidori (2009 apud TAVARES, 2018) menciona que os formuladores das sistemáticas de avaliações da qualidade da Educação Superior, ao longo do período (1986-até os dias atuais), ainda não encontraram um denominador comum para dar

conta dos embates criados pela reação dos docentes e da comunidade acadêmica do país.

O processo de implantação da Avaliação Institucional na UEG

Nesta seção, retoma-se o processo histórico de implantação da avaliação interna na Universidade Estadual de Goiás (UEG) por meio dos relatos registrados em seus documentos administrativos tais como Portaria, Resolução, Relato histórico, Relatório Geral produzido pela CPA, e, ainda, com base nos estudos de gestores que tiveram sua trajetória profissional vinculada aos trabalhos realizados pela CPA da UEG.

O relato na pesquisa de Souza, Botelho e Lemos (2013) evidencia que os estudos e as atividades avaliativas da UEG tiveram início em 2000, um ano após a sua criação (1999), com a constituição da Comissão de Avaliação Institucional, por meio da Portaria/Gab. nº 11, de 15/03/2000, assinada pelo então reitor em exercício. Nesse mesmo ano, mediante Portaria/Gab. nº 40, de 02/08/2000, o reitor designou três integrantes dessa comissão como auditores de qualidade e avaliação, para desenvolverem atividades na Comissão Permanente de Avaliação Institucional da UEG (CPAI/UEG). No mesmo período, foram constituídos e instalados os Núcleos de Avaliação Institucional (NAIs), instâncias descentralizadas nas quais as atividades avaliativas passaram a ser desenvolvidas nas Unidades Universitárias da UEG (UnUs/UEG). Ao todo foram instalados 29 NAIs.

No período entre 2000 e 2002, a CPAI/UEG realizou estudos, palestras e vários momentos de informação e de sensibilização sobre a avaliação institucional, em especial, junto aos integrantes dos NAIs. Esses procedimentos estenderam-se a toda a comunidade acadêmica da UEG, no objetivo de colocar em prática as ações delineadas em torno da elaboração do projeto de avaliação institucional, de forma participativa. A CPA da UEG mostrou-se aberta para promover discussões e trocas de experiências em torno da temática da avaliação institucional. Para isso, a Comissão associou-se ao Núcleo Goiano de Avaliação (NGAI), constituído e instalado na Universidade Federal de Goiás (UFG). Como resultado dessa associação da CPAI/UEG com o NGAI, a UEG tornou-se a patrocinadora de dois dos eventos realizados nesse âmbito,

os Encontros Goianos de Avaliação Institucional, em 1999 e 2000, respectivamente (SOUZA, BOTELHO E LEMOS, 2013).

Algumas importantes ações na consolidação das práticas institucionais de Avaliação Institucional na UEG iniciaram-se com a instalação da Comissão de Avaliação Institucional (CPA), registrado pela Portaria n. 011, de 15 de março de 2000. As ações no período de 2000 a 2014 estão sintetizadas no Relato Histórico da CPA, disponível em seu site institucional, e demonstradas no quadro (1).

Quadro 1 – Síntese das práticas institucionais de Avaliação Institucional na UEG (2000-2014)

Ano	Ações
2000	Instalação da primeira Comissão de Avaliação Institucional da UEG. Criação dos Núcleos de Avaliação Institucional (NAI), instalados nas Unidades Universitárias.
2001	-
2002	Criação da Comissão Assessoria de Avaliação Institucional (CAAI/GABR) com o objetivo de assessorar o Gabinete da Reitoria e a Assessoria para Assuntos Institucionais. Desenvolvimento do Programa e dos Projetos de Pesquisa de Autoavaliação Institucional nas Unidades Universitárias; Desenvolvimento de três projetos de pesquisa de avaliação institucional, no âmbito da Graduação, da Pós-Graduação Lato Sensu (na ocasião não existiam cursos stricto sensu) e da extensão. São eles: Avaliação da Licenciatura Plena Parcelada, Avaliação dos Cursos concluídos e em andamento de Especialização. Projeto de Pesquisa “O desafio da construção da cultura da Avaliação Institucional na UEG” – que avaliou os cursos de graduação até 2010.
2003	-
2004	-
2005	Realização do Curso de Pós-Graduação em Avaliação Institucional.
2006 - 2008	Entrega do Relatório de Autoavaliação dos Cursos de Graduação Plena – ano base 2005; 2006; 2007; 2008.
2009	-
2010	-

Ano	Ações
2011	<p>Criação da Gerência de Avaliação Institucional a partir da reforma administrativa, Lei n. 17.257, de 25 de janeiro de 2011, em especial da estrutura organizacional complementar da Universidade Estadual de Goiás no âmbito do critério de meritocracia, Decreto n. 7.275, de 04 de abril de 2011.</p> <p>Reestruturação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) – ciclo 2012-2013.</p> <p>Elaboração de forma coletiva do Projeto de Avaliação Institucional – ciclo 2012-2013.</p> <p>Elaboração do Planejamento da Gerência/CPA para o ciclo 2012*2013.</p> <p>Realização do I Seminário “Conhecer para Melhorar”, nos dias 24 e 25 de novembro de 2011, com a presença do Presidente da CONAES, Prof. Dr. Sérgio Franco.</p> <p>Elaboração dos questionários de autoavaliação para os segmentos: discente, docente, técnico-administrativo e gestor (Unidades Universitárias e Administração Central)</p>
2012	<p>Entrega do Relatório de Autoavaliação – ano base 2011 – elaborado a partir dos seguintes documentos: a) Mudança na estrutura organizacional da Universidade e Criação da Gerência de Avaliação Institucional da UEG; b) Elaboração do Projeto de Avaliação Institucional da UEG – ciclo 2012-2013; c) Revisão/elaboração dos questionários de autoavaliação para o ciclo 2012-2013; d) Processo de Renovação do Recredenciamento da Universidade Estadual de Goiás – Portaria/GAB n. 408/2011; e) Relatório da Comissão de Estudos sobre a Universidade Estadual de Goiás – Portaria SECTEC n. 12, de 14/03/2011; f) Relatório da Comissão de Planejamento e Reestruturação de Cursos nas Unidades Universitárias da UEG – Portaria/GAB n. 1.153/2009 – concluído em 2011.</p> <p>Protocolamento junto ao e-MEC do Relatório de Autoavaliação 2011 da UEG, do Projeto de Autoavaliação da UEG – ciclo 2012-2013 e inserção da CPA, conforme orienta a legislação vigente.</p> <p>Testagem e aprovação dos questionários de autoavaliação pela CPA.</p> <p>Criação do Sistema “QUALITAS Avaliação Institucional” para a coleta de dados da autoavaliação.</p> <p>Realizações de duas Oficinas: Sensibilização para Autoavaliação e Orientações Técnicas para elaboração de Relatórios.</p> <p>De 1º a 31 de Outubro de 2012 – coleta de dados junto a comunidade universitária.</p> <p>Elaboração e orientação da metodologia de análise</p> <p>Criação do “UEG em Dados” no site da UEG/link para Avaliação Institucional.</p> <p>Realização do II Seminário “Avaliar para Melhorar” – 16 e 14 de maio de 2012.</p>

Ano	Ações
2013	Entrega do Relatório de Autoavaliação da UEG – ano base 2012. Devolutiva dos resultados da Autoavaliação da UEG 2012 para a comunidade universitária. Realização da 1ª Oficina CPA/2013 – revisão dos questionários de autoavaliação. Participação nos “Seminários Regionais sobre a Autoavaliação Institucional e Comissões Próprias de Avaliação (CPA) – 2013, desenvolvido pelo INEP/MEC, em Brasília/DF. De 1º a 30 de Setembro de 2013 – coleta de dados junto a comunidade universitária.
2014	Entrega do Relatório de Autoavaliação da UEG – ano base 2013. Elaboração do Projeto de Autoavaliação Institucional da UEG – ciclo 2014-2015. Protocolamento junto ao e-MEC do Relatório de Autoavaliação 2013 da UEG, do Projeto de Autoavaliação da UEG – ciclo 2014-2015 e inserção da CPA, conforme orienta a legislação vigente. Devolutiva dos resultados da Autoavaliação da UEG 2013 para a comunidade universitária. Reestruturação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) – ciclo 2014-2015.

Fonte: UEG. Relato Histórico [disponível no site institucional da CPA/UEG].

Observa-se no Quadro 1 que nos anos de 2001, 2003, 2004, 2009 e 2010 não houve registro sobre ações e práticas exitosas que pudessem contribuir no processo de autoavaliação da UEG. Todavia, observando o período de 2000 a 2014, as ações da Comissão Própria de Avaliação na busca por consolidar uma cultura de avaliação procurou: a) promover palestras como meio de divulgação das informações e de sensibilização sobre a avaliação institucional; b) produzir estudos sobre os quadros docente e técnico-administrativo, sobre a situação e a organização funcional, sobre os discentes, sobre a criação do sistema de controle acadêmico da UEG; além do levantamento histórico dos cursos; do levantamento da infraestrutura física e patrimonial; do levantamento das legislações das IES isoladas que agora compunham a UEG; c) associar-se a outras áreas de estudo, como o Núcleo Goiano de Avaliação (NGAI), constituído e instalado na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Outro passo importante na consolidação da cultura avaliativa foi dado em 2003, com a criação da Comissão de Assessoria em Avaliação Institucional (CAAI) que tinha o objetivo de assessorar o gabinete da Reitoria e a Assessoria para Assuntos Institucionais. Também neste ano, a equipe da CAAI dedicou-se a estudos, à institucionalização e à elaboração do programa de avaliação

institucional da UEG, bem como ao desenvolvimento de projetos de pesquisa de conteúdo avaliativo, nas Unidades Universitárias da UEG (SOUZA, BOTELHO E LEMOS, 2013). Entretanto, Botelho (2016) ressalta que, no primeiro ciclo, a UEG preocupou-se em cumprir a regulação do Sinaes, e a CPA não desenvolveu efetivamente seu papel como coordenadora da autoavaliação institucional, o que caracterizou uma contradição no processo avaliativo. As atividades da Comissão, por designação do reitor em 2002, estariam voltadas para o credenciamento da UEG junto ao Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO), o que contribuía com a dimensão de regulação da avaliação. Desse modo, os membros designados passaram a desenvolver os trabalhos, a saber: estudos e levantamentos de dados sobre os mais diversos aspectos acadêmicos e administrativos da UEG, em atendimento as exigências de seu processo de credenciamento.

Dando continuidade aos processos avaliativos, em 2005, a UEG realiza o Curso de Pós-Graduação em Avaliação Institucional, especialização na qual foram capacitados 56 profissionais que atuavam na UEG, 46 dos quais eram professores e 10 eram técnicos administrativos. Dessa especialização, Botelho (2016) afirma ter sido uma das primeiras ocorridas no Brasil, pós SINAES, resultando em diversas monografias que passaram a constituir produção inédita da UEG na área da avaliação institucional. Em continuidade aos estudos em torno da avaliação, em 2006, foi desenvolvido o projeto de pesquisa *O desafio da construção da cultura da avaliação institucional na UEG*. Já o relatório final de 2008 apresenta os resultados da pesquisa em avaliação institucional da UEG sobre a autoavaliação dos cursos de graduação, referentes ao ano base de 2007. A autoavaliação abrangera 31 cursos ofertados no segundo semestre de 2007, sendo 26 cursos de graduação plena e 5 cursos superiores tecnológicos, ministrados em 31 Unidades Universitárias da UEG. Não há registros de outras pesquisas realizadas pela CAAI, além destas citadas. Segundo Botelho (2016), em virtude de processos institucionais internos no período de 2009 a 2011, que se configuraram como uma crise de gestão de uma IES pública, gerida sob padrões patrimonialistas e fisiológicos, não foram concluídos todos os procedimentos relativos ao tratamento dos dados e informações de avaliação institucional da UEG, levantados nesse triênio.

Em 2012, a avaliação institucional passa a receber suporte do Sistema “QUALITAS Avaliação Institucional”, que começa servir à organização da

base de dados da avaliação institucional da UEG e para o tratamento primário dos dados e das informações resultantes da aplicação dos instrumentos de pesquisa. Segundo Souza, Botelho e Lemos (2013), este sistema, criado pela equipe de Desenvolvimento de Sistemas da Gerência de Inovação Tecnológica da UEG, permitiu o acesso de toda a comunidade universitária aos questionários de autoavaliação, independentemente do lugar ou do horário de efetivação do acesso, viabilizando a autoavaliação institucional 2012 da UEG por meio eletrônico. O Sistema QUALITAS também permitiu aos representantes da CPA/UEG e a todos os envolvidos na operacionalização do processo autoavaliativo, o acompanhamento diário do desempenho dos respondentes. Este acompanhamento possibilitou, quando necessário em termos de ampliação do quantitativo amostral, o estabelecimento de novas estratégias de comunicação, no sentido de obter maior participação de determinado segmento da comunidade uegeana no processo de autoavaliação institucional. Outro avanço, no mesmo ano, para a CPA/UEG foi a implementação em todos os campi – na época abrangia 42 Unidades Universitárias – do processo de autoavaliação, fundado em metodologia de caráter participativo (incluía docentes, discentes, pessoal técnico-administrativo e gestores), elaborada a partir de discussões e de encaminhamentos com seus membros, que desde sua criação, em 1999, não havia sido alcançado.

Nos Relatórios de Autoavaliação nos períodos de 2013 a 2015 registraram como principal desafio enfrentado pela CPA/UEG e pela equipe da Gerência de Avaliação Institucional a implementação do processo avaliativo e a sua operacionalização dentro da Universidade com o envolvimento de toda a comunidade universitária, ou seja, realizar a autoavaliação mediante processo de adesão voluntária em todos os 42 Campi da UEG, além de sua Administração Central. Para cumprir esse enfrentamento e superar o desafio, adotou-se vários procedimentos metodológicos e um modelo estatístico, com os quais realiza-se, em conjunto e articuladamente com os avaliadores, membros da CPA, a consolidação ou sistematização e a análise dos dados/informações coletadas junto à comunidade uegeana, por meio do instrumento de pesquisa adotado, o questionário.

Por fim, no ciclo avaliativo de 2018 e 2019, é reforçado a ação de elaboração, implantação, acompanhamento e desenvolvimento da Avaliação Institucional, mas com aprofundamento dos objetivos desejados para a

avaliação, que são: (1) levantar, organizar e propor subsídios para a melhoria das atividades e dos resultados do processo de trabalho acadêmico; igualmente, (2) levantar, organizar e propor subsídios para a melhoria das atividades e dos resultados dos processos de gestão acadêmica na UEG; e, portanto, (3) contribuir para a mudança qualitativa da educação superior ofertada pela UEG aos cidadãos, à sociedade goiana e brasileira.

Esses objetivos sugerem, expressamente, que a avaliação e a autoavaliação institucional constituem requisitos básicos no processo de gestão. Conforme relatado no Projeto de Autoavaliação (UEG, 2016), o processo de avaliação visa responder com processos e produtos de boa qualidade e com bons serviços, às demandas que lhe são atribuídas institucionalmente, o que efetivamente implica em realizar bem, com qualidade social relevante as ações e atividades que desenvolve, não apenas visando a sua comunidade interna, mas a sociedade.

Considerações finais

Mediante as ações registradas no relato histórico das experiências da UEG, verifica-se que na totalidade a instituição demonstra a intencionalidade de garantir a continuidade do processo da autoavaliação por meio da Comissão Própria que mantém a coordenação da autoavaliação, mediando a metodologia que ocorre em toda a instituição. O *princípio da continuidade*, estabelecido pelo SINAES, considera que o desenvolvimento da cultura avaliativa só se solidifica com a continuidade e a permanência do processo de avaliação, assumido, efetivamente, pelos gestores, pela comunidade acadêmica, com vistas a responder aos interesses da instituição.

A autoavaliação também atende a um quantitativo de informações que, por suas peculiaridades, tem origem nas diversas regiões, diversos *campi*, diversas áreas de conhecimento, diversos cursos e todos os segmentos acadêmicos que compõem a UEG. No entanto, a gestão da informação recebida por meio da autoavaliação só gera valor a partir do momento em que se consegue utilizá-la de forma a provocar mudanças que contribuam para o desenvolvimento da IES. No caso de organizações públicas, segundo Messinetti (2009) a gestão da informação não envolve tanto a busca pela vantagem competitiva. Está mais relacionada à busca de mecanismos para torná-la mais eficiente

e prestar melhores serviços, adequando-se mais à utilização da informação para o desenvolvimento organizacional, tendo como base a aprendizagem e a inovação. Portanto, é necessário considerar que o valor das informações prestadas pela CPA está relacionado às necessidades reais da comunidade.

Entretanto, observamos que as fragilidades na consolidação da cultura avaliativa devem-se à falta de projeção da imagem que a universidade possui junto à comissão própria de avaliação. Essa fragilidade tem origem, em parte, no desconhecimento sobre o significado da AI, que concorre favoravelmente para a construção de representações negativas que se expressam na contração do discurso oficial acerca da Política Nacional da Educação Superior. Em outras palavras, não há estratégias definidas para reproduzir os pressupostos, ideias e práticas fomentadas no interior da Comissão para a comunidade que não possui ciência da identidade que move essa cultura avaliativa. A apropriação dos resultados produzidos pela CPA e a adesão da comunidade nesse processo está relacionada a forma como as IES projeta a imagem da CPA para a comunidade e na forma que as informações são partilhadas e creditadas como indicadores de qualidade. Apesar da continuidade na divulgação dos relatórios, as palestras e reuniões ainda não são suficientes para que se construa um processo de divulgação ativa das informações.

A falta de visibilidade e projeção da imagem da CPA coloca a avaliação no limbo de uma cultura do tédio, isto é, uma cultura sem fluxo, sem sentido, sem valor para a comunidade. Concluímos aqui com as reflexões de La Taille (2009) para que uma cultura do sentido possa vencer a cultura do tédio são necessárias duas condições importantes. A primeira é que o sujeito se veja imerso num contexto problemático e difícil. A segunda é que estejam ao alcance do sujeito elementos que possam alimentar a construção de novas soluções. No campo da avaliação, quem seriam esses sujeitos capazes de executar tarefas imprescindíveis para a promoção da cultura do sentido? Os responsáveis são, em um primeiro momento, os ocupantes de cargos – gestores e dirigentes – que podem construir uma cultura fragilizada quando não dão a devida relevância à autoavaliação, demonstrando, assim, desconsiderar o princípio formativo que o processo avaliativo permite desenvolver. As responsabilidades também partem dos especialistas que compõem o quadro efetivo da universidade, pois eles são capazes de fornecer as ferramentas intelectuais que sejam capazes de instaurar a cultura do sentido, pois “de nada

adianta ser capaz de raciocinar bem, mas não possuir conhecimentos que alimentam a reflexão” (LA TAILLE, 2009, p. 101).

Referências

ARRUDA, June Alves de. Uso dos resultados da autoavaliação institucional pelos gestores da universidade de Brasília. [dissertação] Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FACE) da Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2016.

BESEN, Jaqueline. Avaliação do Instituto Federal de Santa Catarina sob a ótica da estratégia: uma proposição de alinhamento entre o SINAES e o balanced scorecard. [dissertação]. Programa de Mestrado em Administração, da Universidade do Sul de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

BOTELHO, Arlete de Freitas. Intencionalidades e efeitos da autoavaliação institucional na gestão de uma universidade multicampi. [tese]. Programa de Pós Graduação da UNB. Brasília, 2016.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, 13(2): 315-330, 2010. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em 01 out. 2020.

BRASIL. MEC. Nota Técnica INEP/DAES/CONAES No 065. Roteiro para Relatório de Auto avaliação Institucional de 09 de outubro de 2014. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/arquivosUpload/1237081891460032336.pdf>> Acesso: 12 set. 2020.

CROZATTI, Jaime. Modelo de Gestão e Cultura Organizacional: conceitos e interações. **Caderno de Estudos**. FIPECAFI, v.10, n. 18, p., maio/agosto. São Paulo, 1998.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEITE, Denise B. C. **Reformas Universitárias**: avaliação institucional participativa. Vozes,

LIMA, Jéssyka Pereira de. **Auto avaliação e gestão institucional**: análise da experiência do Instituto Federal da Paraíba. [Dissertação] Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-PPGP/UFRN. Natal, 2018.

MESSINETTI, Carolina Martins Fernandes. A gestão da informação na universidade estadual de Maringá e seus reflexos na avaliação institucional. [dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá, 2009

SCRIVEN, Michael. **Avaliação**: um guia geral de conceitos. Tradução Marília Sette Câmara. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SILVA, Assis Leão da. Avaliação institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). [tese] Programa de Pós-graduação em Educação (UFP). Recife. 2015.

SOUZA, F. H. M.; BOTELHO, A.F.; LEMOS, J. R. Cultura de avaliação institucional e gestão das IES: significado e atuação da CPA. In: **Avaliação institucional; desafio da cultura de avaliação**. Brasília, MEC/INEP, 2013, p. 1-20. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/centro_oeste/eixo_1/cultura_avaliacao_institu_gestao_ies_significado_atuacao_cpa.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

TAVARES, Adriana Fátima. Cultura avaliativa e representações sociais com novos significados para a universidade. Toledo, 2018. [dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste.

UEG/CAAI. Relatório Geral de Autoavaliação. Anápolis, GO: UEG, 2008.

UEG/CAAI. Relatório Geral de Autoavaliação. Anápolis, GO: UEG, 2014.

UEG/CAAI. Relatório Geral de Autoavaliação. Anápolis, GO: UEG, 2015.

UEG/CAAI. Relatório Geral de Autoavaliação. Anápolis, GO: UEG, 2016.

UEG/CAAI. Relatório Geral de Autoavaliação. Anápolis, GO: UEG, 2017.

UEG/CAAI. Relatório Geral de Autoavaliação. Anápolis, GO: UEG, 2018.

UEG/CAAI. Relatório Geral de Autoavaliação. Anápolis, GO: UEG, 2019.

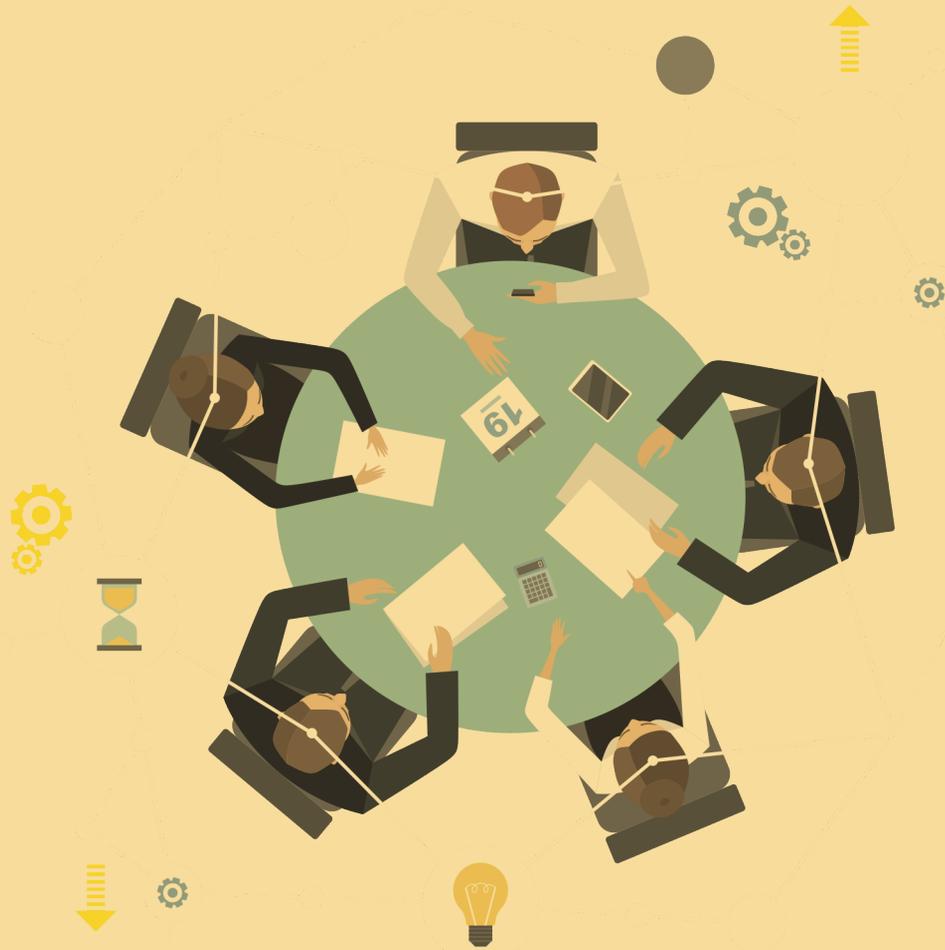
UEG/CPA. Projeto de Avaliação Institucional – Ciclo 2012-2013. Anápolis, GO: UEG, 2011.

UEG/CPA. Projeto de Avaliação Institucional – Ciclo 2016-2017. Anápolis, GO: UEG, 2015.

UEG/CPA. Relatório de Autoavaliação Institucional 2012 UEG / Sumário executivo. Anápolis, GO: UEG, 2013.

UEG/CPA. Relatório de Autoavaliação Institucional 2012 UEG. Anápolis, GO: UEG, 2013.

UEG/REITORIA. Portaria/Gab. nº 011, de 15 de março de 2000. Anápolis, GO.



CULTURA ORGANIZACIONAL

Agilidade organizacional: excelência na interação entre departamentos e abordagens facilitadoras

Jaiandra Guimarães
Mario Franco
Margarida Rodrigues

No cenário de negócios competitivo e dinâmico com a necessidade de constantes alterações das práticas de negócios, a capacidade de implementar transformações é um dos principais requisitos para as empresas competirem no século XXI (MOLLAHOSEINI ARDAKANI; HASHEMI; RAZZAZI, 2018; MISHRA; DATTA; MAHAPATRA; DEBATA, 2014; MALEKIFAR; TAGHIZADEH; RAHMAN; KHAN, 2014). As organizações são permanentemente confrontadas com a necessidade de adaptação a aspectos hipercompetitivos e a um ambiente de negócios complexos que despertaram a atenção para a agilidade organizacional como vantagem competitiva e capacidade estratégica para a promoção do sucesso, sobrevivência, respostas aos mercados voláteis (NEJATIAN; ZAREI, 2013; CHAKRAVARTY; GREWAL; SAMBAMURTHY, 2013; MIRCEA, 2013; GOVUZELA; MAFINI, 2019), capacidade de abraçar e organizar a incerteza (NIJSSEN; PAAUWE, 2012); baseando-se na suposição de que o ambiente varia de mudanças frequentes a altamente imprevisíveis (TOLF et al., 2015).

A vantagem competitiva e a eliminação de problemas tornaram-se questões vitais para a organização, deste modo, a agilidade como capacidade comercial e dinâmica resulta na detecção e respostas eficientes e eficazes ao ambiente circundante, em melhorias progressivas, execução de atividades em tempo hábil e na conquista ideal da qualidade esperada pelos clientes (FELIPE; ROLDÁN; LEAL-RODRÍGUEZ, 2016; GOVUZELA; MAFINI, 2019; WAHYONO, 2018; SHIROUYEHZAD; RAFIEI; SHAHGHOLI, 2016; HOSSEINI; ZAREA, 2015; BABINEAU; ESSARD, 2015; GHANBARI; KESHTEGAR, 2016; LEE et al., 2015; GALLAGHER; WORRELL, 2008; AL-FAOURI et al., 2014). Descobertas afirmam o valor estratégico da agilidade e concluem que os administradores que trabalham em organizações ágeis podem adquirir condições que promovam a aprendizagem (HAMAD; YOZGAT, 2017), tendo em vista, a agilidade ser reconhecida como chave para sustentar o mercado e recuperar o conhecimento relevante para aplicá-lo no desenvolvimento de alta qualidade ou reagir ao surgimento de novos concorrentes (CEGARRA-NAVARRO; SOTO-ACOSTA; WENSLEY, 2016; HAMAD, YOZGAT, 2017; NEJATIAN et al., 2019) influenciando o desempenho dos negócios e resultando em tomadas de decisão assertivas, reimplantação de recursos, competência, modificações e ajustes inesperados, produtos e serviços que atendam as demandas e superem expectativas, alterando o cenário empresarial (MALEKIFAR et al., 2014; TAGHIZADEH; SHOKRI, 2015; BRUELLER; CARMELI; DRORI 2014; MISHRA; MAHAPATRA; DATTA, 2014; ALEXOPOULOU et al., 2010).

As empresas tendem a adotar uma lógica estratégica que requer o apoio e a coevolução da capacidade de agilidade organizacional (WANG; WANG; ARCHER, 2018; KHOJASTEH, 2018) para um design de gestão, estruturas, processos e mudanças que garantam a excelência na combinação da eficiência interna e eficácia externa. A agilidade surge em três aspectos: estratégico (captura de oportunidades de mudança de jogo), portfólio (realocação de recursos) e operacional (ocorrendo dentro de um modelo de negócios focado) (SULL, 2010). É elemento crucial para a competitividade, uma vez que representa a integração de processos, características e membros organizacionais com tecnologia avançada, aprimorando o potencial da organização em fornecer produtos e serviços de alta qualidade (CROCITTO; YOUSSEF, 2003; NEJATIAN et al., 2018). Quer dizer que esta tem como intuito, ser um mediador completo que influencia diretamente o desempenho transformacional (VICKERY et al. ,

2010; MIHARDJO; SASMOKO; RUKMANA, 2019), o desempenho operacional e a retenção de clientes (SHIN et al., 2015) por meio da satisfação em termos de importância e impacto, com o fator velocidade (KISH; ROJUEE, 2016).

Observa-se na literatura poucos trabalhos que abordam sobre as metodologias facilitadoras da agilidade organizacional, bem como, sobre sua atuação para a promoção da excelência na sincronia entre as áreas da empresa. Assim, o objetivo deste estudo reside em identificar os contributos da Agilidade Organizacional para a boa interação no fluxo de processos entre os departamentos da empresa, bem como as abordagens que facilitam sua atuação; justificando-se o desenvolvimento deste trabalho pela escassez no foco conceptual e analítico sobre a agilidade organizacional (AVERINENI; RAMA SWATHI, 2019); pelas características de agilidade organizacional e seus mecanismos de coevolução serem amplamente desconhecidos (WANG et al., 2018); pela pouca exploração da associação entre agilidade na aprendizagem e desenvolvimento autêntico da liderança (YADAV; DIXIT, 2017) e pouca atenção direcionada ao fator ‘pessoas’ como fator crítico na agilidade da empresa (WANG et al., 2014; ALAVI et al., 2014).

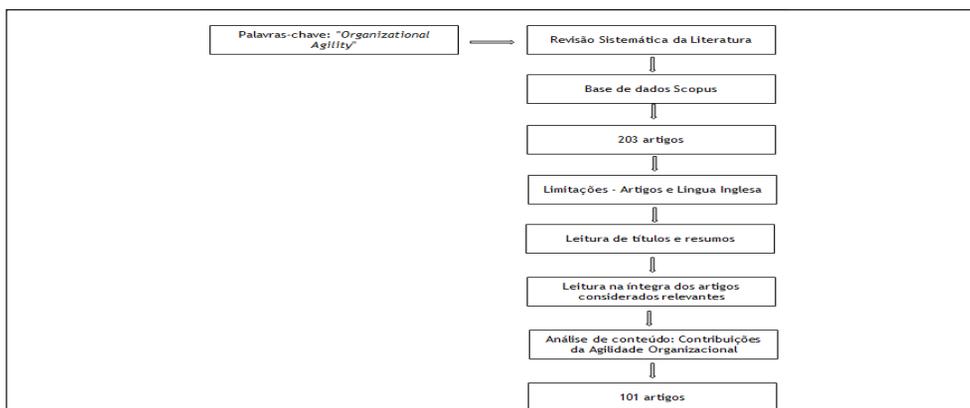
Metodologia

De acordo com Siddaway *et al.* (2019), a RSL é uma investigação científica menos dispendiosa, é um estudo de investigação com métodos pré-definidos para identificar sistematicamente todos os documentos relevantes publicados para uma questão de investigação, avalia a qualidade desses artigos, extrai os dados e sintetiza os resultados. Foi desenvolvido um protocolo de todas as atividades, envolvendo a seleção da base de dados, de termos e limitações; decisão sobre critérios de inclusão e exclusão; leitura de títulos e resumos; distinção entre trabalhos considerados relevantes e irrelevantes; leitura na íntegra e extração de dados para a criação textual. O estudo se baseia nas referências recolhidas da base de dados Scopus, tendo como primeira data de acesso, 05 de março de 2020 e a última, 20 de abril de 2020. Foram utilizados como termos de pesquisa a Agilidade Organizacional, Competências e Metodologias Organizacionais (*Organizational Agility, Competencies and Organizational Methodologies*); como limitações adicionais direcionou-se para Departamentos Organizacionais (*Organizational Departments*), como tipo de documento “artigo”, como língua a “inglesa”, sem restrições quanto ao

ano de publicação e como critério de inclusão/exclusão os trabalhos que abordassem sobre Agilidade Organizacional e ser de reprodutível aplicabilidade.

