



Universidade Federal do Rio Grande



Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Associação Ampla FURG / UFRGS / UFSM

**CONSTRUIR, APRENDER E SENTIR EM
COMUNIDADE DE PRÁTICA:**

O PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

Leandro da Silva Saggiomo

Dr.^a Elaine Corrêa Pereira

Rio Grande
2020

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

LEANDRO DA SILVA SAGGIOMO

CONSTRUIR, APRENDER E SENTIR EM COMUNIDADE DE PRÁTICA:
O PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE - FURG

Rio Grande
2020

LEANDRO DA SILVA SAGGIOMO

**CONSTRUIR, APRENDER E SENTIR EM COMUNIDADE DE PRÁTICA:
O PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE - FURG**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências. Linha de Pesquisa: Educação Científica: processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elaine Corrêa Pereira

Rio Grande
2020

Ficha Catalográfica

S129c Saggiomo, Leandro da Silva.

Construir, aprender e sentir em comunidade de prática: o planejamento institucional na Universidade Federal do Rio Grande – FURG / Leandro da Silva Saggiomo. – 2020.
175 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande/RS, 2020.
Orientadora: Dra. Elaine Corrêa Pereira.

1. Comunidade de Prática 2. Aprendizagem 3. Sentimentos
4. Planejamento Institucional. I. Pereira, Elaine Corrêa II. Título.

CDU 65.012.2

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

LEANDRO DA SILVA SAGGIOMO

**CONSTRUIR, APRENDER E SENTIR EM COMUNIDADE DE PRÁTICA:
O PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO
GRANDE - FURG**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências. Linha de Pesquisa: Educação Científica: processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Elaine Corrêa Pereira (FURG) – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Denise Nascimento Silveira (UFPel)

Prof.^a Dr.^a Cristiane Gularte Quintana (FURG)

Prof.^a Dr.^a Suzana de Oliveira Malta (FURG)

Prof.^a Dr.^a Tanise de Paula Novello (FURG)

Rio Grande, 15 de julho de 2020

*Dedico esta tese a todos os Gestores da Educação Superior
que respeitam os saberes diversos, independentemente da
categoria profissional do indivíduo que o produza, pensando
sempre em unir esforços por uma Educação Inclusiva.*

AGRADECIMENTOS

Na vida, convivemos em sociedade. Nascemos em uma família, estudamos em uma escola, trabalhamos em algum lugar, frequentamos espaços sociais. Acreditamos em uma convivência coletiva, na qual compartilhamos, aprendemos, auxiliamos, contribuímos, somos ajudados. Nestes tantos espaços, existem algumas pessoas que foram, são e serão sempre fundamentais para o meu desenvolvimento enquanto indivíduo.

Em primeiro lugar, agradeço minha fé, por ser o suporte e a certeza nos melhores e piores momentos de minha vida.

Agradeço ao meu companheiro, Felipe Sobral, pela paciência, carinho, ajuda e constante cuidado para comigo. Faltam palavras para agradecer pelo acalento nos momentos de surto e cada incentivo de que “tudo vai dar certo”. Desculpe se em algum momento desse período do doutoramento, por falta de estabilidade emocional, te fiz sofrer. O Amor venceu e concluímos juntos esta tese. Muito obrigado!

Agradeço a minha orientadora, a professora Dr.^a Elaine Corrêa Pereira, por acreditar em minha proposta de trabalho e, para além disso, confiar, orientar, cobrar e proteger, dando-me segurança e autonomia enquanto pesquisador.

Aos Amigos por terem a paciência de entender minha ausência no tempo que precisei estar mais reservado para dedicar-me aos estudos. Aos amigos que estiveram presentes, ou tentaram se fazer presentes, mesmo com a minha ausência.

Agradeço à Luciana Duarte e ao José Eduardo Cunha, que me preparam emocionalmente para embarcar nesta viagem da pesquisa, e me apoiaram incansavelmente até o fim. Também aos meus demais amigos, que não me atrevo mais a pontuar, pois são vários, e sei o quanto me amam e torcem por mim. A todos, muito obrigado!

À Diretora do IMEF (Instituto de Matemática Estatística e Física), professora Dr.^a Adriana Ladeira Pereira, por acreditar em meu trabalho e incentivar o desenvolvimento de minha pesquisa; ao meu estagiário, Leonardo Suris, que fez o possível para auxiliar a administração do IMEF; e, em especial, à Assistente em Administração Amanda Pimentel, por auxiliar de forma comprometida a administração do IMEF, e se colocar à frente para resolver as questões deste espaço em minha ausência, possibilitando que eu me dedicasse à pesquisa. A vocês, muito obrigado!

Agradeço aos sujeitos pesquisados, que aceitaram o desafio de refletir e contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento da gestão universitária.

À professora Dr.^a Tanise por acreditar em meu trabalho na Universidade e ser parceira de transformação social nos ambientes em que atuamos profissionalmente. Muito obrigado!

Às professoras Dr.^{as} Denise, Suzana e Cristiane por aceitarem de forma tão afetuosa contribuir com o estudo. Obrigado!

E, para concluir, trago novamente com a fé... Neste momento agradecendo ao meu Pai de Santo, Leonardo de Ogum, que nestes quatro anos de doutoramento manteve minha espiritualidade em equilíbrio, para que eu conseguisse permanecer de pé. Mesmo quando não tinha mais forças físicas, espiritualmente ele me erguia. Muito obrigado!

Se faz sentir, faz sentido.
Autor desconhecido

RESUMO

A presente tese busca compreender quais os sentimentos construídos pelos servidores docentes e técnico-administrativos em educação das Unidades Educacionais da Universidade Federal do Rio Grande - FURG em relação ao aprender na construção de seu planejamento institucional. Para responder esta questão de pesquisa temos por objetivos investigar como se dá o processo de construção de conhecimento na formulação do Plano de Desenvolvimento Institucional da FURG, e identificar o sentimento dos servidores das Comissões Internas de Avaliação e Planejamento (CIAP) das Unidades Educacionais da FURG quanto ao processo de aprendizagem para constituição do Planejamento Institucional. Ao organizarmos o arranjo das informações, buscamos nos princípios das Comunidades de Prática de Etienne Wenger, as compreensões que instrumentalizaram o caminho de nossa explicação científica. Para a produção das informações, utilizamos a entrevista semiestruturada e, por meio da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, proposta por Lefèvre e Lefèvre, construímos três discursos coletivizados, sendo eles: Planejamento, Avaliação e Construção da Educação Superior, Aprendendo na Construção do Planejamento Institucional e Sentidos Construídos no Planejamento Institucional. O processo de análise e reflexão nos fizeram pensar sobre questões de aprendizagem organizacional na perspectiva da comunidade de prática a partir da identidade, da participação e da retificação, entrelaçando a legislação que orienta o trabalho em grupo e os sentimentos gerados nesta prática. A partir das análises, anunciamos a tese de que na construção de um Plano de Desenvolvimento Institucional, os servidores docentes e técnico-administrativos em educação envolvidos no processo de reificação deste, geram novos aprendizados, constroem novos sentidos e ressignificam a prática da gestão universitária. Por fim, conjecturamos sobre algumas práticas mais recentes no âmbito institucional da universidade.

Palavras-chave: Comunidade de Prática. Aprendizagem. Sentimentos. Planejamento Institucional.

ABSTRACT

The present thesis seeks to understand what the feelings constructed by the teaching and technical-administrative servants in education of the Educational Units of the Federal University of Rio Grande - FURG in relation to learning in the construction of their institutional planning. To answer this research question we aim to investigate how the process of building knowledge occurs in the formulation of the FURG Institutional Development Plan, and to identify the feeling of the employees of the Internal Evaluation and Planning Commissions (CIAP) of the FURG Educational Units as to the learning process for the constitution of Institutional Planning. When organizing the arrangement of the information, we looked for the principles of the Communities of Practice of Etienne Wenger, the understandings that instrumentalized the path of our scientific explanation. For the production of information, we used the semi-structured interview and, using the Collective Subject Discourse technique, proposed by Lefèvre and Lefèvre, we built three collectivized speeches, namely: Planning, Evaluation and Construction of Higher Education, Learning in the Construction of Planning Institutional and Meanings Built in Institutional Planning. The process of analysis and reflection made us think about organizational learning issues from the perspective of the community of practice based on identity, participation and rectification, intertwining the legislation that guides group work and the feelings generated in this practice. From the analysis, we announce the thesis that in the construction of an Institutional Development Plan, the teaching and technical-administrative servants in education involved in its reification process, generate new learning, build new meanings and resignify the practice of university management. Finally, we conjecture about some more recent practices within the institutional scope of the university

Keywords: Community of Practice. Learning. Feelings. Institutional Planning.

LISTA DE SIGLAS

AC – Ancoragens

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEA - Comissão Especial de Avaliação

CIAP - Comissão Interna de Avaliação e Planejamento

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNRES - Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

Consun - Conselho Universitário

CoP - Comunidade de Prática

CPA - Comissão Própria de Avaliação

C3 - Centro de Ciências Computacionais

DSC - Discurso do Sujeito Coletivo

EaD - Educação a Distância

ECH - Expressões-chave

EE - Escola de Engenharia

Eenf - Escola de Enfermagem

ENC - Exame Nacional de Cursos

EQA - Escola de Química e Alimentos

Fadir - Faculdade de Direito

Famed - Faculdade de Medicina

FORPPE - Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

GERES - Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior

IC - Ideias Centrais

ICB - Instituto de Ciências Biológicas

ICEAC - Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis

ICHI - Instituto de Ciências Humanas e da Informação

IE - Instituto de Educação

IES - Instituição de Ensino Superior ou Instituição de Educação Superior

ILA - Instituto de Letras de Artes

IMEF - Instituto de Matemática, Estatística e Física

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IO - Instituto de Oceanografia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPI - Projeto Político Pedagógico Institucional

PROPLAD - Pró-Reitoria de Planejamento e Administração

SEaD - Secretaria de Educação a Distância

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TAE - Técnico Administrativo em Educação

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
O CAMINHAR	15
1.1 O INÍCIO DA CAMINHADA	16
A UNIVERSIDADE E A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PAÍS	23
2.1 UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR E DA UNIVERSIDADE NO BRASIL	24
2.2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	29
2.3 PROCESSOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	30
2.3.1 Programa de Avaliação da Reforma Universitária.....	35
2.3.2 Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior.....	36
2.3.3 Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior.....	37
2.3.4 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras	39
2.3.5 Exame Nacional de Cursos	41
2.3.6 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.....	44
2.4 O PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG	48
O APRENDER EM COMUNIDADE DE PRÁTICA.....	52
3.1 A COMUNIDADE DE PRÁTICA	53
3.1.1 Identidade.....	56
3.1.2 Participação	57
3.1.3 Reificação.....	61
3.1.4 Participação, Reificação e Negociação de Significado.....	62
3.2 A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	64
3.3 AS EMOÇÕES ORIENTANDO AS INTERAÇÕES SOCIAIS.....	66
ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	72
4.1 METODOLOGIA DO CAMPO INVESTIGADO.....	73
4.2 CONTEXTO E CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO.....	76

4.2.1 Centro de Ciências Computacionais	78
4.2.2 Escola de Enfermagem	78
4.2.3 Escola de Engenharia.....	79
4.2.4 Escola de Química e Alimentos.....	79
4.2.5 Faculdade de Direito.....	80
4.2.6 Faculdade de Medicina.....	80
4.2.7 Instituto de Ciências Biológicas	81
4.2.8 Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis	81
4.2.9 Instituto de Ciências Humanas e da Informação.....	82
4.2.10 Instituto de Educação	83
4.2.11 Instituto de Letras de Artes.....	83
4.2.12 Instituto de Matemática, Estatística e Física	84
4.2.13 Instituto de Oceanografia.....	84
4.3 DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	85
4.4 PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	87
CONSTRUIR, APRENDER E SENTIR.....	95
5.1 PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	96
5.2 APRENDENDO NA CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL	102
5.3 SENTIDOS CONSTRUÍDOS NO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL	106
CONSIDERAÇÕES DO ESTUDO.....	111
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES.....	124
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido para participantes da pesquisa	125
APÊNDICE B – Perguntas norteadoras para entrevista semiestruturada.....	127
APÊNDICE C – Instrumentos de análise de dados.....	128
ANEXOS.....	173
ANEXO 1 - Metodologia de trabalho da CIAP do Instituto de Matemática Estatística e Física - IMEF	174

APRESENTAÇÃO

A presente tese traz em si algumas compreensões construídas ao longo de nossa trajetória formativa, e busca estabelecer, a partir das relações sociais no universo universitário, a aprendizagem em um ambiente de comunidade de prática no contexto das Comissões Internas de Avaliação e Planejamento (CIAP) das Unidades Acadêmicas da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Esta pesquisa tem por objetivos investigar como se dá o processo de construção de conhecimento na formulação do Plano de Desenvolvimento Institucional da FURG, e identificar o sentimento dos servidores das Comissões Internas de Avaliação e Planejamento (CIAP) das Unidades Educacionais da FURG quanto ao processo de aprendizagem para constituição do Planejamento Institucional.

Ao organizarmos o arranjo das informações relacionadas aos objetivos que tecem esta tese, buscamos, nos princípios de Etienne Wenger (1998), as compreensões que orientam e dão subsídios no caminho de nossa explicação científica.

O conceito de comunidade de prática foi desenvolvido pelo teórico no livro *Communities of practice: learning, meaning, and identity*, de 1998. Nesse trabalho, Wenger (1998) enfatiza a relação entre práticas, identidade e aprendizagem, além de destacar a importância da participação das pessoas na negociação dos significados de cada prática para gerar oportunidades de aprendizagem. É a partir deste conceito

que utilizamos as principais referências para a análise de processos de aprendizagem organizacional nesta tese.

Para desenvolver o estudo, utilizamos como metodologia de produção dos dados a entrevista semiestruturada. Como método de análise de dados, a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposta pelos pesquisadores Lefèvre e Lefèvre (2005).

Assim, esta pesquisa de doutorado constituiu-se a partir de diálogos tecidos em meio às disciplinas da pós-graduação, ao contexto empírico de pesquisa, às orientações e às leituras realizadas, encontrando-se organizada da seguinte forma:

No capítulo 1, **O caminhar**, discorremos sobre as concepções que orientam a proposta de pesquisa. Também recebem destaque as experiências de formação profissional do pesquisador, sejam elas no mercado de trabalho ou nos espaços de educação, e suas implicações na construção da pesquisa.

A seguir, no capítulo 2, **A Universidade e a Avaliação da Educação Superior no País**, apresentamos o histórico do ensino superior e da universidade no Brasil, os processos de avaliação da educação superior, bem como sua contextualização na política nacional e institucional. Neste universo, sintetizamos o processo de construção do Planejamento Institucional da FURG e o movimento gerado na construção do documento institucional que avança, dia após dia, para a formação dos servidores no ambiente universitário.

No capítulo 3, intitulado **O Aprender em Comunidade de Prática**, trazemos algumas perspectivas teóricas que no desenvolver do estudo contribuíram para o entendimento do processo de construção da tese. Nesse momento, apresentamos o conceito de Comunidade de Prática, do teórico Etienne Wenger, e os princípios que constituem uma comunidade. Também embasamos conceitos de Aprendizagem Organizacional, e concluímos com bases conceituais do neurocientista António Damásio, que nos explica o funcionamento dos sentimentos.

No capítulo 4, **Escolhas Metodológicas**, foram descritos o campo empírico, os sujeitos da pesquisa e a escolha pela pesquisa qualitativa; além dos instrumentos utilizados na produção dos dados e o método de análise de dados, justificando a escolha da utilização do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Explicitamos, então, o operar da técnica de análise a partir dos Discursos Coletivizados (DC) gerados após a análise.

No capítulo 5, intitulado **Construir, Aprender e Sentir**, anunciamos os três discursos coletivizados junto aos questionamentos basilares às suas construções. Neste mesmo capítulo, expomos nossas análises em busca de ampliarmos nossas compreensões.

Por fim, no capítulo 6, **Considerações do Estudo**, apresentamos reflexões relacionadas aos objetivos que mobilizaram esta tese e às análises realizadas neste contexto.

O CAMINHAR

O ser constitui-se em muitas partes dentro de um sistema complexo para o qual a ciência segue até hoje buscando significados. Entender o começo é fundamental para contextualizar qualquer estudo. Assim, entendo que apresentar minha trajetória acadêmica e profissional será primordial para situar a implicação no estudo a seguir. Compartilho do pensamento de Miranda (2015), quando este expressa que:

[...] contar a própria história de vida faz-se necessário, embora entendamos que não seja uma tarefa fácil. Decidir que fato marcante serviu de referência para o início da narrativa, nos possibilitou lembrar pessoas e situações, marcas e ensinamentos, que perpassaram por toda a minha trajetória profissional e pessoal. (MIRANDA, 2015, p. 10).

Assim, no intuito de trazer este traço de personalidade à narrativa de minha história de vida, utilizarei, nesta escrita inicial, a primeira pessoa do singular.

1.1 O INÍCIO DA CAMINHADA

Anseios, inquietações, motivações, crenças, enfrentamentos e ação. Desta forma, expresso minha caminhada desde a formação inicial até o momento presente, atuando frente à gestão pública, à docência e à formação de professores.

Venho de uma cidade pequena, com população em torno de vinte e cinco mil habitantes, na qual a base social é predominantemente pobre, e a política de desenvolvimento segue a passos lentos. Cidade de gente humilde, trabalhadora, que vive de fé e da esperança de que um dia tudo vai ser melhor... Nessa cidade, concluí o ensino fundamental e o médio, frequentando três escolas da rede pública municipal e estadual. Diariamente, recordava-me das palavras de minha mãe, que sempre me repetia: “Não te deixarei bens materiais, porque esses se terminam, mas o estudo ninguém poderá te retirar”.

Ingressei, em 1997, no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, na cidade de Rio Grande. Iniciei minha vida acadêmica sem muita clareza de aonde queria chegar; naquele momento, percebia a oportunidade de

mudar de vida, ter uma profissão, sair daquele estado de dominação imposto pela minha realidade social, e galgar novos horizontes.

Em poucos meses de graduando, fui selecionado para estagiar na Divisão de Recursos Humanos da universidade, onde tive uma primeira percepção sobre a gestão pública em uma instituição de ensino superior, entendendo como se davam os processos burocráticos dentro do espaço público. Imbuído do espírito de adquirir conhecimento, percebi que aquele espaço de trabalho mudaria definitivamente o olhar sobre minha escolha profissional. A partir daquela vivência, compreendi que fazer a opção da profissão seria fundamental para buscar minha satisfação, que estava para além de uma realização pessoal, mas sim coletiva.

Em dezembro de 1997, indicado pela Superintendência de Recursos Humanos da FURG, fui motivado a participar de uma seleção de trabalho efetivo junto a um banco da rede financeira nacional, de modo que, após o processo, fui aprovado e ingressei em meu primeiro trabalho com todos os direitos trabalhistas garantidos. Nesse espaço, comecei a trabalhar com atendimento ao público, gerenciando conflitos, necessidades, sistemas de controle financeiro, cumprimento de metas.

No ano de 2004, entendendo que o Curso de Ciências Contábeis não satisfazia meus anseios pessoais, ingressei no Curso de Graduação em Administração, concluído em 2007. Logo após a conclusão deste curso, encerrei meu contrato de trabalho no banco, onde trabalhava há dez anos. Um novo começo: agora com a certeza de que tinha escolhido a profissão certa, e de que qualquer desafio seria tranquilamente enfrentado.

Nesse momento, surgiu a oportunidade de empreender em um negócio no ramo do turismo, em que a experiência adquirida na área bancária, aliada aos conhecimentos de minha graduação, poderia garantir um bom começo para um empreendimento de sucesso. Um novo aprendizado: agora estando à frente como gestor, pensando nas metas, nos fluxos de caixa, na motivação dos colaboradores, nas inovações.

No entanto, faltava algo para me sentir completamente realizado... e, após dois anos de sociedade, entendi que minha constante insatisfação profissional vinha do fato de trabalhar simplesmente em prol do lucro. Era frustrante a sensação de que todo conhecimento desenvolvido ao longo de minha formação resumia-se ao utilitarismo, muitas vezes, de maneira escrava, para pagar contas de fornecedores e galgar uma melhor posição no ranking das empresas do seguimento de turismo.

Motivado pelo desejo de ressignificar a profissão de Administrador em meu contexto profissional, no ano de 2008, tive a oportunidade de cursar a disciplina “As Relações Sociais e a Lógica Capitalista”, no Programa de Mestrado em Educação Ambiental da FURG. A partir das leituras e discussões realizadas no desenvolvimento da disciplina, minha certeza confirmava-se: chegava a hora de compartilhar conhecimentos, ressignificando a vida, para que verdadeiramente tivesse sentido.

No ano de 2009, prestei concurso público para a FURG, sendo aprovado. No dia 30 de dezembro do mesmo ano, iniciei um marco em minha vida, um divisor de águas: o ingresso na carreira pública.

O ingresso nesta instituição dava-se a partir do Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), que proporcionou a expansão do ensino superior no País e, com isto, o aumento da infraestrutura e dos recursos humanos das universidades públicas. Em 25 de janeiro de 2010, iniciei minhas atividades como Administrador junto ao Instituto de Matemática, Estatística e Física da FURG, permanecendo nesta função até a presente data.

A partir deste novo desafio profissional, iniciei o processo de formação em gestão pública: cursos, estudo de legislação regulatória, prestação de contas para os órgãos de controle governamentais e participação nos conselhos superiores¹ da universidade. Estas novas práticas profissionais em minha vida, eram o início daquele significado que tanto buscava.

Deparei-me com a gestão da educação superior pública e, imerso nesse recente universo, algo mais do que novo se apresentaria, transformando definitivamente meu olhar sobre minha prática profissional, pois atuar como gestor público da Educação era algo infinitamente mais complexo do que colocar em prática as ferramentas aprendidas em minha formação inicial.

No ano de 2010, um professor do Curso de Administração da FURG convidou-me para fazer uma seleção pública com o objetivo de atuar como tutor em uma

¹ Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (2008, *on-line*): Compõem os conselhos superiores da Universidade: o **Conselho Universitário** (CONSUN): é o órgão máximo deliberativo da Universidade, destinado a traçar a política universitária e a funcionar como órgão recursal das decisões tomadas pelo COEPEA em primeira e única instância; o **Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração** (COEPEA): é o órgão superior deliberativo da Universidade em matéria administrativa, didático-científica, tecnológica e cultural, visando a assegurar o pleno funcionamento e desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão; e, o **Conselho de Integração Universidade-Sociedade e Conselho Diretor do Hospital Universitário** (CONDIR): é o órgão deliberativo do HU destinado a traçar políticas e funcionar como instância de recurso, em consonância com as normas e diretrizes da FURG.

disciplina do Curso de Administração na modalidade Educação a Distância (EaD). Participei do processo, fui selecionado e, ao iniciar a prática na disciplina, deparei-me com o exercício da docência.