Numa primeira etapa, a pesquisa retornou 203 estudos, culminando em 101 artigos finais após a triagem. Para a extração dos dados utilizou-se a Análise Textual, mais especificamente a de Nuvens de Palavras e Similitude, com o uso do programa IRaMuteQ, que envolve: lexicografia básica, número de ocorrência de palavras até análises multivariadas como classificação hierárquica descendente de segmentos de texto, análise de correspondências e análises de similitude (CAMARGO; JUSTO, 2013), ocorrendo a distribuição do vocabulário de maneira organizada e visualmente entendível com representações gráficas pautadas nas análises utilizadas (LOUBÈRE; RATINAUD, 2014). A análise de nuvens de palavras organiza os vocábulos, sendo a frequência destes expressos pelo tamanho e posição na estrutura gerada, já a análise de similitude, como salienta Flament (1981), permite a identificação de frequência de palavras e o seu resultado exibe indicações da conexão entre frases através de ramificações, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um corpus textual. O resultado final desta análise bibliométrica resultou em três *clusters* relacionados à agilidade organizacional, representados por seus contributos para excelência na interação dos departamentos, por competências e abordagens facilitadoras para sua atuação. O método de seleção dos artigos está ilustrado na figura 1.

Figura 1 – Seriação dos documentos inseridos no output final



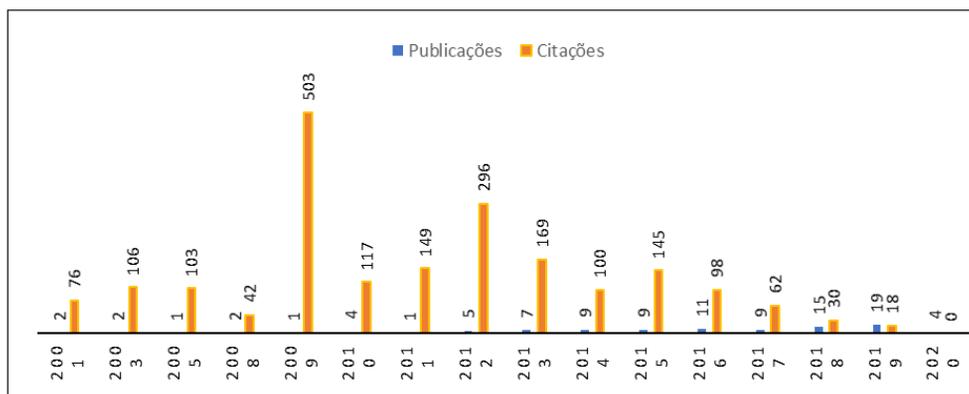
Fonte: Elaborado pelos autores.

Resultados

Análise Descritiva

A Figura 2 apresentada a evolução, por ano, do número de publicações e citações sobre o tema.

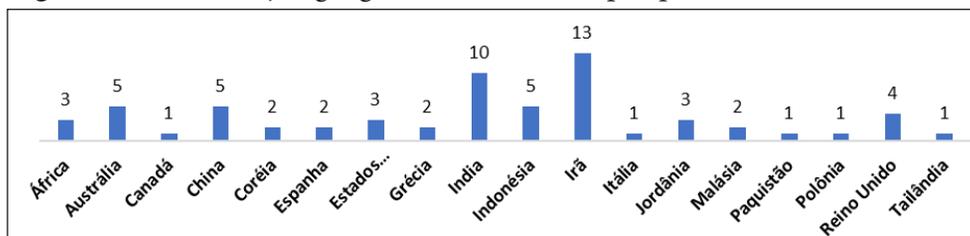
Figura 2 – Evolução do número de publicações e citações



Fonte: Elaborado pelos autores.

De 2001 a 2011, percebe-se pouca expressividade no número de publicações, 13 ao todo; já nos anos seguintes verifica-se uma evolução exponencial, sendo observadas 84 publicações de 2012 a 2019, em que o ano de 2019 alcançou o pico com 19 trabalhos e já no início de 2020 existiam 4 estudos, totalizando, assim, 101 trabalhos, o que afere a atualidade deste tópico. Nota-se a relevância dos estudos, tendo em vista o número expressivo de citações já na primeira publicação em 2001, alcançando o topo em 2009 com 503 citações, nos anos seguintes uma oscilação entre 296 a 62, até que a partir de 2018 nota-se um declínio em comparação com os anos anteriores. Por outro lado, a Figura 3 exhibe a distribuição geográfica dos artigos por país.

Figura 3 – Distribuição geográfica dos estudos por país



Fonte:

A leitura da figura 3 mostra um total de 18 países, destacando-se o Irã e a Índia, que são economias emergentes, cujos acadêmicos mostram interesse crescente sobre este tema.

A tabela 1 apresenta os Top 10 das publicações, com maior fator de impacto (SJR).

Tabela 1 – Revistas com maior fator de impacto

Autor	Títulos da Publicação	Fator de Impacto	Objetivo do Estudo
Braunscheidel M.J., Suresh N.C.	Journal of Operations Management	12.97	Investigar o impacto de dois antecedentes culturais, orientação para o mercado e orientação para aprendizado, e três práticas organizacionais, todas destinadas a aumentar a agilidade da cadeia de suprimentos de uma empresa.
Braunscheidel M.J., Suresh N.C.	Supply Chain Risk Management: Advanced Tools, Models, and Developments	12.96	Fornecer drivers culturais mais fundamentais para o cultivo da agilidade, que incluem orientação para o mercado, orientação para aprendizado e tipos de cultura organizacional que conduzem à agilidade.
Lee O.-K., Sambamurthy V., Lim K.H., Wei K.K.	Information Systems Research	7.30	Testar relacionamentos utilizando dados de uma pesquisa de campo em larga escala, de pares combinados, de executivos de negócios e de TI por propor que a ambidestilidade de TI aprimore a agilidade organizacional.

Autor	Títulos da Publicação	Fator de Impacto	Objetivo do Estudo
Crocitto M., Youssef M.	Industrial Management and Data Systems	6.91	Oferecer um modelo de agilidade baseado em fornecedores, membros da organização e clientes unidos por meio da tecnologia da informação.
Rialti R., Zollo L., Ferraris A., Alon I.	Technological Forecasting and Social Change	6.90	Propor e testar empiricamente um modelo que explora se a ambidestilidade e a agilidade organizacional mediam o relacionamento entre os recursos Análise da Big Data e o desempenho organizacional.
Fayezi S., Zutshi A., O'Loughlin A.	International Journal of Management Reviews	6.62	Contribuir ao entendimento acadêmico dos conceitos de agilidade e flexibilidade na cadeia de suprimentos.
Gligor D.M., Holcomb M.C.	SupplyChain Management	5.66	Explorar o papel das capacidades logísticas na obtenção da agilidade da cadeia de suprimentos por meio de uma revisão multidisciplinar da pesquisa relevante.
Chakravarty A., Grewal R., Sambamurthy V.	InformationSystems Research	5.44	Entender como as competências em tecnologia da informação moldam a agilidade organizacional e o desempenho da empresa.
Carvalho A.M., Sampaio P., Rebentisch E., Carvalho J.Á., Saraiva P.	Total Quality Management and Business Excellence	5.32	Propor questões de pesquisa que ajudarão a entender as relações e a integração entre os conceitos de excelência operacional, agilidade organizacional e cultura organizacional.
Ngai E.W.T., Chau D.C.K., Chan T.L.A.	Journal of Strategic Information Systems	4.93	Explorar o impacto do relacionamento entre a competência da cadeia de suprimentos e a agilidade da cadeia de suprimentos no desempenho da empresa.

Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com a tabela 1, destacam-se o *Journal of Operations Management e Supply Chain Risk Management: Advanced Tools, Models, and Developments*, com elevado SJR e quanto a áreas organizacionais abordadas para estudo a de Cadeia de Suprimentos e Tecnologia da Informação.

Análise Textual

Análise de Nuvem de Palavras

Nesta análise, a importância dos termos é expressa pela frequência no *corpus* textual, tamanho e posição na estrutura gerada, assim, evidencia-se (figura 4) que as palavras de maior significado para a temática, são: “agilidade”, “organizacional”, “cadeia”, “suprimento”, “modelo”, “capacidade”, “abordagem”, “metodologia”, “resultado”, “ambiente”, “desempenho”, “negócio”, “mercado”, “estratégico”, “mudança”, “objetivo”, “relacionamento”, “processo”, “tecnologia”, “flexibilidade”, “informação”, “competitivo”, “integração” e outros.

Figura 4 – Estrutura da Análise Nuvens de Palavras, geradas no IRaMuteQ



Fonte: Google.

agilidade organizacional, bem como competências e abordagens facilitadoras para sua melhor atuação no ambiente empresarial. Deste modo, esses *clusters* evidenciam 4 áreas de contributos, 12 competências e 9 abordagens facilitadoras relativas à agilidade organizacional, sendo estas organizadas em 3 *clusters*. Evidencia-se por meio da análise desenvolvida que a agilidade organizacional está relacionada a diversos fatores empresariais, como exemplo cultura e tecnologia, e que contribui para o alcance dos objetivos organizacionais, tendo em vista, estar relacionada a capacidade de resposta e a flexibilidade no ambiente de negócios. No entanto, para a empresa ser ágil tornam-se necessárias competências empresariais e a aplicação de metodologias facilitadoras que repercutem na integração entre departamentos, promovendo melhorias nos relacionamentos, fluxos de informação e processos, desempenho, desenvolvimento, aprendizagem, competitividade, sistemas e outros.

Cluster 1. Áreas de contribuição da Agilidade Organizacional

São áreas de contribuição da agilidade organizacional a *Gestão Estratégica*, com o vínculo da agilidade com o gerenciamento no estabelecimento de planos, estratégias, medição do desempenho (FARROKHI; RAJAEIPOUR, 2016; WAHYONO, 2018) e liderança, como questão estratégica na era global, mitigando o comportamento de imitação (MUAFI; UYUN, 2018); a *Gestão Pessoas*, pelo potencial da agilidade na melhoria do desempenho organizacional, que depende da extensão em que os gerentes se identificam com sua empresa, liderança transformacional e a natureza do clima de trabalho (GOLGECI et al., 2019; AVERINENI; RAMA; SWATHI, 2019), para poder unir personalidade formada, experiências e valores iniciais (SALAMZADEH; NEJATI; SALAMZADEH, 2014) com a força de trabalho escalável, mantendo os colaboradores focados e fazendo reconfigurações necessárias (NIJSSEN; PAAUWE, 2012; SHAFER et al., 2001). Assim, percebe-se a influência de empresas que buscam criatividade, organizações virtuais, trabalhadores com várias habilidades (CHAKRABORTY; SANTRA; DHARA, 2019) e que apresentam uma relação positiva com a capacidade de obter desempenho superiores (PEARCE et al., 2018), considerando os aspectos do aprendizado, descentralização da tomada de decisão (ALAVI et al., 2014) e criação de uma infraestrutura adaptável para sobrevivência no mercado (NIJSSEN; PAAUWE, 2012); o *Marketing*, onde a importância da

agilidade é crescente para melhorar a capacidade de resposta e de sobrevivência dos negócios (OSEI; AMANKWAH-AMOA; KHAN; OMAR; GUTU, 2019), sendo a implantação bem-sucedida da agilidade de marketing dependente da construção de relacionamentos socialmente responsáveis e inovadores na padronização, adaptação em resposta e antecipação aos negócios em rápida mudança (OSEI et al., 2019); a *Cadeia de Suprimentos*, onde a agilidade está relacionada ao potencial de se adaptar ou responder de maneira rápida às mudanças do mercado, bem como às possíveis e reais interrupções (BRAUNSCHEIDEL; SURESH, 2009), tendo em vista que, como competência de gerenciamento de risco, sente, responde e determina a eficiência e a eficácia dos esforços coletivos, permitindo que a empresa reaja frente a um mercado volátil (MALEKIFAR; TAGHIZADEH; RAHMAN; KHAN, 2014; HUSSAIN; ABOOD; TALIB, 2018; GLIGOR; HOLCOMB, 2012; BRAUNSCHEIDEL; SURESH, 2009). Mas, para isso, as partes interessadas precisam participar de programas de desenvolvimento, de modo a maximizar o desempenho (FAYEZI; ZUTSHI; O'LOUGHLIN, 2017) e despertar para questões como dinâmica de poder interorganizacional; acesso a informações; relacionamento com o fornecedor; melhorias na estrutura, nos recursos humanos, no design do produto e dos processos (NAUGHTON; GOLGECI; ARSLAN, 2019; RAHIMI; RAAD; ALAMTABRIZ; MOTAMENI, 2019).

Cluster 2. Competências essenciais para a promoção da Agilidade Organizacional

Percebe-se a importância de certos atributos organizacionais para o desempenho da agilidade, como salienta (NEJATIAN; ZAREI, 2013) que atributos ágeis, também chamados de recursos, permitem às organizações lidar rápida e eficientemente com as demandas dinâmicas dos clientes e intensa concorrência global. Dessa maneira, determinadas características devem ser levadas em consideração, tais como: *Cultura grupal, racional e de desenvolvimento*, relacionada a participação e consenso entre os colaboradores com ênfase na produtividade, competitividade e participação no mercado, representando elemento importante para a agilidade (MANDAL; KAVALA; POTLAPALLY, 2020) quando apoia o aprendizado, o desenvolvimento contínuo e o engajamento dos funcionários para o atingimento dos objetivos (PATHAK, 2017; SAPUTRA, ABDINAGORO; KUNCORO, 2018),

adaptação efetiva às mudanças em seu ambiente externo e reorganização de estruturas internas, em outras palavras, serem ágeis (PANTOUVAKIS; KARAKASNAKI, 2018; PANTOUVAKIS; BOURANTA, 2017); *Ambidestria*, habilidade de reunir competências para inovar e aumentar sua eficiência (RIALTI; ZOLLO; FERRARIS; ALON, 2019). Nesse contexto, destaca-se a Agilidade Resiliente, competência ambidestra em detectar, atuar com rapidez sobre as mudanças ambientais e suportar rupturas desfavoráveis (GÖLGECI; ARSLAN; DIKOVA; GLIGOR, 2019); *Excelência operacional*, é necessário ir além do simples ajuste cultural, ou seja, trabalhar para desenvolver o potencial de lidar com mudanças constantes, com uso frequente de programas de excelência operacional para obter melhores resultados de desempenho (CARVALHO; SAMPAIO; REBENTISCH; CARVALHO; SARAIVA, 2019) onde a integração entre cultura de excelência e agilidade representa uma meta natural para as organizações que desejam uma boa atuação em ambientes de negócios altamente instáveis (CARVALHO; SAMPAIO; REBENTISCH; SARAIVA, 2018); *Compartilhamento de conhecimento*, atua juntamente com a agilidade organizacional para superar os rivais em um ambiente de rápidas mudanças, impacta positivamente o desempenho organizacional (SALEHZADEH; POOL; MOHSENI; TAHANI, 2017; LEE; LEE; KIM; LEE, 2017); *Capital intelectual*, nota-se relação significativa entre o capital intelectual dos colaboradores e suas dimensões (metacognitivo, cognitivo, motivacional e comportamental) com agilidade organizacional (TEIMOURI; ARDESTANI; KHEIRI, 2016) que, em conjunto, levam à produtividade dos recursos humanos (HAJEVAR KHARAZIAN, 2016); *Aceitação psicológica*, como salienta (BABINEAU LESSARD, 2015) a eficácia da mudança, resultado da agilidade organizacional, depende em grande parte de sua aceitação psicológica pelas pessoas a que se destina, sendo reforçada por seu papel na definição da mudança e pelo reconhecimento que são dados por suas contribuições em cada estágio de sua implementação; *Flexibilidade*, em um ambiente em que os mercados emergem, colidem, dividem, evoluem e morrem, um dos principais determinantes do sucesso de uma empresa é a agilidade estratégica, compreendendo a capacidade de permanecer flexível ao enfrentar novos desenvolvimentos, de ajustar continuamente a direção estratégica e desenvolver formas inovadoras de criar valor (SAJDAK, 2015); *Empreendedorismo*, condiz com a habilidade de se adaptar rapidamente e agir com flexibilidade, sendo um dos atributos de uma empresa ágil (SAJDAK, 2015), evidencia-se

uma relação positiva e significativa entre orientação empreendedora e agilidade (NEJAD; JALAEI; KHOSRAVI, 2014); *Capacidade dinâmica*, a agilidade organizacional é considerada uma capacidade dinâmica necessária para organizações que operam em um ambiente altamente dinâmico (NIJSSEN; PAAUWE, 2012) com potencial para agregar, transformar, criar, reconfigurar capacidades, manter um alto nível de flexibilidade, desenvolver aprendizado, transferir conhecimento, além de uma cultura corporativa adaptável para atuar em um contexto de rápidas mudanças (SAJDAK, 2015); *Memória organizacional*, a agilidade organizacional está vinculada a fatores e componentes organizacionais como alvos, estruturas, sistemas e os recursos humanos, fazendo-se necessária a boa gestão do corpo de trabalhadores para que assim o conhecimento possa trabalhar a favor, com o uso da memória organizacional, que apresenta uma relação positiva com a proatividade, adaptabilidade e guarda das informações necessárias para o suporte nas escolhas em um contexto de dinamismo (AL-FAOURI; AL-NSOUR; AL-KASASBEH, 2014); *Gerenciamento de conhecimento e a inovação*, afetam o nível de agilidade por vincular-se ao desempenho organizacional (Kamhawi, 2012), permitindo efetivas respostas ao mercado e *Adaptabilidade*, (NEJATIAN; ZAREI, 2013) afirmam que agilidade organizacional está fortemente ligada às noções de adaptabilidade e flexibilidade que são usadas indiferentemente para indicar os esforços de uma organização ao lidar com mudanças dinâmicas e imprevisíveis de mercado.

Cluster 3. Abordagens facilitadoras da Agilidade Organizacional

Com diz Dries, Vantilborgh e Pepermans (2012), as organizações devem incorporar mecanismo de agilidade em seus processos. A busca pela qualidade e excelência direciona os esforços das empresas que desejam melhorar e obter vantagem competitiva, assim, o desenvolvimento de recursos ágeis, liderança e parcerias se tornam essenciais para que as organizações se mantenham competitivas e atendam às novas demandas de seus stakeholders (CARVALHO; SAMPAIO; REBENTISCH, 2017; TAJI; SIADAT, HOVEIDA, 2016). Com o intuito de promover e maximizar a atuação da Agilidade Organizacional, destacam-se abordagens e recursos, como: *Redes de Interação*, o contrato de rede pode ser aproveitado para melhorar a capacidade das empresas participantes em enfrentar o novo ambiente competitivo global com a crença

compartilhada (CANTELE; VERNIZZI; RICCIARDI, 2016); a colaboração intra e interorganizacional transparente tem um impacto significativo na agilidade de determinadas atividades da empresa e para que as estratégias sejam utilizadas da melhor maneira possível (ALMAHAMID; HOURANI, 2015; TOLF, et al., 2015). Deste modo, deve haver esforço para desenvolver e manter a integração de relacionamentos no desenvolvimento da flexibilidade de atividades organizacionais a fim de superar mudanças inesperadas, impulsionar o desempenho empresarial (LIU; YANG, 2020; FAYEZI; ZOMORRODI, 2015), acessar recursos e informações externas, aumentar a capacidade de absorção (LIU; YANG, 2019) e capacidades individuais relevantes (GOLGECI; BOUGUERRA; ROFCANIN, 2019); salientando-se que a transição do status tradicional da manufatura para as colaborações interorganizacionais pode ser uma das mudanças fundamentais na moderna administração de negócios com o estabelecimento de alianças colaborativas por meio da associação de várias organizações experientes e profissionais (MOLLAHOSEINIARDAKANI et al., 2018). No entanto, como afirmam Wasesa, Stam, e van Heck, 2017, a aplicação dos sistemas interorganizacionais baseados em agentes requer ajustes na arquitetura da informação ou na estrutura de coordenação; Na *Tecnologia de Informação (TI)*, no campo da TI, observa-se a Big Data com recursos que afetam a agilidade de uma empresa, por cruzar dados por meio de diversas fontes para obtenção de *insights* rápidos e preciosos (RIALTI et al., 2019); os serviços de TI estão constantemente buscando se alinhar às prioridades estratégicas da agilidade aprimorando processos que envolvem integração, compartilhamento de informações e coordenação (BI et al., 2013; GUNSBURG et al., 2018) por meio de sistemas reais e o estabelecimento de uma efetiva infraestrutura de tecnologia digital, promovendo relações externas e internas e alinhamento estratégico de negócio (ZAIN et al., 2005; MIRCEA, 2013; AMAYREH; SALLEH, 2013; LI et al., 2019). As empresas de manufatura e seus fornecedores precisam desenvolver flexibilidade fabricante-fornecedor, acompanhadas de sistemas de informação integrados bem construídos e sistemas analíticos para permitir a agilidade do fabricante (LEE; WANG; GROVER, 2020), melhorando a capacidade de gerenciar recursos tecnológicos (MELIÁN-ALZOLA; FERNÁNDEZ-MONROY; HIDALGO-PEÑATE, 2020), a integração de informações (IRFAN, WANG, AKHTAR, 2019) e alinhamento no nível operacional, em termos estruturais e sociais (ZHOU et al., 2018). Percebe-se o relacionamento significativo entre as dimensões críticas

da infraestrutura de TI humana ágil (funções de negócios, gerenciamento interpessoal, experiência em gerenciamento de tecnologia) e agilidade organizacional de detecção e resposta (PANDA; RATH, 2018). Contudo, o papel da TI como um fator obstrutivo para a agilidade organizacional não pode ser negligenciado, pois, se os gastos não forem traduzidos adequadamente, investimentos enormes e imprudentes em TI impedirão a agilidade organizacional. Assim, os gerentes devem contabilizar situações enquanto avaliam os efeitos das competências de TI (PANDA; RATH, 2016; CHAKRAVARTY; GREWAL; SAMBAMURTHY, 2013); *Co criação digital*, de acordo com Mihardjo, Sasmoko, Elidjen e Rukmana (2019), esta ferramenta acontece quando múltiplas perspectivas são reunidas através da tecnologia digital para criar resultados transformadores. Mihardjo, Sasmoko, Alamsjah e Rukmana (2019) dizem que desempenha um papel significativo como uma variável interveniente no relacionamento entre orientação à experiência do cliente, comunidade social e agilidade da organização e desempenho transformacional; *A Metodologia de Alinhamento Prático* visa permitir a modelagem, supervisão e melhoria de processos de negócios através da distinção de duas dimensões: (1) processos de negócios e (2) práticas de trabalho em que a agilidade é infundida através da redefinição de fases, funções e ciclos de interação (SWAYZE; FORD, 2018); *Abordagem de Projeto do Tipo Ágil*, ferramenta da agilidade organizacional que integra sistematicamente as preocupações das partes interessadas e leva em consideração a complexidade inerente a um determinado sistema ao definir e introduzir novas soluções; gerenciando a capacidade dos atores de mudança, em vez de gerenciar uma mudança imposta, seu processo iterativo de desenvolvimento, validação e ajuste permite que as partes interessadas considerem sistematicamente os ajustes necessários (BABINEAU; LESSARD, 2015); *Manufatura ágil*, tendo em vista que a forma de produção está relacionada à resposta a ambientes exigentes (BESSANT; FRANCIS; MEREDITH; KAPLINSKY; BROWN, 2001), esta metodologia representa uma evolução na tecnologia da fabricação e remodelação quanto a produtos e processos; envolvendo flexibilidade, velocidade, qualidade e eficiência para que as empresas reajam à mudanças do ambiente, aumentando a capacidade organizacional, pois fornece produtos de alta qualidade com menor ciclo de vida e tempo de entrega (MISHRA et al., 2014). Em consonância com o estudo de Vinodh et al. (2012), a manufatura ágil se concentra nas mudanças turbulentas do mercado e nas ações responsivas da empresa de manufatura, em termos de

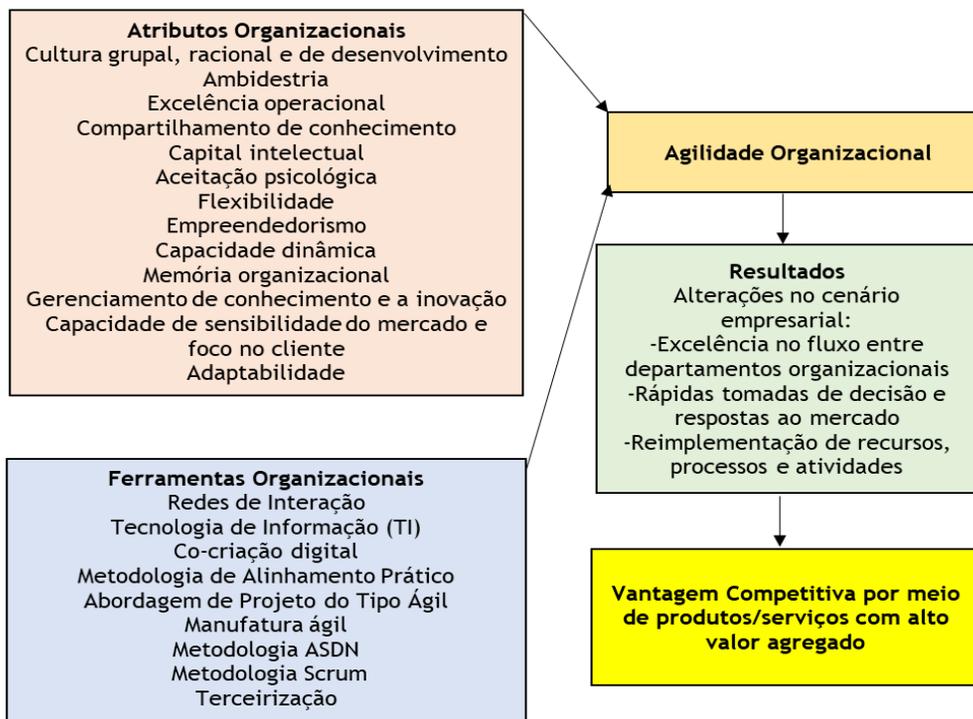
processo, ferramentas, materiais e especialistas treinados, consistindo em cinco principais fatores de agilidade, como: força de trabalho, gerenciamento de manufatura, estratégia de manufatura, tecnologia de manufatura e estrutura organizacional. Ao adotar e desenvolver os elementos-chave da agilidade, é necessário que as empresas superem os desafios filosóficos de uma mudança da produção em massa/enxuta para o ambiente de personalização da manufatura ágil (HOOPER; STEEPLE; CLIVE, 2001). Nessa abordagem, percebe-se o Modelo para Aprimorar o Nível Total de Agilidade (METAL), permitindo que as organizações identifiquem e fortaleçam os critérios fracos de manufatura ágil e aprimorem o valor do nível total de agilidade (SREENIVASA et al., 2013); *AgileSupply-Demand Networks*, como salientam Tuominen, Kitaygorodskaya, Helo(2008), é uma poderosa ferramenta de suporte a decisões, fundamental para agilidade organizacional, com diversos recursos para analisar redes de demanda e suprimento e, além disso, permite que as informações se espalhem por diferentes departamentos e organizações funcionais de maneira significativa;

Metodologia de Scrum, para MollahoseiniArdakani et al. (2018), é uma metodologia ágil para gestão e planejamento de projetos de software; embora seja comumente usada no desenvolvimento de software pode ser aplicado a quase qualquer projeto. Este método permite agilidade nos processos e assim o cumprimento de prazos, acompanhamento de problemas e um bom processo comunicacional; *Terceirização* representa a relação custo-benefício, redução de tamanho, foco nas principais atividades e especializações de trabalho, influenciando diretamente a agilidade organizacional (SHAHIN; AZAR, 2013).

Modelo conceitual

A figura 6 apresenta o modelo conceitual do estudo que é resultado da estruturação de conteúdo proveniente da análise textual, permitindo a interpretação de que para a rapidez de respostas, de adequações e flexibilidade junto ao mercado (agilidade organizacional) faz-se necessário componentes empresarias como competências e ferramentas, contribuindo para a vantagem competitiva da organização.

Figura 6 – Modelo Conceitual



Fonte: Elaborado pelos autores.

Por meio da figura 6 é possível perceber que a interação entre características essenciais e metodologias facilitam a promoção da agilidade no ambiente organizacional, que por sua vez conduz à sincronia entre a estrutura organizacional, com bom desempenho na integração dos agentes organizacionais (internos e externos) e nos fluxos de processos, modificando-os e ajustando-os quando necessário; à flexibilidade quanto a alterações imprescindíveis e imediatas, inclusive com a adoção de recursos; à promoção da aprendizagem e rápidas reações aos concorrentes, devido seu valor estratégico; à solução de problemas, com a velocidade na detecção do mercado e conseqüentemente na constante evolução de melhorias, conquistando a satisfação dos clientes e retendo-o por meio do diferencial competitivo.

Conclusão e pesquisas futuras

Em um ambiente dinâmico as organizações precisam ser diferentes, e uma maneira de fazer isso é organizar a imprevisibilidade, o que as organizações com a agilidade fazem (NIJSEN; PAAUWE, 2012). Assim, diante da importância da Agilidade Organizacional este estudo identificou seus contributos para áreas departamentais, bem como competências e abordagens que facilitam sua promoção.

Observa-se a agilidade como um componente estratégico que conduz a uma postura adaptável frente ao cenário empresarial no que tange a formas de produtividade, fluxos de processos, execução de atividades e participação no mercado para o diferencial competitivo. A atuação da agilidade se dá por meio de planos estratégicos mais assertivos, alcance dos objetivos, bom relacionamento da força de trabalho, design de produtos e arranjos organizacionais adequados, maior potencial de ajustes e respostas ao público de interesse, retenção dos clientes, otimização no desempenho e nas interações do ambiente interno com o externo. Na execução de procedimentos entre os setores empresariais possuir agilidade é primordial para conquistar uma posição significativa no caótico ambiente corporativo por meio da boa sincronia, que se desencadeia em adaptações e velozes respostas representadas por produtos e serviços que atendam a demandas e superem expectativas dos clientes. Destaca-se a importância da busca incessante por melhoria contínua com a internalização de características essenciais como empreendedorismo, compartilhamento de conhecimentos, excelência operacional e capital intelectual, além de investimentos e adoção de ferramentas metodológicas facilitadoras como TI, formas de produção ágil e terceirização.

Não abordar sobre a temática agilidade organizacional em distintos contextos organizacionais (por exemplo, hierarquizado e participativo) destaca-se como limitação deste estudo. As contribuições recaem sobre o meio acadêmico e empresarial trazendo conhecimentos para uma governança que tome decisões mais assertivas; incrementar o nível do trabalho; construir uma cultura saudável; incitar a adoção de ferramentas organizacionais; estimular competências institucionais e individuais; encorajar a transformação e inovação do negócio; criar um equilíbrio entre a estabilidade e o dinamismo nas dimensões estrutura, processos e pessoas; avaliar corretamente o status de

orientação e agilidade empreendedora para o melhor desempenho frente a necessidade de valor agregado aos produtos, serviços e sistemas.

Como qualquer estudo, este não está isento de limitações, nomeadamente o software utilizado, pois muitos outros poderiam ter sido utilizados, assim como outros termos de pesquisa e o uso simultâneo da Scopus com a ISI. Como agenda futura, sugere-se: abordar sobre a agilidade organizacional em específicos contextos empresariais, no sentido de descobrir aspectos que precisam ser incorporados para a promoção da vantagem competitiva; desenvolver o comparativo do desempenho da agilidade organizacional entre empresas de natureza pública e privada; desenvolver o comparativo do desempenho da agilidade organizacional entre empresas de natureza pública e privada; identificar aspectos no ambiente empresarial que são impeditivos da agilidade organizacional.

Referências

- ALAVI, S. *et al.* Organic structure and organisational learning as the main antecedents of workforce agility. **International Journal of Production Research**, v. 52, n. 21, p. 6273–6295, 2014.
- AVERINENI, A.; RAMA SWATHI, R. S. V. An empirical emphasis on employees' perception towards agile HR practices in select software companies. **International Journal of Recent Technology and Engineering**, v. 8, n. 3, p. 2332–2338, 2019.
- CARVALHO, A. M.; SAMPAIO, P.; REBENTISCH, E. Building an agile culture of excellence to address the unstable business environments of the XXI century. **Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management**, p. 1837–1838, 2017.
- CEGARRA-NAVARRO, J. G.; SOTO-ACOSTA, P.; WENSLEY, A. K. P. Structured knowledge processes and firm performance: The role of organizational agility. **Journal of Business Research**, v. 69, n. 5, p. 1544–1549, 2016.
- CHAKRAVARTY, A.; GREWAL, R.; SAMBAMURTHY, V. Information technology competencies, organizational agility, and firm performance: Enabling and facilitating roles. **Information Systems Research**, v. 24, n. 4, p. 976–997, 2013.
- CROCITTO, M.; YOUSSEF, M. The human side of organizational agility. **Industrial Management and Data Systems**, v. 103, n. 5–6, p. 388–397, 2003.
- DRIES, N.; VANTILBORGH, T.; PEPERMANS, R. The role of learning agility and career variety in the identification and development of high potential employees. **Personnel Review**, v. 41, n. 3, p. 340–358, 2012.

FELIPE, C. M.; ROLDÁN, J. L.; LEAL-RODRÍGUEZ, A. L. An explanatory and predictive model for organizational agility. **Journal of Business Research**, v. 69, n. 10, p. 4624–4631, 2016.

GÖLGECI, I. *et al.* Resilient agility in volatile economies: institutional and organizational antecedents. **Journal of Organizational Change Management**, v. 33, n. 1, p. 100–113, 2019.

GOVUZELA, S.; MAFINI, C. Organisational agility, business best practices and the performance of small to medium enterprises in South Africa. **South African Journal of Business Management**, v. 50, n. 1, p. 1–13, 2019.

HAMAD, Z. M. M.; YOZGAT, U. Does organizational agility affect organizational learning capability? Evidence from commercial banking. **Management Science Letters**, v. 7, n. 8, p. 407–422, 2017.

KHOJASTEY, Y. Supply chain risk management: Advanced tools, models, and developments. **Supply Chain Risk Management: Advanced Tools, Models, and Developments**, p. 1–334, 2018.

MIRCEA, M. Building the agile enterprise with service-oriented architecture, business process management and decision management. **Modern Entrepreneurship and E-Business Innovations**, p. 149–165, 2013.

MUAFI; UYUN, Q. The role of leadership agility toward organizational learning and imitation behavior; a study of batik MSMEs in Pekalongan Indonesia. **Proceedings of the 31st International Business Information Management Association Conference, IBIMA 2018: Innovation Management and Education Excellence through Vision 2020**, p. 1122–1129, 2018.

NEJAD, M. E.; JALAEI, S. A.; KHOSRAVI, S. Adopting entrepreneurial orientation to improve agile Manufacturing. **International Journal of Entrepreneurship and Small Business**, v. 22, n. 2, p. 179–195, 2014.

NEJATIAN, M. *et al.* Paving the path toward strategic agility: A methodological perspective and an empirical investigation. **Journal of Enterprise Information Management**, v. 32, n. 4, p. 538–562, 2019.

NEJATIAN, M.; ZAREI, M. H. Moving towards organizational agility: Are we improving in the right direction? **Global Journal of Flexible Systems Management**, v. 14, n. 4, p. 241–253, 2013.

NGAI, E. W. T.; CHAU, D. C. K.; CHAN, T. L. A. Information technology, operational, and management competencies for supply chain agility: Findings from case studies. **Journal of Strategic Information Systems**, v. 20, n. 3, p. 232–249, 2011.

NIJSSSEN, M.; PAAUWE, J. HRM in turbulent times: How to achieve organizational agility? **International Journal of Human Resource Management**, v. 23, n. 16, p. 3315–3335, 2012.

RIALTI, R. *et al.* Big data analytics capabilities and performance: Evidence from a moderated multi-mediation model. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 149, n. June, p. 119781, 2019.

TAJI, M.; SIADAT, S. A.; HOVEIDA, R. Identification and ranking of key factors influencing organizational agility implementation on Total Quality Management (TQM) in universities (case study: Isfahan university of medical sciences). **International Business Management**, v. 10, n. 15, p. 2814–2822, 2016.

TOLF, S. *et al.* Agile, a guiding principle for health care improvement? **International Journal of Health Care Quality Assurance**, v. 28, n. 5, p. 468–493, 2015.

WAHYONO. A conceptual framework of strategy, action and performance dimensions of organizational agility development. **Industrial and Commercial Training**, v. 50, n. 6, p. 326–341, 2018.

WANG, S.; WANG, Y.; ARCHER, N. The co-evolution of IT competence, organisational agility and entrepreneurial action: A case study of entrepreneurial e-tailers. **International Journal of Networking and Virtual Organisations**, v. 18, n. 1, p. 1–29, 2018.

WANG, Z. *et al.* Achieving IT-enabled enterprise agility in China: An IT organizational identity perspective. **IEEE Transactions on Engineering Management**, v. 61, n. 1, p. 182–195, 2014.

YADAV, N.; DIXIT, S. A Conceptual Model of Learning Agility and Authentic Leadership Development: Moderating Effects of Learning Goal Orientation and Organizational Culture. **Journal of Human Values**, v. 23, n. 1, p. 40–51, 2017.

A influência da cultura organizacional da empresa-mãe no controlo das suas subsidiárias: um estudo de caso

Margarida Rodrigues
Rui Silva

Planejar, organizar e controlar são funções vitais no processo de gestão das organizações (BEDEIAN; GIGLIONI, 1974). Assim, o controlo assume uma importância fundamental no processo de gestão. Ao longo dos tempos, o controlo de gestão tem sido definido sob várias perspetivas (FLAMHOLTZ; DAS; ANGELES, 1985). A perspetiva sociológica que realça a organização como um todo e enfatiza a importância dos grupos (WEBER, 1947; THOMPSON, 1967 citados em FLAMHOLTZ et al., 1985); a perspetiva administrativa focada no indivíduo e nos departamentos dentro da organização (DAVIS, 1940; KOONTZ, 1959; URWICK, 1928 citados em FLAMHOLTZ et al., 1985) e a perspetiva psicológica que releva o indivíduo, nomeadamente o seu comportamento em relação aos grupos e aos objetivos da organização (TANNEBAUM, 1968; LAWLLER, 1976; FLAMHOLTZ, 1979 citados em FLAMHOLTZ et al., 1985).

O controlo tem sido definido de várias formas e com recurso a diferentes conceitos (por exemplo, poder, autoridade, influência) ao longo dos tempos (TANNENBAUM, 1962). O conceito de controlo de gestão também tem

sido estudado por diversos autores (BEDEIAN; GIGLIONI, 1974; STRAUB; ZECHER, 2013). Assim, constata-se que o foco do controlo de gestão evoluiu de uma visão mais centrada no controlo formal e na informação financeira, para uma visão mais abrangente que inclui os controlos sociais e culturais, sendo a escolha do mesmo influenciada pelo ambiente institucional e pela estratégia a adotar (COLLIER, 2005). O controlo de gestão tem vários significados e tem sido interpretado de diversas formas (OUCHI, 1979). Assim, para Etzioni (1965), o controlo está ligado às questões de poder na organização; mas segundo Ouchi (1979), a visão predominante consiste em interpretar o controlo como a soma das relações de influência interpessoais da organização; finalmente, o controlo pode ainda ser tratado como uma questão relacionada com o fluxo de informação (GALBRAITH citado em OUCHI, 1979). Já Ouchi e Maguire (1975) argumentaram que o controlo está relacionado com a criação de regras e com a monitorização através de um sistema hierárquico. A importância do controlo advém do facto de qualquer ato de controlo ter duas implicações: uma pragmática e outra simbólica (TANNENBAUM, 1962). A pragmática traduz-se naquilo que a pessoa tem ou não tem de fazer. A simbólica, advém do significado que é atribuído ao que é feito, ou seja, no contexto organizacional, o exercício do controlo possui uma carga emocional (TANNENBAUM, 1962) que deve ser tida em conta. No seguimento destes trabalhos, Ouchi (1975, 1977a, 1977b, 1979) apresenta o sistema de controlo dividido em três tipos (mercado, burocracia e clã). Os trabalhos de Flamholtz (FLAMHOLTZ et al., 1985; Flamholtz, 1996) permitiram constatar que o controlo desempenha um papel importante na gestão da organização e que tem um impacto significativo no comportamento dos indivíduos que a integram; acrescentam ainda, que o controlo, a longo prazo, pode transformar-se em vantagem competitiva.

Após esta breve contextualização do tema a estudar, é de salientar que o enquadramento teórico é a teoria institucional, em particular a nova sociologia institucional, que defende que as práticas adotadas pelas organizações eram por estas assimiladas como resultado de um processo cultural e não só como um meio formal para melhorar a sua eficiência (LEITE, 2015). Por outro lado, tem como premissa o uso de estruturas e processos que são legitimados e padronizados, bem como, fazem parte de um todo integrado e aborda o SCG como um conjunto de práticas de gestão e não apenas como um modo de controlo per si e estuda as relações organizacionais entre as partes envolvidas.

Em conformidade com o descrito, coloca-se a seguinte questão de investigação: Como é que a cultura organizacional da empresa-mãe influencia o SCG da subsidiária (nas dimensões culturais e organizacionais)?

Depois desta breve introdução, prossegue-se com a revisão da literatura, a metodologia, os resultados e as conclusões.

Revisão da literatura

Sistema de controlo de gestão: conceitos e sistemas

O sistema de controlo é geralmente definido como sendo composto por vários níveis: sistema central, estrutura, cultura e ambiente (FLAMHOLTZ, 1996). Nesta mesma linha, ao estudar os aspetos estratégicos do controlo, Simons (1995) concluiu que o sistema de controlo é composto por quatro níveis: 1) crenças – onde se incluem os valores da organização que contribuem para a partilha da missão da mesma e para a obtenção de um compromisso; 2) fronteira – onde se incluem as restrições e estabelecem os limites de comportamento; 3) diagnóstico – que corresponde à monitorização e controlo das variáveis chave do desempenho individual e do seu contributo para o alcance dos objetivos definidos; 4) interativo – nível onde se fomenta o envolvimento e estimula a aprendizagem organizacional e o surgimento de novas ideias e estratégias. Outro autor entende que o controlo se relaciona com a sua avaliação, em que este se resume à criação de regras, monitorização e avaliação através da hierarquia (OUCHI, 1979), pelo que identificou três mecanismos de controlo e que são: 1) mercados – relacionado com o preço da transação; 2) burocracia – inclui a implementação, aplicação e monitorização de regras; 3) clã – reflete as tradições, crenças e valores que motivam os indivíduos a adotar certos comportamentos.

Neste âmbito, qualquer SCG deve incluir atividades de planeamento, coordenação e comunicação, avaliação de informação e, principalmente, influenciar as pessoas a trabalhar em consonância com os objetivos da organização (ICFAI, 2006). O SCG implementado ou a implementar numa organização deve assentar em características gerais e inerentes. As decisões sobre controlo são baseadas na estratégia definida pelos acionistas, devendo esta ser entendida como uma ferramenta para implementar essa mesma estratégia. Neste processo é importante considerar os comportamentos dos indivíduos

na organização e, ainda, a existência de orientações futuras e de objetivos claros, para evitar perdas de controlo.

O SCG pode ser formal (baseado em procedimentos escritos e influencia os comportamentos dos indivíduos) ou informal (não existem procedimentos escritos e são *iniciados* pelos indivíduos). Se o SCG for formal, este inclui controlos de entrada (seleção, recrutamento, formação, alocação de recursos, entre outros), controlos de processos (nas atividades rotineiras) e controlos de saída (comparação do planeado com o real, o que leva á monitorização e avaliação). Por outro lado, se o sistema for informal, este sugere o autocontrolo, pela congruência de objetivos individuais com os objetivos da organização, a introdução dos controlos sociais, que se relacionam com os valores, compromissos entre ambas as partes, mas também, monitorização e avaliação, e controlos culturais, com base em crenças e rituais (ICFAI, 2006).

Dada a evolução do conceito de controlo de gestão e, conseqüentemente, do SCG, para que exista uma adequada implementação deste sistema, os gestores têm de saber usar as informações da contabilidade para atingir, de modo congruente, as metas definidas, isto é, têm que ser flexíveis para adaptar os seus comportamentos ao meio ambiente (Xinxiang, 2016). Nesta linha de pensamento, alguns autores (COLLIER, 2005; CHENHALL, 2003) consideraram que os SCG têm evoluído ao longo dos anos, existindo hoje vários modelos para compreender o controlo de gestão, nomeadamente os baseados nos controlos informais (OTLEY, BERRY, 1980; SIMONS, 1995) e nos controlos formais (DITILLO, 2004; OUCHI, 1979).

Pela utilização dos modelos de SCG e sendo as organizações orientadas pelos seus objetivos, o controlo é exercido através de uma utilização eficaz e eficiente dos recursos necessários para a prossecução dos mesmos, ao influenciar o comportamento dos recursos humanos, acultura organizacional e induzir as desejadas mudanças no meio ambiente (BERRY *et al.*, 1995 citados em COLLIER, 2005).

No entanto, para se estudar o SCG é importante ter em consideração as relações entre as multinacionais e as suas subsidiárias, pelo que, genericamente, estas relações refletem a conexão entre duas unidades, onde uma é financeiramente dependente, mas legalmente independente da outra; por outras palavras, a sede da empresa é, geralmente, a parte da organização onde

as decisões são tomadas e a estratégia é definida e a subsidiária é a unidade de referência, que é controlada pela sede, contudo, a subsidiária é uma entidade legal separada e distinta da sede para efeitos de regulamentação e tributação, em contraste, com o controlo exercido pela sede e dependência desta (HOPPMANN, 2008). Isto é o que acontece com as grandes multinacionais, em que a dispersão geográfica e as diferenças culturais entre as subsidiárias fazem do controlo e da integração adequada destas, uma tarefa ainda mais difícil, pois a sede é confrontada com realidades socioeconómicas e legais diferentes (KOSTOVA; ZAHEER, 1999).

Em suma, as relações entre a multinacional e as suas subsidiárias têm sido alteradas em função dos seguintes fatores: a) com a globalização, aumentaram as necessidades de ligações entre ambas para que se mantenha a vantagem competitiva a nível internacional; b) as subsidiárias têm crescido em dimensão e em capacidades, o que as torna mais poderosas e capazes de assumirem um papel crucial, nomeadamente de responsabilidade estratégica, o que por sua vez, também aumenta a sua vantagem competitiva; e c) o interesse dos governos dos países de acolhimento do investimento estrangeiro, o que leva a que as relações entre ambas se tornem mais legítimas e eficazes (HOPPMANN, 2008). Estas mudanças na natureza das relações supracitadas revela a necessidade de uma gestão eficaz da mesma, mas para os gestores das multinacionais, o problema não é entender que existe uma necessidade de integração das atividades de todas as empresas controladas sob uma estratégia comum, mas sim como implementar essa estratégia (BIRKINSHAW et al., 2000; MARTINEZ; JARILLO, 1989).

Caraterísticas e condicionantes dos SCG nas multinacionais

Os efeitos do SCG nas organizações estão intrinsecamente ligados às características do mesmo, as quais foram descritas genericamente no ponto anterior. No entanto, muitas das subsidiárias exercem as suas operações em economias emergentes, o que representa uma dificuldade em termos da realocação dos gestores expatriados quanto à sua adaptação cultural e à sua qualidade de vida pessoal (HARVEY; SPEIER; NOVECEVIC, 2001).

No entanto, em relação ao controlo de gestão nas multinacionais e às características do mesmo em particular, o documento do Icfai (2006) concluiu

que nas últimas décadas, as empresas têm-se expandido para fora das fronteiras tradicionais. Pelo que este crescimento nos negócios tornou imperativo para os gestores/acionista aumentar a sua consciência em relação às questões importantes envolvidas nos investimentos, nos mecanismos de controlo, nas práticas de gestão nas subsidiárias e na diversidade de países culturalmente diferentes. Assim, as multinacionais têm de se adaptar às várias práticas de controlo usadas nos países de origem (sede) para atender aos requisitos dos países de acolhimento (subsidiárias). Neste processo uma adaptação inadequada dos sistemas de controlo usados no país de origem (sede), atua contra os interesses da organização. Neste âmbito, os tipos de controlo utilizados pelas multinacionais para monitorizar e melhorar o desempenho das suas subsidiárias poderão incluir (ICFAI, 2006): Controlos pessoais, Controlos de saída, Controlos culturais e Controlos burocráticos .

O crescimento e a complexidade das operações das multinacionais levou a que estas tivessem de conceber e implementar estratégias para controlar efetivamente as suas subsidiárias. No entanto, há que se ter em conta que os controlos não devem impedir o crescimento das subsidiárias. Outra questão crucial relaciona-se com o fato de as multinacionais necessitarem de adaptar as práticas predominantes dos sistemas de controlo no seu país com as condições predominantes no país estrangeiro. Estes controlos devem ser avaliados continuamente e devem ser modificados quando necessário, ou seja, os sistemas de controlo precisam de modificações ou alterações, porque estes são afetados por fatores como as diferenças culturais entre países, bem como, diferentes ambientes de negócios (ICFAI, 2006)

Cultura organizacional

A integração cultural, entre as multinacionais e as subsidiárias, depende do grau de resistência à mudança (CALDAS; TONELLI, 2002), da forma de lidar com as diferenças e com o alinhamento de valores (ZAGO; RETOUR, 2013). Também Tanure, Evans, Cançado e Cruz (2011) concluíram que a integração cultural é um desafio, pois consiste na tentativa de minimizar vários efeitos, entre eles, a tentativa de construção de uma cadeia de valores partilhada que gere atitudes de cooperação e troca de conhecimento, ou seja, existência das sinergias necessárias para o crescimento do negócio.

Tendo por base as diferenças culturais nas multinacionais, nomeadamente entre a empresa-mãe e as suas subsidiárias, constata-se que o fenómeno da globalização coloca desafios enormes às práticas do controlo de gestão, tendo estas de se adaptar à variável localização. Segundo alguns autores (GIRAUD et al. 2011), o controlo não pode ser entendido como uma mera técnica, que engloba procedimentos, práticas e pessoas inseridas numa organização, mas também como uma relação com as culturas nacionais.

Giraud *et al* (2011) apresentaram um resumo das implicações das diferentes culturas no desenho de um sistema de controlo com base no estudo efetuado por Hoftstede (1980). Esses autores concluíram que o controlo de gestão, em sentido amplo, pode assumir diferentes formas, dependendo das influências culturais dos países de acolhimento (localização das subsidiárias), e que os valores culturais podem funcionar como elementos facilitadores ou como obstáculos ao adequado funcionamento deste sistema.

A crescente globalização dos negócios levou a que o controlo fosse visto como uma ferramenta de gestão que pode ser utilizada em diferentes países, contudo, as diferentes culturas envolvidas implicam diferentes atitudes em relação aos mecanismos de controlo (CHOW; KATO; SHIELDS, 1994). Assim, as diferenças culturais podem originar que os controlos de gestão sejam eficazes num país e ineficazes noutra (CHOW et al., 1994).

O interesse pela pesquisa sobre as influências culturais no SCG foi despoletado nos anos oitenta (HARRISON; MCKINNON, 1999), de modo particular, a comparação entre a cultura anglo saxónica e a cultura asiática. Isto porque, na década de oitenta, a necessidade de melhorar o desempenho organizacional ganhou uma urgência especial nos Estados Unidos e em outros países industrializados devido à enorme concorrência das empresas japonesas (JAEGER; BALIGA, 1985).

O sucesso da indústria Japonesa deve-se, segundo Ouchi e Jaeger (1978), ao facto destas empresas apresentarem características diferentes das de outras zonas do mundo, ou seja, emprego vitalício, tomada de decisão consensual, responsabilidade coletiva, avaliação e promoção lenta, controlo implícito informal, plano de carreira não especializado e preocupação holística.

Assim, no contexto das multinacionais, a interação entre o SCG e a cultura tornou-se pertinente, pelo que existem diversos trabalhos académicos que

estudam esta temática, nomeadamente, através das dimensões de Hofstede (1980), ou ainda, das dimensões do Globe (GROVE, 2005). Neste âmbito, a relação entre o SCG e a cultura tem sido analisada com base na taxonomia de Hofstede (1980), que elaborou um estudo em subsidiárias, a nível mundial, em que se definiram as dimensões culturais. Com o surgimento dessa tipologia foi possível classificar a cultura em variáveis mensuráveis, bem como classificar os países em função destas dimensões, o que permite avaliar a sua interação com as variáveis organizacionais e com o SCG (XINXIANG, 2016).

Giraud *et al.* (2011) estudaram as diferenças entre as perceções dos gestores de várias nacionalidades face ao exercício do controlo, tendo como objetivo concluir sobre o impacto das diferenças culturais. Estes autores concluíram que os gestores japoneses se destacam dos da Europa e dos EUA em termos de estilo de negociação, o qual se orienta por princípios não conflituosos, também estão menos posicionados como parceiros de negócios e possuem menos conhecimento dos aspetos operacionais do negócio, em que raramente tomam iniciativas próprias sem o pedido vir do superior hierárquico. Nesse contexto, estes concluem que as divergências e convergências entre as perceções/comportamentos dos gestores de diferentes países e culturas levam a práticas de controlo diferentes, pelo que é essencial compreender a cultura nacional do país de acolhimento. As características das empresas japonesas podem ser consideradas *sui generis* no tocante ao modo de exercer o controlo (centralizado e personalizado), como consequência da cultura que lhes está inerente.

Recentemente, vários autores têm estudado a influência da cultura nas organizações, apresentam-se em seguida algumas conclusões. Sarala e Vaara (2010) constataram que as diferenças culturais estimulam a transferência do conhecimento através do intercâmbio de práticas diferentes e que as mesmas devem ser encaradas como de valor acrescentado para ambas as partes. Estes autores referiram, ainda, que a redução destas diferenças poderá implicar a criação de uma nova cultura organizacional, com uma forte aposta na comunicação entre os líderes e na formação. Por sua vez, Chakrabarti, Gupta-Mukherjee e Jayaraman (2009) constataram que podem existir conflitos culturais entre as subsidiárias e a empresa-mãe, consoante a rigidez da estrutura, o nível de coletivismo e individualismo e o grau de aversão à incerteza. Porém, as aquisições são mais rentáveis a longo prazo se o adquirente e o

adquirido forem de países mais distantes culturalmente. Estas conclusões não são contudo consistentes com as apresentadas por Barkema, Bell e Pennings (1996) que alegaram que quando a distância cultural é alta, tal tem um efeito negativo na rentabilidade a longo prazo do investimento.

Metodologia

A utilização da investigação qualitativa nos estudos de contabilidade de gestão tornou-se mais comum para estudar os impactos da globalização, nomeadamente ao nível dos negócios das multinacionais (BAXTER; CHUA, 2003). Devido ao fato de o estudo de caso permitir analisar a complexidade dos fenômenos sociais (YIN, 2015), este tornou-se popular no domínio da contabilidade de gestão internacional e da pesquisa na área do controlo (BAXTER;CHUA, 2003). Também Piekkari, Welch e Paavilainem (2009) argumentaram que a investigação qualitativa é crucial para o estudo das multinacionais, uma vez que permite interpretar e compreender a multiplicidade de contextos, isto é, o contexto organizacional, o contexto cultural e o contexto institucional, bem como a sua interligação. Por estas razões, e uma vez que se vai estudar como é que a empresa-mãe influencia o SCG, o método escolhido foi o estudo de caso. Os procedimentos metodológicos a adotar na investigação de um estudo de caso são fundamentais, mas também assume extrema importância o facto da questão de investigação estar fundamentada na revisão de literatura efetuada (YIN, 2015). Por outro lado, as etapas da metodologia de investigação serão delineadas em congruência com as etapas estipuladas por Yin (2015): a) Desenho do estudo de caso; b) preparação para a recolha de informação; c) Recolha de evidência, d) Análise da evidência, e) Redação do estudo de caso. Já a de unidade de análise é o sistema de controlo de gestão, na dimensão cultura organizacional. Assim, embora seja apenas um estudo de caso único, foram realizadas entrevistas múltiplas a todos os gestores de topo, incluindo o expatriado.

Caraterização do estudo de caso

Relativamente ao estudo de caso aqui apresentado, o setor extrativo nacional, embora a dimensão territorial de Portugal seja pequena, o país tem uma geologia muito diversificada e complexa, sendo muito rica em recursos

minerais essenciais. Este potencial, aliado à dependência da UE em certas matérias-primas minerais, é uma oportunidade para, através do desenvolvimento da indústria extrativa, ajudar a melhorar os recursos endógenos nacionais e contribuir para o desenvolvimento da economia nacional através dos serviços envolvidos, distribuição e venda de produtos, criação de empregos e crescimento das exportações (Direção Geral de Geologia e Energia, 2015). Para essa entidade, esta subsidiária é estratégica nacional e regionalmente.

A empresa-mãe está envolvida numa ampla gama de negócios, distintos entre si e tem um grande poder económico e institucional no seu país de origem (Japão). Também tem um SCG definido para todas as suas subsidiárias, no qual se inclui um expatriado como mecanismo de controlo importante. Já a subsidiária em análise tem uma história secular em Portugal, cuja venda do seu produto final (concentrado de minério) originou entre 2007 e 2015, cerca de 160 milhões de euros de exportações, que corresponde aproximadamente a 1800 toneladas de produção, empregando em 2015 cerca de 270 colaboradores (documentos públicos de prestação de contas anuais). Por fim, a empresa-mãe impõe que os gestores das subsidiárias devem implementar um sistema de controlo apropriado às suas características, mas sempre de forma a garantir os objetivos, componentes básicos e níveis de controlo mencionados e pretendidos pelo grupo, em conformidade com a sua cultura organizacional e não da subsidiária em causa.

Apresentação e discussão dos resultados

Embora exista um expatriado permanente, como já referido, este também não tem qualquer autonomia, o que “*Tem a ver com a cultura do país de origem, pois são desconfiados não gostam de alterações, tudo tem que acontecer conforme o que está formalizado*”, argumentou o administrador Y, e poder de decisão face à empresa-mãe, pois este tem que, obrigatoriamente, dar explicações a esta sobre o modo como os quadros locais pensam atuar face às diversas situações/problemas e a empresa-mãe pode concordar ou não. Esta inoperância do expatriado está patente na sua afirmação de que

As práticas comuns em Portugal e no meu país são muitas vezes diferentes, assim, em primeiro lugar, é necessário explicar o caminho Português ao meu superior. No caso de o superior tomar a decisão antes da minha explicação, é mais vezes errada

do que o contrário. Além disso, o superior não tem necessariamente que concordar com a minha opinião, nesse caso, como resultado, eu tenho que pedir aos quadros locais para fazer tarefas irracionais (adicionais).

É visível aqui, a importância das posições hierárquicas, pois existe grande respeito pelos superiores por parte do Administrador Expatriado. Em suma, a autonomia existente na subsidiária é muito relativa, ou até nula, considerando esta variável como definida por O'Donnell (2000) e Taggart e Hood (1999) em que a autonomia é o poder de decisão que a subsidiária possui em termos de estratégicos, funcionais e operacionais, pois verifica-se que a autonomia dos seus responsáveis é unicamente operacional, de forma a fazer face à gestão corrente da subsidiária.

Isto significa que a cultura organizacional/local e da empresa-mãe são totalmente díspares entre si, o que assume relevância neste estudo de caso, pois a subsidiária em análise tem uma cultura muito peculiar, dada a sua longa história em termos de cultura, em que o Diretor C afirma que “*A cultura organizacional da subsidiária é diferente da empresa-mãe, pois as influências culturais são muito distintas; os expatriados/acionistas gostam que tudo ocorra de acordo com o planeado, não gostando de alterações ou surpresas de última hora, ora como sabemos, os portugueses já não são assim!*”. Esta afirmação revela o grau de aversão à incerteza dos expatriados e da empresa-mãe, o que gera dificuldades de relacionamento entre esta subsidiária e a empresa-mãe, como afirmado por Chakrabarti et al. (2009).

Nestas afirmações, bem como aquando das realizações das entrevistas *in loco* (pelas expressões faciais e tom de voz), denotou-se alguma críspação e conflito cultural entre os quadros locais e o Administrador Expatriado, e, ainda, que entre estes persiste um clima de desconfiança, em que não houve uma tentativa de aproximação do Administrador Expatriado, enquanto representante da empresa-mãe, pois “*...tem muito respeito pelos seus superiores hierárquicos na empresa-mãe, o que tem a ver com a sua cultura*” e “*... O fato de existir alguma dificuldade de comunicação (devido a não existir uma língua comum) entre a subsidiária e a empresa-mãe também faz com que os expatriados/acionistas sejam extremamente desconfiados...*” alegam o Diretor D e o Diretor C, respetivamente. Estas opiniões são sustentadas, ainda, pelo Diretor E que entende que os expatriados/acionistas não sabem motivar as

pessoas para atingirem um dado objetivo, porque “... são péssimos a comunicar e são arrogantes.” o que corrobora o ressaltado por Chakrabarti et al. (2009), que evidenciaram que os conflitos culturais entre as subsidiárias e a empresa-mãe dependem da rigidez da estrutura hierárquica e do nível de coletivismo e individualismo.

A cultura organizacional da subsidiária assenta na história da empresa, na cultura da comunidade onde está inserida e do seu país. Nesse sentido, o Diretor C alega que “...a **cultura organizacional** local assenta na cultura portuguesa e principalmente na cultura histórica da subsidiária. Este condicionante cultural também implica por si só que o controlo de resultados seja mais apertado.” Isto é, o fato de existirem diferenças culturais entre a subsidiária e a empresa-mãe, o desconhecimento do negócio (minas de filão) implica que a empresa-mãe sinta a necessidade de controlar toda e qualquer operação financeira e não financeira que a subsidiária execute, o que leva a que os quadros locais concluam que o controlo exercido por esta seja elevado.

O fato de a empresa-mãe não entender as alterações que ocorrem face ao planeado, em função de situações novas, revela uma aversão à incerteza, que de acordo com Hofstede (1980) é alta na cultura do país de origem do capital, ou seja, há que evitar sempre as situações de incerteza. Os quadros locais também sublinham que a cultura organizacional da subsidiária não sofreu qualquer alteração face à cultura do país de origem da empresa-mãe, existindo, sim, uma tentativa de ultrapassar essas diferenças culturais quando as mesmas se transformam num entrave às boas relações com a empresa-mãe. Estas situações, na sua maioria, surgem porque a empresa-mãe não tem tradição mineira. Esta falta de tradição mineira levou a que entre 2007 e 2015, o modo de explorar a mina fosse alterado de acordo com as suas diretrizes. Ou seja, o objetivo era apenas “...tirar o minério bom...” para compensar a baixa cotação deste, mas “... o teor do minério tem que ser elevado para compensar, o que seria uma situação de lavra ambiciosa – se só se tirasse o minério bom, o futuro da mina estaria comprometido – !” alega o Diretor E. Isto permite argumentar que a compreensão da cultura organizacional da subsidiária e do seu país de acolhimento pela empresa-mãe, nomeadamente a sua tradição na produção deste minério, é fundamental como alegam Giraud et al. (2011), o que neste caso não aconteceu.

Também o estilo de gestão da empresa-mãe, refletido na postura do Administrador Expatriado, não foi adaptado às características específicas da cultura organizacional/local da subsidiária, o que não corrobora as conclusões do Icfai (2006) e de Giraud et al. (2011), pois aqui o controle foi exercido meramente como uma técnica, não tendo em atenção a cultura já existente na subsidiária. Também alguns dos controles exercidos pela empresa-mãe estão relacionados com a cultura do seu país de origem, nomeadamente os controles culturais (Jaeger e Baliga, 1985).