Entender o contexto no qual me inseria foi fundamental para iniciar esse novo desafio. Seria importante ter clareza do que era a EaD, qual sua concepção conceitual e legal. Algumas leituras foram necessárias e compartilho nesta escrita uma definição que compreendi ser bem abrangente, amparada pelo Decreto nº 2.561 e pelo Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, por meio de seu artigo 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. (BRASIL, 1998, Art. 1º).

Nesse espaço de trabalho, percebi algo transformador, que aliava conhecimento e vontade de mudar, compartilhar, desenvolver. O exercício da docência entranhava-se no meu fazer diário, e experienciar esta nova realidade foi fundamental para seguir adiante. Libâneo (2005) apresenta algumas questões que contribuem com essa reflexão acerca do fazer-se professor, quando diz que:

Os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência. O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional de professor. (LIBÂNEO, 2005, p. 73).

Permaneci trabalhando no curso até sua conclusão, e, no ano de 2011, participei de uma nova seleção pública com o objetivo de atuar no Núcleo de Formação Integrada da Secretaria de Educação a Distância (SEaD) da FURG, a qual desenvolveria as ações de formação continuada dos sujeitos envolvidos nos cursos da modalidade EaD.

Esta equipe era composta por profissionais das mais diversas áreas do conhecimento e tinha por objetivo atuar na formação de professores, tutores e demais sujeitos envolvidos nos processos de EaD da FURG. Presente desde a sua constituição até a finalização do projeto e extinção do grupo no ano de 2015, vivenciei inúmeros momentos de reflexão e amadurecimento profissional, visto que neste espaço éramos os protagonistas das ações de formação em EaD da FURG.

No ano de 2014, ingressei junto ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (FORPPE), no qual vivencio até os dias atuais momentos de estudos e práticas na constituição dos sujeitos que se envolvem com processos de ensino e aprendizagem no âmbito da escola, da universidade e de laboratórios de pesquisa. No mesmo ano, também ingressei como aluno regular no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da FURG, concluindo o mestrado no ano de 2016. Nesta oportunidade, investiguei o processo de formação continuada em EaD da FURG e suas contribuições na atuação do professor-tutor do curso de Administração desta modalidade.

Provocado pela implicação nas ações formativas, minha indagação fez-se a cerca de compreender a prática profissional docente, fosse ela como professor-tutor² do curso de graduação modalidade EaD, atuando na formação de sujeitos, envolvido diretamente em processos de ensino e aprendizagem; fosse na atuação como formador de professores-tutores, auxiliando em processos de reflexão da prática docente e na instrumentalização para atuar na EaD.

Paralelo a este espaço, permanecia junto a minha unidade acadêmica, desenvolvendo as funções inerentes ao cargo de Administrador, trabalhando no planejamento estratégico de ação da unidade, envolvendo-me diretamente com todo processo do planejamento. Neste espaço, atuo diretamente na formulação de estratégias dialógicas para a revisão do Projeto Político Institucional (PPI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da FURG, além da construção das ações anuais de gestão para a atuação do IMEF junto à universidade.

Cabe ressaltar que o trabalho de revisão do PPI, do PDI e a formulação de ações a serem desenvolvidas durante cada ano no âmbito da universidade são realizados pelas Comissões Internas de Avaliação e Planejamento (CIAP) de cada Unidade Educacional e Unidade Administrativa da FURG. Estas são compostas por docentes, técnicos administrativos em educação e discentes.

Desde a constituição deste grupo no ano de 2014, e até a presente data, desenvolvemos diversas ações de cunho executivo demandadas pela Diretoria de Avaliação e Diretoria de Planejamento da FURG.

Estas ações corroboram com os processos de organização das atividades fim da universidade, bem como, auxiliam na continuidade e na constância do

² O professor-tutor é o docente que atua mediando os processos pedagógicos de ensinar e aprender, na modalidade de educação a distância.

funcionamento institucional, visto que para manter a universidade em funcionamento, fazem-se necessárias diversas avaliações e o cumprimento de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação.

Diferente de um olhar de execução, neste espaço da CIAP, percebi nosso trabalho como um propulsor de atividades colaborativas que, a partir da aplicação de metodologias de trabalho coletivo, motivam todos os servidores da Unidade Educacional a construir e sentirem-se pertencentes às ações de atuação do IMEF. Com isto, minha implicação no trabalho, as experiências no campo da formação continuada e o reflexo natural de um pesquisador imerso nos estudos do grupo de pesquisa originaram uma nova indagação para ser investigada em um processo de doutoramento.

No ano de 2016, ingressei novamente no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da FURG, inquietado a partir das observações do pesquisador implicado nas ações de formação continuada que se estabeleciam a partir dos encontros da CIAP no IMEF, mas também propostas por todas as Unidades Acadêmicas e Administrativas da FURG. Nestes momentos, o foco tem sido construir possibilidades inovadoras à ação de gestão da universidade, repercutindo diretamente na prática dos docentes e TAEs participantes e empoderados pelo processo.

De acordo com Maturana (2001, p. 127),

o conhecimento é constituído por um observador como uma capacidade operacional que ele ou ela atribui a um sistema vivo, que pode ser ele ou ela própria, ao aceitar suas ações como adequadas num domínio cognitivo especificado nessa atribuição. Por essa razão, há tantos domínios cognitivos quantos forem os domínios de ações – distinções, operações, comportamentos, pensamentos ou reflexões – adequadas que os observadores aceitarem, e cada um deles é operacionalmente constituído e operacionalmente definido no domínio experiencial do observador pelo critério que ele ou ela usa para aceitar como ações – distinções, operações, comportamentos, pensamentos ou reflexões – adequadas as ações que ele ou ela aceita como próprias deste domínio.

Assim, neste observar da prática de formação desenvolvida pela CIAP, bem como, a partir dos encontros formativos com o grupo de servidores, percebi a relevância de compreender qual o sentimento deste grupo sobre a contribuição destes processos formativos para o desenvolvimento do trabalho na construção do lanejamento institucional.

Cabe reforçar nossa compreensão sobre o Planejamento Institucional, que se compõem de inúmeras facetas organizacionais e dinâmicas na FURG. Este processo vai desde a construção coletiva do Projeto Político Institucional (PPI), do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), das revisões periódicas dos planos, da construção anual das metas, estratégias e formulação, execução e acompanhamento do Plano de Ação Anual e, por fim, mas não menos importante, da Avaliação Institucional.

Dentro deste contexto, entendemos a importância de orientar objetivos claros a fim de nortear o estudo ora apresentado. São eles:

- 1. investigar como se dá o processo de construção de conhecimento na formulação do Plano de Desenvolvimento Institucional da FURG;**
- 2. identificar o sentimento dos servidores das CIAPs das Unidades Acadêmicas da FURG em relação ao processo de aprendizagem para constituição do Planejamento Institucional.**

A seguir, no intuito de dar sustentação ao estudo, o próximo capítulo trará uma revisão bibliográfica a fim de contribuir com a construção de um arcabouço teórico para o enriquecimento do conhecimento histórico sobre o surgimento da Instituição de Ensino Superior no Brasil, das propostas de avaliação da educação superior no País, até chegarmos na primeira dimensão do atual sistema avaliativo, culminando com o resgate de acontecimentos na FURG.

**A UNIVERSIDADE E A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR NO PAÍS**

Neste capítulo, apresentamos o histórico do ensino superior e da universidade no Brasil, os processos de avaliação da educação superior, bem como sua contextualização na política nacional e institucional. Neste universo resgatamos o processo de construção do Planejamento Institucional da FURG, dimensão avaliada pelo Ministério da Educação para credenciamento das instituições de ensino superior. Com isto elucidamos o movimento gerado na construção do documento institucional, que avança dia após dia para a formação dos servidores no ambiente universitário, e, em seguida, apresentamos os pressupostos históricos e teóricos que estabelecem a base conceitual desta tese.

2.1 UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR E DA UNIVERSIDADE NO BRASIL

O Brasil foi um dos últimos países do mundo (exceto a África) a implantar a instituição universitária, devido ao regime colonial. Com a chegada de D. João VI e da corte portuguesa, em 1808, o Brasil foi elevado à categoria de Reino Unido, e em decorrência deste fato, foi criado o ensino superior no País, por meio de cursos isolados.

Até 1900 não existiam mais do que 24 escolas de educação superior no País, e até o final da primeira década do século passado não havia uma única universidade, apenas algumas instituições isoladas de educação superior de Medicina, de Direito, de Mineração, que seguiam o modelo das instituições francesas (MORHY, 2004).

O modelo brasileiro de universidade foi influenciado, no início do século XX, pelo modelo francês do século XIX, baseado no ensino profissionalizante. A partir da segunda metade do século XX os países latino-americanos, dentre os quais o Brasil, buscaram reformar seus modelos de universidade a fim de estruturar o modelo almejado. Isto ocorreu devido à crescente influência americana predominante no período pós-guerra.

Diante da busca de um modelo brasileiro de universidade que tivesse como ideal o americano, surgiram trabalhos que fomentavam a crítica e a reflexão sobre

esse entendimento. A discussão girava em torno de qual deveria ser o modelo ideal de universidade para a nossa sociedade e qual deveria ser sua função. Nesta linha, os trabalhos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro (ambos participantes da criação da Universidade de Brasília – UnB, em 1961) tinham como proposta uma reestruturação dos modelos de universidades até então vigentes na América Latina (MORHY, 2004).

Na concepção de Ribeiro (1969, p. 168), um dos requisitos deveria ser o de “poder converter-se em programa concreto de ação que levasse em conta as situações locais de cada país e que fosse capaz de transformar a Universidade num agente de transformação intencional da sociedade”.

Além de alterar a estrutura da universidade, o novo modelo tinha o intuito de promover mudanças em termos de concepção e finalidade, conforme manifestação de Anísio Teixeira (1961) quando da criação da UnB:

Queremos que ela concretize uma mudança real e seja um instrumento de promoção, de cultura e de soluções de problemas, voltada para o meio social exterior. Nossos planos são para que ela se identifique com as aspirações de evolução do País e contribua para que suas finalidades sejam alcançadas. Pretendemos superar as resistências de nossas Universidades formuladas nos moldes antigos, voltadas para si mesmas, mais do que para a Nação, preocupadas mais com o seu papel de guardiãs da cultura do que com a necessidade do progresso e do desenvolvimento da sociedade. (*apud* MORHY, 2004, p. 30).³

Neste contexto, Neto (2007) divide o ensino superior e o advento da universidade no Brasil em quatro fases, de acordo com suas características e fatos mais relevantes, sobretudo no que tange à legislação:

Primeira Fase - 1808 a 1930: teve como início a vinda da Família Real para o Brasil. Neste período foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador e no Rio de Janeiro, sendo a educação superior caracterizada pelo pragmatismo herdado da reforma da Universidade de Coimbra. O nível superior estava voltado somente para o ensino, principalmente no aspecto técnico-profissional, por cujo diploma esperava-se mobilidade social ou econômica. (NETO, 2007).

Após a Proclamação da República, em 1889, algumas mudanças no ensino em geral foram concretizadas, começando pela descentralização do ensino superior e pela criação de instituições privadas, o que contribuiu para a expansão do sistema.

³ Trecho do discurso de Anísio Teixeira como orador oficial na solenidade de posse do Conselho Diretor da Universidade de Brasília, em dezembro de 1961.

Em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, sendo esta a primeira universidade do Brasil, formada por três faculdades já existentes: a de Medicina, a de Direito e a Escola Politécnica. (BRASIL, 1920, Art. 1º).

De acordo com Neto (2007, p. 83), “A Universidade começou então como um aglomerado de escolas que continuavam a ter interesses e objetivos distintos”. Nesta época não se tinha como propósito desenvolver um espírito acadêmico, aberto à recepção e à discussão de novas ideias e tendências do pensamento em curso no país e no mundo.

Segunda Fase - 1931 a 1968: esta fase caracterizou-se pela criação de várias universidades no país, amparadas por grande número de leis, portarias e reformas. Em 1931, o projeto da reforma do ensino superior foi regulamentado por três decretos: o primeiro, de nº 19.850, pelo qual foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE); o segundo, de nº 19.851, considerado o primeiro estatuto da universidade brasileira; e o terceiro, de nº 19.852, que versou sobre a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro e o ensino superior brasileiro. (FÁVERO, 1977).

Em 1934 surgiu a Universidade de São Paulo (USP), nos mesmos moldes da Universidade do Rio de Janeiro. A USP constituiu-se pelas Escolas Politécnicas, de Direito, de Medicina, do Instituto de Educação e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Na perspectiva de Neto (2007), a expectativa dos intelectuais da época era de que esta última faculdade fosse a linha mestra da nova universidade.

Em 1961, diferentemente da Universidade de São Paulo e da Universidade do Rio de Janeiro, surgiu a Universidade de Brasília, tendo como objetivo, “[...] simultaneamente, dar ao Brasil o domínio, em nível doutoral de todas as ciências e das principais tecnologias, cuja tarefa seria diagnosticar criteriosamente os problemas brasileiros e procurar soluções concretas para eles” (RIBEIRO, 1962, p. 238). Neste sentido foi criada uma instituição integrada, onde os cientistas encontrariam um ambiente acadêmico promissor, principalmente pela ideia de se implantar um ensino interdisciplinar.

Em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), demarcando, no País, a liberdade de ensino; a autonomia didático-administrativa, financeira e disciplinar; a representação do corpo discente nos órgãos colegiados; o ensino superior em estabelecimentos agrupados ou não em universidades; e as diferentes ofertas de cursos (graduação, pós-graduação *stricto* e *lato sensu*).

Terceira Fase - 1968 a 1996: ao longo desse período, grande parte sob regime de ditadura militar, a política universitária, seguindo a estratégia “segurança e desenvolvimento”, potencializou a relação com o mercado de trabalho. O ensino passou a ser visto como um “negócio”, tendo, portanto, um custo e um retorno previsto de capital. (NETO, 2007).

A Lei nº 5.540, de 1968, que instituiu a Reforma Universitária, trouxe em seus artigos 1º, 2º e 3º os seguintes aspectos:

O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de alto nível [...]. O ensino superior, indissociável da pesquisa, passa a ser ministrado em universidade e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituto de direito público ou privado [...]. As universidades dispõem de autonomia didático-científica e disciplinar, administrativa e financeira, exercida na forma da lei e dos seus estatutos. (BRASIL, 1968, Arts. 1º - 3º).

Ainda sobre a referida Lei, o Artigo 11 apresenta nas alíneas “d” e “e” as seguintes características inerentes às universidades, nas quais a ideia era implantar uma instituição cujo funcionamento ficasse atrelado a uma condição de eficiência.

[...] racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos; [...] universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores e de uma ou mais áreas técnico-profissionais. (BRASIL, 1968, Art. 11).

Na Constituição de 1988, em seu artigo 207, a universidade recebeu um tratamento específico, ficando definidos os princípios da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial; o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e, a garantia de um padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Quarta Fase - de 1996 aos dias atuais: a Lei nº 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabeleceu as finalidades da educação superior e o modo de funcionamento atual das instituições de educação superior, com base nos seguintes aspectos:

Art. 43 A educação superior tem por finalidade:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e,
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996, *on-line*).

As universidades são definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996, Art. 52). A referida lei traz ainda três aspectos que caracterizam as universidades, quais sejam:

- I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e,
- III – um terço do corpo docente, pelo menos, em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996, Art. 52).

A partir da regulamentação da LDB, por meio do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b), vigente atualmente, são consideradas como instituições de educação superior no Brasil: as faculdades, os centros universitários e as universidades, cada qual com suas regras específicas de credenciamento e de funcionamento. Assim, verifica-se que no Brasil o conceito de universidade é regulamentado por legislação nacional que estabelece critérios mínimos para que uma instituição de educação superior seja credenciada como tal.

Porém, mais do que o simples atendimento aos aspectos técnicos e legais, é preciso entender a universidade como uma instituição complexa, capaz de integrar todos os requisitos apresentados em um sentido único e coeso. Conforme Dias Sobrinho e Balzan (2000, p. 124):

A universidade é uma totalidade complexa que não resulta da simples justaposição de partes desconectadas. Números da produção científica, isoladamente, em que pesem serem indicadores importantes, não dizem quase nada a respeito da qualidade da pesquisa, sua relevância social, sua articulação com o ensino, seu papel na formação e no desenvolvimento das novas gerações, sua adequação aos projetos e à missão da universidade. A totalidade é a síntese da integração de sentidos das diversas partes que a compõem. Daí ser fundamental compreender as relações, para compreender a realidade como unidade complexa.

A partir desta orientação temporal da universidade no Brasil, discorreremos, no próximo tópico, acerca da avaliação da educação superior no País, conceituando o que é e como se dá o processo nas instituições de ensino superior.

2.2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Podemos considerar que avaliar implica em valoração, julgamento, qualificação de um objeto, processo ou sistema, colocando a avaliação como uma condição inerente à existência humana, uma vez que o julgamento sempre esteve presente nas relações sociais. Trata-se de um processo primordial e situacional de relacionamento do sujeito, estabelecendo os conceitos elementares da própria consciência moral, pautando a construção de todos seus relacionamentos, espaços e, conseqüentemente, transpassando sua trajetória histórica e social. (SILVA, 2011).

Apesar de a avaliação ter essa origem subjetiva, é evidente que ela ultrapassa os limites da individualidade e subjetividade do sujeito no seio de suas múltiplas relações sociais, alcançando caráter público, formal e, não raro, objetivo. Dias Sobrinho (2003) analisa a evolução da avaliação, identificando sua origem nos processos seletivos estatais, e apresentando uma aplicação privatista, em que as indústrias avaliaram suas ações, selecionaram e classificaram seus trabalhadores, assim como contribuíram com informações úteis à gestão; mas, credita ao ambiente educacional a condição de lugar privilegiado para o desenvolvimento avaliativo: “Tão

forte é essa relação da avaliação com a escola, que ela é frequentemente identificada como um patrimônio da educação formal, ainda que tenha tido origem no mundo industrial, não em instituições educacionais.” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 113).

É, portanto, na educação, que a avaliação assume caráter não apenas público, mas também formal; não somente como prática política e pedagógica, mas também como importante campo de estudo.

House (1988 *apud* DIAS SOBRINHO, 2003) apresenta uma importante contribuição a essa discussão, ao abordar as perspectivas que projetam valores e pressupostos e funcionam como marcos interpretativos. As perspectivas trazem consigo explicações em termos de categorias regulares e predizíveis, a respeito do fenômeno que buscamos compreender.

De acordo com o autor, três perspectivas são suficientes para explicar as relações interpessoais, e podem servir como subsídio para a compreensão das práticas em avaliação: perspectiva tecnológica, perspectiva política e perspectiva cultural:

Na perspectiva tecnológica subjaz a imagem da produção. Empregam-se conceitos como entrada e saída, diagramas de fluxo e especificação de tarefas [...]. Na perspectiva política subjaz a imagem de negociação. Empregam-se conceitos como poder, autoridade e interesses competitivos [...]. Na perspectiva cultural subjaz a imagem de comunidade. Empregam-se conceitos que se apoiam em valores comuns, compartilhados. (HOUSE, 1988 *apud* DIAS SOBRINHO, 2003, p. 39).

Por sua vez, uma avaliação que segue a perspectiva política enfatizará o caráter de negociação. Ao levar em conta a existência de conflitos de interesse, tratará de buscar estratégias que produzam os acordos, as concepções e os procedimentos de avaliação.

2.3 PROCESSOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O processo de avaliação faz parte da atividade humana desde seus primórdios, assim, está presente desde a origem da organização social e da ação estatal. No que tange à avaliação educacional, o primeiro esforço de uma avaliação formal em larga

escala, voltada à tomada de decisão por parte do Estado, ocorreu nos Estados Unidos da América (EUA).

Aponta-se como razão de ser das avaliações institucionais a nova orientação do Estado, que abandonou o modelo de Estado de bem-estar social e adotou a ideologia neoliberal do Estado mínimo, o qual prima por um modelo de gestão semelhante ao do mercado, voltado à eficiência e à produção, adotando uma postura gerencialista e fiscalizadora em relação às suas políticas e instituições – o que teria se desenvolvido inicialmente nos EUA de Ronald Reagan e na Grã-Bretanha de Margaret Thatcher. (DIAS SOBRINHO, 2004).

A função atribuída pelo Estado à educação superior no país é determinante da proposta de avaliação. De um lado está o modelo de inspiração anglo-americana, baseado em sistemas predominantemente quantitativos para produzir resultados classificatórios; de outro, o modelo holandês e francês, que combina dimensões quantitativas e qualitativas com ênfase na avaliação institucional e na análise. As diferentes experiências e propostas metodológicas de avaliação da educação superior implementadas no Brasil nas últimas três décadas seguem, assim como os sistemas de avaliação dos países desenvolvidos, uma ou outra dessas orientações. (BRASIL, 2004c).

Consolida-se, então, um novo campo para a avaliação: a avaliação de políticas público-educacionais, que ocorre por meio de uma avaliação da unidade responsável pela execução dessa política, a instituição de ensino. É um novo campo, pois diferencia-se consideravelmente da avaliação educacional até então conhecida, já que não pretende avaliar a aprendizagem de um indivíduo, mas os resultados de aprendizagem de diversos sujeitos, e as condições propiciadas para essa aprendizagem (projetos, cursos, estrutura etc.); ou seja, há um deslocamento do objeto avaliado, das finalidades da avaliação, dos métodos empregados e da sua amplitude.

De acordo com Dias Sobrinho e Balzan (2000, p. 9):

Originária da avaliação, campo de larga tradição nos domínios educacionais, a avaliação institucional apresenta no seu qualificativo a novidade e a definição de sua abrangência. Muito além de práticas avaliativas pontuais e fragmentadas, a avaliação institucional consiste num empreendimento sistemático que busca a compreensão global da Universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões. Não se trata de uma entidade abstrata ou congelada em uma forma ideal. Antes, como insiste Dias Sobrinho, a Universidade é uma instituição pluralista e

multidimensional que se constrói nos movimentos das relações de forças. Para compreendê-la, é necessário buscar o entendimento das “redes de significações” múltiplas e o “conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano”.

As instituições de ensino superior devem ser avaliadas tanto em termos de eficácia social de suas atividades como em termos da eficiência de seu funcionamento. A avaliação sistemática deve ser encarada como um instrumento que estimula o aprimoramento dos níveis de qualidade das atividades, e ainda contribua para que seja verificado o atendimento dos objetivos e finalidades da instituição. Nesse sentido, a avaliação institucional é um processo que permite o autoconhecimento, a correção e o aperfeiçoamento das ações institucionais.

Para Neto (2007), a avaliação institucional deve ser um processo contínuo e sistemático, que permita identificar o êxito no alcance dos objetivos. Nesse processo, revelam-se os pontos fortes e fracos, além de elementos capazes de resultar em reorientações e revisões no projeto institucional. Assim, para Dias Sobrinho e Balzan (2000), a avaliação institucional deve ser um processo socialmente organizado e promovido por agentes com legitimidade e competência, ética e política, institucionalmente conferidas e reconhecidas. Esses sujeitos sociais agem com instrumentos, objetivos, critérios e metodologias, também construídos socialmente, e tornados públicos. Os principais momentos dessa avaliação institucional são: a) constituição dos agentes ou sujeitos sociais comprometidos com o processo de avaliação; b) constituição do objeto e correlativamente dos objetivos; c) estabelecimento de critérios, normas, metodologia e instrumento que implicam na avaliação; d) produção dos juízos de valor e dos dispositivos para a transformação das realidades avaliadas.

A seguir, uma breve descrição dessas etapas:

- a) constituição dos sujeitos sociais:** refere-se a uma ação estruturada de transformação de dados brutos sobre uma determinada realidade em objeto observável e construído para efeito de conhecimento e de juízo de valor. Deve ser conduzida por agentes sociais reconhecidos em função de sua capacidade de identificar determinados estados e situações, e de transformar qualitativamente essas realidades.

A constituição dos agentes da avaliação está estreitamente ligada às relações de poder de cada instituição. Não há uma forma única de constituição desses sujeitos,

nem é única e sempre igual sua função no processo. Deve ser vista como dinâmica social, passível de conflitos, com papéis diferenciados e mutáveis, de acordo com os movimentos da avaliação;

- b) constituição do objeto e dos objetivos:** a definição do objeto a ser avaliado exige escolhas, seleção e organização em virtude dos objetivos definidos, além de uma grade conceitual de interpretação. A utilidade, adequação e relevância dos dados são estabelecidas em vista dos objetivos definidos para o processo específico, que devem ser exatos e precisos, a fim de possibilitar o aperfeiçoamento da instituição. O essencial da avaliação é constituir de maneira coerente um corpo de informações pertinentes, interpretá-las e atribuir-lhes juízos de valor que possam sustentar as articulações de transformação;
- c) constituição dos critérios:** critérios ou marcos de referência servem de base inteligível para a comparação entre a realidade de um objeto e seu estado desejável. Em um processo de avaliação, os critérios estão intimamente relacionados com os objetivos estabelecidos, o que lhes confere um sentido prático.

A possibilidade da avaliação ser realizada como ação processual e sistemática depende da consistência e da consensualidade dos critérios. Assim, critérios claros para todos os agentes, produzidos a partir de debates democráticos, são importantes para que a avaliação não se perca de seus objetivos, não se torne um exercício de manipulação de grupos ou um instrumento de deturpação da realidade;

- d) transformações e usos da avaliação:** os resultados da avaliação não se encontram apenas no final de um determinado ciclo, na constituição de novas metas a serem cumpridas, mas já se produzem ao longo do processo, com transformação qualitativa dos agentes e, ao mesmo tempo, da própria instituição. Sendo assim, a avaliação não se esgota em nenhum relatório interno ou externo, deve ser dinâmica, sistêmica e contínua, como a realidade que ela quer compreender e transformar. A reflexão sobre cada ciclo oferece elementos críticos sobre o objeto, os objetivos, os critérios, o desenvolvimento prático e as relações interpessoais que permitem reafirmar e reorientar ações futuras.

A partir dessa compreensão das origens e transformações que promoveram a evolução da avaliação institucional, cabe contextualizá-la no cenário nacional, e

apresentar quais foram os processos avaliativos precursores do atual sistema de avaliação da educação superior brasileira.

A construção da identidade da avaliação da educação superior no País passou por considerações importantes de diversos modelos preconizados no decurso do processo de consolidação da estrutura educacional brasileira. Na perspectiva da construção teórica do marco avaliativo da educação superior, Barreyro e Rothen (2008) destacam que, no contexto brasileiro, a avaliação institucional assume um papel significativo. Desde a década de 1960, as discussões que se voltam a consolidar a avaliação têm o amparo do Estado, que passou a questionar o financiamento de instituições e os referenciais de qualidade almejados.

Carnielli, Costa e Braga (2008) destacam que a Reforma Universitária de 1968 introduz a avaliação nas discussões sobre a consolidação da estrutura central da educação superior. Entre os diversos objetivos, a intenção principal era construir um diagnóstico do sistema de educação superior vigente, oferecendo à comunidade acadêmica o retrato de uma realidade em desenvolvimento, no sentido de buscar a consolidação de paradigmas epistemológicos que fundamentassem o processo de avaliação institucional. Desde sua estrutura inicial, a avaliação institucional teve suas bases centradas na prestação de contas, orientando investimentos públicos e aspectos vinculados à qualidade, à regulação e à supervisão. (DIAS SOBRINHO, 2004).

Meyer Júnior (2004) considera a avaliação institucional como um instrumento gerencial, o qual tem a função de nortear os esforços institucionais no sentido preponderante de consolidar os aspectos de qualidade descritos em seu projeto. Por meio dessa orientação, os conceitos estabelecidos estão alinhados à excelência, à utilidade, à relevância e à globalidade.

As considerações de Sguissardi (2006) evidenciam que esses aspectos passaram a direcionar as ações institucionais, no sentido de impulsionar o papel social e econômico do País, sobretudo pelas perspectivas discutidas na época, e que refletiam sobre a contribuição da educação no processo de consolidação do capitalismo. Nesta orientação, no âmbito da reforma educacional, surgem mecanismos de orientação e controle determinantes à validação da proposta institucional.

Desse modo, as bases iniciais dos modelos de avaliação no Brasil seguiram as influências anglo-americanas, fundamentadas em sistemas predominantemente

quantitativos. Posteriormente, os direcionamentos estiveram calcados nas influências europeias, sobretudo nas experiências francesa e holandesa, consolidando orientações que mesclam as referências quantitativas e qualitativas, as quais vêm coexistindo desde o programa inicial até o modelo atual.

Assim, a avaliação institucional passa a ser admitida, desde que o processo seja construído democraticamente, especialmente seus critérios e sua finalidade. As instituições passam a defender sua participação no debate e na construção desse processo, considerando que se respeite a autonomia e a identidade institucional, tendo como objetivo a sua efetiva contribuição social.

A seguir, apresentamos a evolução do processo de avaliação nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras. Para isto, discorreremos acerca do crescente amadurecimento das políticas públicas de acompanhamento neste seguimento, chegando até a atual legislação.

2.3.1 PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA

A construção do sistema de avaliação institucional no âmbito da educação superior brasileira tem início com a Reforma Universitária a partir da criação da Lei nº 5.540, de 1968, a qual promoveu direcionamentos importantes no sentido de consolidar a educação superior. Contudo, a orientação inicial da proposta avaliativa no Brasil tem sua essência no regime militar, no qual se processou a chamada Reforma Universitária de construção social.

Como destaca Bertolin (2004), esse modelo encontrou diversas resistências por parte da comunidade acadêmica, já que os projetos institucionais e políticos do cenário brasileiro não estavam alinhados aos pressupostos ensejados pelo método preconizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Todavia, no decurso de seu desenvolvimento, o modelo proporcionou um melhor conhecimento da estrutura central da educação superior no Brasil.

A partir do ano de 1983, em meio a uma discussão importante sobre a estrutura, a qualidade e a função da educação superior, consolidava-se o primeiro modelo absorvido pelas instituições brasileiras, surgindo o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Este modelo tinha por objetivo a criação de uma estrutura gerencial aplicada aos modelos institucionais, que promovesse a produção, a

sistematização e a disseminação do conhecimento, agregando uma contribuição importante da comunidade acadêmica no desenvolvimento do processo avaliativo.

Abordava aspectos vinculados ao processo de gestão e aos procedimentos acadêmicos, analisando a estrutura educacional como um todo. Tal modelo se constituiu basicamente por experiências e influências desenvolvidas por universidades brasileiras, analisando aspectos importantes do escopo gerencial e acadêmico das instituições. De acordo com Carnielli, Costa e Braga (2008), no contexto gerencial, a proposta caminhava para a integração de elementos vinculados à tomada de decisão, abrangendo também os aspectos relacionados à gestão financeira e orçamentária; e, no contexto acadêmico, para a consolidação de medidas de desempenho que englobassem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Este programa durou apenas um ano, devido a falta de apoio do Ministério da Educação.

2.3.2 COMISSÃO NACIONAL PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (CNRES), instituída pelo Decreto nº 91.177, de 1985 (BRASIL, 1985), tinha como principal objetivo consolidar um processo de desenvolvimento da proposta educacional em meio às ideologias do governo militar. A Comissão era composta por 24 (vinte e quatro) membros originários da comunidade acadêmica, com suas qualificações alinhadas aos projetos e ideais governamentais.

O trabalho dessa Comissão subsidiou a elaboração de diversos documentos, com destaque para relatórios de pensadores apresentados por Schwartzman (1990). Os documentos destacavam a necessidade de construir um novo pensamento gerencial aplicado à estrutura da educação superior no Brasil, promovendo uma política de expansão de acordo com as novas demandas sociais de um País em processo de democratização.

Nesse sentido, as atividades da Comissão consolidaram 7 (sete) premissas para o desenvolvimento de suas políticas, as quais estavam centradas: na responsabilidade do poder público; na adequação à realidade do País; na diversidade e pluralidade; na autonomia e democracia interna; na democratização do acesso; na valorização do desempenho; e, na eliminação dos aspectos corporativos e cartoriais

(CUNHA, 1997). Em linhas gerais, a discussão da Comissão levantou pontos que foram originários dos resultados do PARU, construindo direcionamentos metodológicos para o desenvolvimento da avaliação e promovendo debates importantes relacionados à autonomia das instituições e ao controle do nível de qualidade educacional. (SCHLICKMANN; MELO; ALPERSTEDT, 2008).

Em resumo, os documentos serviram para construir um olhar sistemático sobre a avaliação institucional da educação superior, tornando-se o ponto de partida para as discussões do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES).

2.3.3 GRUPO EXECUTIVO PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As discussões vinculadas à avaliação da educação superior preconizadas pela CNRES e, por conseguinte, o relatório produzido, permitiu que novos direcionamentos pudessem ser alocados na agenda da reflexão sobre o processo avaliativo. Com base nas contribuições do PARU, a Comissão Nacional para a Reforma da Educação Superior auxiliou o desenvolvimento de políticas públicas determinantes para a consolidação de uma estrutura avaliativa, que norteou o desenvolvimento das políticas educacionais.

Como destacaram Barreyro e Rothen (2008), a nova proposta de discutir a avaliação ficaria a cargo de um “grupo de notáveis”, capacitados a promover um estudo de perspectivas para o segmento. Tal grupo tinha a função de operacionalizar os propósitos identificados pelo CNRES, inserindo aspectos no processo de avaliação que culminassem em uma metodologia alinhada à qualidade, à regulação e à supervisão de instituições e de cursos. Desse modo, em 1986, a partir de uma proposta do Ministério da Educação, surge o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), responsável pelo desenvolvimento de indicadores de desempenho que abrangessem a consolidação da identidade no âmbito das instituições, orientando o financiamento e a distribuição de recursos.

Tal proposta estava alinhada com os pressupostos discutidos por Cunha (1998), visto que as ideias desenvolvimentistas do País, oriundas da Nova República, buscavam um direcionamento importante para a construção de uma concepção

avaliativa da educação, consolidando uma orientação regulatória e de controle no âmbito das instituições e cursos.

Em geral, a proposta desenvolvida pelo GERES utilizava uma concepção de regulação em contraponto à autonomia, desencadeando uma discussão sobre a necessidade de um controle da qualidade no âmbito institucional. Assim, o foco dos trabalhos do GERES estava em consolidar uma orientação quantitativa, funcionalista e objetivista, no sentido de nortear o funcionamento das instituições que atuavam no segmento público e privado. Porém, esse modelo de avaliação passou a sofrer resistências significativas da comunidade acadêmica, já que se constituía como uma ameaça à autonomia das instituições, especialmente das universidades. (ZAINKO, 1998).

De acordo com Barreyro e Rothen (2008), a proposta do GERES ainda foi ponto de discussão no momento em que contribuiu com a construção de um projeto de reformulação das IES federais, o qual foi abruptamente criticado por professores, servidores técnico-administrativos e acadêmicos. O projeto não consolidava a União como mantenedora da educação superior, dando margem para uma percepção de que a educação não seria mais tratada como uma política de Estado. Apesar das discussões, os autores salientam que o GERES foi importante no sentido de oportunizar o posicionamento de diversos segmentos da comunidade acadêmica no debate da avaliação da educação superior. Houve também a possibilidade de repensar as funções do próprio Ministério da Educação e do Conselho Federal de Educação.

Simultaneamente a essa atividade voltada para o meio universitário e científico e para o público em geral, o GERES dedicou-se também a intenso trabalho interno. De início, seus membros repassaram, em profundidade, as propostas da Comissão Nacional, complementadas por outras já disponíveis em órgãos do Ministério ou que foram sendo enviadas ao Grupo ou por este colhidas ao longo do processo de consultas externas, com o intuito de formar um pensamento consensual sobre os pontos principais. Esse pensamento deveria embasar a política oficial de Reforma. (BRASIL, 1986, p. 3).

Assim, as contribuições identificadas pelo grupo tornaram-se fator preponderante para a construção de um novo sistema de avaliação, que ocorreu após a promulgação da Constituição Federal de 1988, e foi batizado de PAIUB, o qual versamos a seguir.

2.3.4 PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

A discussão sobre o desenvolvimento e a consolidação da educação superior, e do seu sistema de avaliação como ferramenta de construção e posicionamento social amparou-se em questões significativas, levantadas pelos modelos propostos anteriormente ao segmento. Apesar da lacuna identificada ao final das discussões do GERES, as propostas de avaliação ganhavam destaque a partir da relação entre a estrutura avaliativa e os instrumentos legais, que surgiram com a promulgação da Constituição Federal do Brasil.

Para Costa, Ribeiro e Vieira (2010), a avaliação passou a determinar um novo momento na educação superior do País, permitindo o desenvolvimento de novas concepções sobre as instituições, e determinando uma gama de modelos que passavam a adotar metodologias quantitativas e qualitativas. Desse modo, tornava-se fundamental consolidar uma estrutura que englobasse diagnóstico, julgamento, avaliação, regulação e supervisão, orientando a construção de um novo significado à educação superior, que buscava iniciar um processo de democratização.

Essas orientações influenciaram a gestão das instituições de educação superior, direcionando um novo processo de tomada de decisão, que acompanhava um momento significativo de mudança social do Brasil. Nesse cenário, tal como evidenciado por Cunha (1998), a avaliação institucional retorna ao cerne das discussões que envolvem a relação entre Estado e sociedade, contribuindo com a construção de um modelo de instituição desejado e com o debate sobre o posicionamento da educação superior em um contexto de desenvolvimento.

Nesse sentido, Bertolin (2004) destaca que a consolidação da missão institucional deveria pautar-se em ações que promovessem o desenvolvimento da avaliação como aspecto fundamental à expansão e à democratização do acesso à educação superior.

Sendo assim, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras representou um marco importante no desenvolvimento da educação superior no Brasil. Este surgiu para consolidar sistemáticas de ensino, buscando identificar a eficiência curricular dos programas de graduação, por meio de métricas de desempenho docente, discente e da estrutura física da instituição.

No bojo dos objetivos, o programa tinha a intenção de aperfeiçoar e desenvolver um projeto institucional, de modo a integrar as ações com as propostas de desenvolvimento social, melhorando a qualidade acadêmica e tornando a avaliação um ato democrático, voluntário e autorregulatório, preconizado pelas próprias instituições. (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Em sua concepção, o PAIUB promoveu a representatividade dos segmentos acadêmicos na construção das propostas de avaliação. Em geral, as diversas discussões promovidas serviram de base para a construção das orientações vinculadas à estrutura do novo modelo avaliativo, contando com a comunidade acadêmica no sentido de aperfeiçoá-lo. (CARNIELLI; COSTA; BRAGA, 2008).

No âmbito de seus princípios, o PAIUB concebia a avaliação institucional como um processo voluntário e de adesão consciente das instituições, instituindo a autoavaliação como parte de um processo que culminava na avaliação externa. Assim como os demais intentos, o PAIUB preconizava a construção de uma cultura de avaliação que permeasse as concepções de desenvolvimento, democratização, acesso, eficiência gerencial e de ensino, além da orientação ao processo de expansão por meio de direcionamentos de qualidade. (PALHARINI, 2001; BARREYRO, 2006).

Em termos gerais, a proposta do PAIUB era a de conciliar os objetivos institucionais com os níveis de qualidade almejados pelas políticas públicas, segmentando o programa em etapas correlacionadas. Assim, operacionalmente, a primeira etapa estava estruturada para construir um diagnóstico do processo educacional, com dados quantitativos sobre os critérios de análise estabelecidos, culminando na segunda etapa, a avaliação interna, que contemplava a participação da comunidade acadêmica. A terceira etapa correspondia à avaliação externa, a qual era realizada por profissionais da educação superior com conhecimentos importantes na área da avaliação, sistematizando os resultados da avaliação interna e direcionando ações importantes na consecução dos objetivos propostos. (BRASIL, 1994).

As avaliações desenvolvidas no âmbito do PAIUB e que seguem as orientações básicas deste Programa podem ser vistas a partir de distintos ângulos. Podem ser examinadas na perspectiva de sua função ou finalidade e, então, as classificamos predominantemente como formativas, no sentido de que são mais comumente internas e centradas no processo, tendo em vista a melhoria da qualidade; são secundariamente também somativas, em muitos momentos, quando se dedicam, por exemplo, a quantificar ou determinar os diversos níveis de eficácia do objeto. Observemos, entretanto,

que o caráter somativo nesse processo mais amplo e predominantemente formativo, voltado para a melhoria da instituição, não tem aqui aquele sentido que com mais frequência surge nas definições das avaliações formativas, predominantemente externas e finalísticas, quase sempre com função de controle, desvinculadas das atividades e processos que dão origem a determinado produto examinado, seletivas e hierarquizadoras de indivíduos, grupos, instituições e determinadores dos diversos níveis de eficácia. No caso do PAIUB, as dimensões quantitativas e somativas servem para dar mais consistência e fundamentação à orientação educativa e formativa. Não tem, portanto, caráter controlador e hierarquizador. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 82).

Porém, ainda que as discussões elevassem a avaliação a um patamar importante ao desenvolvimento da educação superior no Brasil, o PAIUB, a estrutura e o processo avaliativo receberam uma nova roupagem, elevando a educação superior a outro nível de relevância na discussão promovida pela comunidade acadêmica. Dessa forma, a intenção era a de promover a legitimidade da avaliação, além de garantir aspectos que depois vieram a se consolidar no processo de avaliação praticado nos dias atuais, garantindo o respeito à identidade institucional, à legitimidade, à globalidade e à continuidade.

De acordo com Carnoy (2002), o programa promoveu um novo diálogo sobre a educação superior, consolidando mudanças importantes na sua dinâmica, mas que ainda careciam de cuidados no sentido de evitar que a avaliação institucional caísse em uma retórica, sendo evitada ou ignorada no seu contexto. Além disso, como apontado por Carnielli, Costa e Braga (2008), os dirigentes institucionais se desinteressaram pelo aporte metodológico da avaliação, o que levou os órgãos reguladores a desenvolver uma nova metodologia aplicada à avaliação institucional, denominada de Exame Nacional de Cursos.

2.3.5 EXAME NACIONAL DE CURSOS

As experiências instituídas com os modelos de avaliação anteriormente aplicados e desenvolvidos na educação superior brasileira possibilitaram diversas percepções sobre a estrutura educacional, promovendo um estudo sistemático da trajetória do processo avaliativo e, conseqüentemente, colaborando para a construção de um novo instrumento. Nesse sentido, Carnoy (2002) afirma que tanto a experiência com o PARU quanto os princípios apresentados pelo PAIUB foram substantivos na elaboração da proposta do Exame Nacional de Cursos (ENC), desenvolvido de modo

a compreender a educação superior e as instituições que compõem o sistema como entes democráticos e participativos.

Alinhada à visão da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), as novas propostas para o desenvolvimento da avaliação deveriam servir de base para uma reforma educacional com o propósito de atender as demandas de um País em desenvolvimento. Desse modo, tal como destacado por Belloni (2003), a avaliação passou a buscar métodos que permitissem que o processo se voltasse à coletividade e à essência democrática da educação superior, considerando todo o escopo institucional presente em um ambiente em desenvolvimento, especialmente por meio de um processo construtivo e de cunho intervencionista, promovendo a participação direta da comunidade acadêmica em todos os momentos.

De acordo com Carnielli, Costa e Braga (2008), o Exame Nacional de Cursos surgiu a partir de uma experiência ocorrida na educação básica, a qual foi desenvolvida por intermédio de um projeto piloto, que tinha a intenção de integrar a comunidade acadêmica em um processo de avaliação. O ENC, instituído como sendo um instrumento revolucionário, constituiu-se como o principal mecanismo de avaliação, assim considerado por Dias Sobrinho (2004), entre 1995 e 2002.

A Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que instituiu o Exame Nacional de Cursos, foi um marco no desenvolvimento da avaliação da educação superior no Brasil, que estava sob a regência dos órgãos reguladores, nesse caso, do Conselho Nacional de Educação.

Operacionalmente, os concluintes dos cursos de graduação eram avaliados de acordo com o currículo mínimo designado para as diversas áreas do conhecimento e dos padrões de desempenho impostos pelos órgãos reguladores da educação superior no País. Ao considerar essa lógica, o ENC tinha o objetivo de enfatizar a missão institucional, sob a égide de conceitos de produtividade e eficiência, considerando o resultado do Exame como modo de prestação de contas à sociedade. Logo, enquanto no PAIUB o foco era na globalidade institucional, no ENC ganham destaque as dimensões individuais, visto que considerava o desempenho dos acadêmicos igual a qualidade de seus cursos, e, por conseguinte, de suas instituições.

De modo a complementar à avaliação, a Análise das Condições de Ensino e a Avaliação das Condições de Oferta serviam de base para todo o processo avaliativo desenvolvido pelo Exame Nacional de Cursos. Eram considerados procedimentos

complementares, os quais estavam direcionados a atender às necessidades de regulação de um segmento em expansão, determinando diversos requisitos e condições para a instalação e o desenvolvimento de instituições e de cursos.

A Análise das Condições de Ensino tinha função regulatória, no intuito de promover um processo de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, sendo aplicada de modo a verificar o escopo institucional e suas relações com a proposta pedagógica, a fim de atingir os objetivos propostos para a formação do egresso. Nas descrições de Carnielli, Costa e Braga (2008), esse processo contribuiu para o fomento de informações e materiais relacionados ao desenvolvimento de diretrizes para os cursos de graduação, especialmente ao considerar o surgimento e o posicionamento de programas curriculares já consolidados.