Ainda em relação à cultura organizacional da subsidiária, o Responsável F admite que tal é “... *sui generis*...”, como “...*uma família*...”, algo que, para os quadros locais, nunca foi entendido pelo Administrador Expatriado, que sempre fez questão de não se enraizar na comunidade local e de separar a sua vida pessoal da profissional, ao não incluir a sua família nos convívios organizados por estes e de não participar na maioria deles. A não adaptação do expatriado foi referida por Harvey et al. (2001). Mais uma vez se denota um certo grau de aculturação entre pessoas de culturas diferentes, o que dificulta as relações entre ambas, e esse é um risco que o expatriado ao ser realocado pela empresa-mãe numa subsidiária corre (BARKEMA; BELL; PENNING, 1996; HARVEY; SPEIER; NOVECEVIC, 2001). Essa aculturação ainda é evidenciada na expressão do Administrador Expatriado ao afirmar que “...*foram maliciosos*...”, ou seja, entende que alguns quadros locais não colocavam os objetivos da empresa-mãe como prioritários, o que gerou conflitos graves.

Confirmam-se, ainda, as conclusões de Caldas e Tonelli (2002) quanto à integração cultural, em que esta é dependente do fato de haver ou não resistência à mudança das partes envolvidas. Já as de Tanure et al. (2011) quanto ao desafio que esta integração constitui não se corroboraram, bem como o alinhamento de valores referido por Zago e Retour (2013), pois não houve mitigação dos efeitos das diferentes culturas, nem a construção de uma cadeia de valores comuns e, conseqüente, alinhamento dos mesmos. E, ainda, se confirma que é importante que a empresa-mãe compreenda a cultura do país de acolhimento, pois esta tem ligação com a cultura dos gestores, que por sua vez tem influência no controle (GIRAUD *et al.*, 2011). Portanto, a tarefa de integração adequada da empresa-mãe referida por Kostova e Zaheer (1999) não foi conseguida, pois esta não mostrou abertura para tal.

Em suma, a cultura organizacional é considerada histórica e enraizada na cultura local há várias décadas. Essa cultura sempre foi transmitida aos colaboradores pelos administradores desde o início da atividade mineira. Atualmente, para muitos dos quadros locais subjacente à cultura organizacional, está o fato de esta empresa ser considerada uma empresa social para os colaboradores dos níveis hierárquicos mais baixos, isto é, tem obrigações sociais para com eles. Esta cultura implícita à subsidiária não é entendida pela empresa-mãe, pelo que esta ligação com os valores locais e dos colaboradores não foi fortalecida durante estes 8 anos, por posturas adotadas e falhas de comunicação. Assim, existiu alguma resistência às alterações do sistema de controlo existente para o modelo pretendido pela empresa-mãe, que levou a que algumas exigências destes não tivessem sido concluídas e implementadas. No entanto, os quadros locais não sentem qualquer influência cultural da empresa-mãe na forma como desempenham as suas funções e se sentem respeitados por esta;

Os controlos pessoais também foram identificados na subsidiária, materializados através das reuniões frequentes com o expatriado permanente e com os expatriados pontuais (ICFAI, 2006). Também o fato dos resultados financeiros e da produção serem avaliados pela empresa-mãe, de forma contínua, como forma de verificação do desempenho da subsidiária face ao planeado, permite concluir que o SCG inclui os denominados controlos de saída (ICFAI, 2006).

Para o Administrador Expatriado, que tem a cultura organizacional da empresa-mãe totalmente enraizada na sua postura, a existência do elevado controlo relaciona-se com o tipo de atividade da subsidiária, isto é, a *“a subsidiária é uma companhia mineira, não uma companhia de trading. O sistema de contabilidade não é útil para a gestão, quando comparado com os dados da geologia e engenharia de minas desta companhia. Eu compreendo que o sistema tenha evoluído nestes anos. Mas, eu penso que a alocação de custos, não é de fácil compreensão.”* Assim, como já se referiu, a empresa-mãe não lida bem com as alterações ao planeado, pelo que uma das premissas do modo como exercem o controlo, são os controlos culturais, como modo de influenciar os comportamentos (Jaeger e Baliga, 1985; Icfai, 2006), o que neste estudo de caso não foi bem conseguido.

Para o Administrador Expatriado este hiato é justificado pelo fato de o staff da subsidiária mostrar *“...relutância em transmitir os seus conhecimentos.*

Em gestão é importante criar um sistema que transmita conhecimento às outras pessoas, com o objetivo de se melhorar o existente na companhia, mas isso não foi feito ainda.” Esta relutância pode-se relacionar com o grau de aculturação já referido, pelo fato de o administrador ser encarado como uma pessoa estranha, que nunca mostrou abertura para se adaptar aos procedimentos e à cultura da subsidiária e, também, por nos diálogos/comunicação com os quadros locais transmitir o seu desconhecimento sobre os temas em discussão, o que não abonou a seu favor (GIRAUD et al., 2011).

Conclusões

A evidência empírica obtida permite concluir que a empresa-mãe exerce influência no SCG da subsidiária, uma vez que conseguiu implementar controles contínuos (diários), quer financeiros, como de exploração, por imposição da sua cultura organizacional e não através de uma integração cultural, que reduzisse a distância cultural entre ambas. Também se verificou que a subsidiária não é dotada de autonomia, embora os quadros locais se sintam legitimados para o exercício das suas funções operacionais e que a empresa-mãe não se adaptou à cultura organizacional/local, incluindo o expatriado permanente, o que implicou o aumento do grau de controlo exercido pela empresa-mãe e influenciou as características do SCG. Por outro lado, argumenta-se, face ao SCG existente na subsidiária que existe um sistema de controlo central, que permite à empresa-mãe exercer o seu controlo em todos os departamentos através dos *inputs* exigidos a esses, a jusante, e para que o departamento financeiro responda às exigências desta, a montante. A estrutura organizacional é vertical e adequada ao grau de controlo exercido pela empresa-mãe, refletindo a cultura hierárquica da empresa-mãe. A cultura organizacional da subsidiária não se alterou, mas os seus quadros locais tiveram que adaptar o seu comportamento em função da cultura do país de origem da empresa-mãe. Em suma, a empresa-mãe teve influência no SCG da subsidiária e alterou o modo como o controlo era exercido nesta.

No entanto, este estudo de caso não está isento de limitações. A primeira refere-se ao fato de se ser um caso único, por inexistência de abertura de outras subsidiárias a operar em Portugal para participar neste estudo. Segundo, o caso escolhido pertence a um setor muito específico, que em conjunto com a primeira limitação, não permite a generalização das ilações retiradas. Terceiro, não

foi possível realizar nenhuma entrevista com o responsável superior da empresa-mãe, embora tenham sido efetuadas diligências nesse sentido.

Apesar das limitações ressalvadas, também se identificam alguns contributos. O primeiro relaciona-se com o fato de se ter estudado uma indústria extrativa, cujo produto final é estratégico para a Europa e para o mundo, nomeadamente para o país de origem da empresa-mãe. O terceiro tem a ver com a possibilidade de se ter estudado o SCG tendo em consideração a história e as práticas da subsidiária.

Como tópicos de investigações futuras, sugere-se um estudo somente sobre a influência da cultura organizacional no SCG, com uma maior especificação dos controlos formais impostos e um estudo que analise o efeito/relação das variáveis estudadas neste estudo de caso, face às alterações que ocorreram no capital social da empresa em virtude da nacionalidade dos acionistas. Também se sugere um estudo de caso múltiplo sobre o SCG nas principais minas portuguesas (três), de modo a se poder efetuar uma análise comparativa do mesmo.

Referências

- ALFRED JAEGER & B. BALIGA. Control Systems and Strategic Adaptation : Lessons from the Japanese Experience. v. 6, n. February 1984, p. 115–134, 1985.
- BARKEMA, H. G.; BELL, J. H. J.; PENNING, J. M. Foreign entry, cultural barriers, and learning. **Strategic Management Journal**, v. 17, n. December 1993, p. 151–166, 1996.
- BAXTER, J.; CHUA, W. F. Alternative management accounting research—whence and whither. **Accounting, Organizations and Society**, v. 28, n. 2–3, p. 97–126, 2003.
- BEDDIAN, A. G.; GIGLIOTTI, G. B. A Conspectus of Management Control Theory: 1900–1972. **Academy of Management Journal**, v. 17, n. 2, p. 292–305, 1 jun. 1974.
- BIRKINSHAW, J., HOLM, U., THILENIUS, P., & ARVIDSSON, N. Consequences of perception gaps in the headquarters–subsidiary relationship. **International Business Review**, v. 9, n. 3, p. 321–344, 2000.
- CALDAS, M. P.; TONELLI, M. J. Casamento, estupro ou dormindo com o inimigo? Interpretando imagens e representações dos sobreviventes de fusões e aquisições. **Organizações & Sociedade**, v. 9, n. 23, p. 171–186, 2002.
- CHAKRABARTI, R.; GUPTA-MUKHERJEE, S.; JAYARAMAN, N. Mars–Venus marriages: Culture and cross-border M&A. **Journal of International Business Studies**, v. 40, n. 2, p. 216–236, 2009.

- CHENHALL, R. H. Management control systems design within its organizational context: findings from contingency-based research and directions for the future. **Accounting , Organizations and Society**, v. 28, p. 127–168, 2003.
- COLLIER, P. M. Entrepreneurial control and the construction of a relevant accounting. **Management Accounting Research**, v. 16, n. 3, p. 321–339, set. 2005.
- DIREÇÃO GERAL DE GEOLOGIA E ENERGIA. Mining Industry – Portugal. **Statistical Information**, v. 17, p. 1–15, 2015.
- DITILLO, A. Dealing with uncertainty in knowledge-intensive firms: The role of management control systems as knowledge integration mechanisms. **Accounting, Organizations and Society**, v. 29, p. 401–422, 2004.
- ERICK STRAUB E CHRISTINA ZECHER. Management control systems: a review. **Journal of management control**, 2013.
- FLAMHOLTZ, E. G. Effective organizational control: A Framework, Applications, and Implications. **European management journal**, v. 14, n. 6, p. 596–611, 1996.
- FLAMHOLTZ, E. G.; DAS, T. K.; ANGELES, L. Toward an integrative framework of organizational control. **Accounting organizations and society**, v. 10, n. 1, p. 35–50, 1985.
- FRANÇOISE GIRAUD, PHILIPPE ZARLOWSKI, OLIVIER SAULPIC, MARIE-ANNE LORAIN, FRANÇOIS FOURCADE, J. M. The Art of Management control – Issues and practices. **Pearson Education France** –, 2011.
- GROVE, C. **GLOBE (2004) – Worldwide Differences in Business Values and Practices: Overview of GLOBE Research Findings**. [s.l.: s.n.].
- HARVEY, M.; SPEIER, C.; NOVECEVIC, M. M. A theory-based framework for strategic global human resource staffing policies and practices. **The International Journal of Human Resource Management**, v. 12, n. 6, p. 898–915, 2001.
- HOFSTEDE, G. **Culture’s Consequences: International differences in work-related values**. Beverly Hi ed. [s.l.: s.n.].
- HOPPMANN, A. H. **INTERACTIVITY – Control Mechanism or Management Tool ?** [s.l.] Copenhagen Business School, 2008.
- ICFAI. **Principles of Management Control Systems Principles of Management Control Systems**. [s.l.: s.n.].
- JOAQUIM AGOSTINHO MENDES LEITE. **Abordagem Histórica e Institucional da Mudança em Contabilidade de Gestão : o Caso da Normalização nos Hospitais Públicos Portugueses**. [s.l.] Universidade do Minho, 2015.
- KOSTOVA, T., & ZAHEER, S. Organizational legitimacy under conditions of complexity: The case of the multinational enterprise. **Academy of Management review**, v. 24, n. 1, p. 64–81, 1999.

- MARTINEZ, J. I., & JARILLO, J. C. The evolution of research on coordination mechanisms in multinational corporations. **Journal of international business studies**, p. 489–514, 1989.
- O'DONNELL, W. S. Managing foreign subsidiaries: Agents of headquarters or and interdependent network? **Strategic Management Journal**, v. 21, p. 525–548, 2000.
- OTLEY, D.T., BERRY, A. J. Control, organisation and accounting. **Accounting, Organizations and Society**, v. 5, n. 2, p. 231–246, 1980.
- OUCHI, W. A conceptual framework for the design of organizational control mechanisms. **management science**, v. 25, n. 9, 1979.
- OUCHI, W. G. Markets, Bureaucracies and Clans. **Adminis**, v. 25, p. 129–142, 1975.
- _____. The relationship between organizational structure and organizational control. **Administrative science quarterly**, v. 22, n. 1, p. 95, 1977.
- _____. A conceptual framework for the design of organizational control mechanism. **Management Science**, v. 25, n. 9, 1979.
- OUCHI, W. G. & J. A. M. Type Z organization : Stability in the midst of mobility. **Academy of management review**, v. 3, n. 2, p. 305–314, 1978.
- OUCHI, W. G.; MAGUIRE, M. A. Organizational Control : Two Functions. **Administrative science quarterly**, v. 20, n. 4, p. 559–569, 1975.
- SARALA, R. M.; VAARA, E. Cultural differences, convergence, and crossvergence as explanations of knowledge transfer in international acquisitions. **Journal of International Business Studies**, v. 41, n. 8, p. 1365–1390, 2010.
- SIMONS. Levers of control: how managers use innovative control systems to drive strategic renewal. **Haward Business School Press Books**, 1995.
- TAGGART, J.; HOOD, N. Determinants of autonomy in multinational corporation subsidiaries. **European Management Journal**, v. 17, n. 2, p. 226–236, 1999.
- TANURE, B. *et al.* Gestão de Recursos Humanos: Análise das Diferenças entre Empresas Nacionais e Multinacionais localizadas no Brasil. **In: Encontro Nacional da ANPAD – EnANPAD**, p. 1–17, 2011.
- XINXIANG, L. **The Design and Use of Management Control Systems in A Chinese Multinational Corporation: A Neo-Institutional Perspective**. [s.l.] FACULTY OF BUSINESS AND LAW, Southampton Business School, 2016.
- YIN, R. **Case study research: design and methods – Applied social research methods series**. 6th ed. – ed. [s.l.] Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 2015.
- ZAGO, C. C.; RETOUR, D. Cultura organizacional: nível coletivo constitutivo da gestão por competências. **Gestão & Produção**, v. 20, n. 1, p. 180–191, 2013.

Clima organizacional: um estudo empírico baseado no modelo de Kolb

Natália Cristina de Castro Lavór
Francisco Alberto Severo de Almeida

Há uma série de estudos clássicos e contemporâneos sobre o comportamento humano no trabalho que retratam a influência dos fatores motivacionais como indicadores que impactam as relações das pessoas no trabalho, sejam eles de natureza política, econômica ou sócio cultural (MARCH; SIMON, 1966; ETZIONI, 1976; PETER; WATERMAN, 1982; TRONPENAARS, 1994; GELFAN; EREZ; AYCAN, 2006; MENEZES; GOMES, 2010; LACOMBI, 2011; ALMEIDA *et al.*, 2018). Nesse contexto, verifica-se o quão é importante para as organizações mensurarem e avaliarem os indicadores que evidenciam a influência do comportamento e a atitude das pessoas em relação ao ambiente de trabalho.

A modulação do comportamento humano ao ambiente trabalho dá-se mediante a um conjunto de elementos condicionantes que permeiam a organização sob dois aspectos: 1) Institucional formal, quando estabelece critérios prescritivos que buscam moldar ou limitar os parâmetros de atuação das pessoas baseados em pressupostos normativos; 2) informal, pelo processo das relações sociais representadas pelos elos do sistema social organizacional, que

forma um contínuo de disseminação cultural – crenças, atitudes e valores. Segundo Ouchi (1982), a vida organizacional é uma vida de interdependência, de confiança nos outros. É também uma vida de ambiguidades. Portanto, sob a perspectiva da gestão de pessoas, a cultura organizacional é um elemento que promove o fortalecimento ou fracasso das ações gerenciais, ao nortear comportamento humano que é o elo de equilíbrio das relações de forças entre os objetivos organizacionais (formal) e individuais (informal), de tal sorte que seus membros efetivamente compartilhem conhecimentos e habilidades.

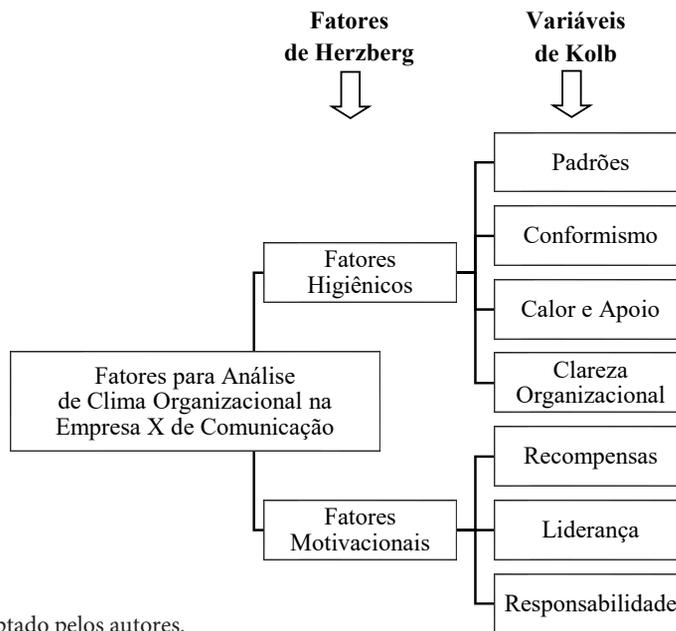
Nesse sentido, a dinâmica das organizações inseridas na complexa malha da competição empresarial, promove intensas ações de gestão para avaliar e medir o desempenho de seus colaboradores na perspectiva de atenuar os conflitos que influenciam o comportamento humano no trabalho, sejam pelo contexto dos parâmetros prescritivos normativos institucional formal ou das relações das sociais que compõem o arcabouço sócio organizacional, fatores estes determinantes da dinâmica organizacional. Razão pela qual se pontua a avaliação de clima organizacional como uma ferramenta importante para identificar e mensurar o grau de motivação profissional dos colaboradores no âmbito da organização. Portanto, nesse contexto, a ferramenta de clima organizacional destaca-se como um instrumento de diagnóstico capaz de identificar e mapear os mecanismos que afetam as percepções e emoções dos colaboradores. Por isso, essencial para entender como a organização e suas práticas de gestão estão influenciando o interesse, desempenho, expectativas, necessidades e satisfação das pessoas, entre outras variáveis que podem exercer influência positiva ou negativa no desempenho das pessoas no âmbito organizacional.

Neste sentido, torna-se importante para o processo de gestão de pessoas conhecer qual grau de satisfação profissional dos colaboradores com relação às práticas gerenciais prescritivas (formais) e a motivação profissional individual (informal) no âmbito organizacional. Neste contexto, o objetivo deste artigo é descrever a aplicação de um diagnóstico de clima organizacional baseado no modelo de KOLB (1986), associado à teoria dos 2 fatores de Herzberg. A pesquisa empírica foi realizada em uma empresa da área de comunicação, com abrangência territorial no Estado de Goiás.

Material e Métodos

Esta é uma pesquisa de caráter exploratória, com base bibliográfica e documental e descritiva, envolvendo análise de dados primário. A pesquisa empírica foi aplicada mediante um questionário estruturado na escala Likert de 5 (cinco) pontos, abordando o construto Fatores para análise de clima organizacional na Empresa. Michel (2005, p. 41) relata que a escala *Likert*, “consiste em apresentar itens em forma de afirmações ou juízos a respeito de uma categoria de análise, sobre a qual se pede às pessoas consultadas que externem sua posição em relação ao conceito posto”. A escala *Likert* é a técnica adequada para obter dados quantitativos e qualitativos. Dessa forma, o instrumento de coleta de dados foi estruturado e dimensionado com base nos fundamentos da teoria dos dois fatores de Herzberg e associado ao modelo de clima organizacional de Kolb com o objetivo de verificar o nível de satisfação dos colaboradores. A Figura 1 mostra o construto dos fatores de análise de clima na Empresa X de comunicação.

Figura 1 – Fatores para análise de clima organizacional com base na teoria dos dois fatores de Herzberg e no modelo de clima organizacional de Kolb



Fonte: Adaptado pelos autores.

Fez-se uso da estatística descritiva de medidas separatrizes, a mediana e os decis, como parâmetros para analisar a intercorrência entre os fatores Higiênicos e Motivacionais da Teoria de Herzberg e as variáveis de clima organizacional estabelecida por Kolb. Dessa forma, pode-se inferir por intermédio da análise da mediana o grau de satisfação e insatisfação na percepção dos pesquisados, considerando os fatores que compõem o modelo de Kolb para análise de clima organizacional. Por outro lado, mediante análise dos decis buscou-se classificar os fatores da teoria de Herzber em relação aos indicadores que evidenciam a influência do comportamento e a atitude das pessoas em relação ao ambiente de trabalho (fatores Higiênicos) e os sentimentos de crescimento individual e reconhecimento profissional no ambiente laboral (fatores Motivacionais).

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos quanto ao perfil dos colaboradores, mostram que a maioria é composta do sexo masculino, 65%, e 35% do sexo feminino. Com relação ao grau de escolaridade, verifica-se que 60% dos colaboradores possuem nível superior; 20% com outro nível de escolaridade; 15% possuem nível médio; e apenas 5% com ensino fundamental. Esse dado demográfico infere que o foco de recrutamento de pessoas da empresa pesquisada está na busca de profissionais com escolaridade de nível superior.

Tabela 1 – Análise dos parâmetros dos fatores de Kolb para clima organizacional

Fatores de Kolb	Questões aplicadas à pesquisa	Parâmetro de Análise		
		Abaixo	5º Decil	Acima
		% Insatisfeito	% Indiferente	% Satisfeito
Padrões	8. A empresa investe em treinamento/ desenvolvimento para que eu tenha um aprendizado contínuo	5	10	85
	21. A organização oferece condições físicas e materiais satisfatórias para a realização do seu trabalho.	0	10	90
Conformismo	11. Sou informado (a) quando ocorrem mudanças na empresa.	10	15	70
	19. Conheço as normas e procedimentos do meu setor de trabalho	5	10	85
Calor e apoio	7. Considero a empresa um bom lugar para trabalhar.	0	5	95
	13. O relacionamento de trabalho entre os empregados é cooperativo	5	5	90
Clareza Organizacional	16. No meu setor, as pessoas são cooperativas e têm espírito de equipe.	10	20	70
	6. Os objetivos/ metas estão claramente definidos no meu local de trabalho.	5	5	90
Recompensas	14. As informações que recebo da empresa são claras e completas	10	15	75
	5. Minha remuneração é adequada ao trabalho que realizo no momento.	15	15	70
	9. O meu trabalho me dá sentimento de realização profissional.	15	15	70

Fatores de Kolb	Questões aplicadas à pesquisa	Parâmetro de Análise		
		Abaixo	5º Decil	Acima
		% Insatisfeito	% Indiferente	% Satisfeito
Liderança	12. Recebo o devido reconhecimento quando realizo um bom trabalho.	25	15	60
	20. O salário pago é compatível com outras organizações.	45	15	40
	3. Os problemas de relacionamento humano, geralmente, são detectados e resolvidos satisfatoriamente.	10	20	70
	10. São aceitas e estimuladas por parte da organização, as sugestões apresentadas pelos colaboradores.	0	5	95
Responsabilidade	15. Considero justas as decisões tomadas pela diretoria em relação aos empregados da empresa	10	15	75
	4. Tenho liberdade para fazer meu trabalho de forma que considero melhor.	10	15	75
	17. Considero-me comprometido com minhas funções.	10	10	80
	18. Desempenho meu trabalho buscando obter os resultados melhores do que aqueles esperados pela empresa.	10	10	80

Fonte: Adaptado pelos autores.

Legenda: H Fator Higiênico e M Fator Motivacional.

Com relação aos fatores de análise do clima organizacional da empresa X de comunicação, baseado na Tabela 1, pontua-se que 90% dos colaboradores afirmam que a organização propicia um ambiente físico satisfatório e disponibiliza instrumentos necessários para que as suas atividades sejam desenvolvidas com qualidade; e 85% dos respondentes estão satisfeitos com os treinamentos oferecidos na empresa para o desenvolvimento das suas atividades. Tal fato contribui para o colaborador obter um maior conhecimento a respeito das normas e processos da organização.

Por outro lado, destaca-se, também como positivas, as questões que abordam sobre o grau de satisfação em que os colaboradores estão cientes dos procedimentos e mudanças que venham a ocorrer na organização. 85% conhecem as normas e procedimentos e 70% são informados de possíveis mudanças que venham a ocorrer na rotina.

Em relação aos pressupostos quanto ao nível de amizade e apoio mútuo, verificou-se que 95% afirmaram que a empresa é um bom lugar para se trabalhar; 90% ressaltaram que as pessoas trabalham em equipe a fim de alcançarem os objetivos organizacionais; e 70% consideram o relacionamento cooperativo entre todos. Portanto, há evidências de que o sentimento de boas relações está prevalecendo no ambiente interno. Observa-se, ainda, que 90% dos colaboradores conhecem os objetivos e metas; e 75% estão recebendo informações claras e completas. Tal fato traz evidências de uma empresa organizada e com objetivos claros e bem definidos.

Os indicadores acima citados: padrões; conformismo; calor e apoio; e clareza organizacional são fatores de análise do modelo de clima organizacional de Kolb, e também se enquadram aos fatores higiênicos da Teoria de Herzberg. Portanto, elementos considerados de manutenção do ambiente de trabalho, devido estarem relacionados à natureza das tarefas.

Em relação às recompensas, foi percebido que 70% afirmaram que possuem sentimento de realização profissional; 70% consideram que recebem o devido reconhecimento pelo desenvolvimento de um bom trabalho; 70% consideram que recebem remuneração adequada; Porém, 45% afirmam que o salário que recebem é incompatível com outras organizações.

O outro conjunto de questões que contribui para a boa avaliação do clima organizacional da empresa estudada são aquelas relacionadas à

liderança. Neste conjunto é possível pontuar que 75% consideram as decisões tomadas pela diretoria justas; com relação a atitudes frente a conflitos 70% consideram que os problemas nas relações humanas são resolvidos de forma adequada; já 95% concordam que a participação na empresa é estimulada, que há incentivo por parte das chefias para que os colaboradores participem dos processos decisórios.

Por fim, na análise das questões relativas à responsabilidade, dimensão que retrata o sentimento de autonomia para a realização de suas atividades e tomada de decisões, é possível inferir que 80% dos colaboradores consideram-se comprometidos com a organização; 80% buscam obter desempenhos além dos desejados; e 75% afirmam que possuem liberdade para realizarem suas atividades da forma que acham melhor.

Contudo, ainda sob a perspectiva de compreensão da realidade organizacional do ambiente laboral da Empresa pesquisada, fez-se, também, uma análise dos parâmetros de Fatores de Kolb para clima organizacional versus os Fatores dos Higiênicos e Motivacionais de Herzberg, a partir dos resultados da medida separatriz decil, conforme dados da tabela 2.

Tabela 2 – Análise dos parâmetros dos Fatores de Kolb para clima organizacional versus os Fatores dos Higiénicos e Motivacionais de Herzberg

Fatores de Kolb	Questões aplicadas à pesquisa	Fatores de Herzberg	Parâmetro de Análise		
			Abaixo % Insatisfeito	5º Decil % Indiferente	Acima % Satisfeito
Padrões	8. A empresa investe em treinamento/ desenvolvimento para que eu tenha um aprendizado contínuo	H	5	20	75
	21. A organização oferece condições físicas e materiais satisfatórias para a realização do seu trabalho.	H	10	20	70
Conformismo	11. Sou informado (a) quando ocorrem mudanças na empresa.	H	15	20	65
	19. Conheço as normas e procedimentos do meu setor de trabalho	H	15	20	65
Calor e apoio	7. Considero a empresa um bom lugar para trabalhar.	H	5	20	75
	13. O relacionamento de trabalho entre os empregados é cooperativo	H	5	20	75
Clareza Organizacional	16. No meu setor, as pessoas são cooperativas e têm espírito de equipe.	H	10	20	70
	6. Os objetivos/ metas estão claramente definidos no meu local de trabalho.	H	5	20	75
	14. As informações que recebo da empresa são claras e completas	H	10	20	70

Fatores de Kolb	Questões aplicadas à pesquisa	Fatores de Herzberg	Parâmetro de Análise			
			Abaixo	5º Decil	Acima	
			% Insatisfeito	% Indiferente	% Satisfeito	
Recompensas	5. Minha remuneração é adequada ao trabalho que realizo no momento.	H	10	20	70	
	9. O meu trabalho me dá sentimento de realização profissional.	M	5	20	75	
	12. Recebo o devido reconhecimento quando realizo um bom trabalho.	M	40	20	40	
Recompensas	20. O salário pago é compatível com outras organizações.	H	45	20	35	
	3. Os problemas de relacionamento humano, geralmente, são detectados e resolvidos satisfatoriamente.	H	10	20	70	
Liderança	10. São aceitas e estimuladas por parte da organização, as sugestões apresentadas pelos colaboradores.	M	5	20	75	
	15. Considero justas as decisões tomadas pela diretoria em relação aos empregados da empresa	H	25	20	55	
Responsabilidade	4. Tenho liberdade para fazer meu trabalho de forma que considero melhor.	M	15	20	65	
	17. Considero-me comprometido com minhas funções.	M	20	20	60	
	18. Desempenho meu trabalho buscando obter os resultados melhores do que aqueles esperados pela empresa.	M	20	20	60	

Fonte: Adaptado pelos autores.

Legenda: H Fator Higiênico e M Fator Motivacional.

Dessa forma, pode-se inferir a relação dos fatores motivacionais de Herzberg: fatores higiênicos relativos ao ambiente de trabalho e as condicionantes motivacionais de perspectivas de crescimento e reconhecimento profissional, sob uma óptica de avaliação dos colaboradores da Empresa.

Cabe, preliminarmente, ressaltar que 20% dos entrevistados são indiferentes ao conjunto de fatores que influenciam o ambiente de trabalho e o desempenho de funções laborais. Por outro lado, pode-se inferir que a Empresa adota uma política de investimento em treinamento e desenvolvimento positiva, considerando o grau de satisfação dos colaboradores (75%). Por outro lado, em referência aos fatores Higiênicos de Herzberg relacionados ao ambiente de trabalho infere-se que as práticas de gestão da empresa, com ênfase e foco no comportamento e na atitude das pessoas em relação ao ambiente de trabalho, tem um índice elevado de aprovação por parte dos colaboradores (75%), considerando os seguintes fatores de Kolb: padrões, calor e apoio, clareza organizacional. Contudo, o fator recompensa tem o maior grau de insatisfação (45%) se comparado com os demais fatores.

Fazendo uma análise das condicionantes motivacionais, deve-se destacar os seguintes fatores: liderança e recompensas com grau de satisfação de 75% dos entrevistados. No quesito liderança, pode-se inferir o espírito democrático de gestão na empresa mediante a indução da organização em estimular e incentivar a participação dos colaboradores no desenvolvimento e melhoria da atividade laboral. Em relação ao fator de recompensa há o sentimento de reconhecimento por parte do colaborador medido pelo sentimento de realização profissional.

Considerações Finais

O fator humano é considerado o ponto chave para que o desenvolvimento organizacional seja positivo ou negativo. Se uma empresa deseja a efetiva contribuição dos seus recursos humanos para alcançar seus objetivos empresariais, terá que proporcionar um ambiente de trabalho satisfatório, de forma a valorizar a potencialidade cognitiva e intelectual dos seus colaboradores. Neste sentido, é importante saber como a organização desenvolve e aplica a sua política de gestão de pessoas, visando estimular e incentivar as boas práticas em relação ao ambiente de trabalho e, também, ficar atento

às condicionantes motivacionais relativas ao crescimento e reconhecimento profissional dos colaboradores. Daí vem a necessidade de as organizações fazerem um diagnóstico situacional sobre o clima laboral no ambiente de trabalho. Por isso, a análise de clima organizacional é uma ferramenta importante para avaliar e mensurar a percepção dos colaboradores sobre o ambiente laboral.