Dessa forma, neste processo é promovida uma integração entre o Ministério da Educação, as diversas secretarias reguladoras e as instituições de ensino superior, de modo a estimular uma “concorrência pacífica”, bem como uma valorização da identidade e da globalidade institucional. Porém, em um segmento em franco processo de expansão, o desenvolvimento desses mecanismos foi alvo de diversas críticas, já que passou a instituir rankings que não estavam de acordo com as premissas de atuação das instituições, considerando padrões que não tinham relação com a finalidade do segmento educacional.

No decurso de sua vigência, o ENC e seus procedimentos complementares sofreram a influência de um instrumento que consolidou a avaliação institucional, sobretudo na sua relação com a regulação. O Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001 fez com que a avaliação fosse compreendida e praticada dentro de uma proposta prescritiva, fato que a concretizou como um processo vinculado à regulação do Estado.

Essa relação, de acordo com Souza (2001), foi prejudicial à estrutura da avaliação, colocando-a em descrédito pelos diversos segmentos da comunidade acadêmica. Tal descrédito acarretou no chamado “boicote” dos acadêmicos em relação ao Exame, que desestruturou todo o processo avaliativo e determinou a ineficácia de todos os procedimentos operacionais do Exame Nacional de Cursos – posteriormente conhecido como “Provão”.

Do ponto de vista institucional, apesar de consolidado como um aspecto relevante ao desenvolvimento de cursos e instituições, a observância dos critérios

propostos deparava-se com a ausência de um controle organizado pela entidade estatal. No âmbito do Ministério da Educação e dos demais órgãos envolvidos no processo avaliativo, não houve a possibilidade de contemplar as propostas dos modelos anteriormente instituídos, ocasionando diversas discussões sobre a manutenção do ENC como parâmetro para a avaliação institucional.

A seguir, dissertamos acerca do atual sistema de avaliação superior do Brasil, discorrendo sobre a Lei, caracterizando ideias do processo e suas dimensões avaliadas, sendo a construção de uma destas dimensões a motivadora do estudo proposto.

2.3.6 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes. Todos os aspectos que giram em torno desses três pilares são avaliados, quais sejam, o ensino, a pesquisa, a extensão, a gestão da instituição, a responsabilidade social, o corpo docente, as instalações, dentre outros. (BRASIL, 2004a).

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2013), o SINAES tem como objetivos: identificar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior; orientar a expansão de sua oferta; e, promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade e a autonomia institucional. Este sistema é operacionalizado a partir de uma série de instrumentos: autoavaliação institucional, avaliação externa, avaliação dos cursos de graduação, avaliação do desempenho do estudante; além de instrumentos complementares e de informação, como o Censo da Educação Superior e o Cadastro de Instituições e Cursos.

A criação do SINAES ocorreu a partir de um documento denominado “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: bases para uma nova proposta da educação superior”. Este documento apresenta uma síntese dos estudos realizados pela Comissão Especial de Avaliação (CEA), designada por Portaria do MEC/SESu, com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, propor recomendações para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da educação superior, e realizar uma revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados.

Partindo do princípio de que a educação é um direito e um bem público, o SINAES pontua que a missão da educação superior é formar cidadãos éticos, científica e profissionalmente comprometidos com o projeto social do País (BRASIL, 2004c). Com isso, a comissão contextualizou seu trabalho em uma visão abrangente do papel dos processos avaliativos sem dissociá-los da necessidade de regulação por parte do Estado, a fim de fomentar e supervisionar o sistema em seu conjunto.

Este documento também destaca a importância de uma política capaz de afirmar a missão pública da educação superior brasileira, com respeito à diversidade institucional, que seja capaz de ser compatível com as exigências de qualidade almejadas: relevância social e autonomia.

O trabalho da CEA culminou com a publicação da Lei nº 10.861, de 2004, que define, em seu parágrafo 1º do artigo 1º, as finalidades do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004a, Art. 1º).

A Lei do SINAES (BRASIL, 2004a) também estabelece que ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
II - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
IV - a participação do corpo discente, docente e técnico administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.
Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no *caput* deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. (BRASIL, 2004a, Art. 2º).

O artigo 3º da mesma lei identifica o objetivo do processo de avaliação e as dimensões institucionais a serem obrigatoriamente observadas:

A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

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 - infraestrutura 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 autoavaliação 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.

§ 1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no *caput* deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. (BRASIL, 2004a, *on-line*).

A avaliação das instituições de ensino superior divide-se em duas modalidades: autoavaliação e autoavaliação externa.

Autoavaliação: coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). O CONAES tem por objetivo coordenar e supervisionar o SINAES, assegurando o adequado funcionamento da avaliação, o respeito aos princípios e às orientações gerais, o cumprimento das exigências técnicas e políticas e as metas de consolidação do sistema avaliativo e de sua vinculação à política pública de educação superior (BRASIL, 2004c).

Avaliação externa: realizada por comissões *ad hoc*, tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação construídos em perfeita sintonia com o roteiro de autoavaliação institucional.

Em seu conjunto, os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades.

As 10 (dez) dimensões que devem ser consideradas no processo de avaliação das instituições de educação superior são: 1. Missão e PDI; 2. Políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão; 3. Responsabilidade social; 4. Comunicação com a sociedade; 5. Políticas de pessoal; 6. Gestão e Organização; 7. Infraestrutura física; 8. Planejamento e Avaliação; 9. Políticas de atendimento aos estudantes; e, 10. Sustentabilidade financeira. (BRASIL, 2006a).

No âmbito do SINAES, prevê-se que as IES sejam avaliadas periodicamente para fins de credenciamento⁴ e credenciamento⁵ institucional. Este ato, por regra geral, é emitido pelo Ministério da Educação, com publicação no Diário Oficial da União, conforme orientação do artigo 13, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b).

Inicialmente, a IES é credenciada como faculdade. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as respectivas prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade. No caso de faculdades e centros universitários, o primeiro credenciamento tem prazo de 5 anos (BRASIL, 2006b). No caso de universidades, o pedido é solicitado à SESu, e o prazo é de 10 anos. (BRASIL, 2006b).

As avaliações interna e externa partem do princípio de que a qualidade de uma IES depende do exercício permanente de autorreflexão. Os referentes universais de qualidade dizem respeito aos aspectos que constituem sua natureza e condição, isto é, à adequação e à pertinência dos processos de formação, ao rigor acadêmico, à consideração da condição social e cultural da produção científica, à construção da

⁴ Credenciamento: é o ato normativo que possibilita o início de funcionamento da Instituição de Educação Superior.

⁵ Recredenciamento: após credenciadas, as IES devem solicitar à Secretaria competente, ao final de cada ciclo avaliativo do SINAES, o pedido de credenciamento.

cidadania e ao exercício da democracia. Os referentes particulares de qualidade são vinculados à missão e aos propósitos institucionais firmados no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). (BRASIL, 2006a).

Um dos pressupostos desta ótica de avaliação é considerar, como elemento constitutivo da instituição, além de sua estrutura física e administrativa, também o seu projeto pedagógico e o seu plano de desenvolvimento, dinamizados por toda a comunidade acadêmica, integrada por docentes, discentes, egressos e servidores técnico-administrativos em educação. Neste sentido, a avaliação é concebida como uma atividade complexa, um processo sistemático de identificação de mérito e valor que envolve diferentes momentos e diversos agentes.

A avaliação é, portanto, um processo dialógico que permite olhar as dimensões institucionais como expressões do vivido e do almejado, como projeto de formação relevante para o indivíduo e para a sociedade. É também uma atividade política e técnica, que requer competências e habilidades de todos os atores sociais envolvidos nesse processo de construção coletiva.

Cabe apontar que o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 ajustou alguns pontos relativos ao exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior, a partir dos quais, na continuação do estudo, acrescentamos novas informações relevantes.

2.4 O PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), elaborado para um período determinado, é o instrumento de gestão que considera a identidade da IES no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver.

Pautado por objetivos e metas, e entendido como um instrumento de gestão flexível, o PDI foi elaborado com uma metodologia de caráter coletivo. Os seus

referenciais devem levar em consideração os resultados da avaliação institucional, e por orientação da universidade, deve ser periodicamente revisto.

A elaboração do PDI 2011/2014 tinha como objetivo “projetar horizontes mais longos que os quatro anos já estabelecidos nos Planos anteriores.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2015, p. 11). Nesta perspectiva, a proposta foi elaborada a partir de uma reflexão conjunta, com o intento de propôr ações de planejamento para curto, médio e longo prazo, identificadas como necessidades, tendo em vista a realidade local, regional e nacional em diálogo com o contexto atual da universidade, de modo integrado. Neste íterim, vislumbrando a orientação para os desafios que despontavam à FURG, foi evidenciada, também, a necessidade de discutir e revisar o Projeto Político Pedagógico Institucional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2015).

Este processo pode ser identificado na descrição do “Histórico de construção do PPI 2011/2022 e do PDI 2011/2014” da FURG, apresentado no quadro que segue:

Quadro 2.1 - Histórico de construção do PPI 2011/2022 e do PDI 2011/2014 FURG

Dezembro de 2009	Teve início o atual processo de revisão do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), quando a Pró-Reitoria de Planejamento e Administração (PROPLAD) apresentou às demais Unidades da Reitoria a proposta de revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional 2007-2010.
26 de março de 2010	O Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração, por indicação do Pró-Reitor da PROPLAD, deliberou pela criação do Comitê Assessor de Planejamento (Deliberação COEPEA 51/2010), com atribuições de elaborar a proposta dos Planos Institucionais e acompanhar e avaliar a sua execução.
	Foi aprovado o Programa de Avaliação Institucional, que previa para o primeiro semestre de 2010 a realização da autoavaliação institucional. Para isso, foram constituídas as Comissões Internas de Avaliação e Planejamento em todas as unidades acadêmicas e administrativas. Essas Comissões tiveram como responsabilidade conduzir as atividades do processo de avaliação e da revisão do PPI e do PDI junto às unidades acadêmicas e administrativas.
14 de maio de 2010	Foi nomeado o Comitê Assessor de Planejamento, pela portaria nº 952/2010, cuja composição buscou a representatividade das áreas do conhecimento e a amplitude das atividades desenvolvidas na universidade, incluindo servidores técnico-administrativos em educação, docentes, discentes e representantes da sociedade (indicados pelo Conselho de Integração Universidade/Sociedade).
Setembro a novembro de 2010	As unidades acadêmicas realizaram seminários e elaboraram relatórios com as suas manifestações, encaminhados ao Comitê.

15 de outubro de 2010	Foi realizado um seminário aberto à sociedade, com o tema “A FURG que você quer e ajuda a construir”, propondo uma reflexão sobre a missão e fins da universidade. Foi solicitada a manifestação sobre questões referentes ao papel da universidade no desenvolvimento da sociedade; às ações a realizar para consolidar o cumprimento da sua missão e ampliação da sua contribuição no desenvolvimento da região e do país; e, às formas de contribuição da sociedade para que a universidade cumpra o seu papel social.
21 de outubro de 2010	Foi realizada reunião com representantes dos diretórios acadêmicos para esclarecimentos e motivação à participação dos estudantes no processo.
8 e 9 de novembro de 2010	Foi realizado o seminário da Reitoria, reunindo todas as unidades administrativas, no qual se refletiu sobre os mesmos temas abordados nas unidades acadêmicas.
Dezembro de 2010	Com base nos relatórios apresentados no ciclo de seminários, o Comitê de Planejamento passou a se reunir semanalmente, analisando criteriosamente a documentação, categorizando e estruturando pré-propostas de PPI e PDI. Durante esse período, como maneira de qualificar a proposta, o Comitê buscou assessoramento de diversos membros da comunidade universitária, em aspectos específicos.
12 de setembro de 2011	O Comitê estabeleceu a data de 23 de setembro para realização do seminário de apresentação da proposta de PPI e PDI à comunidade, resgatando o compromisso assumido no início do processo.
23 de setembro de 2011	Realizou-se o seminário com a participação da comunidade interna e externa, no qual foi apresentada a proposta do PPI e PDI.
Setembro a outubro de 2011	Período de recebimento de contribuições pela comunidade interna e externa.
21 de outubro de 2011	Reunião do Comitê Assessor de Planejamento para análise das contribuições enviadas pela comunidade e definição das alterações a serem realizadas nos documentos (PPI e PDI).

Fonte: Adaptado de FURG (2015, p. 11-12).

Cumprindo as etapas descritas, o processo foi encaminhado para o CONSUN, que o aprovou. Este documento balizador das ações institucionais respeitou em sua formulação uma série de demandas e anseios da comunidade universitária.

O PPI 2011-2022, discutido e elaborado em articulação com PDI, estabelece: filosofia; missão; visão; diretrizes; princípios orientadores do ensino, da pesquisa e da extensão; perfil dos servidores; perfil dos estudantes; avaliação e planejamento; e objetivos estratégicos que orientam as ações da Universidade para um planejamento de longo prazo. O PPI, elaborado com visão de 12 anos, pressupõem uma avaliação periódica vinculada as revisões obrigatórias a cada quadriênio do PDI.

Caracterizado por uma construção conjunta com o PPI e com uma projeção de 12 anos, o PDI 2011-2022 procurou preservar as características de simplicidade e objetividade que caracterizam o PDI 2007-2010, com a

definição de Objetivos e Estratégias, remetendo-se para os Planos de Ação Anuais o detalhamento das metas a serem alcançadas em cada período. O PDI 2011-2022 preserva a existência de Programas, agora em maior número, com finalidades previamente definidas e com definição das Unidades que serão responsáveis pela sua plena execução e prestação de contas ao final de cada exercício. Os trinta e dois Programas Institucionais são decorrentes dos Objetivos e Estratégias do PDI, e representam ações permanentes a serem contempladas durante o período de sua vigência. Cumpridas todas estas etapas, o Comitê Assessor de Planejamento entendeu que o trabalho de atualização do PPI e do PDI encontrava-se pronto, encaminhando-o à apreciação da autoridade máxima da Instituição. A proposta final foi encaminhada ao Conselho Universitário, sendo aprovada por unanimidade em reunião realizada no dia 16 de dezembro de 2011, conforme Resolução nº 016/2011 - CONSUN. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2015, p. 12-13).

No ano de 2014, o processo acima descrito foi novamente executado com o intuito de revisar o PPI e o PDI para os anos de 2015-2018. No ano de 2018 o PDI passa novamente por revisão, a fim de que se repense e se qualifique os objetivos institucionais.

Nessa perspectiva percebemos que neste novo processo de construção do PDI se apresentam características muito peculiares à formação continuada e à aprendizagem organizacional, pois, antes de se constituir um documento para execução da gestão universitária, os servidores docentes e técnico-administrativos em educação, bem como toda a comunidade universitária e comunidade externa se envolvem, estudam, aprendem e, posteriormente, organizam o documento, sendo toda esta atividade organizada e direcionada pelas Comissões Internas de Avaliação e Planejamento (CIAP), que a encaminham para o comitê gestor da universidade para conclusão do trabalho.

No capítulo a seguir apresentamos algumas perspectivas teóricas que no desenvolver do estudo contribuíram para o entendimento do processo de construção da tese. Na visão do pesquisador, este processo de reconstrução do Planejamento Institucional ultrapassa o sentido de um mero documento legal e protocolar para balizar as ações da IES. Durante o processo, percebe-se o esforço mútuo da comunidade universitária em aprender o como fazer, o para quê fazer e, mais significativo, reforçar o sentimento de pertencimento e apropriação dos compromissos firmados nesta construção.

O APRENDER EM COMUNIDADE DE PRÁTICA

3.1 A COMUNIDADE DE PRÁTICA

No intuito de abordar uma discussão teórica em busca de suporte para os objetivos propostos pelo estudo, compreendemos que se faz necessário discutir a aprendizagem organizacional à luz da teoria denominada comunidade de prática (CoP).

É na perspectiva do reconhecimento e da validação por pares que o conhecimento ressoa nas comunidades, as quais desempenham sentidos, sendo que, não há significação sem o respaldo de comunidades que o validem. Um dos maiores desafios das organizações é buscar alternativas para melhorar a utilização do conhecimento que seus colaboradores continuamente geram. Com isto, potencializar a efetivação das CoP tornou-se uma das estratégias mais eficazes para contribuir nos resultados e no desempenho institucional.

Para nos orientarmos em aspectos conceituais, de acordo com Wenger (2001), uma comunidade de prática é um grupo de pessoas que se aglutinam entre si para se desenvolverem dentro de um domínio do conhecimento, vinculando esta ação a uma prática específica. Com isto, as pessoas colaboram reflexivamente, partilham experiências, conhecimentos e soluções para problemas ligados as suas práticas e, dessa forma, aprendem umas com as outras, ampliando mutuamente seus repertórios de experiências.

Este conceito, originalmente discutido pelo teórico organizacional Wenger (1998) ao estudar como as pessoas aprendem, pode ser definido como as múltiplas perspectivas e possibilidades de um grupo de pessoas, que interagem regularmente para compartilhar (socializar/ refutar/ ressignificar) suas práticas, interesses ou objetivos de trabalho.

Apesar de a introdução do termo CoP ter ocorrido na literatura somente em época recente, a existência de comunidades de prática não é algo novo.

[...] as comunidades de prática já existiam na antiguidade. Na Grécia clássica, por exemplo, “corporações” de serralheiros, oleiros, pedreiros e outros artífices tinham objetivo social (os associados adoravam as mesmas divindades e comemoravam juntos os dias sagrados) e também função comercial (os associados treinavam aprendizes e disseminavam as inovações). (WENGER; SNYDER, 2001, p. 12).

Terra (2011) afirma que as CoPs são formadas por pessoas que estão interligadas informal e contextualmente. Tais comunidades são movidas pelo interesse comum no aprendizado e na aplicação prática. As CoPs bem desenvolvidas têm a sua própria linguagem, o que permite uma melhor comunicação e afirmação da identidade do núcleo de prática e dos indivíduos que dele participam.

Para Schommer (2005), em algumas CoPs existe maior diferenciação do que em outras. Costuma ser enriquecedor em termos de aprendizagem que as pessoas sejam parte de comunidades com competências similares, ao mesmo tempo em que integram comunidades mais diversas internamente.

Nas comunidades de prática, de acordo com Gherardi, Odella e Nicolini (2000), os indivíduos criam relações em torno das atividades que praticam, estabelecendo relações sociais com os demais participantes e novos entrantes, tornando suas habilidades, conhecimento e identidade individual parte do grupo.

O engajamento mútuo combina competências diversas dos seus atores para a produção de um trabalho homogêneo, de modo que um indivíduo conecta o que sabe e o que faz com outros indivíduos que tenham diferentes conhecimentos e habilidades que a ele não pertencem e lhe sejam complementares.

Para Wenger (1998), “qualquer prática é, assim, uma prática social”. Na perspectiva da aprendizagem, a dimensão da prática enfatiza a aprendizagem pelo engajamento e pela experiência da participação direta. Pela prática, as pessoas experimentam o mundo, mas não apenas em um sentido mecânico ou funcional.

Uma CoP está para além de uma comunidade de interesses. Em uma compreensão mais ampliada, há interesses de um grupo de pessoas que compartilham algo em comum, correspondendo a uma comunidade de pessoas que nas relações de engajamento intrínseco, trabalham juntas, conversam entre si; trocam informações e opiniões; e são diretamente retroalimentadas pelo entendimento mútuo, como uma questão de rotina.

Wenger associa a ação da comunidade como em uma obra de arte, na qual o mais importante não é a prática enquanto ação manual ou cerebral, mas enquanto

experiência de significado. O que importa da obra produzida é seu significado, mas não enquanto relação entre um símbolo e sua interpretação, tampouco como grande questão filosófica, mas como experiência na vida cotidiana de cada pessoa que interage com a obra de arte. (WENGER, 1998).

O termo prática é muitas vezes usado como antônimo de teoria, ideia, ideal ou discurso. Wenger (1998) esclarece que sua concepção de prática não recai em dicotomias entre ação e conhecimento, saber e fazer, manual e mental, concreto e abstrato, teórico e prático, ideais e realidade. O processo de engajamento na prática envolve a pessoa como um todo.

A atividade mental não é desincorporada, e a atividade manual não prescinde de reflexão. Nem o concreto é sempre evidente, nem o abstrato, transcendente e genérico. Ambos os extremos obtêm seu significado na perspectiva de práticas específicas, e podem estar associados a múltiplas interpretações.

Destaque-se que as CoPs possuem por escopo desenvolver as competências de seus membros e proporcionar a geração e a disseminação do conhecimento, algo importante para a implementação da gestão do conhecimento⁶. Além disso, trazem como característica a autosseleção dos participantes, ou seja, os próprios integrantes avaliam a adequabilidade do pretendente a associado.

Cabe ressaltar que, de acordo com Terra (2011), a participação na CoP é voluntária, dessa forma, também seus integrantes participam da comunidade por se identificarem com este espaço, no sentido de que são movidos pela paixão, pelos conhecimentos do grupo. Constituem grupos tipicamente voluntários, informais, emergindo a partir da própria prática do trabalho, operando sem hierarquias e ultrapassando os limites organizacionais tradicionais. Com isto, transformam essa ação em um espaço de construção de novos conhecimentos, que podem ocorrer nas relações sociais dos ambientes de trabalho e, a partir do processamento destas interações reflexivas, aprendizagens promissoras são geradas para pessoas e instituições.

Além de comunidade e prática, outros elementos são fundamentais na concepção de comunidades de prática como espaços privilegiados de aprendizagem,

⁶ Coleção de processos que governa a criação, disseminação e utilização do conhecimento para atingir plenamente os objetivos da organização.

sendo estes: identidade, participação e reificação. Apresenta-se cada noção separadamente para, em seguida, analisar a relação entre elas.

3.1.1 IDENTIDADE

O foco da análise da identidade como elemento fundamental para a caracterização de comunidades de prática não é a pessoa nem a comunidade, mas o processo de sua constituição mútua (WENGER, 1998). “Tomados separadamente, as noções de indivíduo e comunidade são reificações cuja aparência de auto-suficiência esconde sua constituição mútua” (WENGER, 1998, p. 146). Muitas vezes é difícil e até desnecessário identificar exatamente onde começa o individual e termina o coletivo, e vice-versa.

Identidade não é um título ou um selo, mas uma experiência viva de pertencimento – ou não pertencimento – e depende de conexões profundas com outros que comungam histórias e experiências, reciprocidade, afeição e comprometimentos mútuos (WENGER, 2000). Isso não significa que todas as pessoas de uma comunidade vejam o mundo da mesma maneira, mas há tendência de que certas interpretações, ações, escolhas e a valorização de certas experiências emergem, em geral, por meio da participação em empreendimentos comuns.

Cada ação, da mais pública à mais íntima, reflete a contínua interação entre indivíduos e coletividades. O uso do termo identidade na teoria social da aprendizagem não diz respeito, portanto, apenas ao indivíduo, esta é construída pela negociação de significados da experiência de cada pessoa como membro de comunidades sociais, funcionando, assim, como um elo entre o social e o individual. (WENGER, 1998).

A identidade não é equivalente à autoimagem. Não é, em essência, discursiva ou reflexiva. Quem uma pessoa é revela-se na maneira que vive no dia a dia, e não apenas no que pensa ou diz sobre si mesma, que são apenas partes do que é e de como vive. A identidade reflete-se nas práticas de uma pessoa, ao mesmo tempo em que as práticas refletem-se na sua identidade. Identidade e prática moldam-se mutuamente, num processo ativo e criativo.

A formação de uma comunidade de prática é também uma negociação de identidades. No processo de formação, seus integrantes engajam-se uns com os

outros, reconhecendo um ao outro como membro. A prática da comunidade envolve a negociação de maneiras de ser naquele contexto, nem sempre de maneira explícita. (WENGER, 1998).

Essa construção de identidade acontece pela participação, maneiras pelas quais a própria pessoa e as outras a veem e definem. Como integrante de comunidades, o que lhe é familiar e pelo que não o é, pelo que pode entender, usar, negociar, define sua identidade.

Aprender e definir identidade não se tratam de como é possível acumular habilidades e informações, mas de processos de pertencimento, de tornar-se ou evitar tornar-se uma certa pessoa. Habilidades e informações não são acumuladas num vazio, mas em relação a uma identidade. Em função do processo de formação de identidade no qual interfere, a aprendizagem converte-se numa fonte de energia social e pessoal.

3.1.2 PARTICIPAÇÃO

A participação, no contexto de comunidades de prática, refere-se a tomar-se parte no compartilhamento de atividades, empreendimentos e repertórios com outros, implicando tanto na ação quanto na conexão. É um processo ativo, que vai além do engajamento numa atividade específica com certas pessoas, na medida em que implica definição de identidades.

Wenger (1998) usa o termo participação para descrever a experiência social de viver no mundo enquanto membros de comunidades sociais e envolver-se ativamente em empreendimentos sociais. O teórico assinala o caráter social da participação e da aprendizagem: o engajamento das pessoas no mundo e os significados das ações são sempre sociais, mesmo quando não envolvem relação direta com outros.

Na legítima participação periférica, aprender depende essencialmente de tornar-se um *insider*, participar dos processos de dentro, ser membro da comunidade para aprender a linguagem, captar sua visão subjetiva, saber as histórias e o momento oportuno de contá-las – enfim, adquirir a habilidade de comportar-se como membro da comunidade. É um processo interativo, no qual o aprendiz ocupa diferentes papéis e tipos de responsabilidades, no âmbito de um amplo e diverso espectro de situações de aprendizagem.

Nessa concepção social da aprendizagem, uma das ideias centrais é a da legítima participação periférica, que se refere ao processo pelo qual novos membros tornam-se parte de uma comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991). O uso da legítima participação periférica para caracterizar a aprendizagem amplia a conotação tradicional do conceito de aprendiz (relação entre mestre/estudante ou mentor/seguiror) para uma participação mutante e de transformação de identidade em uma comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998).

Ser periférico não significa simplesmente o oposto de participação no centro numa comunidade de prática: “Periférico sugere que há múltiplas e variadas maneiras de localizar-se nos espaços de participação definidos por uma comunidade, mais engajadas ou menos engajadas, mais inclusivas ou menos inclusivas” (LAVE; WENGER, 1991). Periférico tem conotação positiva, sugerindo espaço aberto para ganhar acesso a fontes de informação, entendimento, para crescente envolvimento, para controlar mais recursos.

À medida que o aprendiz se move em direção à participação no centro de uma comunidade de prática, é crescente o senso de identidade como mestre ou como membro central daquela comunidade. Simultaneamente, as exigências em termos de comprometimento de tempo, nível de esforço, responsabilidades, dificuldade e risco das tarefas também são crescentes. (WENGER, 1998).

Quando a participação crescente não é a principal motivação para aprender (casos em que recursos didáticos tradicionais permanecem), o foco sai da participação na prática para a ação sobre a “pessoa a ser mudada”. Na legítima participação periférica, ao contrário, o aprendiz não é um objeto sobre o qual despejam-se esforços para que ele aprenda.

Nesse sentido, certa “negligência” da comunidade pode ser uma vantagem, na medida em que os aprendizes podem se relacionar mais intensamente entre si, situação em que costumam aprender mais do que em relações assimétricas, hierárquicas. A aprendizagem por meio de legítima participação periférica ocorre em qualquer lugar ou situação como parte de uma prática social, não apenas em situações desenhadas para tal, com objetivos pedagógicos ou com uma agenda oficial.

Isso implica uma visão de que aprendizagem e instrução intencional são diferentes. Nos estudos de aprendizagem como legítima participação periférica, o foco é direcionado mais para a estrutura e para o processo da prática social do que para a estrutura pedagógica, como recurso ou fonte de aprendizado. (LAVE; WENGER, 1991).

3.1.2.1 Legítima participação periférica e poder

Para analisar a aprendizagem por meio da legítima participação periférica em comunidades de prática, é necessário analisar a organização social e política, e o desenvolvimento histórico dessa comunidade. Pode-se verificar os efeitos dessa estrutura e desse processo na garantia ou sustentação de possibilidades de aprendizagem. Uma maneira para identificá-los é atentar para as biografias da comunidade e de seus membros, identificando diferentes estágios, papéis e funções ao longo do tempo, para verificar o que estão aprendendo e se possuem acesso a recursos de aprendizagem. (LAVE; WENGER, 1991).

A participação numa comunidade e o engajamento em práticas que aspiram o entendimento mútuo com propósitos emancipatórios pode gerar distribuição de poder nas organizações. Wenger (1998), no entanto, alerta que o fato de produzirem suas próprias práticas não significa que as comunidades de prática representem algum tipo de força emancipatória.

Numa comunidade de prática, se algumas pessoas dominam recursos de aprendizagem, impedindo a participação de outros na negociação de significados, ou se não há legitimação para que quem está em posições periféricas possa questionar processos e interferir neles de alguma maneira, a comunidade de prática pode tornar-se intersticial, intermediária ou marginal, e trunca as possibilidades de identidade dos aprendizes como mestres. (LAVE; WENGER, 1991). Tornar-se um membro efetivo de uma comunidade de prática requer acesso a atividades em curso, a antigos e novos membros, à informação, a recursos, a oportunidades efetivas de participação, que permitam engajar-se nas tecnologias da prática diária.

A disponibilidade de informação é certamente importante para propiciar aprendizagem, mas separada de formas de participação, não é conhecimento; pode ser alienante. O acesso à informação sem oportunidade de negociação pode

intensificar efeitos alienantes da não-participação, uma vez que “O que faz a informação tornar-se conhecimento e conferir poder a quem a possui, é a maneira pela qual pode ser integrada em uma identidade de participação”. (WENGER, 1998).

3.1.2.2 Não-participação

A não-participação é, também, fonte para a definição de identidade. A identidade de alguém não é definida apenas pelas práticas nas quais se engaja, mas, da mesma forma, pelas práticas que evita ou rejeita, pelo que é e pelo que não é. Em uma posição periférica, certo nível de não-participação é necessário, como um elemento que torna possível a participação como meio de aprendizagem.

Essa “não-participação” é transitória, como caminho para uma futura participação integral. Já a marginalidade é uma forma de não-participação que impede a participação efetiva, visto que mantendo um membro na marginalidade, não há a expectativa de que este venha a ocupar uma posição central na comunidade. (WENGER, 1998).

A não-participação pode ser um aspecto ativo da prática de uma comunidade. A energia de uma pessoa pode concentrar-se em torno de sua marginalidade em relação a uma organização, por exemplo. A não-participação em relação a um contexto institucional pode ser a fonte de participação numa comunidade específica, parte da identidade de participação.

Essa mistura entre participação na comunidade e não-participação em outras comunidades, no contexto de uma constelação, pode ser central na prática e na identidade no trabalho. Pode acontecer de certa comunidade tornar-se marginal ou ficar em posição periférica em relação a outra comunidade de prática. (WENGER, 1998).

Há relações de não-participação definidas pela estrutura institucional que contribuem para que a participação não seja incentivada: posições inferiores; salários mais baixos; procedimentos automatizados, repetitivos; requisitos difíceis de cumprir; pouco incentivo à iniciativa etc. (WENGER, 1998). Há limites à participação definidos pelas exigências de titulação ou formação específica em algumas áreas, e nas instituições públicas, por exemplo, há certas posições que só podem ser acessadas por concurso público.

A não-participação também pode ser um recurso para uma pessoa não se comprometer com a comunidade ou grupo adverso, para além de seu trabalho específico, por questões éticas ou morais com as quais pode não concordar; por exemplo, quando não concorda com certas práticas, além de certos limites que define para si mesma. (WENGER, 1998).

3.1.3 REIFICAÇÃO

Reificação é um conceito importante em ciências sociais, mas que tem sido empregado de diferentes maneiras. Wenger (1998) destaca três usos principais:

- a) atribuição de características personificadas a objetos e relações sociais;
- b) processo pelo qual as sociedades atribuem propriedades de coisas ou objetos a fenômenos sociais. É um uso relacionado a Karl Marx, que argumentava que a reificação estabelecia um valor de troca como uma *commoditie* ao incorporar uma dimensão objetificada a relações sociais de trabalho. Reificação, nesse sentido, caracteriza o processo pelo qual fenômenos sociais parecem ser fatos, escondendo sua produção e reprodução social;
- c) maneiras pelas quais cientistas sociais tratam seus próprios conceitos como se fossem objetos no mundo.

Wenger (1998) não relaciona reificação com ilusão ou com alienação. Entende que a reificação é um processo fundamental para a atribuição de significados no mundo. Wenger reconhece que o uso que faz de “comunidade de prática” não deixa de ser uma reificação. Hatch (1997), da mesma forma, observa que os cientistas costumam reificar seus objetos de estudo, assim como as pessoas em geral inventam e sustentam os significados dos termos que usam para entender o mundo.

O conceito de reificação sugere que uma forma pode ter vida própria, independentemente de seu contexto de origem, ganhando certo grau de autonomia da ocasião e dos objetivos de sua produção. (WENGER, 1998). O teórico ainda usa reificação, genericamente, para referir-se ao processo de dar forma à experiência produzindo objetos que congelam essa experiência em coisas.

Para ele Wenger (1998, p. 58): “[...] enquanto na participação nós reconhecemos a nós mesmos em cada um dos outros, na reificação nós projetamos a nós mesmos no mundo”, sem reconhecer o sujeito nos significados projetados, que passam a ter existência própria, independente, podendo referir-se tanto ao processo de sua produção quanto ao produto reificado. No nível do significado, o produto e o processo não se distinguem, implicam um ao outro.

Escrever uma lei ou regra, criar um procedimento, produzir uma ferramenta de trabalho são reificações, nas quais um certo entendimento ganha uma forma. Uma ferramenta para desempenhar certa atividade interfere na natureza daquela atividade, ou seja, as reificações influenciam a experiência.

Toda comunidade de prática produz abstrações, símbolos, histórias, termos e conceitos que reificam parte de suas práticas numa forma estática, congelada. Um formulário usado por um banco ou por uma companhia de seguros, por exemplo, é uma reificação que contém uma complexa rede de convenções, acordos e expectativas. Muitos dos instrumentos usados em uma comunidade de prática, incluindo regras, convenções e ferramentas de trabalho, não foram produzidos pela própria comunidade, mas são reapropriados no processo local de modo a tornarem-se significativos naquele contexto. (WENGER, 1998).

A significação de uma reificação pode ser potencialmente ampliada e potencialmente perdida, ao mesmo tempo. A reificação como parte do significado é sempre incompleta, podendo ser enriquecida ou empobrecida.

3.1.4 PARTICIPAÇÃO, REIFICAÇÃO E NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADO

Há uma relação fundamental entre participação e reificação, que não é de simples oposição ou dicotomia. E uma não se transforma na outra, embora uma transforme a outra. Por meio das várias combinações possíveis entre elas, possibilitam uma variedade de experiências de significado. (WENGER, 1998).

Participação não é apenas o que não é reificado. A participação permite produzir, interpretar e usar uma reificação, o que requer interação e gera acesso a significados coordenados, os quais refletem os empreendimentos das pessoas no mundo. Participar não se reduz à mera aplicação do que foi prescrito ou à realização

de uma descrição. Envolve renegociar o significado do que foi descrito em um novo contexto.

No mesmo sentido, reificação não é apenas dar forma ou expressão a significados existentes, mas criar condições para novos significados (WENGER, 1998). A Constituição de um país, por exemplo, é uma reificação vazia sem a participação dos cidadãos envolvidos em sua construção e sua aplicação.

A reificação contém múltiplas perspectivas, interesses e interpretações, com os quais o processo de participação para sua elaboração contribuiu. Ao mesmo tempo, é importante para tornar possível a convivência das pessoas naquele país, a partir de seu conteúdo reificado, que será referência para a participação. (WENGER, 1998).

A participação organiza-se em torno de reificações, pois requer artefatos, palavras, conceitos para acontecer. No entanto, participação não significa menos reificação. Ambas podem ser intensas numa situação. A tendência é de que o aumento no grau de participação requeira mais reificação. Na atividade científica, conhecimentos e símbolos reificados são explorados intuitiva e empiricamente pela participação, para produzir novos conceitos, fórmulas, enfim, reificações.

É comum em ambientes de trabalho as pessoas usarem relações pessoais para lidar com normas e políticas em situações específicas. Por outro lado, certas regras servem como proteção e como garantia de algumas condições de igualdade e clareza de procedimentos. Ao contar com regras claras, que algumas vezes são rígidas demais, as pessoas sentem-se mais confiantes, pois conhecem as regras do jogo, sabem o que precisam fazer, por exemplo, para ser promovidas, protegem-se de decisões arbitrárias ou personalistas. (WENGER, 1998).

O significado resulta de um processo de negociação que combina histórias de participação e reificação ao longo do tempo. Reificação e participação contribuem para lembrar e para esquecer, servindo como fontes tanto de continuidade como de descontinuidade.

Um objeto reificado está sujeito a diferentes usos e interpretações, em diferentes momentos e contextos. A participação, por sua vez, pela memória permite lembrar, pela necessidade de cada pessoa de reconhecer a si mesma em seu passado.

Ao longo do tempo, porém, a identidade vai mudando e a própria participação é reinterpretada. É um processo sem final definido, não só porque as pessoas

lembram e esquecem parcialmente, mas porque as formas de participação mudam, as perspectivas mudam, e a vida é experimentada de diferentes maneiras. (WENGER, 1998).

3.2 A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Para Caldeira e Godoy (2011), “o processo de aprendizagem, por sua vez, pode ser facilitado, ao se proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento na organização, ou prejudicado, quando há barreiras à aprendizagem”.

Para Antonello e Godoy (2011, p. 79),

A aprendizagem organizacional é utilizada como tecnologia de gestão que amplia o controle das organizações entre os indivíduos, no que se refere ao controle de suas premissas cognitivas, não obstante ela esteja fortemente revestida, nos meios acadêmicos e empresariais, por um discurso de autonomia de trabalho e do crescimento do indivíduo.

Nesse sentido, a aprendizagem organizacional é o processo contínuo das pessoas nas organizações de criar, adquirir e socializar conteúdos significativos (conhecimento), a partir de processos educativos formais, não formais ou informais, incidindo no comportamento das pessoas e na cultura organizacional.

Com isso, mostra-se como uma potente alternativa diante das muitas estratégias necessárias para uma gestão voltada à qualidade de serviços. Senge define as organizações que aprendem como:

[...] organizações nas quais as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde se estimulam padrões de pensamentos novos e abrangentes, e aspiração coletiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas. (SENGE, 2017, p. 37).

A aprendizagem pode ser vista como um processo dependente do seu contexto, podendo ser encontrada em um trabalho realizado, com isto os sujeitos envolvidos assimilam conhecimentos e adquirem habilidades à medida que participam, com outros profissionais, de um coletivo. (LAVE; WENGER, 1991).

Já para Kim (1993), as instituições aprendem independentemente de qualquer indivíduo específico, mas não independentemente de todos os indivíduos. Desta maneira, constata-se que as instituições aprendem por meio das pessoas, logo o processo de aprendizagem é afetado, direta ou indiretamente, pela aprendizagem individual.

De acordo com Wenger (2001), o conceito de aprendizagem organizacional parte da premissa de que a aprendizagem na comunidade se dá por meio da prática, da troca de experiências e de energia. Esta prática nas relações sociais e no processo de aprendizagem social acontece uma vez que a prática ocorre por meio da interação social.

Para Nonaka e Takeuchi (1997), a interação social entre o conhecimento tácito⁷ e o conhecimento explícito⁸ cria e expande o conhecimento humano. Nessa expansão do conhecimento é construído um processo social entre indivíduos que se expande em termos de qualidade e quantidade na medida de sua relação.

Silva *et al.* afirmam que,

para converter o conhecimento tácito em conhecimento explícito e, a partir daí poder criar inovações, os indivíduos devem ser estimulados, estar motivados e incentivados a participarem continuamente dos processos importantes de suas atividades executadas, e principalmente, a compartilhar seus conhecimentos tácitos, na forma de experiências vividas no ambiente organizacional. (SILVA *et al.*, 2014, p. 155).

Com isto, percebe-se a importância de o conhecimento pessoal poder ser transformado em conhecimento organizacional para que as instituições acelerem seu aprendizado, criando inovações e ampliando seus horizontes.

De acordo com o entendimento de Senge *et al.* (2007), as organizações que realmente terão êxito no futuro serão aquelas que descobrirem como cultivar nas pessoas o comprometimento e a capacidade de aprender em todos os níveis da organização.

Nesta interação de aprendizagem, os sujeitos expõem-se através da necessidade de sua própria manifestação: o compartilhamento. Considerando

⁷ Conhecimento tácito: conhecimento pessoal, aquele que constitui o ser, que adquiriu durante sua trajetória de vida, aquele de que não há registro.

⁸ Conhecimento explícito: é aquele conhecimento que foi transmitido em linguagem formal, que já está escrito, disponível para outras pessoas.

compartilhar como “fazer junto”, existe uma forte tendência a fomentar processos de compartilhamento. Com isto, a aprendizagem vai se constituindo como fenômeno orgânico para o sujeito e para a instituição nos processos de trabalho, de modo que a aprendizagem, o conhecimento, o compartilhamento e o trabalho são faces de uma mesma realidade nas organizações, favorecendo o surgimento das CoP.

Neste compartilhar de conhecimentos que geram aprendizagem, entendemos ainda que o trabalho colaborativo e o sentido de empoderamento dos sujeitos são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho e o comprometimento nas ações transformadoras no ambiente de trabalho.

Para Freire (1987), os homens se fazem pela ação e reflexão, e a palavra, enquanto ação e reflexão, resulta na práxis. Assim, discutir sobre o processo de empoderamento dos sujeitos envolvidos nas ações formativas nos auxilia a compreender o real sentido da existência de uma CoP nas instituições. Este “fazer juntos” no processo de aprendizagem elucida um agente importante de transformação social.

3.3 AS EMOCÕES ORIENTANDO AS INTERAÇÕES SOCIAIS

Na perspectiva abordada nesta tese, acreditamos que as emoções e os sentimentos são aspectos fundamentais das interações sociais. Segundo António Damásio (2000), as emoções têm função social e papel decisivo no processo da interação. Nosso estudo eclode a partir do trabalho coletivo de construção de um Planejamento Institucional, produzindo metodologias, agregando novos conhecimentos, despertando novos sentimentos no ambiente organizacional.

Para iniciarmos nossa reflexão, compreendemos que as emoções são adaptações singulares que integram o mecanismo com o qual os organismos regulam sua sobrevivência orgânica e social. São as emoções que fornecem aos indivíduos comportamentos voltados à sobrevivência, e são inseparáveis de nossas ideias e sentimentos relacionados a recompensa ou punição, prazer ou dor, aproximação ou afastamento, vantagem ou desvantagem pessoal etc.

Torna-se uma tarefa extremamente complexa caracterizarmos um conceito de emoções, sendo que estas nascem da diversidade dos tipos de manifestações emocionais e da diversidade de teorias divergentes nos vários domínios da pesquisa psicológica que, a partir de estudos experimentais, evocam o tema.

Damásio (2000) nos apresenta três níveis de emoção: primário, secundário e de fundo. As emoções primárias são aquelas tratadas pelos trabalhos de Darwin e de seus seguidores, a saber: alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e repugnância. As emoções secundárias ou sociais incluem: embaraço, ciúme, culpa, orgulho etc. E, finalmente, há o que Damásio (2000, p. 51) denomina “emoções de fundo como bem-estar ou mal-estar, calma ou tensão. O rótulo de ‘emoção’ também foi aplicado a impulsos e motivações e a estados de dor e prazer”. Essa classificação nos parece apropriada para a análise do processo de significação e aprendizagem significativa. A ocorrência dessas emoções básicas constitui, ao longo do tempo, os sentimentos que permeiam as interações em espaços de aprendizagem.

As emoções são adaptações que integram os mecanismos pelos quais os organismos regulam a vida, quer numa reação específica a uma situação, quer na regulação do estado interno do indivíduo. Emoções são conjuntos complexos de reações químicas e neurais, formando um padrão; todas as emoções têm algum tipo de papel regulador a desempenhar, levando, de um modo ou de outro, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo em que o fenômeno se manifesta; as emoções estão ligadas à vida de um organismo, ao seu corpo, para ser exato, e seu papel é auxiliar o organismo a conservar a vida. (DAMÁSIO, 2000).

O aprendizado e a cultura alteram a expressão das emoções e lhes conferem novos significados. Assim temos, por um lado, os processos biológicos determinantes das emoções e, por outro, os aspectos socioculturais. Existem reações emocionais universais que são o resultado da evolução biológica, mas em pessoas adultas elas são subsumidas às reações mais complexas que refletem a cultura e o desenvolvimento individual.

Para Damásio (1996), o sentimento emocional é a percepção, no neocórtex, das respostas corporais aos estímulos imediatos, através dos centros cerebrais inferiores. Para o autor, a análise das emoções e sentimentos reflete dois conjuntos distintos de fenômenos.