Neste contexto, este estudo analisou o grau de satisfação dos trabalhadores da empresa X de comunicação, a partir dos resultados obtidos de uma pesquisa de clima organizacional aplicada na firma. O diagnóstico resultante da pesquisa sinaliza para um clima organizacional satisfatório em relação aos fatores higiênicos: padrões, conformismo, clareza organizacional, calor e apoio, ou seja, a empresa oferece os instrumentos necessários para a realização das atividades laborais. Porém, cabe também destacar a insatisfação de caráter remuneratório da empresa em relação ao mercado de trabalho. Segundo Chiavenato (2011), Herzberg classifica os fatores higiênicos como profiláticos, pois inibem temporalmente o grau de insatisfação dos colaboradores em relação a política de recursos humanos. Por outro lado, os fatores relacionados às condicionantes motivacionais liderança, responsabilidade e recompensas relativas às perspectivas de crescimento e reconhecimento profissional, têm um índice elevado de aprovação por parte dos colaboradores. Entretanto, cabe ainda fazer referência ao espírito liderança democrática que busca estimular e incentivar a participação dos colaboradores no desenvolvimento e melhoria da atividade laboral.

Por fim, conclui-se que a ferramenta de clima organizacional é um instrumento importante de *feedback* para o sistema de gestão de pessoas, pois monitora o nível de satisfação dos colaboradores em relação à política de recursos humanos aplicada na empresa. Permitindo, assim, sobretudo, diagnosticar, avaliar e mensurar a percepção dos colaboradores sobre o ambiente laboral.

Referências

ALMEIDA, Francisco A. Severo; CAETANO, Kênia Tomaz Marques; PORTO, Marcelo Duarte. Approach of McGregor's X and Y Theory Associated with the Adaptive or Non-Adaptive Culture Construct of Kotter and Heskett: An Empirical Study in Goiás, Brazil. *International Journal for Innovation Education and Research*, p 197-210, Vol:-6 No-12, 2018.

- BISPO, Carlos A. F. Um novo modelo de pesquisa de clima organizacional. **Produção**. Ago. 2006, vol. 16, nº 02, p. 258-273. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/prod/v16n2/06.pdf>>. Acesso em 09/08/2015.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 8. ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- ETZIONI, Amitai. **Organizações modernas**. Livraria Pioneira Editora, 3ª ed, São Paulo, 1973.
- FERREIRA, Patricia Itala. **Clima organizacional e qualidade de vida no trabalho**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- FILHO, Gilsée Ivan Regis. **Gestão do clima organizacional: conceitos, diagnósticos e estratégias gerenciais**. Itajaí: Univali, 2010.
- GELFAND, Michele J.; EREZ, Miriam; AYCAN, Zeynep. Cross-cultural Organizational Behavior. **Annual Review of Psychology**, 28 August 2007, 58, 20.
- KOLB, D. A. **Psicologia Organizacional: uma abordagem vivencial**. São Paulo, Atlas, 1986.
- MARCH, J.G; SIMON, H. **A teoria das organizações**. FVG, Rio de Janeiro, 1966.
- LACOMBE, Francisco. **Recursos Humanos: princípios e tendências**. 2. ed. – São Paulo, Saraiva: 2011.
- MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.
- OUCHI, William. **Teoria Z: como as empresas podem enfrentar o desafio japonês**. São Paulo, Ed. Fundo Educativo Brasileiro, 1982.
- PETERS, Thomas J.; WATERMAN JR, Robert H. **Vencendo a crise: como o bom senso empresarial pode superá-la**. 3.ed. São Paulo, Ed Harper & Row do Brasil, 1982.
- TROMPENAARS, Fons. **Nas ondas da cultura: como entender a diversidade cultural nos negócios**. São Paulo, Educator, 1994.
- SCHEIN, E. H. Liderança e Cultura Organizacional. *In: O Líder do Futuro, visões estratégicas e práticas para uma nova era*. São Paulo: Futura, 2001.

A gestão de mudanças enquanto (re)estruturador da Cultura Organizacional

Christiano de Oliveira e Silva
Christiano de Oliveira e Silva Filho

Vivenciamos, na contemporaneidade, transformações que têm direcionado as culturas organizacionais. Muito se tem planejado, estratégias inovadoras têm surgido, no entanto, a implementação tem sido um dos gargalos para a gestão. Afinal, o comportamento humano juntamente com aquilo que o cerca, necessita de um acompanhamento dos novos paradigmas formados por demandas de uma nova sociedade.

O tema mudança organizacional tem passado por grandes e velozes transformações, pelo fato de ter que acompanhar as demandas geradas pelas mudanças mercadológicas, sociais, políticas e tecnológicas contemporâneas. Os consumidores e/ou criadores de demandas, cada vez mais exigentes, somado com a “descartabilidade” do que se produz, sejam os produtos tangíveis ou intangíveis, o fato de se ter uma concorrência ávida por ocupar o mercado e também pela grande exigência por mão-de-obra capacitada e especializada, faz com que se torne irrefutável a condição da busca por (re)adequação e/ou (re)estruturação dos cenários organizacionais.

O mercado é extremamente dinâmico, versátil e exigente. Fazendo que todo e qualquer segmento mercadológico se adeque as novas políticas determinantes de um novo paradigma estrutural. Um dos maiores fenômenos que impulsiona essas reestruturações, é o fato de não termos fronteiras físicas que impeçam as relações entre as duas pessoas que regem o planeta administrativamente, pessoas físicas e jurídicas.

A preparação de lideranças que atendam esse tipo de demanda mercadológica é algo imprescindível, pois os avanços e exigências não permitem que os modelos tradicionais, que poderiam ser investidos horas para sua instalação, continuem por muito tempo de maneira competitiva. Torna-se evidente o surgimento de novas hierarquias como as sociais, econômicas, culturais, que, acompanhadas pela veloz revolução, tecnológica exige-se adaptabilidade a um menor tempo disponibilizado para sua implementação (VIEIRA; VIEIRA, 2003).

As intensidades das mudanças ocorrem de acordo com cada segmento, seja iniciativa privada ou pública, assim como produtores do intangível ou tangível, podemos classificar também por intensidades.

Anderson e Anderson (2001) ressaltam que uma das estratégias de se manter nos cenários de constantes transformações é a implementação “real” da gestão de mudanças. Real no sentido de que não basta apenas planejar, realizar o planejamento estratégico, mas é principalmente e fundamental que se implemente o planejado. Essa estratégia tem o intuito de transformar os desafios gerados pela dinâmica de mercado, levando em consideração o pontual/local com suas características, para o universal/global de maneira veloz e com o viés da competitividade, assim como a otimização das forças que compõem o segmento para oportunizar o atendimento das demandas complexas.

Dessa maneira, o entendimento das mudanças não é só pela competitividade, mas uma questão também de sobrevivência, além de, quando se fala da competitividade, precisa se considerar as ocasiões e cenários, ou seja, os contextos em que estão inseridas. Essas ações são elencadas depois de uma análise ambiental, levando em consideração as forças e fraquezas/limitações (MORITZ et al., 2012).

Ao se ter o entendimento da existência das forças, fraquezas e as incertezas trazidas pelo ambiente interno e externo, é necessário estabelecer

estratégias que contribuam para o solucionamento das várias naturezas de demandas. Diante disso, podemos citar alguns modelos de abordagens elaborados por uma estratégia competitiva por meio das habilidades dos componentes da equipe da instituição em que se pretende atuar.

Uma das estratégias que aponta como uma das prováveis soluções para as demandas das instituições, públicas ou privadas, é a existência de consultores ou parceiros no processo de constituição da reformulação estratégica e implementação de novas práticas (WHITTINGTON, 2006). É interessante lembrar que existem pesquisas que revelam ainda uma limitada capacidade de introdução de mudanças significativas que foram em algum momento bem-sucedidas, mas que não mais o são, e estão em funcionamento nas organizações (MACHADO-DA-SILVA, 2004; SILVA; BURGUER, 2018).

Vieira e Vieira (2003), ao abordar sobre organizações públicas, afirmam que,

A mudança deve ser encarada como um processo permanente, contínuo, uma necessidade de atualização que gera atualização. A reprodução de modelos passados representa a contradição de uma cultura a ser sustentada pela inovação e, portanto, voltada para o futuro (VIEIRA; VIEIRA, 2003, p. 4).

Diante do exposto, é importante a criação de equipes de mudanças voltadas para a implementação do que se planeja, que estarão envolvidas nesse tipo de evento com demandas diferenciadas. Para melhorar a eficácia, a gestão de mudança tem preparado o ambiente nas organizações para atender as transformações a partir das demandas postas pelo cenário econômico, político e social vigente (ADIZES, 2002).

Certamente, isso não quer dizer que a implementação da gestão de mudanças seja de fácil aceitação, principalmente quando existe uma necessidade da mesma e de sua relevância, esse formato gera transtornos a ponto de não despertar envolvimento dos colaboradores. Assim, torna-se essencial compreender quais são as demandas organizacionais para que se possa implementar mudanças e mobilizar colaboradores para a sua implementação.

Essa temática sobre mudança organizacional é uma pauta que está em evidência em vários ambientes. Trata-se de um tema que não é relativamente novo, mas que na atualidade tem sido um fenômeno emergente temporal, que fala sobre aquilo que compõe e/ou propõe à situação da vida organizacional.

Temporal no sentido de o que está sendo proposto hoje, devido as mudanças e cenários organizacionais, pode não servir para outro momento.

Nesse entendimento, tal cenário conduz aos gestores/atores organizacionais se adaptarem a sistematização das ações e o sincronismo das atividades, para que se possam acompanhar o “movimento natural do desenvolvimento”, onde a competitividade e/ou sucesso das organizações/empresas está diretamente ligada ao que está sendo demandado.

Assim, surgem uma variedade de modelos e ferramentas de gestão que tem como principal objetivo contribuir com o desenvolvimento e transformação das organizações, conforme as linhas de pensamentos. Apesar das várias diferenças de opiniões existentes, os modelos atuais se diferem dos antigos, por levar em consideração algumas variáveis a mais como as demandas dos consumidores, curto ciclo de vida dos produtos tangíveis e intangíveis, novos competidores, demandas locais/regionais/globais, contextos dinâmicos, o que exige características específicas para seus colaboradores, formação e condições diferenciadas na qualificação da mão-de-obra, a produção e oferta de serviços. Ao referirmos sobre os órgãos públicos, principalmente as IES, o processo é mais lento e complexo, ao considerarmos as demandas burocráticas e em alguns casos, a resistência ao reconhecimento da necessidade de mudanças a partir dos contextos que se estabelecem.

Portanto, a mudança organizacional é um dos passos que compõem as demandas sociais, pois cada organização/empresa, seja da iniciativa pública, privada ou mista, necessitam de acompanhamento da complexa e dinâmica transformação das partes que compõem a sociedade como um todo. Diante disso, existem três formas e/ou maneiras de implementação do planejamento das mudanças nas organizações: “a análise estratégica, a formulação da estratégia, além da organização e da implementação desta” (SERRA; TORRES; TORRES, 2003, p. 34).

Não basta afirmar/conhecer só as formas de mudanças, mas também é necessário relacionar com o tipo de iniciativa, sendo de forma proativa ou reativa, levando em consideração as exigências e movimentações do ambiente que compõem o cenário em que se instala. As escolhas por parte das empresas e seus personagens estarão diretamente ou indiretamente apontando os passos que conduzem a instituição. Ou seja,

A mudança planejada pode ser uma forma mais eficaz de envolver as pessoas e aumentar o nível de aceitação dos membros da equipe. Dessa forma, é ideal que ela seja entendida como uma redefinição de atribuições para gerar um resultado final pretendido através de um esforço proativo (SOUZA; OSÓRIO, 2017, p. 1243).

Nesse entendimento, a mudança planejada pode ser compreendida como um esforço proativo da organização, no sentido de envolver seus colaboradores para redefinir atribuições e atingir objetivos específicos propostos pela alta equipe gestora da organização. Proatividade, assim, é algo que contribui de forma facilitadora para o alcance das metas e objetivos.

Para Silva, Araújo e Vaz (2009), a mudança organizacional é o resultado de fatores internos e externos que interferem diretamente no funcionamento das organizações. A inconstância entre os ambientes econômicos, a concorrência, as políticas de governos e os interesses da própria organização, são determinantes para que se planeje um redesenho/reestruturação de maneira que a empresa se adeque aos novos paradigmas estabelecidos.

A mudança organizacional é um processo traumático, complexo e que pode ocasionar uma certa instabilidade sistemática. De acordo com Silva (2016, p. 36), o “fato é que qualquer mudança enfrenta forças intensas de resistência e restringem fortemente a capacidade das organizações enfrentarem as novas condições”. A alta administração de uma organização é a responsável por agir de maneira planejada e estratégica por meio de sistemas e/ou ferramentas que controlam as novas metas e objetivos estabelecidos de maneira interativa dos integrantes da empresa e em seus vários níveis: estratégico, tático e operacional.

Tipos de mudança organizacional

Assim como as várias ciências, existem autores com pensamentos discordantes e que abordam esse tema de forma diferente. Alguns apontam que não há como gerenciar as mudanças organizacionais, embora grande parte dos autores afirmem que há, sim, possibilidades, e uma forma interessante para que se tenha sucesso é a importante identificação dos tipos de mudanças, pois, diante de uma variedade de características de mudanças, as

possibilidades e potencialidades serão elencadas a partir de cenários reconhecidos (HREBINIAK, 2006).

Segundo Sims, Fineman e Gabriel (1993, apud ACUÑA; FERNÁNDEZ,1995), os tipos de mudanças organizacionais se relacionam e existem as de primeira e segunda ordem. Para os referidos autores,

As de primeira ordem correspondem a mudanças no sistema; são as mais comuns e representam ajustes dos atuais métodos de execução de tarefas, tais como promover mais reuniões de equipe para resolver problemas de comunicação. As mudanças de segunda ordem são alterações mais radicais, destinadas a modificar o sistema propriamente dito. Nelas se examinam as práticas correntes de trabalho, as crenças e os pressupostos básicos que sustentam essas práticas (ACUÑA; FERNÁNDEZ,1995, p.83).

Assim, existe uma sistemática para executar as tarefas e propor mudanças, essas ocorrem por meio de estreitamento dos membros da equipe, estabelecendo uma comunicação eficaz que permite o sincronismo e melhor aproveitamento das forças.

Nessa perspectiva, Nadler e Tushman (1990, apud ACUÑA; FERNÁNDEZ,1995) diferenciam as mudanças entre incrementais e estratégicas. Segundo eles,

A mudança incremental, que pode ser significativa, refere-se a componentes específicos da organização, mas tem a particularidade de se realizar no contexto da atual concepção estratégica, do tipo de organização e dos valores predominantes. As mudanças incrementais, frequentes nas organizações, não são necessariamente menos importantes. Exemplos dessas mudanças são a reformulação de estruturas, a introdução de nova tecnologia, as alterações nas práticas de administração de pessoal. Ao contrário, as mudanças estratégicas salientam o objetivo de modificar, em seus aspectos fundamentais, a organização inteira, redefinindo-se o quadro de referência básica, incluindo a estratégia, a estrutura, as pessoas, os processos e, em algumas situações, os valores nucleares da organização (ACUÑA; FERNÁNDEZ,1995, p.84).

As mudanças incrementais de uma certa forma são pontuais, pois o que podemos chamar de raio de absorção se refere a modificações de menor abrangência. Em contrapartida, as estratégicas possuem um raio de maior abrangência, pois seu poder de sugestão a variação poderá atingir mudanças de rumos organizacionais.

Ainda, os referidos autores complementam que existem mudanças organizacionais de índole reativa ou antecipatória, sendo que,

O caráter reativo corresponde a mudanças que são respostas a certas pressões que se manifestam na organização, as quais podem expressar-se através de uma crise de desempenho. Assim sendo, as transformações são feitas em resposta à experiência de tal crise. Contrariamente, a natureza antecipatória corresponde a mudanças que resultam de uma análise de cenários futuros que a organização irá enfrentar, não sendo, pois, uma resposta a eventos contemporâneos. Sustenta-se que, nas mudanças antecipatórias, é fundamental a participação das altas autoridades da organização, que são parte essencial do processo de elaboração dessa visão antecipatória das necessidades e de mudança (ACUÑA; FERNÁNDEZ, 1995, p.84).

O caráter reativo, como o próprio já se identifica, acontece a partir de algo que força de várias formas e/ou maneiras uma devolutiva. Assim, se analisar com outros olhares, como do ponto de vista de custos e tempo, poderá gerar desperdícios, objetivando a busca pela otimização. A antecipatória, poderá por meio de suas ações evitar desperdícios variados, ocupando, assim, um patamar de otimização e/ou competitividade, alcançar de melhor forma os objetivos da organização.

Acuña e FERNÁNDEZ (1995) afirmam que os diferentes tipos de mudanças organizacionais demandam diferentes tipos de líderes. Alguns fatores são determinantes na gestão de mudanças, sendo eles: liderança, comunicação, motivação pessoal, carisma do líder entre outros que são importantes. Assim, eles defendem que,

Particularmente quando as mudanças são de monta, quer dizer, atingem simultaneamente vários componentes da organização, ou bem são de índole estratégica, considera-se indispensável que a aprendizagem para fazer frente à nova situação enfatize a participação das pessoas. Nesse sentido, já se salientou antes o papel fundamental de liderança que a autoridade máxima, bem como as que a secundam, deve desempenhar. Para que a mudança prospere, a alta direção deve assumir um compromisso pessoal com essa mudança e criar mecanismos e instâncias para obter uma intensa participação dos outros atores da organização (ACUÑA; FERNÁNDEZ, 1995, p. 95).

Dessa forma, destaca-se os principais e/ou norteadores temas que influenciarão o percentual de sucesso nas propostas de mudanças. Assim, fica

explícito que o envolvimento dos atores que conduzem a instituição demonstrará os possíveis caminhos e formas de se alcançar as metas e chegar aos objetivos. Nessa compreensão,

Entende-se que a mudança organizacional é resultado de um processo de aprendizagem que pressupõem que as pessoas, de forma mais ou menos extensiva e intensiva, participem de um processo reflexivo de elaboração de conhecimentos sobre os problemas da organização, examinando suas maneiras de atuar e os pressupostos em que se baseiam tais ações, e explorando alternativas que possibilitem a satisfação das necessidades de mudança detectadas (ACUÑA; FERNÁNDEZ, 1995, p. 95).

De forma mais densa ou superficial, todos da organização devem participar do processo de aprendizado, afinal, os novos paradigmas poderão ser estabelecidos e ditarão os novos processos e demandas da organização. Assim, podemos reafirmar que o conhecimento é importante e se demonstrado o envolvimento e relacionamento com tal saber por parte do alto escalão da empresa, as probabilidades de chegar aos demais colaboradores, os novos rumos/objetivos da organização serão atingidos, com base em uma Gestão de Mudanças (HREBINIAK, 2006).

Fazendo a estratégia funcionar a partir da Gestão de Mudanças

As organizações privadas, mistas ou públicas vivenciam um momento de alta e rápida transformação que as obriga a desenvolver uma dinamicidade para que haja condições de sobrevivência ou até ser competitivo para o melhor aproveitamento dos recursos que são investidos a cada ano. O campo das ideias que fazem parte do que considera-se empreendedorismo é algo dinâmico, flexível e permeia por todo e qualquer segmento institucional. É importante destacar que mesmo em uma instituição é necessário existir um sistema organizacional de gestão. Muitas são as ideias que surgem na tentativa de que as instituições estejam de acordo com as dinâmicas socioeconômica vigente que surgem com as necessidades dos atores principais que são os “Clientes”.

Diante dos impulsos de mercado é que despontam as ideias e/ou propostas de soluções para atender ao que as demandas norteiam (obrigam/estimulam) as empresas, que procuram sempre sair da condição de estagnação

ineficaz, diante de suas forças ou potencialidades. São discutidas e estudadas as mais variadas opções de formulas para se tornar competitiva ou para a melhor utilização de seus recursos. Planos são elaborados e passam a condição de propostas de estratégias que se tornam um grande desafio para melhor acondicionar/posicionar a empresa no cenário em que se ocupa.

Fazer a estratégia funcionar é um grande desafio das instituições. Hrebiniak (2006) afirma que a execução é essencial para o sucesso. Ela representa um processo disciplinado ou um conjunto lógico de atividades conectadas que permite que uma organização utilize.

A execução como processo

Um ponto importante a ser considerado na execução de qualquer estratégia é considerá-la como um processo que se conduz por partes e não algo que se implanta em bloco ou em uma única dose. Hrebiniak (2006, p.30) afirma que “a execução é um processo. Não é resultado de uma decisão ou ação únicas; resulta de uma série de decisões ou ações integradas ao longo do tempo”.

Diante do exposto, é fundamental levar em consideração que cada instituição é como um organismo vivo, que, embora tenha características e semelhanças com as demais, não é interessante que se replique em sua totalidade ou como uma imitação de algo que se desenvolveu em outra instituição. É interessante e necessário observar outro detalhe importante que é o fator tempo, pois a pressa pode ser um condicionante desfavorável ao que se propõem para alcançar o objetivo e/ou sucesso.

A execução carrega em si, uma série de características que em muitos casos não são levadas em consideração, dentre elas podemos elencar, além do tempo: a comunicação dentro da organização; o número de pessoas que, por questões lógicas, devem ser em maior número e organizadas sistematicamente conforme as características do que se propôs como estratégia; incentivos a todos os componentes, para que se ocorra uma proposta e/ou sentimento de pertencimento; um escalonamento por níveis de relevância e de departamentos, não deixando de considerar as preocupações cotidianas da equipe de trabalho (HREBINIAK, 2006).

Um importante fator já citado anteriormente, a comunicação, o número de colaboradores somado a dispersão geográfica é algo que se torna

extremamente desafiador e ao mesmo tempo intrigante. A comunicação inadequada perde sua característica original e passa a ser um ponto negativo, pois pode ser confundido com boatos e/ou informes. O número de pessoas diretamente envolvidas na tarefa da mudança é algo considerável (HREBINIAK, 2006).

Para Hrebiniak (2006) é evidente que a relação de poder é algo a ser considerado nesse processo de mudança. Não somente a relação hierárquica, também, mas o envolvimento da alta administração é algo que pode contribuir satisfatoriamente. Existem várias referências quanto ao envolvimento e caracterização dos gerentes em todo tempo. O gerente é o responsável pelo tático, sendo peça chave de mediação, articulação e execução satisfatória. No entanto, um dos grandes desafios é o acesso dos gestores à estrutura conceitual para orientar a execução.

Em tempos remotos as três esferas que compõem a estrutura clássica: estratégico, tático e operacional, carregavam um paradigma formado de maneira sólida e segmentada, onde não ocorria o diálogo entre eles. Diante desse formato, as dificuldades de comunicação e sincronismo dos departamentos impediam que a organização obtivesse êxito naquilo que se propunha a executar. Na contemporaneidade, faz-se necessário o diálogo e/ou integração entre todos os departamentos das organizações interna e externa. Mas, “a incapacidade de gerenciar mudanças é mencionada consistentemente como um problema contínuo de execução” (HREBINIAK, 2006, p. 227).

A maior dificuldade para a gestão de mudanças não está nas ideias individuais ou coletivas, mas na execução daquilo que se estabelece como metas e objetivos a serem alcançados. Na maioria das vezes o funcionário está mais distante dos projetos iniciais, ocorrendo um déficit grande no percentual de realização com sucesso. Uma das principais causas pode ser atribuída à falta de know-how na execução.

Recrutar, treinar e manter bons gerentes e/ou formar boas equipes não é uma tarefa difícil. Não se pode apenas ter esses critérios e certas ações para caminhar para o sucesso. É necessário que se faça uma análise abrangente dos cenários que envolvem a empresa juntamente com suas ideias e personagens (HREBINIAK, 2006). “Até mesmo as pessoas boas, no entanto, podem ser obstaculizadas por incentivos, controles e estruturas

organizacionais fracas, e por políticas ou procedimentos operacionais da empresa que inibem a capacidade delas de executar e fazer o que precisa ser feito” (HREBINIAK, 2006, p. 18).

Mesmo os grandes líderes precisam de instrução e condições para não fracassarem. As características pessoais e/ou habilidades por si só não são o suficiente para o alcance do sucesso. É necessário um entendimento e/ou compreensão daquilo que se propõe estrategicamente pelo empreendimento diante do cenário mercadológico. As decisões para uma grande e boa execução devem passar por uma metodologia bem elaborada e entendida dentro dos detalhes, partindo das maneiras ou formas de abordagens.

Nesse entendimento, Hrebiniak (2006, p. 230) sugere seis passos existentes para direcionar as reflexões e ações sobre a gestão de mudanças, sendo eles:

Tamanho e conteúdo da mudança. O primeiro passo é decidir sobre o foco dos esforços de mudança. O que precisa ser mudado? Quão grande é o problema ou ameaça que a organização enfrenta, e como a organização deveria responder?

Tempo disponível para a mudança. Quanto tempo a administração tem para executar a mudança? A organização dispõe do luxo do tempo, ou deve agir rapidamente?

Táticas no processo de execução/mudança. Como deve ser realizada a mudança? Deve ocorrer aos poucos ou de uma vez só? Deve ser implementada lenta e metodicamente, ou de forma rápida para que esteja concluída em uma única investida?

Reponsabilidade ou prestação de contas. Quem é responsável ou deve prestar contas pelos elementos ou aspectos do processo de mudanças? Essa responsabilidade está clara para todos aqueles envolvidos na mudança?

Superar a resistência a mudanças. É fundamental superar a resistência à mudança ou a novos esforços de execução. A resistência aberta e, particularmente, a dissimulada podem simplesmente acabar com os esforços de mudança e com a execução, ou ao menos prejudica-los.

Monitorar a mudança. As mudanças estão funcionando? Com quanta firmeza (ou não) deve ser monitorado o processo de mudança? Que métodos devem ser usados para rastrear ou acompanhar a mudança? O monitoramento dos resultados e do

progresso e o ajuste ou modificação do processo de mudança são importantes para alcançar os resultados desejados de execução.

As transformações são acontecimentos inevitáveis em qualquer segmento mercadológico. Assim, é fundamental entender que fazem parte do processo de evolução da humanidade de formato macro e abrangente, e que acontecerá de forma esperada ou não, e com uma grande variedade de proporções e natureza. Proporções essas, que possuem suas especificidades que precisam ser mensuradas, avaliadas, segmentadas e comunicadas em etapas ou passos por meio de uma sequência que possa refletir e estabelecer condutas/ações que atendam as necessidade e/ou demandas.

Para Hrebiniak (2006, p. 326), “as diversificações relacionadas em termos de mercados e tecnologias geralmente exigem uma maior centralização da estrutura, já que as unidades são combinadas para atender à organização mesclada”. Assim, as informações levam a um planejamento para que por meio de uma economia de escala possa atender demandas, e também mensurar os passos, evitando desperdício de esforços.

Considerando esse princípio, diante das particularidades de cada instituição, de acordo com Hrebiniak (2006), que relata as dificuldades de se estruturar e integrar uma organização, demonstram uma variedade de desafios.

A combinação de unidades organizacionais semelhantes para reduzir as redundâncias e criar sinergias parece algo direto, quase fácil. Os muitos problemas que existem com a diversificação relacionada no setor sugerem que o processo de consolidação não é nem um pouco fácil, mostrando-se difícil e minucioso (HREBINIAK, 2006, p. 328).

Nesse entendimento, há de se levar em consideração a formação/interação das relações de dependência interna e externa, essa reflexão pode ser conduzida a partir da compreensão sobre as Unidades Estratégicas de Negócios (UENs). O segredo pode ser enfático na escolha da integração estrutural, sendo que a cultura é uma das dimensões imprescindíveis a ser considerada.

Integração cultural: dimensões que se materializam a partir da gestão de mudanças

A integração cultural é fundamental para o sucesso de uma empresa. Quando se impõe o conhecimento global, aqui determinado como algo mais geral, perde-se o conhecimento específico local, ou o capital intelectual que é construído durante a existência de uma empresa. Assim, “embora a integração cultural seja tão importante para o sucesso, em geral ela é negligenciada ou administrada de forma equivocada e infeliz. Em geral, cria problemas com a realização bem-sucedida das estratégias” (HREBINIAK, 2006, p. 329).

Segundo Hrebiniak (2006), a integração cultural pode ocorrer por passos simples que a organização ou equipe “SWAT” (equipe executora especializada) realizará. É fundamental considerar todo e qualquer valor existente anteriormente, e isso tem que ser compreendido desde o mais simples colaborador até a alta administração. Assim, há de se fazer um esforço institucional para a consolidação de uma nova cultura de maneira suave. Lembrando que os aspectos positivos antigos devem ser considerados e mediados.

Toda e qualquer empresa está firmada em âncoras que deram o tom e valores iniciais. Sendo assim, existem vários fatores positivos, culturais e que deram a vida à organização, de sorte que não se perde total identidade, se complementam por meio de acréscimos para uma nova fase, (re)construindo identidade(s).

Diante do exposto, uma boa comunicação deve ser instituída, pois toda mudança oferece várias possibilidades de resistências que deverão ser levadas em consideração para que se encontre os melhores caminhos para uma nova integração cultural.

Vale ressaltar e levar em consideração a diferença entre informar e comunicar, pois o primeiro não carrega consigo a compreensão e/ou interpretação do que é necessário, ao contrário, a comunicação ideal parte do pressuposto do entendimento/compreensão do conteúdo, da sistemática e processos que compõem as ações. Para que haja sincronismos das três esferas de planejamento o ideal é que não se tenha dúvidas no que, quando, como e quem planeja e realiza. As incertezas criam especulações e um clima de instabilidade poderá se avolumar em torno do que se compreende sobre o trabalho, causando perdas e problemas.

Fóruns de comunicação são ferramentas importantes para quebrar ambientes desfavoráveis e de dúvidas, além do treinamento e/ou programas educacionais que são ferramentas difusoras positivas (HREBINIAK, 2006). Para que ocorra a integração cultural deve-se “apoiar a estratégia corporativa e estar em sintonia com ela” (HREBINIAK, 2006, p. 335). Os objetivos e as métricas de desempenho devem ser determinados.

Esse aspecto da execução – integração dos objetivos estratégicos e de curto prazo em uma empresa ou unidade operacional – é fundamental e importante em todas as tentativas para fazer a estratégia empresarial funcionar. A função do líder na instituição é garantir a consistência interna dos objetivos e esforços na luta para cumprir a função pretendida da nova cultura. Os casos de insucesso dizem respeito não aos planejamentos estratégicos, mas principalmente às formas de execução e seus atores.

Considerações Finais

A cultura organizacional está inserida em um contexto que requer a identificação das ações dentro de cada setor da empresa. Nesse entendimento, a cultura que se estabelece influencia diretamente na forma como ela compreende cada setor. Para algumas empresas o entendimento é de que as ações são compartimentadas; outras acreditam que existe uma parte pensando e os demais são desnecessários e podem ser substituídos sem prejuízos; outras empresa consideram que todos fazem parte de um só corpo e que existe um objetivo em comum que é obtido pelo acesso ao maior fluxo de informações.

Ter ciência da importância de cada departamento é de fundamental-necessidade, e estabelecer uma rotina por meio do entendimento e do pertencimento e/ou sincronismo organizacional é algo imprescindível, embora saibamos que na teoria a fluidez pode ser perceptível ou possível, mas, na prática, a mensuração da participação e intensidade dos agentes/componentes nas três esferas não compreende a relevância e participação de cada Unidade Estratégica de Negócio (UEN) ou fragmento departamental da instituição, de maneira que cada um desses deve ser analisado criteriosamente para que se tenha êxito.

Os responsáveis por todo o processo devem ser os gerentes, que por meio do conhecimento e entendimento do que se propõe estrategicamente,

também têm o papel de entendimento e/ou percepção das ações, trazendo o feedback ao alto escalão institucional.

A integração cultural dentro de uma empresa é fator preponderante, pois é dessa forma que será possível fazer as boas ideias se transformarem em ações que produzem o esperado. Otimizando em cada esfera de atuação os esforços e capitais, que passam desde o capital intelectual ao financeiro, contribuirá para a sobrevivência e/ou competitividade da organização.

Na atualidade, todas as descobertas são importantes e geram produtos intangíveis ou tangíveis necessários e relevantes que atendem às demandas, mas é necessário o entendimento da capacidade e relevância, evitando desperdícios e/ou perdas de tempo e recursos variados como o capital intelectual, curva de aprendizagem, entre outros, que dão “vida” a qualquer instituição.

Referências

ACUÑA, E.; FERNÁNDEZ, F. **Análise de mudanças organizacionais: utilidades para políticas sociais**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro: FGV/EBAP, abril/junho 1995. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/8235-18555-1-PB.pdf> Acesso em: 28/01/2018.

ADIZES, Ichak. **Gerenciando as mudanças**: O poder da confiança e do respeito mútuos na vida pessoal, familiar, nos negócios e na sociedade. São Paulo: Pioneira, 2002.