O termo “sentimento” é utilizado para a experiência mental de uma emoção, enquanto o termo “emoção” é usado para o conjunto de reações aos estímulos externos, muitas delas publicamente observáveis. Para tratar a base neural desses eventos, o autor distingue três etapas de processamento que fazem parte de um contínuo:

Um estado de emoção, que pode ser desencadeado e executado inconscientemente; um estado de sentimento, que pode ser representado inconscientemente, e um estado de sentimento tornado consciente, isto é, que é conhecido pelo organismo que está tendo emoção e sentimento. (DAMÁSIO, 2000, p. 57).

Distinguir estas etapas, segundo o autor, tem a finalidade de possibilitar a investigação minuciosa do mecanismo emocional. Da mesma maneira, a distinção entre sentimento (experiência mental da emoção) e emoção (conjunto de reações orgânicas) objetiva estabelecer os fundamentos biológicos que ligam sentimento e consciência.

Na prática, essa distinção significa que não podemos observar um sentimento em outra pessoa, apesar de podermos observar alguns aspectos das emoções que originam esses sentimentos. Na etapa atual de nossa evolução e na vida adulta, as emoções ocorrem em um contexto de consciência.

É possível observarmos um sentimento em nós mesmos, sentirmos nossas emoções e sabermos que a sentimos. Para Damásio

A trama de nossa mente e de nosso comportamento é tecida ao redor de ciclos sucessivos de emoções seguidas por sentimentos, que se tornam conhecidos e geram novas emoções, numa polifonia contínua que sublinha e pontua pensamentos específicos em nossa mente e ações do nosso comportamento. (DAMÁSIO, 2000, p. 64).

Entendemos que distinção entre emoção e sentimento emocional é importante. Outro termo importante nesta discussão é o afeto, que é usado frequentemente como sinônimo de humor ou emoção. Neste texto, entretanto, utilizamos a palavra afeto de uma maneira genérica, podendo designar emoções, humores, sentimentos. Segundo Damásio (2000, p. 431), “afeto é aquilo que você manifesta (exprime) ou experimenta (sente) em relação a um objeto ou situação, em qualquer dia de sua vida”.

Durante muito tempo a emoção foi analisada como oposta à razão, sendo a razão uma das capacidades mais refinadas da espécie humana e completamente independente da emoção. Recentemente, a neurociência tem procurado investigar como a emoção integra os processos de raciocínio e de tomada de decisão. O trabalho de Damásio (1996), que é realizado a partir de estudos com indivíduos com lesões neurológicas, indica que uma redução seletiva da emoção é tão prejudicial para a racionalidade quanto a emoção excessiva. E, a despeito de avaliações dicotômicas, não é verdade que a razão é otimizada na ausência da emoção. Ao contrário, segundo o autor, a emoção pode auxiliar no raciocínio do indivíduo, em especial quando se trata de questões pessoais e sociais que envolvem risco e conflito. (DAMÁSIO, 1996).

As **emoções e sentimentos** constituem aspectos centrais na regulação biológica e estabelecem uma ponte entre os processos racionais e os não racionais. Por outro lado, as emoções desempenham uma função na comunicação de significados a nossos interlocutores e podem, também, ter papel na orientação cognitiva e na compreensão das mensagens e de seu conteúdo.

Os eventos emocionais nas interações em espaços de aprendizagem contribuem para constituir o que Damásio (1996) denomina “sentimento de fundo”, clima, ou humor nestes espaços. Efetivamente, esse clima ou humor é determinado pela permanência de certas formas de interação, principalmente pelas emoções básicas e de fundo, as quais analisamos a seguir.

Emoções básicas e o processo interativo: Essas emoções básicas – alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e repugnância – são consideradas universais nos aspectos da expressão facial e da possibilidade de reconhecimento de sua manifestação, como mostraram os trabalhos realizados nos séculos XIX e XX. (DAMÁSIO, 2000).

Certamente, essas emoções básicas não correspondem a toda a gama de comportamentos emocionais verificados nos seres humanos. Além disso, na maior parte do tempo, não experimentamos os sentimentos relacionados a essas emoções básicas. Não permanecemos em um estado prolongado de alegria, tristeza, nojo ou medo, exceto em determinadas patologias psico-sociocomportamentais.

Nós experimentamos, normalmente, outros tipos de sentimentos como bem-estar, calma, tensão, irritação etc. Damásio (1996, 2000) os denomina “sentimentos de fundo” e afirma que eles estão associados às emoções de fundo. São esses

sentimentos de fundo que ajudam a definir nosso estado mental, muito mais do que as emoções básicas. No entanto, não podemos desconhecer que a existência recorrente de certas emoções básicas num espaço interativo contribui para definir esses sentimentos.

As emoções básicas são geradas por situações extremas. É possível identificar, em determinadas condições, a ocorrência de emoções como alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e repugnância, ou emoções derivadas, tais como descontentamento, irritação, impaciência etc. Outra característica importante das emoções básicas é o contágio dessas emoções entre os membros de um grupo. No entanto, como apontamos, essas emoções básicas, apesar do efeito devastador que podem ter sobre o processo interativo, não permanecem por muito tempo, uma vez que elas dão lugar a sentimentos de fundo que definem o clima ou atmosfera da aprendizagem.

Emoções de fundo: as emoções de fundo não são tratadas pelas abordagens tradicionais sobre a emoção, que centraram seus estudos sobre os tipos de emoções estudadas por Darwin. Damásio (2000, p. 76) descreve as emoções de fundo em termos de “tensão, irritação, desânimo, entusiasmo, abatimento ou animação sem que nenhuma palavra tenha sido dita para traduzir qualquer um desses possíveis estados”.

Percebemos as emoções de fundo por meio de detalhes sutis, como a postura do corpo, a velocidade e o contorno dos movimentos, mudanças mínimas na quantidade e na velocidade dos movimentos oculares e no grau de contração da musculatura facial. Os elementos que induzem uma emoção de fundo são geralmente internos.

Os próprios processos de regulação da vida podem causar emoções de fundo, mas essas também podem ter como causa processos contínuos de conflito mental, explícitos ou velados, na medida em que esses processos acarretam a satisfação ou a inibição constante de impulsos e motivações. Por exemplo, emoções de fundo podem ser causadas por um esforço físico prolongado, pelo estresse ou excesso de trabalho ou por grandes períodos de pressão.

Em suma, certas condições de estado interno engendradas por processos físicos contínuos ou por interações do organismo com o meio, ou ainda por ambas as coisas, causam reações que constituem emoções de fundo. Essas emoções permitem que tenhamos, entre outros, os sentimentos de fundo de tensão ou relaxamento,

fadiga ou energia, bem-estar ou mal-estar, ansiedade ou apreensão. (DAMÁSIO, 2000).

Após longos períodos, estados emocionais tendem a se tornarem razoavelmente frequentes ou mesmo contínuos. Nesses casos, Damásio (2000) sugere tratá-los como humores em vez de emoções. Uma emoção de fundo, mantida por longo tempo, gera um humor. Damásio (2000, p. 362) destaca alguns dos sentimentos de fundo: “fadiga, energia, excitação, bem-estar, mal-estar, tensão, descontração, arrebatamento, desinteresse, estabilidade, instabilidade, equilíbrio, desequilíbrio, harmonia, discórdia”. Esses diferentes humores constituem o clima dos espaços de aprendizagem, que pode ser amigável e acolhedor ou conflituoso e turbulento.

A seguir apresentamos a metodologia proposta no estudo, discorrendo sobre o problema de pesquisa, caracterizando o campo empírico, os sujeitos investigados, e as estratégias de produção e análise dos dados assumidas nesta investigação.

ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Neste capítulo, apresentamos de maneira teórica e prática a metodologia adotada nesta investigação. Demonstramos o contexto do universo da pesquisa, traçando o perfil e as motivações para escolha dos sujeitos investigados.

Discorreremos sobre o método de produção dos dados, constituído pela aplicação da entrevista semiestruturada, por meio da qual extraímos as falas singulares de docentes e técnicos administrativos em educação, que constituíram os discursos deste coletivo. Também discutimos o método de análise dos dados, denominado Discurso do Sujeito Coletivo, proposto pelos pesquisadores Lefèvre e Lefèvre (2005), da Universidade de São Paulo (USP).

Após, apresentamos o operar da técnica de análise dos dados, bem como os discursos coletivos que eclodiram das recorrências apresentadas nas falas identificadas dos registros discursivos apresentados.

4.1 METODOLOGIA DO CAMPO INVESTIGADO

Ao pensarmos nas estratégias metodológicas a serem utilizadas em uma pesquisa, é fundamental analisar o quanto as mesmas facilitaram o entendimento da complexidade dos fenômenos investigados. Esta é uma pesquisa de delineamento qualitativo, uma vez que a investigação tem por objetivos principais **investigar como se dá o processo de construção de conhecimento na formulação do Plano de Desenvolvimento Institucional da FURG, e identificar o sentimento dos servidores das CIAPs das Unidades Acadêmicas da FURG em relação ao processo de aprendizagem para constituição do Planejamento Institucional.**

Cabe ressaltar que o observador implicado em uma ação, ao longo da caminhada, inquieta-se a ponto de formular questões que poderão desvelar as respostas aos fenômenos observados. A fim de responder os objetivos propostos no estudo, este trabalho apresenta a seguinte questão de pesquisa:

Quais os sentimentos construídos pelos servidores docentes e técnicos administrativos em educação das Unidades Acadêmicas da FURG em relação ao aprender na construção do planejamento institucional?

O estudo de fenômenos sociais não está sujeito a leis universais, porque é histórico e culturalmente determinado. Por possuírem natureza subjetiva, tais fenômenos não são passíveis de investigação apenas pela via quantitativa, que pode ser utilizada como alternativa que complementa. (SANTOS, 1987).

De acordo com Duarte (2018), para se estudar a percepção de um grupo sobre um fenômeno vivenciado coletivamente, é necessário utilizar técnicas consolidadas de investigação social. Para Marconi e Lakatos (2015, p. 4), “a pesquisa social é um processo que utiliza metodologia científica, por meio do qual se podem obter novos conhecimentos no campo da realidade social”.

De acordo com Chizzotti

Há muitas tentativas de classificação dos tipos de pesquisas, tendo como referência os pressupostos, os métodos, a técnica dominante ou os objetivos, mas há, também, uma extensiva história de tipologias tentando abarcar todas as formas de descrição das pesquisas. (CHIZZOTTI, 2010, p. 31).

Nesta proposta, a pesquisa social qualitativa apresentou-se como o melhor caminho metodológico, visto que “tem como objetivo a compreensão e a reconstrução da realidade social, especialmente a reconstituição dos sentidos e motivações das ações dos indivíduos, a descrição, explicação e interpretação das ações sociais.” (NEVES; CORRÊA, 1998, p. 8).

“A pesquisa qualitativa possibilita descrever as qualidades de determinados fenômenos ou objetos de estudo.” (CORTES, 1998, p. 14). Como dizem alguns autores, a diferença entre pesquisas quantitativas e qualitativas não é de oposição, mas de ênfase, o que não implica exclusividade. (MINAYO, 1998).

Os fenômenos sociais e humanos são muito complexos e dinâmicos, e estão inseridos em um contexto que deve sempre ser levado em consideração tanto no momento da coleta, quanto da interpretação de texto. Ao utilizar a pesquisa qualitativa, buscamos interpretar o objeto de estudo a partir da observação e do entendimento do fenômeno. Nessa perspectiva, Moraes e Galiuzzi (2007) afirmam que a pesquisa qualitativa

[...] pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação. Não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11).

Ao escolher a pesquisa qualitativa, nossa produção e análise dos dados concilia-se com os objetivos e os princípios epistemológicos de cada metodologia. Conforme Hart (2010, p. 21), “é importante demonstrar compreensão das bases metodológicas de cada método, pois nem sempre são compatíveis, principalmente seus princípios epistemológicos”.

Conforme Deslandes, Gomes e Minayo (2010), a pesquisa qualitativa se vale do conjunto de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que compõem a realidade social e não permitem sua tradução em números e indicadores quantitativos. Para Duarte, Mamede e Andrade (2009),

O estudo dessas questões requer o uso de teorias que organizem e validem os dados coletados, bem como exijam a aplicação de métodos que permitam a visualização clara e objetiva do material resultante do processo de coleta de dados, o qual geralmente é oriundo de entrevistas, questionários, relatos, observações, entre outros. Uma das possibilidades para a interpretação das informações colhidas [...], é a utilização das Representações Sociais; como método de relevância na tarefa relacionada ao tratamento de dados, o Discurso do Sujeito Coletivo se mostra adequado a este propósito. (DUARTE; MAMEDE; ANDRADE, 2009, p. 621).

Para Minayo (1998) este tipo de método procura “desvelar” processos sociais que ainda são pouco conhecidos e que pertencem a grupos particulares, sendo seu objetivo e indicação final proporcionar a construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referentes ao fenômeno estudado.

Quando se tem como objeto de estudo o próprio homem e a relação de conhecimento que se estabelece entre iguais, o objeto e o sujeito do conhecimento coincidem. Assim, o critério de cientificidade passa a ser a subjetividade, pois o conhecimento é construído pelo sujeito e pelo objeto em uma relação dialética.

4.2 CONTEXTO E CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

Para caracterizar o campo empírico do estudo, faz-se necessário resgatar o contexto em que os sujeitos investigados estão envolvidos. Como discorrido no capítulo 3, o processo de revisão do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) na FURG teve início em dezembro de 2009, quando a Pró-Reitoria de Planejamento e Administração apresentou às demais Unidades da Reitoria a proposta de revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional 2007- 2010, com o intuito de projetar horizontes mais longos que os quatro anos já estabelecidos nos planos anteriores.

No período de setembro a novembro de 2010, as unidades acadêmicas realizaram seminários elaborando relatórios com as suas manifestações, encaminhados ao Comitê Gestor da FURG. Esta revisão vem acontecendo de quatro em quatro anos, além da construção anual de metas e ações para desenvolvimento das atividades fim da universidade. Para elucidar um dos modos que as unidades acadêmicas vem desenvolvendo esta ação, traremos no Anexo1 algumas propostas metodológicas do trabalho realizado pelo Instituto de Matematica, Estatística e Física (IMEF).

A fim de organizar todo o trabalho para que estas revisões aconteçam, a Pró-Reitoria de Administração e Planejamento instituiu na universidade as Comissões Internas de Avaliação e Planejamento (CIAP). Essas comissões têm sua finalidade, atribuições e composições definidas pela Instrução Normativa nº 01/2018:

Art. 1º. As Comissões Internas de Avaliação e Planejamento (CIAPs) têm como finalidade assessorar os processos avaliativos e a construção do planejamento das Unidades a que pertencem.

Art. 2º. À Pró-Reitoria de Planejamento e Administração (PROPLAD) compete à instrumentalização, capacitação e acompanhamento das CIAPs na realização dos processos de avaliação e planejamento de suas Unidades.

Art. 3º. São atribuições e responsabilidades das CIAPs: a) auxiliar na implementação dos processos de autoavaliação institucional em consonância com a Comissão Própria de Avaliação (CPA); b) auxiliar no processo de organização e acompanhamento de avaliadores externos, juntamente com a CPA e a Diretoria de Avaliação Institucional (DAI); c) auxiliar na elaboração, acompanhamento e avaliação do Plano de Ação Anual; d) manter um calendário de reuniões periódicas para acompanhamento e avaliação do planejamento da Unidade; e) participar das capacitações promovidas pela Diretoria de Planejamento (DIPLAN) e DAI.

Art. 4º. As CIAPs das Unidades Acadêmicas serão formadas por, no mínimo: a) administrador da Unidade; b) um representante técnico-administrativo em educação; c) um representante docente da graduação; d) um representante docente da pós-graduação; e) um representante discente.

Art. 5º As CIAPs do Gabinete da Reitoria, das Pró-Reitorias e dos Órgãos Vinculados à Reitoria serão formadas por, no mínimo: a) assistente do Pró-Reitor, quando se tratar de Pró-Reitoria; b) chefe de gabinete, quando se tratar do Gabinete da Reitoria; c) um representante de cada Diretoria/Coordenação/Assessoria que compõem a Unidade;

§ 1º O Núcleo de Tecnologia da Informação, a Secretaria de Comunicação Social e a Secretaria de Educação a Distância, órgãos vinculados à Reitoria, terão CIAPs individuais, cuja composição respeitará o item c.

§ 2º As demais Assessorias e Órgãos Vinculados à Reitoria comporão a CIAP do Gabinete da Reitoria.

Art. 6º. As CIAPs dos Campi de Santa Vitória do Palmar, de São Lourenço do Sul e de Santo Antônio da Patrulha serão formadas por, no mínimo: a) administrador do campus; b) um representante docente de cada Unidade Acadêmica com cursos lotados no campus; c) dois técnico-administrativos em educação; d) dois representantes discentes de cursos cuja coordenação tenha assento no Conselho do Campus.

Art. 7º. Os membros das CIAPs serão indicados pelos Diretores das Unidades Acadêmicas e dos Campi, Secretários/Diretores dos Órgãos Vinculados, Pró-Reitores e Chefia de Gabinete através de memorando encaminhado à PROPLAD.

Art. 8º. Os membros das CIAPs serão oficialmente designados através de Portaria emitida pela PROPLAD.

Art. 9º. Compete aos Diretores das Unidades Acadêmicas e dos Campi, aos Secretários/Diretores dos Órgãos Vinculados, aos Pró-Reitores e a Chefia de Gabinete propiciar as condições necessárias de estrutura e acesso à informação para que as CIAPs possam realizar seu trabalho.

(FURG, 2018, *on-line*, grifos nossos).

Para o estudo proposto, optamos por trabalhar com os docentes e técnicos administrativos em educação das Unidades Acadêmicas, visto que a implicação do pesquisador se dá no espaço de uma célula educacional da universidade. Entendemos ainda que os servidores são as figuras de composição da comissão de caráter permanente na universidade, e mesmo que não permaneçam na comissão por muitos anos, de alguma forma estarão presentes nas atividades fim da universidade, perpetuando o aprendizado de gestão construído na CIAP para o seu dia a dia de trabalho.

Nesta contextualização, compreendemos relevante discorrer sobre a estrutura organizacional da universidade denominada Unidade Acadêmica ou ainda Unidade Educacional, espaço no qual se constitui o grupo de trabalho ora estudado. Segundo o Regimento Geral da Universidade, em seu cap. IV, art. 36:

a Unidade Acadêmica é a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica e de distribuição

de pessoal, de âmbito e alcance acadêmico (ensino, pesquisa e extensão), didático-pedagógico (planejamento e execução curricular) e administrativo (gestão e organização de materiais, patrimônio e pessoal).

A FURG é composta por 13 (treze) Unidades Acadêmicas⁹, as quais desenvolvem as mais diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão oriundas das grandes áreas do conhecimento denominadas pelo Ministério da Educação. A seguir, fazemos uma breve apresentação de cada uma delas.

4.2.1 CENTRO DE CIENCIAS COMPUTACIONAIS

O Centro de Ciências Computacionais – C3 foi fundado em setembro de 2008, tem sua gênese na formação pioneira no Brasil em Engenharia de Computação, que remonta à década de 1990. Identifica-se com as três dimensões estruturadoras do trabalho numa instituição de ensino superior: o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo reconhecido pela sua excelência acadêmica em inovação e compromisso social.

O Centro é formado por 39 docentes e 12 técnicos administrativos em educação, possuindo 498 alunos matriculados na graduação, 251 alunos matriculados na pós-graduação, e desenvolvendo 10 projetos de ensino, 32 projetos de pesquisa e 8 projetos de extensão.

4.2.2 ESCOLA DE ENFERMAGEM

A Escola de Enfermagem - EEnf institui filosoficamente uma nova abordagem dinâmica na formulação de modelos assistenciais, educativos, organizativos e éticos, para o desenvolvimento de ações e estudos direcionados, prioritariamente, às necessidades de saúde de indivíduos e grupos sociais, inseridos no contexto socioambiental da região. O Curso de Enfermagem e Obstetrícia teve sua criação autorizada em 20 de agosto de 1975, sendo implantado no primeiro semestre letivo de 1976 e reconhecido pelo Decreto nº 1.223, publicado no DOU de 18 de dezembro de 1979. Inicialmente, o Curso foi instalado na Associação de Caridade Santa Casa do Rio Grande.

⁹ As informações sobre as Unidades Acadêmicas foram retiradas do **Anuário estatístico 2019** da FURG, disponível em: <https://www.furg.br/arquivos/institucional/2019-anuario-estatistico-furg.pdf>.

A Escola é formada por 31 docentes, 10 técnicos administrativos em educação, possui 265 alunos matriculados na graduação, 115 alunos matriculados na pós-graduação e desenvolve 13 projetos de ensino, 51 projetos de pesquisa e 17 projetos de extensão.

4.2.3 ESCOLA DE ENGENHARIA

A Escola de Engenharia - EE é uma Unidade Acadêmica da FURG, de âmbito e alcance acadêmico (ensino, pesquisa e extensão), didático-pedagógico e administrativo (gestão e organização de materiais e pessoal), identificada com a área de conhecimento de formação em Engenharia. Foi criada em 15 de agosto de 2008, conforme disposto na Resolução nº 18/2008 do Colegiado Especial da FURG.

A Escola é formada por 72 docentes, 29 técnicos administrativos em educação, possui 1590 alunos matriculados na graduação, 156 alunos matriculados na pós-graduação e desenvolve 14 projetos de ensino, 16 projetos de pesquisa e 11 projetos de extensão.

4.2.4 ESCOLA DE QUÍMICA E ALIMENTOS

A Escola de Química e Alimentos – EQA, antigo Departamento de Química, recebeu esta nova denominação em agosto de 2008, mantendo a integração entre os cursos de graduação em Química Licenciatura, Engenharia Química e Engenharia de Alimentos, além dos cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Através destes cursos, a FURG e a EQA buscam promover o ensino, a pesquisa e a extensão, contribuindo com o desenvolvimento da sociedade, promovendo a educação plena para o desenvolvimento humano e capacitando profissionais para atuação na área de ciência e tecnologia.

Para atender as suas atividades, a EQA conta com 87 docentes e 35 técnicos administrativos em educação. Atualmente, conta com 944 alunos matriculados na graduação, 182 alunos matriculados na pós-graduação e desenvolve 3 projetos de ensino, 26 projetos de pesquisa e 20 projetos de extensão.

4.2.5 FACULDADE DE DIREITO

A Faculdade de Direito – Fadir foi criada em 1960, com a denominação Faculdade de Direito Clóvis Beviláqua (Decreto nº 47.738/1960). Em 1969, com a criação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, passou a operar a partir do Departamento de Ciências Jurídicas - DCJ. Em 2010, com a reestruturação estatutária da universidade, retomou à denominação histórica de "Faculdade de Direito".

Para atender as suas atividades, a Fadir conta com 39 docentes e 6 técnicos administrativos em educação. Atualmente, conta com 634 alunos matriculados na graduação e 107 alunos matriculados na pós-graduação, e mantém em atividade 8 projetos de ensino, 33 projetos de pesquisa e 11 projetos de extensão.