ANDERSON, D.; ANDERSON, L.S. **Beyond change management**: advanced strategic for today's transformational leaders. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

HBEBINIAK, L.G. **Fazendo a estratégia funcionar**: o caminho para uma execução bem-sucedida. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MACHADO-DA-SILVA, C. L. **Nota Técnica**: a estratégia e organizações: conversação necessária. In: CLEGG, Stewart R. Hardy, Cynthia e NORD, Walter R. (Orgs.) Handbook de estudos organizacionais: ação e análise organizacionais. v.3. São Paulo: Atlas, 2004. 80

MORITZ, Mariana Oliveira, et al. **A implantação do Planejamento estratégico em organizações complexas**: o caso da Universidade do Estado de Santa Catarina. Revista GUAL, Florinópolis, v.5, n.1, jan./fev./mar./abr, 2012.

SERRA, F. A. Ribeiro; TORRES, M. C. S.; TORRES, Alexandre Pavan. **Administração estratégica**: conceitos, roteiro prático e casos. Rio de Janeiro: Reichmann& Affonso Editores, 2003.

SILVA, M. A. C. da; ARAUJO, G. C.; VAZ, T. R. D. **Gestão por Competências como Estratégia de Mudança Organizacional**. In: SIMPÓI 2009, 2009, São Paulo. XII 80 SIMPÓSIO DE

ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO, LOGÍSTICA E OPERAÇÕES INTERNACIONAIS, 2009.

SILVA, Mara Michela da. **A Gestão do Conhecimento e a Aprendizagem Organizacional:** contribuições para o processo de mudança e expansão em uma Instituição de Ensino Superior do Paraná. Maringá-Pr: UNICESUMAR, 2016. Dissertação.

SILVA, Talita Caetano; BURGER, Fabrício. **Aprendizagem organizacional e inovação:** contribuições da gestão do conhecimento para propulcionar um ambiente corporativo focado em aprendizagem e inovação. Florianópolis, SC: Navus, V.8, n.1,p.07-19, jan/mar 2018. Disponível em: file:///C:/Users/USER/Downloads/569-3567-1-PB.pdf acesso em julho 2018.

SOUZA, Carla Oliveira de; OSÓRIO, Karen Kellen Silva dos Santos. REESTRUTURAÇÃO ORGANIZACIONAL: o que fazer com as pessoas? Anais do IV Encontro de Administração Pública. João Pessoa, maio de 2017. Disponível em: <http://www.ufpb.br/ebap/contents/documents/1236-1251-reestruturacao-organizacional.pdf> acesso em: 28/01/2018.

VIEIRA, E. F.; VIEIRA, M. M. F. **Estrutura Organizacional e Gestão do Desempenho nas Universidades Federais Brasileiras.** Revista de Administração Pública (Impresso), Rio de Janeiro, v. 37, n.4, p. 899-920, 2003. Disponível em: file:///C:/Users/USER/Downloads/6506-12297-1-PB.pdf Acesso em: 28/01/2018.

WHITTINGTON, R. **Completing the practice turn in strategy research.** Organization studies, 27(5), 2006.



LITERACIA

Observatório de Ideias como prática de Letramentos na formação de professores de Línguas

Carla Conti de Freitas
Michely Gomes Avelar
Cristiane Ribeiro Magalhães

Nos nossos recentes trabalhos, temos nos dedicado à discussão de temas como tecnologia e formação de professores, relacionados a diferentes áreas do conhecimento como gestão da informação, educação e linguagem, a partir das ações desenvolvidas no Observatório de Ideias¹. Em 2014, quando foi implantado como uma ferramenta digital para arquivo e disseminação de conhecimentos da própria comunidade, envolvia os cursos de formação de professores da Universidade Estadual de Goiás, na cidade de Inhumas, em Goiás, Brasil.

Os objetivos iniciais da implantação do Observatório de Ideias (ao longo do texto utilizamos também apenas a palavra Observatório para designá-lo) foram logo ampliados e os professores e os alunos envolvidos em

1 O Observatório de Ideias da UEG é um produto do Estágio Pós-Doutoral, da primeira autora, realizada na Faculdade de Letras, Departamento de Ciências da Comunicação e Informação da Universidade do Porto sob a orientação do Prof. Dr Armando Malheiro da Silva (www.observatorio.ueg.br).

suas atividades se dedicaram a registrar as ações desenvolvidas e a torná-lo um espaço para a formação de professores. Dentre as publicações sobre o Observatório, citamos o livro *Gestão do conhecimento e a formação de professores: percursos e desafios do Observatório de Ideias* (FREITAS, 2017), cujos capítulos refletem os espaços de atuação do Observatório e sua implicação na formação de professores, e dois capítulos que foram publicados em edições anteriores desta Coletânea Luso-Brasileira a saber: *A gestão do conhecimento e a formação de professores: desdobramentos do Observatório de Ideias da UEG* (FREITAS, 2016) e *A formação de professores de línguas e as tecnologias digitais da informação e da comunicação: o caso do Observatório de Ideias da UEG* (OLIVEIRA; FREITAS, 2017).

As atividades desenvolvidas no Observatório são realizadas por professores em formação, alunos dos cursos de Letras, Pedagogia e Psicologia, que selecionam, organizam, publicam e divulgam a produção científica e cultural da comunidade, constituindo-se em uma rede de colaboração e de cooperação entre os envolvidos. Desta forma, a gestão da informação gerada em cada atividade do Observatório de Ideias é realizada por um grupo de acordo com o interesse, podendo estar relacionada a eventos, publicações, ações de extensão ou de ensino e pesquisas.

Neste capítulo, propomos uma discussão sobre o Observatório na perspectiva dos letramentos² e analisamos o próprio Observatório como espaço para práticas de letramento na formação de professores de línguas.

A partir da experiência da construção de um observatório relacionado aos cursos de licenciatura e com foco na educação e formação de professores, cujas produções são sistematizadas em um portal institucional, surgiu a necessidade de investigar o observatório como um espaço de construção de linguagem e, conseqüentemente, de construção de sentidos, que tem sido objeto de estudo e de pesquisas do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Línguas – Gefople³, um dos grupos de pesquisa que integra do Observatório.

2 O conceito de letramento, neste texto, equivale ao uso do termo literacia em Portugal e considera letramentos como prática social.

3 Mais informações sobre o grupo de pesquisa em www.observatorio.ueg.br

Essa discussão e análise que desenvolvemos decorrem das pesquisas realizadas desde a implantação do Observatório e, mais recentemente, das pesquisas sobre as práticas de letramentos nos cursos de formação de professores de línguas, área de interesse das três autoras, como ilustra o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Pesquisas relacionadas ao Observatório de Ideias

Período	Título das pesquisas
2014-2015	A Gestão do conhecimento e a formação de professores: aspectos inovativos das atividades da universidade
2016-2017	A gestão do conhecimento e a formação de professores: desdobramentos do Observatório de Ideias da UEG
2017-2019	Multiletramentos na formação de professores: questões emergentes da contemporaneidade
2019-2021	Multiletramentos na formação de professores

Fonte: Apaptado pelas autoras.

Este capítulo se organiza em duas seções. Na primeira seção, apresentamos algumas características da trajetória do Observatório de Ideias desde a sua implantação em 2014, mantendo sempre o seu objetivo principal que é o de possibilitar a gestão da informação nesta área. Para isso, consideramos as atividades do Observatório, realizadas por pesquisadores e colaboradores vinculados ao próprio Observatório; por professores em formação inicial que são aos alunos de graduação e das Pós-graduações *lato sensu e stricto sensu* da UEG que atuaram ou atuam no Observatório de Ideias como bolsistas de iniciação científica ou voluntários; e por pesquisadores e professores em formação vinculados a grupos de pesquisa de outras instituições. As atividades serão consideradas aqui a partir de diferentes fases do Observatório de Ideias embora elas tenham ocorrido de forma concomitante.

Na segunda seção, discutimos como o Observatório de Ideias pode ser compreendido a partir dos estudos sobre a linguagem, motivado pela participação de professores de línguas em formação, dedicados aos estudos sobre letramentos. Neste sentido, o Observatório de Ideias, como nosso objeto de estudo, passa a ser visto como um espaço de práticas de letramentos para os

professores em formação. Para isso, analisamos três ações e produções realizadas por professores em formação que atuam ou atuaram no Observatório de Ideias, sob a perspectiva dos estudos do Letramento.

Por fim, trazemos algumas percepções sobre o Observatório de Ideias que, por estar relacionado à área de educação e formação, teve suas ações ressignificadas sem perder a sua característica principal, uma vez que o

Observatório pode e deve ser entendido como instrumento de monitoramento, isto é, de observação contínua e crítica, de análise científica de comportamentos e ações e de desenho prospectivo de estudos monográficos sobre segmentos abrangidos e explorados pelo processo global de observação. (SILVA, 2017, p. 2)

Observatório de Ideias: alguns pontos da trajetória

A implantação do Observatório de Ideias foi em 2014 e seu desenvolvimento esteve relacionado às pesquisas coordenadas pela primeira autora deste capítulo. O Observatório se tornou a ferramenta para organizar e arquivar as produções geradas por pesquisadores que viram a plataforma como um espaço de gestão da informação que contribui para a área de educação e formação. Discutimos a implementação de um observatório com a intenção de organizar e disponibilizar informações sobre atividades realizadas nas áreas de educação e formação de professores na e pela Universidade Estadual de Goiás, em Inhumas, que pudessem não somente manter o registro e o arquivo das ações e produções, mas que pudessem ser relacionadas a outros estudos e pesquisas (FREITAS, 2017).

As pesquisas às quais o Observatório se vincula ou se vinculou foram realizadas na Universidade Estadual de Goiás, inicialmente no Curso de Letras e depois expandidas para o curso de Pedagogia, de Psicologia e para os cursos de especialização, Língua, Cultura e Ensino, Docência Universitária e mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade nos quais atuamos, que serão mencionados ao longo do texto conforme as discussões.

Embora as pesquisas sejam marcadas por uma questão temporal, pois atendem às questões institucionais, as ações do Observatório não refletem uma mudança temporal apenas, pois não há como defini-las pela marcação de

tempo. Elas são caracterizadas pelas mudanças que foram ocorrendo em decorrências das interações e colaborações entre os participantes. Assim, as ações descritas não implicam no encerramento de uma para começar outra, e sim, uma ampliação na forma de atuação do Observatório ao longo do tempo e pela influência de seus participantes concomitantemente. Por uma questão didática, faremos uma breve caracterização do Observatório considerando três fases.

A primeira fase é a do Observatório de Ideias como um recurso de divulgação e colaboração, pois a sua constituição se deu a partir da colaboração entre os professores como colaboradores e curadores do conteúdo que seria publicado. Oliveira e Freitas (2017a, p. 24) consideram que o Observatório “ajuda o aluno a compreender melhor a formação de professores, a importância da realização de pesquisas que são instrumentos para a construção de conhecimento”. Nesta fase, as questões relacionadas à tecnologia como uma ferramenta e ao site com um instrumento de comunicação foram as que definiram as ações do Observatório.

A segunda fase diz respeito à ampliação da ação de professores em formação no Observatório de Ideias e ele passa a ser compreendido, sem perder suas características principais e iniciais, como espaço para agência, no qual os professores em formação assumiram os espaços que constituíam o Observatório de Ideias e passaram a construir as páginas, interagir com outros pesquisadores e colaboradores, ampliar a sua atuação e torná-lo um produto acessível e disponível à comunidade acadêmica (FREITAS, 2016). Intensifica-se a discussão sobre o Observatório de Ideias na formação de professores de línguas e a leitura das suas ações como práticas de letramentos.

A terceira fase intensifica a integração e a cooperação entre agentes dos grupos de pesquisa de diferentes instituições de ensino superior, ampliando não só os conteúdos, mas o compartilhamento das produções e a criação de novas produções em rede, intensificando as ações de cooperação e de internacionalização (MAGALHÃES; FREITAS, 2017).

Do ponto de vista da gestão da informação, esse aspecto é muito relevante na atualidade, pois as instituições estão com esta agenda e buscam criar condições para que tanto a cooperação interinstitucional quanto a internacionalização ocorram. Neste sentido, destacamos a percepção de Silva (2017, p. 2) sobre os Observatórios que,

saídos de pós-doutoramentos na FLUP, se mantêm ativos e em expansão, não resta dúvida sobre a oportunidade e a utilidade de abrir a pós-graduação universitária a ações que envolvem a cooperação interinstitucional e amarram a academia às comunidades, às empresa e às pessoas, as mais diversas e espalhadas pela sete partidas do mundo.

Enumeramos os grupos de pesquisa que ilustram essa cooperação interinstitucional possibilitadas por ações do Observatório de Ideias, no Quadro 2, a seguir. Dentre as ações, destacamos o arquivamento e o compartilhamento das produções dos grupos que se dão por meio de documentos das atividades dos grupos, produções científicas ou eventos acadêmicos.

Quadro 2 – Grupos de pesquisa em parceria e cooperação com o Observatório de Ideias

Identificação/Instituição de origem	Início do vínculo com o Observatório	Link para informações
Gefople – Grupo de Pesquisa de Formação de Professores de Línguas UEG	2014	http://www.observatorio.ueg.br/conteudo/20875
Gefopi – Grupo de Pesquisa de Formação de Professores e Interdisciplinaridade UEG	2016	http://www.observatorio.ueg.br/conteudo/20867_gefopi
Gepedi – Grupo de Pesquisa em Diversidade e Inclusão UEG	2018	http://www.observatorio.ueg.br/conteudo/20868_gepedi
GEaD – Grupo de Educação a distância UFG	2020	http://www.observatorio.ueg.br/conteudo/20869_gead
Felice – UEL	2020	http://www.observatorio.ueg.br/conteudo/20870_felice

Fonte: as autoras.

Para ilustrar as diferentes fases, trazemos dois exemplos: um da aba Formação Inicial e outro da aba Publicação. Na aba Formação Inicial há três espaços, denominados PIBID Inhumas, Ações de Extensão e Estágios, como ilustra a Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Aba Formação Inicial



Fonte: Página do Observatório de Ideias.

Para esta aba, os conteúdos foram produzidos por diferentes grupos de estudo e de pesquisa coordenados por professores do curso que utilizam este espaço para o registro e documentação de suas atividades, visando a divulgação e a comprovação junto a outras instâncias, como é o caso do PIBID. As produções são organizadas e postadas por professores em formação que atuam no Observatório que selecionam, organizam, postam e divulgam os conteúdos.

Na aba Publicações são postadas Revistas, Livros e Artigos. Há produções de professores em formação e de professores pesquisadores e colaboradores. Além da divulgação das produções, há um processo de organização, seleção e disponibilização das produções, como ilustra a Figura 2, a seguir. Magalhães e Freitas (2017, p. 29), afirmam que o objetivo é

discutir como as publicações científicas relacionadas aos projetos de pesquisa [...] exemplificam o esforço para a gestão da informação/conhecimento criado na área de educação e formação de professores, contribuindo para a divulgação e disseminação do conhecimento produzido na área. (MAGALHÃES; FREITAS, 2017, p. 29).

Figura 2 – Aba Publicações



Fonte: Página do Observatório de Ideias.

Nestes dois exemplos, destacamos que as atividades são realizadas por professores em formação, isto é, os professores podem vivenciar o processo de produção, publicação e divulgação do que produzem.

No Quadro 3 a seguir, apresentamos exemplos de produções acadêmicas dos professores em formação que foram publicadas e/ou realizadas por meio do Observatório de Ideias, constituindo-se em uma experiência para a compreensão da importância da gestão da informação e ao mesmo tempo vivenciando uma prática de letramento, ao conhecerem, explorarem e se comunicarem por meio da linguagem digital propiciada pela experiência no Observatório de Ideias.

Quadro 3 – Publicações de professores em formação disponibilizadas

Autor/a	vínculo com a instituição no ano da publicação	Tipo de publicação /ano	Vínculo atual com o Observatório	Link da publicação
Luma Oliveira	Graduação	Capítulo de livro 2017	Bolsista IC	http://www.observatorio.ueg.br/conteudo/6250_livros
Shirley Machado	Graduação	Capítulo de livro 2017	Bolsista Extensão	http://www.observatorio.ueg.br/conteudo/6250_livros
Cristiane Magalhães	Especialização	Capítulo de livro 2017	Técnica	http://www.observatorio.ueg.br/conteudo/6250_livros
Welquer Calazans	Especialização	Capítulo de livro 2018	Colaborador	https://url.gratis/GqW7t
Lilian Alves	Especialização	Capítulo de livro 2018	Colaboradora	https://url.gratis/GqW7t
Michely Avelar	Mestrado	Capítulo de livro 2019	Colaboradora	https://url.gratis/RItvU
Cristiane Magalhães	Mestrado	Capítulo de livro 2019	Colaboradora	https://url.gratis/RItvU
Marise Silva	Especialização	Capítulo de livro 2019	Colaboradora	https://url.gratis/RItvU
Shirley Machado	Especialização	Anais 2020	Colaboradora	Universidad 2020 (Havana/Cuba)

Fonte: Observatório de Ideias

Esse movimento do Observatório, nestas três fases, pode ser analisado a partir dos estudos sobre a linguagem, motivado pela participação de professores de línguas em formação, dedicados aos estudos sobre letramentos. Neste sentido, o Observatório de Ideias, como nosso objeto de estudo, passa a ser visto como um espaço de prática de letramentos para os professores em formação. Para isso, apresentamos e analisamos, nesta perspectiva, ações realizadas

por professores em formação que atuam ou atuaram no Observatório de Ideias durante o curso de graduação ou de pós-graduação.

Observatório de Ideias como práticas de letramentos

Iniciamos essa discussão sobre o Observatório como práticas de letramentos a partir de uma provocação feita por Street (2007, p. 484) ao propor que

Antes de tudo, precisamos primeiramente clarificar e refinar conceitos de letramento, abandonar o grande divisor entre letramento e “iletramento” e, em vez disso, **estudar as práticas de letramento em contextos culturais e ideológicos diversos**. Em segundo lugar, temos de começar onde as pessoas estão, **compreender os significados e usos culturais das práticas de letramento** e traçar programas e campanhas com base nelas em vez de com base em nossas próprias suposições acerca do letramento. Finalmente, precisamos **ligar a teoria** do tipo que é desenvolvido nos New Literacy Studies **com a experiência** e os insights dos profissionais praticantes – professores, facilitadores e animadores que vem trabalhando no campo do letramento há vários anos e que tem muito a nos ensinar acerca das necessidades e desejos das pessoas nessa área e dos problemas encontrados para atendê-los. (STREET, 2007, p. 484, grifos nossos)

Quando o Observatório foi implantado ele causou muita estranheza, pois não parecia comum desenvolver atividades como as do Observatório em curso de formação de professores de línguas. O Observatório não fazia parte daquele contexto social e cultural. Com o desenvolvimento das atividades relacionadas ao contexto, novos e ampliados sentidos foram atribuídos a ele no decorrer dos anos e fizeram com que ele passasse a fazer parte da rotina da comunidade.

Para considerar o Observatório de Ideias como espaço para práticas letramentos, compreendemos que estamos tratando de um contexto diferente do de ensino ao qual os professores em formação estão familiarizados. Desenvolver atividades em um espaço digital, interativo, de cooperação e com fronteiras alargadas é de fato diferente de desenvolver atividades na própria comunidade e entre os pares como acontece em ambientes não digitais. Dessa forma, a atuação dos professores em formação no Observatório de Ideias nos causou interesse e o desejo de estudar como esse contexto que provoca novas

formas de pensar as epistemologias digitais se constitui em um espaço de formação profissional e provoca novas formas de ler a própria atuação na comunidade e em outras comunidades.

Os cursos de formação de professores de línguas normalmente consideram as práticas de letramentos relacionadas aos contextos escolares ou aos contextos da própria comunidade. Por isso, consideramos o Observatório de Ideias um contexto cultural diferente do que os professores em formação estavam habituados e a relação deles com o Observatório de Ideias parece-nos que vai muito além de alimentar um site com informações e produções locais, pois implica em um exercício de incorporar uma forma diferente de perceber e lidar com a construção, divulgação e compartilhamento do conhecimento gerado na própria comunidade.

O exercício de “compreender os significados e usos culturais das práticas de letramentos”, como sugere Street na citação acima, nos remete a trajetória do Observatório de Ideias e como foi necessário que a comunidade compreendesse esse espaço e atribuísse significado a ele, para que de fato ele fizesse sentido no processo de formação de professores. Isso se deu por meio de ações de sensibilização e interação para que os professores em formação pudessem perceber-se como agentes no processo de construção do espaço, atribuindo a eles a suas impressões e as suas características que refletem os seus modos de pensar e de agir, ou seja, culturais, que são considerados, ampliados e ressignificados por meio de novas práticas de letramentos.

A construção do sentido nas práticas de letramentos a que relacionamos o Observatório de Ideias incluem não só as relacionadas ao uso da tecnologia, mas as impulsionadoras de novas interações e novas reflexões proporcionadas pela linguagem digital e das ferramentas digitais que são cotidianamente apropriadas e incorporadas à linguagem dos professores em formação.

Ao pensarmos o Observatório de Ideias como práticas de letramentos destacamos que novas perspectivas foram criadas a partir das experiências de cada participante em suas atividades vinculadas ao Observatório, e com isso ele se modifica e se adequa às necessidades e aos desejos de seus participantes que são e que foram os alunos de graduação ou pós-graduação – professores línguas em formação, professores pesquisadores/coordenadores de ações de extensão e de pesquisa.

Entendemos o Observatório como uma comunidade que interage por meio de diferentes linguagens e como espaço onde o conhecimento apresenta a construção de diferentes grupos por isso possibilita aprendizagens relacionadas às linguagem e às culturas. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 52), ao discutirem letramentos, sugerem que “se nossos aprendizes forem capazes de navegar por diferentes contextos de uso da língua, também serão capazes de atuar em um mundo multicultural altamente interconectado e globalizado”.

Os professores em formação desempenham ou desempenharam ações diferentes no Observatório, embasadas por suas práticas e pesquisas realizadas no curso de Letras. No Quadro 4 a seguir, trazemos, como exemplo, as experiências de três professoras em formação, que atuaram no Observatório em momentos diferentes.

Quadro 4 – Experiências com o Observatório de Ideias.

Período	Participante	Projeto desenvolvido ações no Observatório	Porque é entendida como prática de letramento (exemplos)
2014-2015	Aluno A (graduação)	produção e divulgação de conteúdo	experiência com o ambiente digital – comunicação, interação e colaboração a produção de textos para comunicação em ambiente digital. agência, tomada de decisão.
2016-2017	Aluno B (pós-graduação)	organização e disponibilização de publicações científicas	experiência com ambiente digital – comunicação, interação e colaboração; organização e seleção das publicações científicas disponibilizadas pela comunidade; divulgação de publicações científicas produzidas pela comunidade. ampliação dos espaços de socialização, troca de experiências.
2018-2019	Aluno C (mestrado)	criação, manutenção e divulgação de evento científico	interação com os participantes por meio digital; produção de textos para comunicação em ambiente digital; criação e percepção das ferramentas tecnológicas como linguagem.

Fonte: Adaptado pelas autoras.

Essas experiências com o Observatório de Ideias provocaram ressignificações no processo de formação docente e de construção de sentidos, uma vez que a partir das ações realizadas foram propiciadas diferentes formas de interação com o ambiente digital. Assim, o conhecimento foi produzido e organizado considerando as multimodalidades e as pluralidades do digital.

A divulgação de conteúdos e as publicações realizadas foram repensadas de modo que os textos estivessem adequados às especificidades do ambiente digital, assim, os textos foram produzidos com a inclusão de hiperlinks, direcionando o leitor a outros textos conectados aos conteúdos, imagens e vídeos produzidos e/ou com participação dos professores e estudantes vinculados às pesquisas desenvolvidas pelo grupo.

As ações e pesquisas realizadas pelos grupos são práticas de letramentos e propiciam espaços para a formação de redes de colaboração e construção de conhecimentos, compartilhados no Observatório.

Considerações finais

Neste capítulo, ao propormos uma discussão sobre o Observatório de Ideias na perspectiva dos letramentos e analisá-lo como espaço para práticas de letramento na formação de professores de línguas, nos deparamos com a necessidade de discussão sobre a construção de conhecimentos relacionados ao mundo digital.

Identificamos, ao olhar o Observatório com uma prática de letramentos, o quanto ainda há a fazer em termos de estudos e pesquisas que considerem a linguagem digital e suas implicações na formação do professor de línguas que vão além do domínio de ferramentas e sua aplicação pedagógica.

Trata-se de oportunizar experiências que permitam a ampliação da percepção sobre “pluralidades e diversidades linguísticas, sociais e culturais, obscurecidas pelas normatizações e sistematizações da sociedade da escrita”, como aponta Monte Mor (2017, p. 283).

Retomamos a nossa percepção do Observatório como espaço para práticas de letramentos, convidando para uma reflexão e ação sobre como e onde construímos conhecimento e quais as epistemologias que nos dão suporte

para isso em um momento de tantas mudanças locais e globais que provocam a desconstrução de paradigmas até então consolidados.

Referências

AVELAR, Michely Gomes ; FREITAS, Carla Conti de; LOPES, Cristiane Rosa. As tecnologias de informação e comunicação e a formação de professores de língua inglesa. **Revista REVELLI**. Dossiê Multiletramentos, Tecnologias e Educação à distância em tempos atuais. Inhumas, v.10, n.3, p. 174-184, set.2018.

FREITAS, Carla Conti de [et. al]. **Gestão do Conhecimento e a formação de professores: percursos e desafios do Observatório de Ideias**. Anápolis: UEG, 2017.

FREITAS, Carla Conti de. A gestão do conhecimento e a formação de professores: desdobramentos do Observatório de Ideias da UEG. In: SILVA, Armando Malheiro da, FREITAS, Carla Conti de; ALMEIDA, Francisco Alberto Severo de; FRANCO, Mário José Batista Franco. **Gestão da Informação, Políticas Públicas e Territórios**. Coletânea Luso-brasileira VII. Porto (Portugal): Universidade do Porto, 2016.

FREITAS, Carla Conti de. Multiletramentos na formação de professores de línguas: das limitações às novas práticas curriculares. **Revista Coralina**. Cidade de Goiás, v.1, n.1, Available from <<https://www.revista.ueg.br/index.php/coralina/issue/view/476>> access on 22 July 2019.

FREITAS, Carla Conti de; MAGALHÃES, Cristiane R. Publicações científicas no Observatório de Ideias da UEG: caminhos para a gestão da informação em educação e formação de professores. In: FREITAS, Carla Conti de. [et al.] **Gestão do conhecimento e formação de professores: percursos e desafios do observatório de ideais**. Anápolis. Editora Universidade Estadual de Goiás, 2017. ISBN – 9788555820427.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

MAGALHÃES, Cristiane R.; FREITAS, Carla Conti de.; AVELAR, Michely. DIGITAL PLATFORMS: language teachers' perception based on na extension action. In: **Information management, education and technology**. SILVA, Armando Malheiro da. [et al.] (Org.). – Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2019. p. 123-134. (Coletânea Luso-Brasileira; 10).

MONTE MOR, Walkyria. Sociedade da escrita e sociedade digital: língua e linguagens em revisão. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MOR, Walkyria (orgs). **Construção de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas, SP: Ponte Editores, 2017.

OLIVEIRA, L. C. F. de.; FREITAS, C. C. de. A formação de professores de línguas e as tecnologias digitais da informação e da comunicação: o caso do Observatório de Ideias da UEG. In: FREITAS, Carla Conti de.[et al.] **Gestão da informação, cultura organizacional e inteligência emocional**. – Anápolis: Editora Universidade Estadual de Goiás, 2017.

Letramento transmídia: produção de leitura e escrita em ambiência digital

Olira Saraiva Rodrigues
Carina Ochi Flexor
Tatiana Güenaga Aneas

Este momento histórico-cultural faz com que seja necessário refletir criticamente a respeito dos desdobramentos, diante das transmutações sociais provocadas. Não mais uma prospecção, pois já é presentificada, pela acelerada transformação tecnológica que reflete na perspectiva sócio-cultural.

Embora se reconheça inúmeros estudos e grandes esforços das instituições educacionais em se adaptarem às atuais condições tecnológicas e sociais, fica a percepção de que a vida social dos jovens, girando em torno das práticas sociais advindas das tecnologias digitais, promove dissonâncias que são sentidas nas instituições de ensino, reverberando, assim, na emergência de revisão de práticas e programas educativos.

A investigação discorrerá a respeito do fenômeno letramento e, mais especificamente, do letramento transmídia. Para tanto, haverá um percurso metodológico alicerçado em uma pesquisa bibliográfica com autores/conceitos adjacentes a essa temática. O percurso investigativo será versado a

partir de uma análise teórica do projeto TransmediaLiteracy de Carlos Alberto Scolari.

Letramento: conceitos e concepções

O termo letramento foi importado da literatura anglo-saxônica (literacy¹) para indicar habilidades de leitura e escrita. Desse modo, todo o conjunto de conhecimento para as competências de leitura e escrita são contempladas, com processos linguísticos e cognitivos de compreensão.

Embora determinados autores apresentem os termos letramento e literacia como, somente, conceitos relacionados sem relação sinonímica, nesse estudo, será mantido o vocábulo letramento como sinônimo de literacia. No Brasil, a palavra foi traduzida por letramento, enquanto em Portugal, por literacia. Assim, refere-se a letramento em português brasileiro e literacia em português europeu.

De acordo com Soares (2012), o termo letramento “surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele” (p. 34-35). E, a partir do momento em que é concebido, torna-se imprescindível ser compreendido como prática social, como forma de interação com as linguagens existentes em distintos locussociais.

Kleiman (2005, p. 5), inclusive, ressalta que: “Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”. Desse modo, entender o caráter múltiplo e toda a complexidade do fenômeno do letramento, diante da necessidade de se ampliar a consciência do novo *modus operandi*, que rege a sociedade contemporânea em suas relações de sentido, sinalizam para o fato de que o letramento torna-se um vetor para a constituição de um sujeito livre, capaz de contribuir para as mudanças sociais.

1 Vocábulo originado do latim Literacy, cuja composição é formada por littera (letra), acrescentado do sufixo cy, significando qualidade, condição, estado.

De acordo com Jordão (2007):

O letramento, conceito mais abrangente do que “alfabetização” e capaz de englobar a variedade de linguagens do mundo atual, chama nossa atenção para diferentes formas de construção e compartilhamento de sentidos possíveis. Tais formas, que representam procedimentos interpretativos específicos, não podem prescindir de um trabalho escolar crítico, sem o qual podem ter os mesmos efeitos limitados e limitadores que a educação vem oportunizando historicamente (p. 24).

Pois, segundo Soares (2014, p. 31), “ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos”. Ademais, a necessidade de analisar a inserção da tecnologia no processo de leitura e escrita conduz reflexões para que o letramento seja revisto nas instituições de ensino como novos modos de pensar, aceitando distintas formas de letramento, conteúdos e aprendizados reestruturados.

Quanto à ideia de pluralismo no multiletramento ou novos letramentos, o letramentotransmídia transita por esses novos letramentos, sob a premissa de que esses estudos permitem que os conhecimentos que paradigmaticamente pertenciam a suas áreas específicas tenham um olhar dialético, cultural e social, por meio das diversidades impulsionadas pelas epistemologias digitais atuais.

Sobre linguagem digital e o participante da sociedade digital, muito mais ainda deve ser estudado e aprendido, com o propósito de compreender o que requer uma nova educação e fazer as escolhas adequadas dos letramentos a serem desenhados, planejados e promovidos os quais reflitam as inegáveis novas necessidades dessas sociedades (MONTE MOR, 2007, p. 44).

Pois, na contemporaneidade, ao assumir leitura e escrita como propriedade, o ser social passa a um estado de emancipação letrada, com conhecimento adquirido em várias sintonias sociais, que, de início, podem passar a compor um leque de práticas de leitura e escrita em ambiente digital, a partir da existência de outras possibilidades de ler, interagir, ver, pensar e conviver, com reflexões e asserções sobre a ambiência digital e o que essa prática muda na aprendizagem, tornando-a ubíqua.

Diante disso, analisar a cultura digital em interface com a linguagem e a educação, na relação com as mais recentes tecnologias digitais de informação e comunicação, demanda a aceitação de outras formas de letramento, um letramento transmidiático, que considere a relevância do saber histórico, social e cultural do ler e escrever, para que não haja descompasso entre os propósitos das instituições de ensino e da sociedade.