4.2.6 FACULDADE DE MEDICINA

A Faculdade de Medicina - Famed da Universidade Federal do Rio Grande nasceu do ideal do Dr. Newton Azevedo, logo compartilhado pelos médicos Lavieira Maino Laurino, Miguel Riet Corrêa Júnior, Luiz Martins Falcão e Péricles Espíndola, que constituíram a comissão escolhida entre os sócios da Sociedade de Medicina do Rio Grande. A Santa Casa foi fundamental, pois em suas dependências ocorriam as aulas práticas, além de acolher os professores que vinham de outras cidades. Em 11 de março de 1966 foi autorizado seu funcionamento e, em 2 de março de 1971, foi reconhecida por meio do Decreto nº. 68.306.

A Faculdade de Medicina, em consonância com a filosofia da Universidade Federal do Rio Grande, visa à construção do conhecimento e de práticas de recuperação e promoção da saúde, compromissada com a comunidade, voltada para o ecossistema, exercendo, assim, sua relevante função social desenvolvida nas mais diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão, quer seja em seus cursos de graduação ou pós-graduação *lato e stricto sensu*.

A Faculdade de Medicina conta com 91 docentes e 22 técnicos administrativos em educação para o atendimento de 439 alunos matriculados na graduação e 169 alunos matriculados na pós-graduação. Além de desenvolver 23 projetos de ensino, 45 projetos de pesquisa e 36 projetos de extensão.

4.2.7 INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

O Instituto de Ciências Biológicas - ICB, em agosto de 2008, originou-se da união do Departamento de Ciências Morfo-Biológicas - DCMB com o Departamento de Ciências Fisiológicas – DCF, a fim de atender à nova estrutura da universidade, que previa a extinção dos departamentos e a criação de Unidades Acadêmicas. Tem como filosofia a formação e a capacitação de recursos humanos, o incentivo e a realização de atividades de geração, integração e difusão de conhecimentos em Ciências Biológicas, bem como a promoção de ações e atividades visando o desenvolvimento da cultura em todas as suas formas de expressão, e a preservação do patrimônio histórico cultural.

O instituto conta 60 docentes e 40 técnicos administrativos em educação; atende a 544 alunos matriculados na graduação e 125 alunos matriculados na pós-graduação; e desenvolve 16 projetos de ensino, 68 projetos de pesquisa e 30 projetos de extensão.

4.2.8 INSTITUTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS

O Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis - ICEAC surgiu com a denominação de Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas, pela Lei Municipal nº 875, de 22 de julho de 1955, que foi autorizada a funcionar pelo Decreto nº 43.563, de 24 de abril de 1958. Em vinte de agosto de 1969, com a criação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, a então faculdade foi incorporada à mesma. Dois anos mais tarde, em 1971, foi criado o Curso de Administração de Empresas. Em 1973, a faculdade passou a integrar o Centro de Ciências Humanas e Sociais e, em 1975, ocorreu a criação do curso de Ciências Contábeis. No ano de 1977, o Centro de Ciências Humanas e Sociais foi transformado em Departamento de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis - DCEAC.

Em 2010, com a nova reestruturação estatutária da universidade, o antigo DCEAC tomou a denominação de “Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis- ICEAC”. O ICEAC tem por missão promover a educação superior e a produção de conhecimento, integrando ensino, pesquisa e extensão para a formação

de profissionais éticos, competentes e capazes de contribuir para o desenvolvimento em âmbito local, regional e nacional.

O ICEAC é formado por 72 docentes e 7 técnicos administrativos em educação, e atende, atualmente, 1244 alunos matriculados na graduação e 257 alunos matriculados na pós-graduação, desenvolvendo 17 projetos de pesquisa e 22 projetos de extensão.

4.2.9 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO

Para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão na FURG, em 2008, foram criadas as Unidades Acadêmicas. O Instituto de Ciências Humanas e da Informação - ICHI foi constituído a partir de diferenciados cursos/áreas (Arqueologia, Arquivologia, Biblioteconomia, Geografia, História, Psicologia, Turismo, a área de Sociologia e, a partir do 1º semestre de 2014, somam-se a este portfólio os cursos de Eventos e Hotelaria), que passaram a organizar-se administrativamente como uma unidade, projetando amplas possibilidades de convívio e comunhão multidisciplinar e viabilizando também os espaços propícios a demarcar as especificidades de cada um, de modo que eles não viessem a perder suas identidades intrínsecas, seguindo-se o pressuposto de uma gestão democrática e descentralizada, preconizada no Estatuto da FURG.

O instituto tem por missão criar condições para que estudantes, professores e TAEs sejam participantes, criativos, críticos e responsáveis, diante dos problemas socioeconômicos, filosóficos, culturais, artísticos, tecnológicos e científicos da humanidade. Este princípio basilar fundamenta e orienta as atividades acadêmico-científicas do instituto, que focalizam a diversidade das experiências humanas, do indivíduo, das comunidades locais, das sociedades nacionais e do ser humano. Assim compreendido seu fazer, a coletividade acadêmica reunida no instituto dedica-se ao estudo dos fenômenos e problemas intrínsecos à ação do ser humano, buscando conhecimento e compreensão sobre esse, suas ações e relações, de maneira a gerar e apropriar conhecimentos que contribuam para o aprimoramento da sociedade que mantém a universidade, aí incluídos os membros da própria coletividade acadêmica.

O ICHI é formado por 106 docentes e 28 técnicos administrativos em educação, e tem matriculados 1325 alunos na graduação e 146 alunos na pós-graduação,

desenvolvendo 43 projetos de ensino, 53 projetos de pesquisa e 68 projetos de extensão.

4.2.10 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

O Instituto de Educação – IE originou-se do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento – DECC, o qual historicamente construiu sua identidade na formação de professores. O instituto atende todas as licenciaturas da universidade com as disciplinas da área da Didática, Estágios, Políticas Públicas da Educação e Filosofia da Educação, e contribui na formação de outros cursos de graduação com disciplinas da área da Metodologia científica, da Filosofia e da Educação Física.

Constantemente o Instituto de Educação reafirma seu compromisso com a formação inicial e continuada de professores, com a educação básica e todos os processos educativos formais e não-formais.

O instituto conta 57 docentes, 12 técnicos administrativos em educação, 5168 alunos matriculados na graduação e 565 alunos matriculados na pós-graduação, e desenvolve 5 projetos de ensino, 39 projetos de pesquisa e 48 projetos de extensão.

4.2.11 INSTITUTO DE LETRAS DE ARTES

O Instituto de Letras de Artes - ILA, que se constituiu em 15 de agosto de 2008, a partir do DLA e dos cursos de Graduação em Artes e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras, projeta a manutenção da tendência já evidenciada na história do Departamento e dos Cursos que se incorporaram ao ILA, consolidando-se por meio de uma estrutura de planejamento mais homogênea e mais integrada com os diversos setores da universidade, no que diz respeito aos objetivos institucionais.

O instituto conta com 82 docentes e 13 técnicos administrativos em educação para o atendimento de 687 alunos matriculados na graduação e 99 alunos matriculados na pós-graduação. Desenvolve 22 projetos de ensino, 34 projetos de pesquisa e 33 projetos de extensão.

4.2.12 INSTITUTO DE MATEMÁTICA, ESTATÍSTICA E FÍSICA

O Instituto de Matemática, Estatística e Física - IMEF compõe uma Unidade organizacional executiva da FURG, de âmbito e alcance acadêmico (ensino, pesquisa e extensão), didático-pedagógico (planejamento e execução curricular) e administrativo (gestão e organização de materiais e pessoal), identificada com a área de conhecimento ou de atividade acadêmica de formação em nível superior em Matemática e Física.

O IMEF foi criado em 15 de agosto de 2008, conforme disposto na Resolução nº 17/2008, do Colegiado Especial da FURG. No desenvolvimento de suas atividades, abrange as áreas do conhecimento inerentes aos cursos de graduação em Matemática Aplicada, Licenciatura em Matemática, Licenciatura e Bacharelado em Física, Licenciatura em Ciências Exatas, Licenciatura em Ciências-EaD e os cursos de Pós-Graduação em Modelagem Computacional (mestrado e doutorado), Educação em Ciências (mestrado e doutorado), Física (mestrado), Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), Mestrado Profissional em Ensino de Física (PROFIS), Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas e o curso Matemática para professores do Ensino Fundamental e Médio (especialização).

Esta unidade acadêmica é composta por 101 servidores, sendo 86 docentes, 13 técnicos administrativos em educação; tem 700 alunos matriculados na graduação e 437 alunos matriculados na pós-graduação e desenvolve 11 projetos de ensino, 16 projetos de pesquisa e 10 projetos de extensão.

4.2.13 INSTITUTO DE OCEANOGRAFIA

A influência do ambiente oceânico e a antiga tradição marítima do rio-grandino determinaram a preocupação da FURG em orientar suas atividades docentes, de pesquisa e extensão para esse meio.

Um marco decisivo para a implementação dessa política foi a criação, em 1970, do Curso de Oceanologia, pioneiro do Brasil em nível de graduação, para formação de profissionais nas linhas biológica e geológica, hoje reestruturado e abrangendo uma formação mais ampla, em todas as áreas da oceanografia. No ano de 2008 foi

criado o Instituto de Oceanografia – IO, mantendo a tradição e a excelência da FURG em ciências do mar.

O Instituto de Oceanografia conta com 67 docentes, 32 técnicos administrativos em educação, 315 alunos matriculados na graduação, 266 alunos matriculados na pós-graduação, e desenvolve 6 projetos de ensino, 72 projetos de pesquisa e 17 projetos de extensão.

4.3 DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para desenvolvermos esta pesquisa, propomos a aplicação do instrumento de produção de dados aos docentes e técnicos administrativos em educação que atuaram na CIAP de sua Unidade Acadêmica de lotação funcional por um período mínimo de 2 anos, compreendendo os anos de 2018 e 2019, período no qual houve uma série de encontros preparatórios para a revisão do PDI e posteriormente em 2019, a aplicação das metas e ações propostas no PDI revisado em 2018. Neste período, as CIAPs mobilizaram-se junto as suas Unidades, construindo internamente as dinâmicas de trabalho e compartilhando com seus pares da Unidade metodologias criadas para dinamizar o trabalho solicitado pela Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. Nossa crença de tese eclode dos encontros internos e até mesmo nos encontros propostos com todo o grupo da Unidade. É a partir destes momentos que buscamos encontrar as comunidades de prática proposta por Wenger (1998).

Esse critério de amostragem foi estabelecido com base em Minayo (1998, p.196), considerando que “uma amostra ideal em pesquisa qualitativa não atende a critérios numéricos, mas é aquela que reflete as múltiplas dimensões da totalidade”.

Com esta definição dos sujeitos, após a verificação minuciosa das portarias emitidas pela Pró-Reitoria ao longo de 2018 e 2019, as quais autorizavam a composição dessa comissão nas Unidades Acadêmicas, chegamos ao total de 26 servidores entre docentes e TAEs. Estes foram convidados para participar da pesquisa, por correio eletrônico. Aguardamos o aceite e agendamento para a entrevista entre o período de 25 de setembro e 03 de novembro de 2019, tendo havido

o aceite de 12 sujeitos, sendo 6 docentes e 6 TAEs nas Unidades Acadêmicas que apresentaremos a seguir.

O quadro abaixo pretende facilitar a visualização do perfil dos entrevistados. Na primeira coluna, identificamos os sujeitos da pesquisa por codificação com o intuito de preservar suas identidades. Neste quadro, ainda temos outros dados de caracterização. São eles: categoria funcional e unidade educacional.

Quadro 4.1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

SERVIDOR	CATEGORIA	UNIDADE EDUCACIONAL
D1	DOCENTE	ILA
D2	DOCENTE	EEnf
D3	DOCENTE	ICB
D4	DOCENTE	EQA
D5	DOCENTE	EE
D6	DOCENTE	IMEF
T1	TAE	C3
T2	TAE	ICB
T3	TAE	EEnf
T4	TAE	ILA
T5	TAE	EQA
T6	TAE	Famed

Fonte: Autor.

Os pesquisados foram previamente comunicados de que as informações geradas naquela conversa seriam mantidas em sigilo de pesquisa, no que tange à preservação do entrevistado. Em acordo com os termos expostos no documento de livre consentimento de pesquisa (Apêndice A), os participantes assinaram, e a partir deste momento se iniciou a conversa, conforme roteiro de entrevista (Apêndice B).

Para elucidar o trabalho que as CIAPs desenvolvem em suas Unidades Acadêmicas, trazemos no Anexo A deste estudo a dinâmica de trabalho da comissão do Instituto de Matemática, Estatística e Física, a fim de orientar o leitor desta pesquisa sobre um modelo de trabalho coletivo. Cabe ressaltar que cada CIAP é autônoma em

suas metodologias de trabalho, sendo comum o resultado final solicitado pela universidade.

4.4 PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Para produzir os dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Minayo (1998) destaca que se trata da estratégia mais utilizada no trabalho de campo, ressaltando o seguinte conceito:

[...] é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo. (MINAYO, 1998, p. 261).

De acordo com Martins e Bicudo, a entrevista é vista como um recurso dentro da pesquisa qualitativa podendo ser considerado como “um encontro social, possuidor de características peculiares, que são: a empatia, a intuição e a imaginação” (MARTINS; BICUDO, 1994, p. 53).

A entrevista nos auxiliou na produção dos dados, de modo que nos baseamos em um roteiro que apresentava questões abertas, oportunizando aos entrevistados discorrerem livremente sobre a pergunta formulada, com a possibilidade de elaboração de perguntas adicionais para elucidar questões ou ajudar a recompor o contexto. O roteiro utilizado encontra-se no Apêndice B. A entrevista proporcionou este momento de conversa com os sujeitos da pesquisa, buscando extrair suas percepções sobre os objetivos propostos na investigação.

Para Szymanski (2010), os objetivos da entrevista devem estar claros, assim como a informação que se pretende obter, a fim de se buscar uma compreensão do material que está sendo colhido e direcioná-lo do melhor modo. Os registros dos diálogos foram transcritos integralmente, por meio do processo de gravação da mídia em áudio.

Dentre a população investigada, compunham este coletivo homens e mulheres. Entendemos que para o estudo, esta demarcação de gênero não se faz relevante,

visto que nossa intenção com a pesquisa é compreender sobre a aprendizagem que se estabelece nas relações entre as pessoas.

Na compreensão de Bourdieu (1995), a divisão do mundo é fundada sobre as diferenças biológicas, aquelas que se referem à divisão sexual do trabalho, da procriação e da reprodução, operando como a mais fundada das ilusões coletivas. Estabelecidas como um conjunto objetivo de referências, as representações de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. A partir desta compreensão, mesmo que na organização da sociedade se estabeleça percepções diferentes a partir do gênero, compartilhamos do entendimento desta divisão como algo ilusório, sem maiores contribuições ao estudo proposto.

Para tratamento dos dados, propomos a utilização da metodologia de análise de dados conhecida por Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). De acordo com Lefèvre e Lefèvre (2012), este método consiste basicamente em analisar o material verbal produzido em pesquisas que têm depoimentos como sua matéria prima, extraindo-se de cada um destes depoimentos as “ideias centrais” ou “ancoragens” e as suas correspondentes “expressões-chave”, analisando semelhanças.

Esta técnica respeita o comum e o diferente, ou seja, posicionamentos emitidos de maneira diferente podem ser complementares. O DSC é construído a partir de falas singulares, procurando dar uma visão das vivências coletivas. Este método permite ao sujeito pensar sobre; este pensar é comportamental e discursivo quando emite uma opinião com seus respectivos argumentos. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

De acordo com os autores, o DSC é como se uma pessoa só falasse por um conjunto de pessoas, mas obviamente se trata de construção artificial. Esta construção inicia a partir da criação das chamadas figuras metodológicas, onde temos as Expressões-chave (ECH), as Ideias centrais (IC) e as Acoragens (AC).

As ECH são pedaços ou trechos do discurso que devem ser sublinhadas ou coloridas pelo pesquisador, e que revelam a essência do depoimento, ou seja, o conteúdo discursivo dos participantes. São retiradas a partir de um instrumento de produção de dados, dos trechos, transcrições literais de discursos, os quais irão revelar a essência do conteúdo que certamente corresponderá à questão de pesquisa.

As IC são expressões linguísticas que descrevem de maneira resumida, mas fidedigna, o sentido de cada um dos discursos; estas são semelhantes ou

complementares ao da ECH. As AC representam uma figura metodológica sob inspiração de uma dada teoria ou ideologia que o pesquisador julga necessário para enquadrar situações específicas, essas nem sempre estão presentes nos discursos.

Assim, a metodologia caracteriza-se por dar uma só voz a uma coletividade, dando uma forma única no conjunto de individualidades semânticas que compõem o imaginário social. A técnica visa não separar os discursos individuais dos coletivos, mas de uni-los em um só discurso coletivo. Como Lefèvre e Lefèvre (2012) explicam, é uma soma de pensamentos na forma de conteúdo discursivo.

No entanto, para obtermos o pensamento coletivo, é necessário convocar os indivíduos para que expressem seu pensamento social internalizado, livre da pressão social do grupo. Assim, o conjunto das individualidades opinantes representará uma coletividade.

Para unir os discursos e construir o DSC, algumas considerações devem ser observadas, entre elas, a coerência, o posicionamento do pesquisador frente ao tema em estudo e a estrutura do discurso de modo claro e coeso. Para esses autores, o discurso é o signo do conhecimento dos próprios discursos que,

[...] não se anulam ou se reduzem a uma categoria comum unificadora, já que o que se busca fazer é reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como um quebra cabeça, tanto discursos-síntese quantos se julgue necessários para expressar uma dada “figura”, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 19).

A fim de conhecer o discurso do coletivo pesquisado, desenvolvemos um roteiro de perguntas norteadoras como modo de obter informações sobre os processos formativos dos quais os entrevistados vinham participando.

Para ilustrar o desenvolvimento e a aplicação da técnica, Duarte, Mamede e Andrade explicam que,

são utilizados trechos do discurso, ou seja, descrições literais dos depoimentos, reveladores da essência do conteúdo das representações, os quais são denominados expressões-chave. A partir dos recortes de fala significativos identificam-se as ideias centrais que se constituem de palavras ou expressões linguísticas que revelam, de maneira precisa e sintética, o sentido presente nos depoimentos. (DUARTE; MEMEDE; ANDRADE, 2009, p. 624).

As ECH, as IC e as AC irão compor um painel, o Instrumento de Análise do Discurso (IAD), como é chamado o quadro no qual se organizam os trechos dos depoimentos, que auxilia no entendimento do funcionamento do método de construção dos discursos. (DUARTE; MAMEDE; ANDRADE, 2009).

Com o objetivo de demonstrar a operação da técnica do DSC, utilizamos fragmentos dos depoimentos obtidos. Os trechos transcritos referem-se às respostas dos servidores quando perguntados acerca de seu pensamento com relação a sua participação na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional da FURG.

Inicialmente, agrupamos os fragmentos na primeira coluna, destacando em cada uma delas, por meio de diferentes cores, trechos significativos que indicam as ECH que emergiram a partir do nosso olhar. Após, identificamos na próxima coluna as IC correspondentes. E, em seguida, na terceira coluna, as AC, expressas nas falas dos pesquisados.

Para compreendermos melhor esse processo, apresentamos, no Quadro 4.2 o operar da técnica a partir de um fragmento do IAD 1, pertencente a um dos discursos coletivizados. Salientamos que as respostas fornecidas pelos sujeitos para a construção do respectivo discurso coletivizado emergiu a partir do seguinte questionamento: O que você entende por avaliação e planejamento da educação superior?

Quadro 4.2 - Fragmento do Instrumento de Análise do Discurso – IAD 1, referente ao DSC 1

	ECH	IC	AC
T1	Acho que do ponto de vista da administração: é a questão da necessidade de tu planejares né... Pra poder atingir algum objetivo tem que ter um planejamento, tem que ter uma avaliação vai retroalimentando e vai chegando um ponto pra, pra ter estratégia, ai eu enxergo muito como uma necessidade tu chegar atingindo um objetivo que tu qué, que seria pra qualquer administração, pro mercado, como pra universidade, pro ensino. É a outra questão é dos órgãos de controle né, que a necessidade de se atender varias normativas, então a Universidade se armar com toda essa avaliação, com planejamento todo estruturado porque a normativa solicita varios,... Varias questões precisam ser atendidas né, então acho que tendo	Planejamento Avaliação Gestão universitária Troca de experiência	Legislação Comunidade de Prática

	planejamento e avaliação nesses dois pontos de vista né, como necessário para a gestão e como necessário pra atender os Órgãos de controle.		
D5	Ah então como toda a prestação de serviço a gente tem que fazer avaliação e tem que planejar o futuro, então a gente tem recurso para saber aonde vai ser aplicado né então não adianta chegar o recurso e a gente não descobrir aonde estão as necessidades maiores e para a gente descobrir isso a gente tem que conversar e tem que discutir e ver realmente as necessidades. Então a gente tem laboratórios que precisam de manutenção, de equipamento, precisando de computador então isso só fica claro se a gente discutir e descobrir as necessidades falando com os setores, então a gente fala com o chefe de laboratório a gente fala com o pessoal da secretaria também né então todos os setores da Escola. É fundamental planejar Então a gente tem que ter metas e objetivos e pra gente alcançar os objetivos a gente tem que ter um planejamento e a avaliação do nosso serviço porque é uma prestação de serviço, então a gente atende o aluno, atende a comunidade como um todo.		

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme exposto no Quadro 4.2, partimos das respostas dos sujeitos e em seguida identificamos as ECH. Quando selecionamos as ECH nos perguntamos: qual ideia está sendo expressa? A partir desse questionamento, atribuímos uma IC a cada ECH, e enquanto desenvolvíamos a leitura, percebemos que mais de uma ECH remetia a mesma IC.

Desta forma, optamos por colorir com a mesma cor as ECH e suas respectivas IC. Após identificarmos as IC, retornamos as ECH e neste movimento da busca de recorrências discursivas, identificamos as AC, que nos dariam base conceitual para conversar com os discursos que seriam produzidos. Com isto, elaboramos o segundo Instrumento de Análise do Discurso (IAD 2), conforme o Quadro 4.3.