Para tanto, faz-se necessário compreender os processos de letramento a partir da cultura digital, com um olhar crítico e dialético, quanto à apropriação e ao uso das mídias digitais, mesmo porque “a experiência digital é relacional, dialógica, envolvendo relações humanas cada vez mais amplas e complexas” (KEILMAN, 2014, p. 76).

Cultura Digital: As novas mídias e a produção de leitura e escrita

A cultura digital e as TDICsvêm suscitando mudanças de distintas naturezas, sobretudo, nos modos de produzir, armazenar, distribuir e acessar conteúdos e informações diversas. A quebra do polo de emissão e a conexão contínua (LEMOS, 2003), a partir das redes sociais e os inúmeros aplicativos intuitivos que se somam à locatividade dos artefatos tecnológicos de uso pessoal, apontam a tecnologia digital como promotora de amplas transformações sociais, inclusive, no ambiente educacional em seus diversos níveis.

Essas mudanças tornam emergente revisitar a realidade e desafios impostos à educação frente às novas mídias, tendo em vista não somente as questões de acesso e adequação às tecnologias da atualidade, mas no sentido de refletir acerca das práticas que se fazem mais condizentes com os perfis cognitivos (SANTAELLA, 2013) dos atores em sala de aula, considerando, sobretudo, que os docentes foram “formados de maneira monomidiática” (SCOLARI, 2017).

Embora se reconheça estudos e esforços das instituições educacionais em se adaptarem às atuais condições tecnológicas e sociais, intensificadas, sobretudo, diante da emergência imposta no atual cenário, ainda assim, configura-se como elemento motivador do desenvolvimento dessa pesquisa o reconhecimento de que a vida social dos jovens, girando em torno das práticas sociais advindas dessas tecnologias, promove dissonâncias que são sentidas nos espaços formais do ensino, reverberando na emergência em se rever o fazer pedagógico.

Diante desse cenário, então, e, ainda, considerando que a ontologia da mídia digital (MANOVICH, 2002) e sua ecologia (SCOLARI, 2018a) desafiam a investigação acerca dos modos de apropriação das TDICs por parte de crianças e adolescentes, acredita-se que, ao considerar as práticas em torno das mídias digitais, é possível refletir sobre como as habilidades e competências adquiridas podem ser, cada vez mais, incorporadas às práticas pedagógicas, encurtando as distâncias entre a escola e as práticas tecnoculturais desses jovens ou mesmo entre docentes e discentes.

Assim, frente às mudanças promovidas pela plataformização da sociedade (VAN DIJCK; POELL; DE WAAL, 2018) e do processo de midiatização do cotidiano, deflagra-se a necessidade de investigações que, além de corroborar com práticas educacionais mais condizentes às atuais demandas – e talvez mais efetivas –, possa promover um processo de educação transmidiática voltada amplamente para a constituição cidadã no sentido de compreender os modos de atuação no tecido social e cultural.

Projeto *TransmediaLiteracy*

Este estudo tem como premissa a apresentação metodológica, sem desdobramentos, e algumas reflexões do trabalho desenvolvido por Carlos Alberto Scolari (2018b), acerca do seu projeto denominado *TransmediaLiteracy* (e também o projeto *Transalfabetismo*) que, segundo o próprio, faz referência a um conjunto de habilidades e competências desenvolvidas em um âmbito informal, nas chamadas culturas colaborativas.

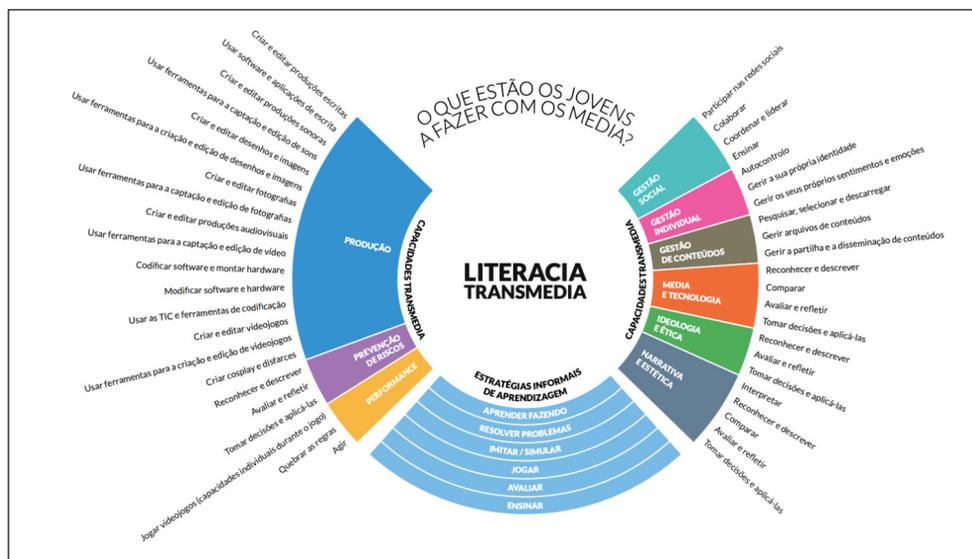
O projeto teve como foco investigar o que os jovens fazem com as mídias, considerando-os prosumers capazes de gerar e partilhar conteúdos midiáticos de diferentes tipos e níveis de complexidade, pois, para o autor, “a literacia-transmidiática é entendida como um conjunto de capacidades, práticas, valores, sensibilidades e estratégias de aprendizagem” (SCOLARI, 2018b, p. 5).

Sem rejeitar os postulados do letramento midiático, o citado autor entende que o letramento transmídia expande essas noções, complementando com outras questões de investigação e outras propostas de intervenção. Scolari (2018b) apresenta dois materiais relevantes: no primeiro – denominado de livro branco, o autor expõe o modelo metodológico constituído por um mapa taxonômico das competências transmidiáticas, que identifica

capacidades relacionadas à produção, consumo e pós-produção de media, divididas em 9 dimensões – produção, prevenção de risco, performance, gestão de conteúdo individual e social, media e tecnologia, ideologia e ética, narrativa e estética –, incluindo cada uma delas 44 competências principais e, num segundo nível, 190 específicas.

No segundo – denominado de livro preto –, o autor apresenta o que ele denomina de kit do professor que, outrossim, com base nos resultados da investigação, apresenta uma lista com atividades didáticas de acesso livre para professores, construídas a partir das capacidades transmidiáticas e das estratégias de aprendizagem informal identificadas durante a investigação.

Figura 1 – Mapa taxonômico das competências transmidiáticas



Fonte: Scolari (2018a)

A Figura 1 apresenta tanto as estratégias informais de aprendizagem, quanto as 9 capacidades que se espriam em 44 competências principais, cuja investigação envolveu mais de 50 investigadores de 10 instituições em 8 países.

Figura 2 – Países participantes do projeto de investigação *TransmediaLiteracy*



Fonte: Scolari (2018a)

De acordo com o mapa da Figura 2, apenas os países Colômbia e Uruguai fizeram parte do projeto *TransmediaLiteracy* na América do Sul, em primeiro momento.

Diante do material elaborado – livro branco e livro preto –, observando que a rede vem propiciando a circulação de conteúdos multimodais por distintas plataformas, exigindo dos usuários novas competências para lidar com os diversos hardwares, softwares e seus protocolos, na reivindicação de uma espécie de letramento midiático/transmidiático que lhe é próprio e, reconhecendo, ainda, que nem todos os jovens têm as mesmas capacidades – e mais, que os atores implicados nos espaços do ensino encontram-se em distintos estágios de letramento –, identificá-las torna-se premente a qualquer outra estratégia/ação que se possa pensar frente ao desafio que a cultura digital tem imposto à interface comunicação/educação.

Para tanto, estudar, analisar, construir instrumentos e procedimentos metodológicos adequados ao contexto e, principalmente, aplicar metodologia, a partir dos instrumentos construídos, avaliando todo o processo, sob ajustes ao modelo do projeto elaborado por Scolari (2018b), viabiliza tanto identificação quanto intervenção à realidade local, por meio de distintos espaços e tempos, tomando por base a problemática já sinalizada de que grande

parte dos professores hoje em sala foram formados de maneira monomidiática, com dissonâncias geracionais asseveradas pela velocidade do desenvolvimento tecnológico. Observa-se isso, quando da inserção da inteligência artificial em processos educacionais, por exemplo.

A linguagem, como área de conhecimento, corta transversalmente várias disciplinas das ciências sociais e, nesse sentido, observa-se que a mídia enquanto sistema de comunicação e a instituição de ensino enquanto espaço formal da educação corroboram com a formação dos sujeitos pela significação que constroem, sendo que o uso de recursos diversos da comunicação/informação, principalmente dos meios de comunicação, nas ações educativas, desenvolve habilidades e competências que qualificam os sujeitos a tomarem decisões, agindo em favor de seus interesses, bem como da comunidade na qual fazem parte.

O presente escrito, dessa forma, faz-se importante, sobretudo, quando se analisa que, considerando que as salas de aula sempre estiveram cheias de tecnologias – do livro, à calculadora, à lousa, dentre outras, colocar ao centro as novas tecnologias parece realmente emergente, principalmente, porque, ainda, percebe-se um significativo processo de marginalização das práticas dos jovens em torno das tecnologias digitais, fazendo deixar porta afora das instituições de ensino, o que e como os jovens aprendem de forma autodidata no uso de tais tecnologias, sem, conseqüentemente, lançar olhares atentos às competências adquiridas.

Destaca-se, de forma mais abrangente, entretanto, que, como já apontado, a mídia digital tem promovido severas transformações no contexto social hodierno, desafiando os atores da comunidade educacional, tornando pesquisas como esta, uma semente de inquietação, para perscrutar os fenômenos que interferem nas práticas sociais, culturais e educacionais, no sentido de estabelecer reflexões e análises com possíveis intervenções. Um convite para a leitura e estudo do projeto TransmediaLiteracy, na compreensão de aproximações e distanciamentos das distintas realidades.

Considerações

Nos espaços e condições da sociedade contemporânea, são desenvolvidos novos e múltiplos letramentos em resposta às demandas de uma cultura

dominada não só pela escrita convencional/tradicional/impresa, mas pela escrita contemporânea/digital/midiática em situações comunicativas, que se caracteriza por rupturas de paradigmas, emaceleradas e constantes mudanças.

Certamente, nesse contexto, as instituições de ensino precisam se reestruturar com a flexibilidade de adesão às múltiplas linguagens, a partir de sons, imagens, cores, tons, gestualidades e emoções, com o intuito de captar o cara múltiplo e plural do fenômeno do letramento, em que as relações de sentido se definem pela multiplicidade de sistemas semióticos envolvidos e pelas inúmeras transformações que os afetam.

Conhecimentos se constroem por meio de uma base digital, em diversidades linguísticas, sociais e, sobretudo, culturais e educacionais. Assim, a sociedade da escrita espalha pelas mídias e multimídias, na compreensão das múltiplas práticas de letramento e suas relações com a contemporaneidade.

Por meio dos desdobramentos dos estudos de linguagem e em uma perspectiva multicultural, obscurecida por sistematizações e normatizações preestabelecidas, há o entendimento de que o letramento se torna vetor para a constituição cidadã, com capacidade de contribuir para as mudanças sociais.

Destarte, o letramento transmídia permite desenvolver um processo de educação, na relação entre leitura/escrita e ambiência digital, voltada amplamente para o exercício da cidadania, sobretudo, no sentido de compreender também os deslocamentos e modos de atuação no tecido social com o preenchimento de lacunas pretéritas.

Referências

JORDÃO, Clarissa Menezes. **As lentes do discurso**: letramento e criticidade no mundo digital. UFPR. In: Trab.Ling.Aplic., Campinas, 46(1) – Jan./Jun. 2007).

KLEIMAN, Angela B. **Letramento na contemporaneidade**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” letramento? – Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: MEC Campinas: CIFEL/UNICAMP, 2005.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo (Orgs.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MANOVICH, Lev. **The language of the new media**. Massachusetts: MIT Press, 2002.

MONTE MOR, Walkyria. **Linguagem digital e interpretação**: perspectivas epistemológicas. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 46(1) – Jan./Jun. 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SCOLARI, Carlos Alberto. Transmediaisdead. Long Live Transmedia! Hipermediaciones. com, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2QdtBc8>. Acesso em: 23 out. 2020.

SCOLARI, Carlos Alberto. **Literacia Transmedia na Nova Ecologia Mediática**. Livro Branco do Projeto TransmediaLiteracy, 2018a. Disponível em: <http://bit.ly/2EFrt1Y>. Acesso em: 23 out. 2020.

SCOLARI, Carlos Alberto. **Literacia Transmedia**. Canal YouTube, 2018b. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UC7VRuFJd45mH-iO_B5Tz5gg/videos. Acesso em: 25 out. 2020.

SOARES, Erika Amancio Caetano. **O Letramento Crítico no Ensino de Língua Inglesa**: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão. Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte, UFMG, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. Ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas.; DE WAAL, Martjn. **The platform society**: public values in a connected world. New York: Oxford University Press, 2018.

A Literacia Infocomunicacional e outras expressões do campo da infocomunicação¹

Maria Helena Indig Lindgren Barros

Recentemente, a crise mundial produzida pela Pandemia do coronavírus COVID-19, de proporções gigantescas, responsável por mais de 45 milhões de infectados e 1.100.000 mortes até outubro de 2020, impôs a todos um isolamento social não vivenciado nos últimos 100 anos², que proporcionou uma corrida aos meios digitais para suprir todas as necessidades de relacionamento, convivência, trabalho, atendimento médico etc. Essa corrida tornou ainda mais evidente a importância do desenvolvimento dos estudos nesta área que reúnem a informação e comunicação por intermédio de plataformas digitais.

1 Este trabalho foi beneficiado pelas preciosas orientações dos Doutores Armando Malheiro da Silva, Diretor do programa doutoral de Informação e Comunicação por Plataformas Digitais da Universidade do Porto, Portugal e Francisco Alberto Severo Almeida, Professor da UFG, Brasil, ambos orientadores da tese doutoral da autora.

2 Em 1918 – 1920: Pandemia da Gripe Espanhola que vitimou 50.000.000 de pessoas em todo o mundo.

Os estudos da Informação e da Comunicação encontram-se hoje em processo de mudança motivados por transições anteriores que agora se aceleraram em função das novas urgências detectadas pela sociedade. Antes, a discussão sobre a inovação era alimentada pela competitividade entre as nações e as organizações; agora urge a compreensão do que fazer e como fazer para compreender e organizar um mundo que não é mais o mesmo.

Na Ciência da Informação já se observava que as mudanças moviam os campos da informação e comunicação para uma perspectiva transdisciplinar. Essa perspectiva em desenvolvimento na última década reúne a informação e a comunicação em um novo campo de estudo, um “epifenômeno integrado: a infocomunicação” (Marques e Galloti, 2015, p.346).

Um novo campo de estudo significa novas estratégias, novos termos, novas expressões e novas referências. Este artigo tem por objetivo investigar o significado da expressão Literacia Infocomunicacional e seus significados. Quatro expressões usadas na literatura atual sobre literacia e infocomunicação foram abordadas com o intuito de lhes conferir proximidade, semelhança ou dissonância em relação a expressão focal desta investigação.

Para tanto foram examinados artigos por meio de buscadores cujo assunto era associado a “literacia(s) infocomunicacional(ais)”: a pesquisa foi realizada para uma janela temporal de 10 anos (2010 a 2020), usando como fonte os buscadores: Web of Science, Scopus, Google Scholar, CNPQ/Capes e UNESCO entre 10 e 21 de outubro. Como critério de seleção de artigos avaliou-se a existência da palavra infocomunicação e suas variantes (português e Inglês), no título, *abstract* ou texto completo.

Definiu-se para este trabalho de revisão bibliográfica duas perspectivas com as quais se avaliou a expressão: a primeira, associada à língua; a segunda, associada às ciências sociais, voltadas principalmente para o campo transdisciplinar em desenvolvimento, a infocomunicação em Ciência da Informação.

Dos artigos foram extraídas as quatro expressões. Por meio do exame das respectivas bibliografias, foram identificados os autores mais citados nestes artigos: Doutor Armando Malheiro da Silva da Universidade do Porto em Portugal – UP (ICPD), Doutora Jussara Borges da Universidade Federal da Bahia – UFBA e a Doutora Brasilina Passarelli da Universidade de São Paulo a USP, todos contados individualmente e em conjunto com outros autores.

A Expressão Literacia Infocomunicacional foi inicialmente examinada à luz do atual VOC – Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa, produzido pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa, IILP, órgão pertencente à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, CPLP e vocabulários nacionais dos 9 países componentes da CPLP. As definições possíveis foram articuladas entre os dicionários em uso nestes países dentre os quais Priberam de Portugal; Houaiss e Michaellis (português brasileiro) do Brasil, e Caldas Aulete de Moçambique.

Os vocábulos na língua portuguesa: a literacia e a infocomunicação

O estudo dos vocábulos envolve pelo menos três campos de conhecimento: a Lexicografia³, a Lexicologia⁴ e a Etimologia⁵. A dicionarização de um vocábulo, comportada no campo da lexicografia, importa para este trabalho, pois vem daí a dificuldade de esclarecer o uso do termo. Dicionarização é o ato de registrar ou consignar em dicionário um vocábulo. O registro em dicionário por sua vez significa que o vocábulo faz parte de determinado conjunto léxico. A dicionarização inclui a etimologia das palavras, que é o estudo e o apontamento da origem da palavra.

Uma palavra dicionarizada representa um elemento de uma determinada língua, por isso é importante entender, para cada vocábulo, onde está dicionarizado considerando as variantes da língua portuguesa em todo o mundo.

O Vocabulário Comum da Língua Portuguesa, VOC, é um recurso de referência para a escrita do português “inclui informações sobre grafia, divisão silábica, flexão entre outras propriedades formais de cada palavra”⁶. É construído a partir de vocabulários ortográficos nacionais (VON) dos países componentes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa: Angola, Brasil,

3 Lexicografia é área de estudos do léxico que se dedica a organização do repertório lexical existente em uma língua, sendo então a responsável pela produção de dicionários, vocabulários e glossários.

4 Lexicografia é área de estudos do léxico que se dedica a organização do repertório lexical existente em uma língua, sendo então a responsável pela produção de dicionários, vocabulários e glossários

5 Etimologia é a parte da gramática que trata da história ou origem das palavras e da explicação do significado de palavras através da análise dos elementos que as constituem. Por outras palavras, é o estudo da composição dos vocábulos e das regras de sua evolução histórica.

6 (disponível em <https://voc.cplp.org/index.php>, em 12/10/2020)

Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste (ordem alfabética). O mais recente VOC foi lançado em 2017 sem a adesão de Angola, Guiné-bissau e Tomé e Príncipe.

Literacia

O vocábulo Literacia vem referenciado como: palavra feminina; divisão silábica: (li.te.ra.'ci.a); singular: literacia; plural: literacias. Fontes: Corpus Brasileiro e Corpus Moçambicano, ambos de alta aderência.

No Brasil, a quinta edição do VOLP (Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa), publicado em 2009, não contém o verbete. O VOLP, na sua 6 ed (2017⁷), ainda não disponibilizado no Brasil, segundo informado pela Academia Brasileira De Letras – ABL, contém o verbete.

Em 2001 foi lançado no Brasil, pelomembro da Academia Brasileira de Letras – ABL Antônio Houaiss, o dicionário Houaiss da língua portuguesa, elaborado por uma equipe de 150 especialistas entre portugueses, angolanos, timorenses e brasileiros, como um projeto do lexicólogo brasileiro. Consultada sobre a dicionarização do termo Literacia, a ABL respondeu por email:

“Segundo registro do Houaiss, “literacia” data do século XX. Aceções dicionarizadas: “substantivo feminino – 1. qualidade ou condição de quem é letrado. 2. Rubrica: pedagogia. Regionalismo: Portugal – m.q. letramento”. Etimologia: ing. *literacy* ‘qualidade de letrado’”.

A dicionarização pelo Houaiss não foi feita a partir do vocabulário local, brasileiro e mostra um vocábulo cuja etimologia é o vocábulo inglês *literacy*, traduzido como qualidade do letrado. Entretanto, o dicionário Brasileiro Online Michaelis, publicado pela editora Melhoramentos em 2020⁸, informa que o verbete “literacia” não foi dicionarizado para o português brasileiro.

Nos países da África, segundo Medeiros (2006), o português é falado principalmente em Angola e Moçambique. Em Moçambique o dicionário

7 Bechara, Evanildo (coord.) (2017). Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. 6.ª edição. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras. – ainda não publicado.

8 Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portuEgues-brasileiro/literacia/>, acesso em 12/10/2020.

popular online “Caldas Aulete” revela que o verbete também não é dicionarizado para o país⁹. Nos demais países, Cabo-Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, o Português é falado principalmente nas atividades administrativas e para comunicação entre grupos de etnias diferentes. Os dicionários de português utilizados são provavelmente de Portugal, Moçambique ou Brasil. Também não localizamos dicionário local em Angola.

Na Ásia, ainda segundo o mesmo autor, a língua foi introduzida no Timor-Leste, que hoje tem parte de sua população falando português, porém não na sua totalidade, donde se supõe que se utilizem também dicionários portugueses ou brasileiros ou moçambicanos.

Em Portugal, o Dicionário Português Priberam¹⁰ traz o verbete como palavra feminina e origem inglesa. Tem como significados 1. capacidade de ler e escrever; 2. Capacidade para perceber e interpretar o que é lido; 3. tem como sinônimo geral: letramento.

As definições encontradas no Dicionário Português e no Dicionário Brasileiro Houaiss não diferem, porém é importante destacar que as duas leituras trazem a palavra como uma tradução do verbete de origem: *literacy*; ou seja, um vocábulo adotado de outra língua. Embora a grafia seja modificada, o termo, uma vez que é traduzido, pelo menos no que tange o contexto científico deve manter o mesmo significado.

O dicionário de contextos *Reverse Context*¹¹, inglês – português (brasileiro), apresenta para o verbete *literacy* as seguintes possibilidades de uso em contextos: alfabetização, alfabetismo, literacia, educação, literatura, instrução, analfabetismo, cultura e letramento.

Além de analisar o vocábulo pelos seus sinônimos em português, procurou-se examinar também sinônimos em inglês: o dicionário (reverso context) apresenta como principais sinônimos em inglês: *education, cultivation, learning, enlightenment, proficiency, knowledge, instruction, schooling, teaching, literate, reading, writing and investigation*¹². Os sinônimos encontrados pelo

9 Disponível em <http://www.aulete.com.br/literacia>, em 12/10/2020

10 Disponível em: <https://dicionario.priberam.org> em 12/10/2020

11 Disponível em: <https://synonyms.reverso.net/dicionario-sinonimos/> em 12/10/2020.

12 Idem.

site foram capturados de milhares de textos encontrados na web em cujo contexto se encontra a definição de *literacy*.

Conforme Collins¹³ de sinônimos e analogias, encontramos a definição para a palavra no inglês britânico como tanto a “habilidade de ler e de escrever” como a “habilidade de usar a língua com proficiência (tradução nossa)”; no inglês americano, a palavra é definida como o “estado ou qualidade de ser literato, habilidade para ler e escrever, conhecimento ou capacidade de literacia informática (tradução nossa)”

Outras definições são também encontradas no Collins para línguas diferentes do inglês: na língua francesa o termo é tratado como grau de alfabetização (tradução nossa); para o espanhol europeu, trata do “alfabetismo”, que é um estado, diferentemente da alfabetização, que é processo. Na língua alemã, ao pé da letra, “lendo com habilidades de escrita” (tradução nossa) ou ainda como termo, “habilidades literárias”¹⁴. Diga-se de passagem, que toda esta averiguação se dá em linguagem e dicionários de característica popular.

Retomando as diversas comparações entre a interpretação do vocábulo nas perspectivas portuguesa, brasileira e inglesa, pode-se esperar que embora dicionarizado como capacidade de ler e escrever (PT), capacidade de ler e interpretar o que é lido (PT) e a qualidade de quem é letrado (BR) também não se afastam das definições do inglês britânico. Logo, infere-se que não é possível interpretar Literacia só como alfabetização nem só como proficiência; fica claro que se trata de termo, pelo menos à luz da interpretação dos significados dicionarizados, que especifica uma qualidade individual em relação ao meio, cujo uso depende do contexto no qual é citado e que tem grandeza mensurável.

No exame dos textos selecionados e respectivas bibliografias, vê-se o uso do termo restrito ao significado de alfabetização (Unesco, 2011, 2013, 2016), mormente na divulgação das políticas globais de inclusão social; outras vezes como competências e ainda *skills* com o significado de habilidades (Passarelli, 2014; Borges, 2013, 2018) e há ainda a possibilidade de substituição do termo

13 Disponível em: <https://www.collinsdictionary.com> em 12/10/2020.

14 Disponível em: <https://translate.google.com.br/?hl=pt-BR&tab=wT#view=home&op=translate&sl=de&tl=pt&text=Schreibfähigkeit>

por “letramento”, também escalar, mais apropriado aos com as relações sociais.(Flores e Freitas, 2020)

É importante que a questão do vocábulo seja contextualizada, vez que embora assumida pelo VOC, Vocabulário Comum da Língua, ainda não consta, por exemplo do VOLP¹⁵, no Brasil, embora o VOC já referencie o novo VOLP (6 ed.) desde 2017. Porém, com publicização do VOC, pode-se esperar que não seja mais usada uma tradução, mas o uso do próprio termo, sempre assinalando sua propriedade escalar (variação em escala).

Infocomunicação

As formas info-comunicação e infocomunicação não são encontradas no VOC-2017, nos dicionários brasileiros Houaiss ou Michaelis online (op. cit), no dicionário Moçambicano Caldas Aulete (op.cit),ou no dicionário português Priberam (op.cit.). Também foram consultados dicionários em Inglês Cambridge¹⁶ e o Collins¹⁷, nas formas infocommunication e info-communication, retornando, nos dois casos informação de verbete não encontrado.

Entretanto uma pesquisa de contexto da Internet¹⁸ revelou que a palavra infocommunications (na sua forma plural) foi usada 1.300.000 vezes em textos contidos em sites; e na forma singular, infocommunication, em 462.000 vezes até a data. Na sua forma plural, refere-se principalmente ao conceito relacionado a expansão das áreas de telecomunicações conforme intenção de definição contida no abstract do artigo de Gyula Sallai (2011):

The paper presents infocommunications as an evolving expansion of telecommunications with information processing and content management functions. Information and communication(s) technology (ICT) is considered an extended synonym for IT to emphasis the integration of the unified

15 VOLP, 5 ed., 2009, Está disponível no site da Academi Brasileira de Letras: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>

16 Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/us/spellcheck/english/?q=info+communication>, em 16/10/2020.

17 Disponível em: <https://www.collinsdictionary.com/spellcheck/english?q=info-communication>, 16/10/2020.

18 Disponível em: <https://dicionario.reverso.net/ingles-definicao/infocommunications>, em 16/10/2020.

(tele) communications.(https://www.researchgate.net/publication/235683477_Defining_Infocommunications_and_Related_Terms, em 16/10/2020).¹⁹

Outras definições são também encontradas nas páginas de referências da Internet, entre elas o *site* da editora IGI-Global, a definição *Infocommunication* retirada do livro (publicado pela mesma editora), *Handbook of research on comparative approaches to the digital age revolution in Europe and the Americas*, de autoria de Brasilina Passarelli (Escola de Comunicação e Artes da USP, São Paulo), Joseph Straubhaar (Universidade do Texas, Austin, USA) e Aurora Cuevas-Cerveró (Complutense Universidade de Madrid, Espanha):

Infocommunication: Term used by Portuguese authors and refers to the interdisciplinary aspect of communication sciences and information sciences. For further information about the definition of infocommunication we suggest the reading of the first part of the “e-Infocomunicação: estratégias e aplicações” book (2014), formed by three highly theoretical chapters. (<https://www.igi-global.com/dictionary/infocommunication/50689>, 16/10/2020)²⁰

Dos resultados

O exame dos artigos selecionados resultou no levantamento de 487 referências bibliográficas. Destas, 63 autores (mais de um artigo) e suas diversas obras foram compartilhadas entre os artigos, totalizando 227 das referências. As demais 260 referências foram citadas apenas uma vez, ou seja, por apenas um dos artigos.

Entre citados em pelo menos 3 artigos, apenas três abordam a Infocomunicação como área de pesquisa ou estudo, quer dizer, utilizam a

19 O artigo apresenta as infocomunicações como uma expansão em evolução das telecomunicações com funções de processamento de informações e gerenciamento de conteúdo. Tecnologia da informação e comunicação (TIC) é considerada um sinônimo estendido para TI para enfatizar a integração das comunicações (tele) unificadas. – Tradução livre.

20 Infocomunicação: Termo utilizado por autores portugueses e refere-se à vertente interdisciplinar das ciências da comunicação e das ciências da informação. Para maiores informações sobre a definição de infocomunicação, sugere-se a leitura da primeira parte do livro “e-Infocomunicação: estratégia e aplicações” (2014), formado por três capítulos altamente teóricos. Tradução livre.

expressão ou seu conceito para manifestar-se. Talvez por esta razão tenham sido citados em pelo menos 16 de 22 artigos examinados.

Uma observação merece destaque no início da descrição destas evidências conceituais: não há até o presente momento uma definição cabal e de consenso entre os membros da comunidade científica sobre o significado da expressão.

O termo infocomunicação tem origem no “fenômeno infocomunicacional”, fenômeno social e humano, no qual se origina o comportamento infocomunicacional, que pode ser descrito como conjunto de comportamentos desenvolvidos na interação da informação com a comunicação. Alguns autores agregam ao termo uma conotação não racional. (Costa e Ramalho 2019; Silva, A.M. (2008, 2010); Ribeiro e Silva, 2012; Paletta e Silva 2019).

Para Borges (2018), a infocomunicação é um fenômeno decorrente da sociabilidade contemporânea que se baseia na capacidade de um indivíduo ou de grupos de indivíduos de se relacionarem com outros indivíduos ou grupos por meio de recursos digitais e competências específicas. Para Paletta e Silva (2019), o fenômeno infocomunicacional é um objeto da própria Ciência da Informação. É um estudo que enfoca:

O modo como o conjunto estruturado de representações mentais e emocionais codificadas (informação) é ajustado à tecnologia, como nela se conserva ou memoriza e como dela é recuperado para situações de uso e de transformação ilimitadas.” (p.54).

A expectativa é que se pudesse encontrar uma definição clara sobre o termo infocomunicação como objeto da Ciência da Informação (Silva e Ribeiro, 2012, Paletta e Silva, 2019). Ao contrário desta expectativa, termos e expressões surgiram e ainda surgem na tentativa de criar um entendimento do significado de uma disciplina que é multidisciplinar e ao mesmo tempo transversal aos campos da Informação, Comunicação e Tecnologia da Informação, sem que se possa prescindir de qualquerum deles para elaborar uma definição.

Botelho-Francisco (2017) agrega mais implicações ao expor que grande parte da dificuldade com o excesso de termos está nas sutis diferenças entre as discussões havidas, principalmente no que tange aos conceitos de literacias emergentes. Afirma que a discussão sobre os termos vai além da relação da

informação com as TICs, incluindo neste cenário, além do processo de informação e de comunicação, a perspectiva transversal de construção coletiva e de apropriação do ciberespaço.

Percebe-se nas expressões criadas, que as percepções de seus autores não se restringem ao campo da Ciência da Informação, mas também envolvem interesses políticos, econômicos e sociais e acabam por utilizar termos adequados aqueles universos e as respectivas linguagens.

Expressões selecionadas

Media and Information Literacy

O termo “Media and Information Literacy” é adotado pela UNESCO (2013, 2016) – traduzido para o Brasil em 2016 como “Alfabetização midiática e informacional”. O termo original “Media and Information Literacy – MIL” é apresentado como conceito composto que reúne “conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem aos cidadãos” (UNESCO, 2016, p.13) atuar em busca de informações, avaliar suas fontes, analisar conteúdos, sintetizar ideias, além de reconhecer mídias e desenvolver habilidades de transmitir informações por diversos canais de comunicação com o fim de protagonizar sua própria história (Bonami, 2017).

Chama a atenção que a expressão usada pela UNESCO, traduzida para o português como alfabetização, inclua entre os objetivos “avaliar com senso crítico, em termos de autoridade, credibilidade e finalidade atual a informação e o conteúdo das mídias e de outros provedores de informação” (UNESCO, 2016, p. 14), como habilidade resultante da alfabetização que tem, pelo menos na língua portuguesa, significado diverso das inúmeras atividades listadas entre seus objetivos.

A alfabetização pressupõe a iniciação nas habilidades de ler e escrever, o que se distancia da leitura crítica. Esta perspectiva é reforçada por Bonami (2017, p. 20), ao afirmar a necessidade de “compreender a maneira tal qual o próprio radical “literacy” se distancia de seu senso tradicional de alfabetização e letramento e se aproxima de um espectro mais amplificado, relacionado com a cultura, a informação, a mídia e o advento das tecnologias digitais”.

No estudo percebeu-se que inúmeros autores buscaram as definições propaladas pela UNESCO, em função da sua credibilidade embora a UNESCO não tenha no seu escopo institucional a qualificação para emitir posicionamento científico ou acadêmico.

“Infocommunication Literacy” no contexto de competências infocomunicacionais

Borges, J, (2013) incluiu nova expressão as discussões: Competências Infocomunicacionais, definida como uma expressão que descreve a “convergência e inter-relação entre competências em informação e em comunicação”, considerando as competências informacionais ligadas ao conteúdo e às competências comunicacionais mais relacionadas com as atividades de comunicação da informação (Borges e Oliveira, 2011, Passarelli et al., 2014, Castellanos e Borges, 2020; Oliveira, 2013; Rocha e Silva, 2016). Borges (2018), e afirma que a informação se vinculava aos dados e a comunicação ao ato de comunicar as informações traçando uma fronteira entre as duas áreas de conhecimento ainda que “tênuas e permeáveis” (p. 124).

O termo cunhado por Borges não pode ser considerado como sinônimo da expressão literacia infocomunicacional, ainda que tenha sido assim traduzido de *infocommunicational Literacy*, mas sim, definido como as capacidades que precisam ser desenvolvidas e que requerem, cada uma em seu contexto, literacias específicas: informacionais e comunicacionais (incluindo as digitais), além das éticas, das educacionais entre outras. Este entendimento é corroborado por Passarelli, Silva e Ramos (2014) ao considerar que os estudos sobre competências infocomunicacionais (nos seus campos de comunicação, informação e educação) contribuem, assim como os de literacia infocomunicacional, “para a expandir e sedimentar a compreensão da disciplina da infocomunicação no âmbito de seus aparatos conceitual e metodológico” (p.17).

A expressão “Competências Infocomunicacionais”, objeto de estudo da autora Jussara Borges e outros autores, aborda em especial o aspecto determinante do caráter das ações dos utilizadores das plataformas e redes sociais no que tange a responsabilidade de manter ou romper uma cadeia de infocomunicações. O papel do utilizador vai além de avaliar a informação. Cabe ao utilizador a decisão de não reproduzir notícias falsas como cabe também a decisão

de propagar questões importantes para a sociedade. As capacidades de avaliar a informação, a comunicação e a mediatização são competências infocomunicacionais (Borges, 2018).

A competência infocomunicacional e a literacia infocomunicacional, portanto, somente se confundem na tradução dos verbetes. No mais são diferentes e se associam por múltiplas implicações tanto quanto o procedimento e o conhecimento, a prática e a tecnologia, a capacidade para fazer e o conjunto de saberes para fazer.

Letramentos Digitais

Uma última avaliação é o termo letramento no contexto de letramentos digitais. O dicionário Houaiss de língua portuguesa apresenta a etimologia da palavra: letrar+mento; do inglês *literacy* (1880) “habilidade de ler e escrever, instrução, cultura, conhecimento, ver liter- (igual ao radical popular letr-, antepositivo), de onde emergem palavras da língua portuguesa entre elas letrado, letramento literatura, literato, entre muitas outras. Porém, o que se quer destacar aqui é a qualidade de sinônimo do vocábulo inglês *Literacy*, hoje assumido na língua portuguesa com o mesmo significado, “Literacia”, a partir do Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa o VOC²¹ e dos respectivos vocabulários nacionais. Porém, ao analisar o contexto de uso do termo letramento no trabalho de Freitas, observou-se principalmente, os dicionários Houaiss, Priberam, e *Reverso Context*²².

Dentre os artigos analisados o termo letramento foi utilizado por Freitas (2020) associado ao entendimento de que “é um termo relativo à capacidade de ler, interpretar e interagir por intermédios de códigos socialmente compartilhados” (p.220). Passarelli et al (2014), entendeu de forma diversa o uso do termo quando aplicado às práticas de interação na web ou na aquisição de “habilidades e desenvolvimentos para o uso de ferramentas de acesso, leitura, interpretação, pesquisa e navegação” (p.99).

21 Disponível em: <https://voc.cplp.org>, 2017.

22 Dicionários já citados acessados em 29/10/2020.

Para os pesquisadores deste grupo (Escola do Futuro da Universidade de São Paulo) o termo (Literacia) assim literalmente traduzido (de Literacy), mostra-se capaz de conferir melhor compreensão e abrangência conceitual das novas habilidades relacionadas à apropriação e ao uso de TICs na contemporaneidade. Dessa perspectiva, sua adoção representa a melhor opção entre possibilidades outras, tais como letramento, habilidade e competência.” (Passarelli et al, 2014, p.99).

Porém, ao analisar o contexto de uso do termo letramento no trabalho de Freitas percebem-se diferenças contextuais de aplicação do termo: as “literacias digitais” surgem a partir da definição de Gilster (1997, in Passarelli et al, 2014) como “habilidade de entender e utilizar a informação de múltiplos formatos e proveniente de diversas fontes quando apresentada por meio de computadores” (Paul Gilster, 1997, in Passarelli et al, 2014), desenvolvido para destacar especialmente o aprendizado e aprimoramento pessoal quanto a aptidões para diferentes atividades.

O termo da forma definida por Freitas (2017), “consiste no aprendizado da linguagem nas diversas práticas sociais e culturais. Em outras palavras, Letramento compreende o uso da linguagem em algum fazer da sociedade.” (p. 219), levando para um contexto de práticas sociais, econômicas e políticas, diferentemente do contexto em que se controem definições e debatem as literacias infocomunicacionais, cuja origem é o fenômeno infocomunicacional e cujo objeto é a informação e sua mediação.

Entretanto, se a definição apresentada pela autora aborda a informação e a mediação e não somente a linguística, caberia melhor o uso do termo literacia para o bem do aprendizado e da convergência do conhecimento, escolhendo o termo principal e não seu sinônimo, beneficiando assim não só os iniciantes como todos os demais cientistas participantes da comunidade que estuda infocomunicação.

Inclusão digital

O termo inclusão digital, em especial, comporta diferentes interpretações. No Brasil, o conceito de inclusão digital foi amplamente tratado como “processo de democratização do acesso às tecnologias da informação e da

comunicação, com o objetivo de inserir pessoas e comunidades carentes na sociedade da informação”²³. Portanto, usado no âmbito das políticas públicas.

Conforme definido por Silva e Paletta (2019, p. 140), inclusão digital é delimitada por um “conjunto de competências adquiridas de aprendizagem básica de informática, utilização de computadores e navegação na internet. São competências cognitivas e funcionais, aprendidas formalmente, que uma vez interiorizadas ganham uma performance rotineira e quase automática.”

Por esta definição é considerado incluído aquele indivíduo capaz de operar um dispositivo eletrônico e acender e navegar na Internet, independentemente das suas referências socioeconômicas. Contudo, é inegável o caráter social da transformação daquele que passa a ser incluído não em decorrência de uma política pública, mas por via do próprio interesse, pois passa a aceder informações que de outro modo não acederia.

A discussão sobre o significado do termo, entretanto, como se verá no corpo deste estudo, não pode se contentar com essa declaração acadêmica vez que aplicado a uma cultura particular, possivelmente reclamará outros vértices e dimensões que não somente aqueles de dispositivos e internet.

Pela definição é possível questionar a possibilidade do indivíduo ser chamado incluído se é hábil em um *smartphone* e navega na internet por meio do mesmo dispositivo móvel, porém, se trazido ao contexto de trabalho, tem dificuldades para operar *notebooks*, *desktops* e outros periféricos; da mesma maneira, a pessoa que utiliza bem um desktop para suas poucas necessidades, mas se vê inibido de operar *tablets* ou *smartphones* para atividades de campo no âmbito do seu trabalho.

Parece, portanto, que a inclusão digital, neste sentido, teria uma característica operatória que se difere com o contexto ao qual é usada.

Neste momento apenas se quer demonstrar, que embora o termo e sua definição científica sejam base do estudo de certa forma generalista, quando submetido a um caso em especial, se expõe a interpretações capazes de expandir seu significado.

23 Disponível em: dicio.com.br, acesso em 09/04/2020.

Medeiros Neto e Passarelli (2017), em um estudo realizado sobre uma ação de inclusão digital em uma região de vulneráveis, observaram:

O fato é que quanto maior é o desenvolvimento cognitivo dos usuários nas unidades de inclusão digital, maior é o envolvimento desses indivíduos em ações para a busca da cidadania e maior é o engajamento sociopolítico e cultural nas esferas pública e particular. O cidadão cognitivo busca cidadania via TIC e engajamento sociopolítico e cultural nas esferas pública e particular.(p.7)

As ações impetradas de inclusão tinham por objetivo combater a exclusão e alargar a possibilidade de aprendizagem pela apropriação das TICs, permitindo aos usuários o incremento das suas possibilidades de comunicação e expansão de seus horizontes (Medeiros Neto & Passarelli, 2017). Para Silva (2008, 2010), “a inclusão digital implica, pois, dois grupos de competências básicas: as tradicionais de domínio do ler, escrever e contar, e as novas derivadas do impacto directo, na conduta humana, das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)...”(Silva, 2008, p.21).

As duas percepções se complementam: a definição de Silva esclarece que o significado de inclusão diverge de literacia e de alfabetização (embora as inclua), porque pressupõe que a inclusão atende a necessidades básicas e competências tecnológicas. Complementarmente, Medeiros Neto e Passarelli apontam também para resultados na superação de vulnerabilidades e carências sociais, confirmado por Passarelli e Junqueira (2012, p.19) “promover a inclusão digital não significa apenas prover as ferramentas, mas possibilitar seu uso de forma crítica, estimulando o aperfeiçoamento das potencialidades informativas e cognitivas e, também, das atividades cidadãs”, o que nestes termos se inclui na definição de literacia.

Portanto, literacia Infocomunicacional e Inclusão digital não se confundem, assim como não se confunde o todo com a parte. Para alcançar qualquer estado de literacia infocomunicacional, inicia-se por uma alfabetização infocomunicacional e, necessariamente por uma inclusão digital.

Considerações finais

O objetivo da pesquisa foi levar, aos novos pesquisadores, clareza sobre a diversidade de termos que se pode encontrar ao buscar leituras sobre Literacia Infocomunicacional. Diferencia ainda cada uma das expressões, apontando regiões de sobreposição e limites existentes entre elas. A compreensão de diferenças entre os termos, ainda que neste trabalho possam parecer sutis, vem reforçar a importância de avaliar o contexto em que se usam as palavras e, assim, garantir que o leitor iniciante, assim como a comunidade científica interessada, possa vivenciar o contexto de uso e o significado da expressão no texto.

A literacia tem grandeza escalar e abrange desde a alfabetização até a proficiência. A Literacia Infocomunicacional abrange a alfabetização e inclusão digital, o desenvolvimento de competências, o letramento e a proficiência do indivíduo. A determinação dos limites e da escala de medição desta grandeza é um novo estudo.

A inserção do vocábulo no Vocabulário Comum da Língua Portuguesa (VOC) deve por fim à controvérsia do uso de sinônimos com significados diferentes; por outro lado fica também direcionado o estudo dos significados dos sinônimos utilizados para um reenquadramento de seus usos em artigos científicos.

Não é objeto deste trabalho, por fim, ao que é diverso sobre expressões científicas. Ao contrário, roga-se com este estudo um movimento na direção de adotar termos de consenso, para o bem da comunidade, em especial dos países de língua portuguesa, cuja rica produção se vê eventualmente imersa nas consequências da ausência desta convergência.

Referências

BORGES, J. **Competências infocomunicacionais**: estrutura conceitual e indicadores de avaliação. *Inf. & Soc.: Est.*, João Pessoa, v.28, n.1, p. 123-140, jan./abr. 2018.

BORGES, J.; OLIVEIRA, L. **Competências infocomunicacionais em ambientes digitais**. Disponível em <http://obs.obercom.pt>. Acesso em 16-24/10/2020.

BOTELHO-FRANCISCO, R. E. **Literacias emergentes em contextos digitais**. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*. São Paulo, v. 13, n. especial, p. 4-26, jan./jul. 2017.

CASTRO CASTELLANOS, F. R.; BORGES DE LIMA, J. Del acceso a la Internet a las competencias infocomunicacionales, un comparativo de resultados estadísticos para el periodo 2015 a 2017 entre Brasil, Colombia y España. **E-Ciencias de La Información**, V. 10, n.1, Jan/Jun 2020.

COSTA, L. F.; RAMALHO, F. A. A usabilidade nos estudos de uso da informação: em cena usuários e sistemas interativos de informação. **Perspectiva Em Ciência Da Informação**. Belo Horizonte, v. 15, n.1, 97-117. Jan/abr 2010.

FLORES, E. A.; FREITAS, C. C. de. Letramento digital, ensino e práticas sociais. **Revista Panorâmica. Edição Especial 2020**. 218–229. 2020. Acesso em 24/10/2020.

MALHEIRO, A. Inclusão Digital e Literacia Informacional em Ciência da Informação. Portugal, **Prisma.Com**, 0(7), 16–43. 2008. Acesso de 16 a 28/10/2020.

MALHEIRO, A.; PALETTA, F. **Ciência da Informação. Estudos de Epistemologia e de Ética FLUP**. Disponível em: osf.io/9qryd. Acesso em 20/10/2020

MARQUES, M.; GALLOTTI, C. Convergência Entre a Literacia Informacional e a Literacia Mediática. Eds.Pereira & M. Toscano (Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 3.º Congresso Braga: CECS pp. 345 – 357. 2015.

MEDEIROS NETO, B.; PASSARELLI, B. Uma Perpectiva Para Interseção E União De Conceitos E Contributos1: Inclusão Digital, Competência Em Informação E Literacias Digitais. XVIII Encontro Nacional De Pesquisa Em Ciência Da Informação – Enancib 2017

OLIVEIRA, L. Hipermídia como Catalisador da Leitura. **Revista Hipertexto**. Rio de Janeiro, Volume 3 – No 2 , 62–84. Julho/Dezembro de 2013

PASSARELLI, B; MALHEIRO, A.; RAMOS, F. **e-Infocomunicação: estratégias e aplicações**. São Paulo: Senac, 2014.

PINTO, M. M. G. de A. **Gestão da informação**: para um mapeamento de abordagens e perspectivas. Páginas A&b: Arquivos e Bibliotecas, no especial 144-157. 2017.

RIBEIRO, F. ; SILVA, A. M. **A Infocomunicação Como Projeto Comum De Diálogo e Prática**.Ciências Da Comunicação Vinte Anos de Investigação Em Portugal. SOPCOM/ Instituto Polotécnico de Viseu, p.66-76. 2019.

ROCHA, D. G. S.; DA SILVA, L. de J. O. L. Competências e-infocomunicacionais em contexto prisional: Proposta de um modelo de formação. Ciência Da Informação. **Ibicton line**, 45(2), 41–51. Maio/ago.2016

SALLAI, G. Defining infocommunications and related terms. **Acta Polytechnica Hungarica**, 9(6), 5–15. December 2011. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/235683477_Defining_Infocommunications_and_Related_Terms. Acesso em 16/10/2020.

SILVA, A. M.B. M. da; RIBEIRO, F. **Paradigmas, serviços e mediação em Ciência da Informação**. Ed. Nectar, Recife: 2011.

UNESCO. Currículo de Alfabetização Midiática e Informacional para Formação de Professores. Organização Das Nações Unidas Para Educação a Ciência e a Cultura – Setor de Comunicação e Informação, 192. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418/PDF/220418por.pdf.multi>. 2013, 2016, 2019. Acesso em 20/10/2020.

VIARO, M. E. **História das Palavras**: Etmologia. Museo Da Língua Portuguesa. Disponível em <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Historia-das-palavras.pdf>. Acesso em 20/10/2020

Sobre os organizadores/autores

ARMANDO MANUEL BARREIROS MALHEIRO DA SILVA – Professor Catedrático do Departamento de Ciências da Comunicação e da Informação, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Doutor em História Contemporânea de Portugal pela Universidade do Minho, graduado em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto e em Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Braga da Universidade Católica Portuguesa. Tem pós-graduação em Biblioteconomia e Arquivologia pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Pelo trabalho desenvolvido em mais de uma década de intensa cooperação científica praticada no domínio da Ciência da Informação e Documentação, Arquivologia, Museologia, Comunicação, Literacia da Informação e Plataformas Digitais destaca-se no Brasil como professor convidado, pesquisador-colaborador, orientador e consultor ad hoc em projetos científicos e programas de Mestrado, Doutorado e Pós-doutoramento de diversas universidades.

E-mail: armando.malheiro@ gmail. com

CARLA CONTI DE FREITAS – Doutora em Políticas Públicas, Estratégia e Desenvolvimento, UFRJ/UEG e Pós-Doutorado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Mestre em Letras e Linguística pela (UFG), Especialista em Psicopedagogia, Avaliação Institucional e Docência Universitária. Graduada em Letras Português Inglês. Coordena o grupo de pesquisa sobre Formação de Professores de Línguas (GEFOPLE-UEG). Participa do Grupo de Pesquisa do CNPQ Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (UFG/UNB/UEG); do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (USP); do Projeto Teachers of English in Action (TEIA/UEL). Atua como docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás. Os temas de interesse incluem abordagem transdisciplinar, formação de professores e multiletramentos.

E-mail: carlacontif@gmail.com

FRANCISCO ALBERTO SEVERO DE ALMEIDA – Doutor em Administração pela Universidade de São Paulo-USP e Pós Doutor pela Universidade do Porto – Portugal. Professor concursado da Universidade Estadual de Goiás desde 1999, em regime de dedicação exclusiva. Tem experiência em gestão universitária como Diretor Acadêmico, coordenador de cursos e em gestão de projetos. Líder de grupo de pesquisa do EGESI, registrado junto ao CNPQ. Desenvolve, em conjunto com o Departamento de Comunicação e Jornalismo da Universidade do Porto, investigação sobre o processo da gestão da informação e inovação em rede de cooperação. Membro do corpo docente do Mestrado Gestão, Educação e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás

E-mail: smfsevero@gmail.com

MÁRIO JOSÉ BATISTA FRANCO – Professor no Departamento de Gestão e Economia da Universidade da Beira Interior (UBI) e investigador do CEFAGE-UBI. Doutoramento em Gestão pela UBI, com especialização em Cooperação Empresarial. Em 1997, frequentou o European Doctoral Programme in Entrepreneurship and Small Business Management in Barcelona (Espanha) e Vaxjo (Suécia). Faz parte do conselho editorial de revistas de Gestão e é autor e co-autor de vários artigos publicados em journals com arbitragem científica internacional, tais como Long Range Planning, Management Decision, R&D

Management, European Journal of International Management, entre outros.
Áreas de investigação: alianças estratégicas, empreendedorismo, redes inter-organizacionais e gestão de PME.

Email: mfranco@ubi. pt

OLIRA SARAIVA RODRIGUES – Professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Pós-doutora em Estudos Culturais pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-doutora pelo Departamento de Ciências da Comunicação e da Informação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto – Portugal. Doutora em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Membro do corpo pesquisador do Programa Avançado de Cultura Contemporânea – PACC – UFRJ, linha de pesquisa: cultura e tecnologia.

E-mail: olirarodrigues@gmail. com

Sobre os autores

ANDRÉA KOCHHANN – Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (1999), especialista em Língua Portuguesa (2002), em Metodologia de Ensino (2004), em Docência Universitária (2006), Mestre em Educação com área de concentração em Psicanálise (2007), Mestre em Educação pela PUC Goiás na linha de pesquisa Educação e Sociedade (2013), Doutora em Educação pela UnB (2019) e Pós-doutoranda em Educação pela PUC Goiás (2019), componente do GEPFAPe/UnB. Coordenadora do GEFOPi – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. Foi Gerente de Extensão da Universidade Estadual de Goiás (2012 – 2014). É professora da UEG desde 2002. É pesquisadora e extensionista. Tem vários capítulos de livros publicados e inúmeros artigos em anais de eventos e periódicos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores e trabalho pedagógico pelo currículo e processos didático-pedagógicos. E-mail: andreakochhann@yahoo.com.br

CARINA OCHI FLEXOR – Professora da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (UnB) e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutora em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: carina.flexor@unb.br

CRISTIANE RIBEIRO MAGALHÃES – Mestranda em Estudos de Língua e Interculturalidade, pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade – POSLLI, da UEG – Campus Cora Coralina. Especialista em Novas Tecnologias da Educação pela Escola Superior Aberta no Brasil (2014) e em Docência Universitária, pela instituição wPós – Pós-graduação a Distância (2016). Graduada em Letras – Português/Inglês, pela Universidade Estadual de Goiás – UEG (2012). Graduada em Pedagogia, pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL (2018). Graduanda em Psicologia, pela Universidade Estadual de Goiás – UEG (2023). Atualmente, é revisora de trabalhos acadêmicos, no quesito linguístico e de normas técnicas. Professora de Informática Educacional na Escola Amor Perfeito, para a Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental. Assistente Editorial da Revista REVELLI da UEG Inhumas. E-mail: ribeirocristiane2611@gmail.com

CHRISTIANO DE OLIVEIRA E SILVA – Mestre em Administração de empresas; professor e coordenador dos cursos de Tecnologia em Logística e Tecnologia em Gestão Pública, na Universidade Estadual de Goiás-Unidade Jataí. E-mail: christiano.ueg@gmail.com.

CHRISTIANO DE OLIVEIRA E SILVA FILHO – Graduando em Logística, Universidade Estadual de Goiás-Unidade Jataí. E-mail: christianoosfilho@gmail.com.

DANIELA DA COSTA BRITTO PEREIRA LIMA – Professora da UFG no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestre em Educação pela UFG. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ e Pós-Doutora em Educação pela UFMT. Líder do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação a Distância – GEaD/UFG/

CNPq. Foi consultora em 2014 do Conselho Nacional de Educação na elaboração de dois documentos técnicos que serviram de base para a elaboração do Parecer e da resolução CNE n. 1/2016 das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação a Distância. Pesquisadora CNPq da área da Educação a Distância na Região Centro-Oeste – entre a institucionalização (2015-2018) e qualidade/ inovação (2019-atual). Membro do GT TDIC/Reitoria/UFG de planejamento e acompanhamento do uso de TDIC na UFG.

E-mail: daniela_lima@ufg. br.

DIESSYKA FERNANDA MONTEIRO – Mestranda em Educação, Linguagem e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás (PPGIELT-UEG). Graduada em Letras (habilitação em Português) pela Universidade Federal de Goiás (2010). Especialista em Linguística pela Faculdade AVM (2016). Especialista em Teologia Sistemática pela Faculdade FAIFA (2015). Atualmente é professora no ensino superior e coordenadora da Comissão Própria de Avaliação da Faculdade Fasseb.

E-mail: professoradiessyka@gmail. com

ELKA CÂNDIDA DE OLIVEIRA MACHADO – Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Goiás na linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq).

E-mail: elkamachado2015@gmail. com.

FRANCISCO CARLOS PALETTA – Professor e Pesquisador na Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes (ECA/USP). Pós-Doutorado pelo Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares. Doutor em Ciências (USP), Mestre em Engenharia de Produção (UNIP), Mestre em Gestion de l'Information et de la Connaissance (Université Paul-Valéry Montpellier III/França). MBA em Altos Estudos de Estratégia e Geopolítica (FAAP), MBA em Marketing (USP), Bacharel em Engenharia Elétrica (FEI). Pós-Doutorando em Ciência da Informação pela Universidade do Porto. Coordenador do Observatório do Mercado de Trabalho em Informação e Documentação (ECA/USP). Presidente da Comissão de Cultura e Extensão Universitária (ECA/USP). Vice-Chefe do Departamento de Informação e Cultura, Docente no curso de Biblioteconomia e Docente/Orientador nos Programas de

Pós-Graduação em Ciências da Informação (PPGCI/ECAUSP); e Mestrado Profissional em Gestão da Informação da ECA/USP.

E-mail: fcpaletta@gmail. com

JAIANDRA GUIMARÃES – Doutoranda na Universidade da Beira Interior, Portugal, no curso de Gestão. Mestre em Política e Gestão Ambiental pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Brasil. Especialista em Mudanças Climáticas, Projetos Sustentáveis e Mercado de Carbono pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil. Este estudo concentra-se em Agilidade Organizacional, Competências, Metodologias e Departamentos Organizacionais. Docente no Instituto Federal de Roraima (IFRR), Brasil.

Email: jaiandra. guimaraes@hotmail. com

JOAB AUGUSTO RIBEIRO TEIXEIRA – Possui graduação em Licenciatura da Música (2020) e Gestão Financeira (2020) pelo Centro Universitário Claretiano – Graduando em Ciência Econômicas pela Universidade Estadual de Goiás (2021). Professor da SEDUCE – GO. Escreve na área de Migração – Rural – Urbana e Recursos Hídricos”.

E-mail: joabaugusto. economus@gmail. com

JOANA D’ARC BARDELLA CASTRO – Possui graduação em Ciência Econômicas pela Universidade Estadual de Goiás (1983) e Mestrado em Economia de Empresas pela Universidade Católica de Brasília (2003). Doutorado em Economia pela UnB(2014). Pós-Doutoral na UnB (2017). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Goiás. Programa de Pós-graduação Recursos Naturais do Cerrado RENAC e Territórios e Expressões Culturais do Cerrado – TECCER. Área de atuação Economia do Meio Ambiente. Valoração ambiental, Estatística, e Metodologia. Escreveu mais de 30 livros e capítulos de livros. Sua produção acadêmica é de 162 trabalhos publicados em periódicos ou anais de congressos científicos sobre os temas: Valoração ambiental, água, meio ambiente, ecoturismo, impacto industrial, agentes poluidores, custos ambientais, crescimento e desenvolvimento regional.

E-mail: joanabardellacastro@gmail. com

KATIA CURADO SILVA – Possui graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2008). É professora Associada – DE da Universidade de Brasília – UnB no Departamento de Administração e Planejamento – PAD da Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação. Desenvolve e orienta pesquisas na área de Formação de Professores. Coordena o grupo de pesquisa GEPFAPE – Grupo de Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos. Pós-doutorado na Universidade de Campinas/Faculdade de Educação sob a supervisão do professor Dr. Luiz Carlos de Freitas. Coordenadora do GT-08 – Formação de professores da Anped. Pesquisadora Produtividade do CNPq. E-mail katiacurado@unb.br

MARIA APARECIDA RODRIGUES DA FONSECA – Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás/UFG. Especialista em Metodologia de Ensino e Pesquisa na Educação Superior pela Uni-Evangélica; Metodologia do Ensino Fundamental e Mídias na Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora efetiva da Rede Municipal de Anápolis, atuando como coordenadora pedagógica na Escola Municipal Ayrton Senna da Silva em Anápolis – Go e Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq). E-mail: cidafonseca.rodrigues@gmail.com.

MARIA ENEIDA DA SILVA – Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB; mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás – UEG (2016); especialista em Língua Inglesa pela Associação Educativa Evangélica de Anápolis (2004); graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (2000). Docente da Universidade Estadual de Goiás. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE/UnB) e do Grupo de Estudos sobre Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI/UEG). Pesquisa formação de professores. E-mail eneida.silva@ueg.br

MARIA HELENA INDIGLINDGREN BARROS – Maria Helena IndigLindgren Barros. Doutoranda em Informação e Comunicação por Plataformas Digitais no ICPD da Universidade do Porto, Porto-PT.
E-mail: indiglb@gmail. com

MARIO CESAR GOMES DE CASTRO – Economista (1984), mestrado em Geociências pela Universidade Estadual de Campinas (1997), doutorado em Desarrollo Local y Planificacion Territorial – Universidad Complutense de Madrid (2007) e doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual de Goiás. Programa de Pós – graduação Ambiente e Sociedade – PPGAS. Tem experiência na área de Econômica, com ênfase em Economia dos Recursos Naturais e Política Industrial, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento regional, agronegócio, análise socioeconômica, análise econômica, industrial e política industrial.
E-mail: mariocesar@ueg. br

MARGARIDA RODRIGUES – Licenciada em Organização e Gestão de Empresas pelo Instituto Superior de Economia e Gestão (1989); Pós-graduação em Contabilidade Financeira Avançada (ISTEC) – 1999; Mestre em Gestão pela Universidade da Beira Interior (2016); Doutorado em Gestão pela Universidade da Beira Interior (2019). Membro integrado do CEFAGE UBI, com artigos publicados em diversas revistas no ISI e Scopus. Seus interesses de pesquisa incluem redes, cidades inteligentes, cidades criativas e empreendedorismo urbano e outros tipos de empreendedorismo.
Email: mmmrodrigues@sapo. pt

MICHELY GOMES AVELAR – Mestra em Língua, Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual de Goiás – POSLLI/UEG (2019); Graduada em Letras: Português, Inglês e respectivas Literaturas pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2012). Participa do Grupo de Pesquisa do CNPQ Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (UFG/UNB/UEG); do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (USP), do grupo de pesquisa sobre Formação de Professores de Línguas (GEFOPLE-UEG) e do Grupo de Pesquisa sobre

Educação Linguística em Línguas Estrangeiras (GEELLE-USP). Atualmente coordena o Projeto de Extensão Novas Tecnologias, Linguagens e Formação de Professores de Línguas, na UEG Câmpus Cora Coralina. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Linguagem e Educação, Letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos, Letramentos Críticos), Formação de Professores, Jogos digitais (games), Língua Inglesa.
E-mail: michelymg.avelar@gmail.com

NATÁLIA CRISTINA DE CASTRO LAVÓR – Graduação em Bacharelado em Administração pela Universidade Estadual de Goiás (2015). Possui MBA em Gestão Financeira e Controladoria pela Faculdade Estácio de Sá (2019).
E-mail: nataliac.lavor@gmail.com

RUI SILVA – Doutorado em Gestão pela Universidade da Beira Interior (Covilhã – Portugal). É professor auxiliar na área de Contabilidade e Finanças na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal). Realiza investigação na área da Contabilidade, Gamificação em Contabilidade, Parcerias Universidade-Empresas, Gestão Estratégica, Gestão da Qualidade, Comunicação Oral e Escrita de Estudantes de Contabilidade, no CETRAD (Centro de Estudos de Desenvolvimento Transdisciplinar, <https://www.cetrad.utad.pt/>) da UTAD. Foi premiado, em 2018, com o melhor projeto de investigação no Doctoral Consortium – Universidade de Évora. Foi ainda premiado em 2018 com o melhor artigo no congresso do XX Seminário Hispano Luso de Economia Empresarial, Huelva, Espanha. Em 2019 recebeu o prémio de melhor artigo no III Fórum Internacional de Gestão – Criação de Valor e Património Local. No mesmo ano foi premiado com o melhor artigo no XX Congresso Luso Espanhol de Gestão Científica, Bragança, Portugal. É revisor em várias revistas internacionais Scopus e JCR.
E-mail: rui.silva@utad.pt

TATIANA GÜENAGA ANEAS – Professora do Departamento de Comunicação do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).
E-mail: tatiana.aneas@gmail.com

YARA FONSECA DE OLIVEIRA E SILVA – Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ). Professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás (PPGIELT – UEG – GO).
E-mail: yarafonsecas09@gmail.com.

SOBRE O LIVRO

Formato:	19X23 cm
Tipologia:	Minion Pro
Papel de Miolo:	Off-Set 75g
Papel de Capa:	Cartão Supremo
Número de Páginas:	231
Suporte do livro:	Impresso
Tiragem:	500

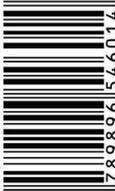
U. PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

UNIVERSIDADE
BEIRA INTERIOR

Universidade
Estadual de Goiás

 **EGESI**
Grupo de Pesquisa e Estratégia em Gestão,
Educação e Sistemas de Informação


OBSERVATÓRIO
DE IDEIAS

ISBN: 978-989-654-601-4

9 789896 546014