Quadro 4.3 - Instrumento de Análise do Discurso – IAD 2: Expressões-chave reunidas por cores

Pra poder atingir algum objetivo tem que ter um planejamento na educação superior eles seguem alguns moldes
Eu acho que é a base
planejar cada unidade, para te conhecer tudo aquilo
ambiente ao qual tu tá inserido e a partir daí qualificar o ensino superior, pra saber onde a gente tá onde a gente quer chegar e como é que a gente pode fazer para melhorar.
Quanto melhor a participação melhor é o resultado, mais concreto é o resultado.

que são determinados pelo ministério da educação, então há um padrão de notas pros cursos, de acordo com alguns critérios.
Aqui dentro da universidade principalmente nos fazemos isso, desde a avaliação e planejamento de uma disciplina que tu precisa organizar até a avaliação de um curso ou do próprio funcionamento do Instituto
A educação, ela se dá dentro de um processo, nossa universidade tem a tríade de ensino pesquisa e extensão.
como que esse processo todo se engrena
Planejamento e avaliação são os pontos básicos de qualquer processo, qualquer processo de educação e qualquer processo de gestão.

Depois de implantar tu tem que constantemente estar avaliando, monitorando pra ver se as coisas estão funcionando conforme planejado.
avaliação precede planejamento,
não há como ter uma melhora na educação sem que se faça a avaliação.
Eu acho que é bem importante o que a universidade faz aqui, por exemplo aquela avaliação que os alunos fazem dos professores, ali a gente tem uma resposta do trabalho que é desenvolvido durante o ano de cada professor e até mesmo levar para o professor essa avaliação do que tá acontecendo, acho que essa avaliação traz um resultado muito bom para Universidade.
Avaliar como essa tríade se dá no contexto da unidade acadêmica

Para a gente descobrir isso, a gente tem que conversar e tem que discutir e ver realmente as necessidades.
Então a gente tem laboratórios que precisam de manutenção, de equipamentos, precisando de computador então isso só fica claro se a gente discutir e descobrir as necessidades falando com os setores.
E a troca também
quando tem reuniões aonde a gente conversa com diferentes unidades. A gente por exemplo já procurou o ICB, que é uma unidade parecida para trocar conhecimento de como eles planejavam para nos ajudar
No seminário aonde reúne todos os docentes, técnicos por conta da Ciap, a gente conversa sobre o planejamento, todo mundo consegue parar e ver as necessidades.

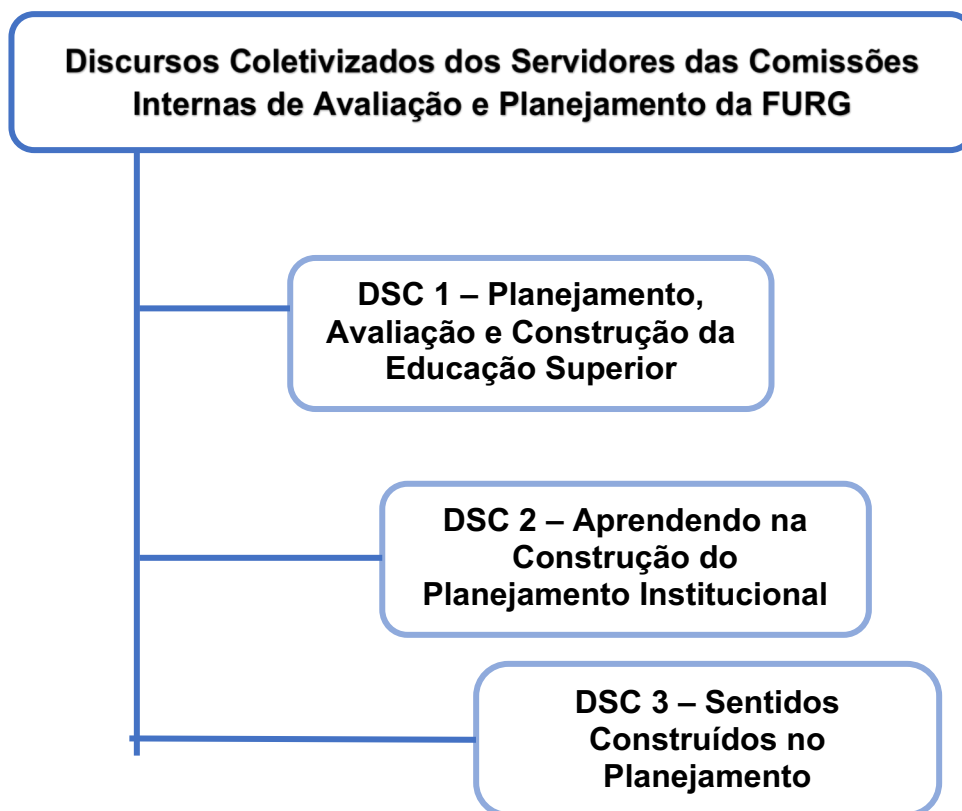
Fonte: Dados da pesquisa.

No IAD 2 agrupamos as ECH de mesma cor e elaboramos um texto coeso e coerente, gerando o DSC 1 – Planejamento, Avaliação e Construção da Educação Superior (apresentado no quadro 5.1, do capítulo V). Por meio das AC, foi possível estabelecermos uma reflexão teórica com o DSC 1, que está redigido na primeira pessoa do singular, respeitando a orientação metodológica de Lefèvre e Lefèvre (2005).

No decorrer da construção do discurso utilizamos, em alguns momentos, conectores¹⁰, que interligam as ECH a fim de estabelecer coesão e coerência ao texto. Por meio da técnica de análise do Discurso de Sujeito Coletivo foi possível construirmos três discursos coletivizados, os quais aparecem a integralidade da operação do método no Apêndice C.

Na figura Figura 4.1, denominamos de acordo com a ideia que emergiu em cada um dos discursos, os títulos atribuídos aos mesmos, os quais serão discutidos no capítulo a seguir.

Figura 4.1 - Discursos coletivizados



Fonte: Autor.

¹⁰ Os conectores utilizados foram sublinhados para identificação das alterações no discurso-síntese.

A partir desses encaminhamentos, no capítulo seguinte apresentamos os discursos coletivizados, bem como as análises e as discussões que contribuíram na construção de compreensões acerca da questão central desta tese. Inevitavelmente, as reflexões que tecem o percurso expressam nossas concepções teóricas e estão imbricadas em nossas vivências e experiências construídas na universidade.

CONSTRUIR, APRENDER E SENTIR

Neste capítulo apresentamos os resultados das análises inferidas pelo método proposto à luz da técnica do DSC. Após cuidadoso tratamento dos dados produzidos a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, eclodiram três discursos coletivizados, sendo eles: **“Planejamento, Avaliação e Construção da Educação Superior”**, **“Aprendendo na Construção do Planejamento Institucional”** e **“Sentidos Construídos no Planejamento Institucional”**.

A partir dos Discursos Coletivizados, fizemos algumas considerações sobre o conteúdo discursivo e suas relações com a dinâmica de trabalho das Comissões Internas de Avaliação e Planejamento da Universidade Federal do Rio Grande - FURG e suas contribuições na gestão da educação superior. Promovemos esta discussão no intuito de compreender como se dá o processo de construção de conhecimento na formulação do Plano de Desenvolvimento Institucional da FURG e identificar o sentimento dos servidores das CIAPs das Unidades Acadêmicas da FURG em relação ao processo de aprendizagem para constituição do Planejamento Institucional.

5.1 PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação superior brasileira tem seu início no século XIX. De acordo com Ribeiro (1969, p. 168), um dos requisitos para sua existência deveria ser o de “poder converter-se em programa concreto de ação que levasse em conta as situações locais de cada país e que fosse capaz de transformar a Universidade num agente de transformação intencional da sociedade”. Percebendo-se a necessidade de organizar este sistema complexo, a partir de políticas públicas voltadas a atender este sistema de ensino, inicia-se o movimento de avaliação da educação superior no Brasil.

Neste sentido, vários sistemas de avaliação da educação superior foram criados, até chegarmos à Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), vigente até a presente data. Este sistema orienta como deve ser realizado o processo de avaliação nestas

instituições, direcionando as dimensões e os critérios que devem conduzir este trabalho.

Como proposto nesta pesquisa, trabalhamos fortemente na primeira dimensão apontada pelo SINAES: a missão e o PDI da instituição. A missão é algo que está imbricado ao PPI da FURG, que deixa claro o sentido de existir da instituição. Contudo, o fenômeno ora investigado nesta tese eclode a partir do movimento de construção do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Rio Grande, que nos provoca a investigar quais os sentimentos construídos pelos servidores docentes e técnico-administrativos em educação das Unidades Educacionais da FURG em relação ao aprender na construção do planejamento institucional.

É neste trabalho de construção do Plano de Desenvolvimento Institucional que surgem as CIAPs, e a partir desta comunidade, novas formas de ensinar e aprender a fazer a gestão universitária, despertando novos saberes, novos conhecimentos e novos sentidos na condução da educação superior. Contudo a condução do trabalho das CIAPs é orientada por normatização legal, sejam elas do Ministério da Educação ou mesmo da própria instituição.

O DSC 1 intitulado **Planejamento, Avaliação e Construção da Educação Superior**, apresentado no Quadro 5.1, foi elaborado a partir das informações discursivas fornecidas pelos Servidores das Unidades Acadêmicas da FURG ao responderem a seguinte questão: O que você entende por avaliação e planejamento da educação superior? Neste DSC os servidores explicitam de forma ampliada seus entendimentos sobre o tema.

Quadro 5.1 – DSC 1: Planejamento, Avaliação e Construção da Educação Superior

Pra poder atingir algum objetivo tem que ter um planejamento e na educação superior eles seguem alguns moldes que são determinados pelo ministério da educação, então há um padrão de notas para os cursos, de acordo com alguns critérios. Eu acho que é a base planejar cada unidade, para te conhecer tudo aquilo do ambiente ao qual tu está inserido e a partir daí qualificar o ensino superior, pra saber onde a gente tá onde a gente quer chegar e como é que a gente pode fazer para melhorar. Depois de implantar temos que constantemente estar avaliando, monitorando pra ver se as coisas estão funcionando conforme planejado. A avaliação precede planejamento, não há como ter uma melhora na educação sem que se faça a avaliação. Eu acho que é bem importante o que a universidade faz aqui, por exemplo aquela avaliação que os alunos fazem dos professores, ali a gente tem uma resposta do trabalho que é desenvolvido durante o ano de cada professor e até mesmo levar para o professor essa avaliação do que tá acontecendo, acho que essa avaliação traz um resultado muito bom para Universidade. Aqui dentro da universidade principalmente nos fazemos isso, desde a avaliação e planejamento de uma disciplina que tu precisa organizar até a avaliação de um curso ou do próprio funcionamento do Instituto. A educação, ela se dá dentro de um processo, nossa universidade tem a tríade de ensino pesquisa e extensão. Avaliar como essa tríade se dá no contexto da unidade acadêmica, como que esse processo todo se engrena. Para a gente descobrir isso, a gente tem que conversar e tem que discutir e ver realmente as necessidades. Então a gente tem laboratórios que precisam de manutenção, de equipamentos, precisando de computador então isso só fica claro se a gente discutir e descobrir as necessidades falando com os setores. E a troca também, quando tem reuniões aonde a gente conversa com diferentes unidades. A gente por exemplo já procurou o ICB, que é uma unidade parecida para trocar conhecimento de como eles planejavam para nos ajudar. No seminário aonde reúne todos os docentes, técnicos por conta da Ciap, a gente conversa sobre o planejamento, todo mundo consegue parar e ver as necessidades. Quanto melhor a participação melhor é o resultado, mais concreto é o resultado. Planejamento e avaliação são os pontos básicos de qualquer processo, qualquer processo de educação e qualquer processo de gestão.

Fonte: Dados da pesquisa.

No discurso, observa-se que os servidores adquirem um conhecimento prévio ao trabalho na comissão, ou em algum momento, isso vai se constituindo ao longo das ações do grupo. Este entendimento se expressa no excerto:

Pra poder atingir algum objetivo tem que ter um planejamento e na educação superior eles seguem alguns moldes que são determinados pelo ministério da educação, então há um padrão de notas para os cursos, de acordo com alguns critérios. (DSC 1).

Nesta fala fica evidenciado o conhecimento de parâmetros a serem seguidos pelas IES na condução ordenada e preparada previamente ao processo de avaliação institucional. A Portaria nº 2.051, do Ministério da Educação, que regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, teve o esmero em prover todas as etapas, situações, atividades e seus instrumentos, de forma clara, objetiva, transparente e flexível, para a compreensão e adesão de

todos os envolvidos na efetivação do processo avaliativo. Como exemplo, destaca-se o Artigo 15:

As Comissões Externas de Avaliação das Instituições examinarão as seguintes informações e documentos:

- I - O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- II - relatórios parciais e finais do processo de auto-avaliação, produzidos pela IES segundo as orientações gerais disponibilizadas pelo INEP;
- III - dados gerais e específicos da IES constantes do Censo da Educação Superior e do Cadastro de Instituições de Educação Superior;
- IV - dados sobre o desempenho dos estudantes da IES no ENADE, disponíveis no momento da avaliação;
- V - relatórios de avaliação dos cursos de graduação da IES produzidos pelas Comissões Externas de Avaliação de Curso, disponíveis no momento da avaliação;
- V - dados do Questionário Socioeconômico dos estudantes, coletados na aplicação do ENADE;
- VI - relatório da Comissão de Acompanhamento do Protocolo de Compromisso, quando for o caso;
- VII - relatórios e conceitos da CAPES para os cursos de Pós-Graduação da IES, quando houver;
- VIII - documentos sobre o credenciamento e o último credenciamento da IES;
- IX - outros documentos julgados pertinentes. (BRASIL, 2004b, Art. 15).

Quando a CIAP desenvolve suas ações, ela organiza o trabalho a ser desenvolvido pela Unidade a partir de critérios, criados dentro de uma autonomia de trabalho do grupo. Este trabalho sempre é orientado pela legislação que serve como base para qualquer processo avaliativo, evidenciando a importância de trabalhar e desenvolver ações de forma coordenada com o PPI e o PDI da instituição, evidenciando a importância de planejar.

Quanto à avaliação interna, os servidores relatam a importância do processo, o quanto isso auxilia na tomada de decisão dos professores para o desenvolvimento de suas atividades, bem como este feedback auxilia nos processos pedagógicos. Fica bastante evidenciado nesta fala:

Eu acho que é bem importante o que a universidade faz aqui, por exemplo aquela avaliação que os alunos fazem dos professores, ali a gente tem uma resposta do trabalho que é desenvolvido durante o ano de cada professor e até mesmo levar para o professor essa avaliação do que tá acontecendo, acho que essa avaliação traz um resultado muito bom para Universidade. (DSC 1).

A Lei nº 10.861, que criou o SINAES, definiu as 10 (dez) dimensões que deverão ser consideradas para a avaliação das Instituições de Educação Superior. A avaliação institucional se dará em dois momentos: a autoavaliação, conduzida pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) das IES; e, a avaliação externa, realizada *in loco*, por comissões de avaliadores devidamente capacitados, sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - o INEP.

Em agosto de 2004, a CONAES divulgou as Diretrizes para avaliação das instituições de educação superior, por meio de um documento que sistematiza a concepção, os princípios e as dimensões da avaliação postulados pelo SINAES. (BRASIL, 2004c). Em novembro de 2004, a CONAES, em parceria com o INEP, divulgou as orientações gerais para o roteiro de autoavaliação institucional, visando facilitar a organização do processo autoavaliativo e a preparação da IES para a avaliação externa. (BRASIL, 2004d).

Em fevereiro de 2006, também por meio da parceria CONAES e INEP, foram publicados em conjunto as Diretrizes e o Instrumento de Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior, definindo a concepção, a metodologia, os indicadores e os critérios para as Comissões de Avaliação Externa lançarem seu olhar sobre a autorreflexão produzida pelas Comissões Próprias de Avaliação. A obra foi construída, portanto, em perfeita sintonia com o roteiro de autoavaliação institucional, abrangendo as 10 (dez) dimensões que são consideradas na avaliação das instituições de educação superior (BRASIL, 2006a).

A integração entre avaliação interna e externa parte do princípio de que a qualidade de uma IES depende do exercício permanente de autorreflexão, considerando referentes universais e particulares de qualidade. Os referentes universais de qualidade dizem respeito aos aspectos que constituem sua natureza e condição, isto é, à adequação e pertinência dos processos de formação, ao rigor acadêmico, à consideração da condição social e cultural da produção científica, à construção da cidadania e ao exercício da democracia. Os referentes particulares de qualidade são vinculados à missão e aos propósitos institucionais firmados no PPI e no PDI. (BRASIL, 2006a).

Cabe ressaltar que, o trabalho desenvolvido pelas comissões é ordenado para atender à legislação brasileira, que orienta o funcionamento das IES, mas a partir do

processo de planejamento e avaliação interna é propiciado um ambiente institucional que melhora o funcionamento da universidade de forma muito contundente.

Este processo de construção coletiva do planejamento institucional é algo bastante novo para a gestão das Unidades Acadêmicas da FURG. Com isso, a constituição do fazer desse grupo é um permanente aprendizado. Neste sentido, Lave e Wenger (2008) compreendem que a aprendizagem é um processo de comunicação em comunidades de prática, sendo legitimamente periférica, mas que aumenta gradualmente em engajamento e complexidade.

Os servidores identificam essa constante experimentação e construção de novos conhecimentos quanto relatam:

E a troca também, quando tem reuniões aonde a gente conversa com diferentes unidades. A gente por exemplo já procurou o ICB, que é uma unidade parecida para trocar conhecimento de como eles planejavam para nos ajudar. No seminário aonde reúne todos os docentes, técnicos por conta da Ciap, a gente conversa sobre o planejamento, todo mundo consegue parar e ver as necessidades. Quanto melhor a participação melhor é o resultado, mais concreto é o resultado. (DSC 1).

Para Lave e Wenger (1991), a aprendizagem situada foi transformada em participação periférica legítima nas comunidades de prática. A participação periférica legítima move-se em uma direção centrípeta, motivada por sua localização em um campo de prática madura. Incentiva o crescente valor de uso da participação e os desejos dos recém-chegados de se tornarem praticantes completos. As comunidades de prática têm histórias e ciclos de desenvolvimento e se reproduzem de tal forma que a transformação dos mais novos em veteranos torna inotavelmente parte integrante da prática.

Fica bastante claro que, mesmo seguindo as diretrizes institucionais para o atendimento de orientações legais, é na troca de experiências que a comunidade se constitui. É no exercício da prática que as melhorias na tríade da educação superior evolue, junto com a comunidade que a faz existir, dando sentido a este existir.

A partir destas constatações do DSC 1, que propiciou o reconhecimento do processo de planejamento e avaliação na IES, bem como a inerente e involuntária troca de experiências da comunidade acadêmica, no próximo tópico discutimos a aprendizagem organizacional e os sentidos gerados neste movimento.

5.2 APRENDENDO NA CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

O saber é inerente ao crescimento e à transformação das identidades sociais, estando localizado nas relações entre os praticantes. Tudo isso ocorre num mundo social, dialeticamente constituído em práticas sociais que estão em processo de reprodução, transformação e mudança.

É nesta atmosfera da aprendizagem em comunidade de prática que eclode o DSC 2, conforme quadro 5.2, no qual sintetizamos as expressões dos servidores da FURG, suas experiências como aprendizes e como multiplicadores de conhecimento. O resultado deste discurso coletivizado surge a partir da indagação: *Você entende que no modelo de trabalho proposto pela FURG para as CIAPs existe produção de novos conhecimentos para a gestão das Unidades Acadêmicas? Poderia me exemplificar como acontece o trabalho da CIAP?*

Quadro 5.2 – DSC 2: Aprendendo na Construção do Planejamento Institucional

Eu acho que produzimos conhecimento, só pelo fato de estarmos em grupo. Não posso mais refutar a ideia de conhecimento, em grupo que já interagiu, já gerou conhecimento, nem que seja por reconhecer as qualidades de um e de outro. Eu acredito que dessa interação tenha geração de conhecimento, ajuda a fomentar a importância de se planejar. Assim como o técnico que não conhece as questões docentes, do trabalho docente, ele vai conhecer as veias do trabalho docente, o que a gente tem para melhorar e como a gente pode melhorar, então é uma constante troca de conhecimento, assim aprendemos a questão administrativa, dos problemas docentes que estão envolvidos, então claro que a gente tem geração de conhecimento. Acho que a comissão interna de planejamento é uma condição de aprendizado muito grande porque te tira do teu espaço, bastante recluso muitas vezes e te faz conhecer os cenários que são semelhantes as outras unidades acadêmicas, tudo tem a ver com a interação entre as pessoas. O planejamento melhorou muito... inclusive a gestão financeira, vou te dar um exemplo, temos um destilador de água que opera para dar água destilada para toda a unidade. Até então tínhamos um desperdício muito grande de água. Depois que veio a Ciap em 2018 colocamos uma meta que fosse feito um reaproveitamento dessa água que estava indo fora. Assim se desenvolveu um projeto e se conseguiu verba. Nove litros que iam por horas embora, hoje não perdemos mais e isso foi um planejamento que partiu da Ciap. Então até financeiramente e ambientalmente a Ciap tem colaborado para nossa unidade. É tudo feito sempre em conjunto, não é só aquele olhar do administrador e da direção, tem os professores, os técnicos, isso gera um conhecimento que estamos aprendendo sempre como melhorar esse processo. Para planejar nossa unidade conversamos, discutimos. O envolvimento dos demais servidores na responsabilidade com as metas, acabou que fizemos o planejamento em conjunto com todo o instituto, isso só se dá numa prática coletiva, se sentar e ver o que deu certo, o que não deu, acho que faz a diferença e faz a diferença para os colegas que não tinham a menor ideia do que era o trabalho da Ciap. É um movimento que é feito por todos. Todos participam, temos isso de muito bom, não tem aquele que fica quietinho e que entra mudo e sai calado, não, realmente fazemos uma avaliação de cada disciplina, de cada processo de trabalho, discutimos as nossas limitações, as nossas fragilidades, as nossas necessidades. Até mesmo nas relações pessoais, as vezes, esses pontos que estamos trabalhando, isso nos ajuda nos relacionamentos entre colegas. Mesmo dentro da unidade, tem um colega da sala do lado que

não conversamos, então tudo isso vem ajudar no relacionamento pessoal. É um trabalho muito legal e que também estamos aprendendo como tem que se fazer isso dentro da universidade e que não se constrói sozinho. Se não existisse esse planejamento da Ciap isso não iria a uma reunião de núcleo, então eu acho que isso acrescentou bastante com relação à gestão Universidade.

Fonte: Dados da pesquisa.

Iniciando a análise do DSC 2, evidenciamos a percepção do coletivo, de comunidade de prática, que os servidores das CIAPs da FURG estão imbuídos, ressaltado no fragmento:

[...] só pelo fato de estarmos em grupo. Não posso mais refutar a ideia de conhecimento, em grupo que já interagiu, já gerou conhecimento, nem que seja por reconhecer as qualidades de um e de outro. Eu acredito que dessa interação tenha geração de conhecimento, ajuda a fomentar a importância de se planejar. (DSC 2).

Neste sentido, trazemos as reflexões de Wenger (2001), para quem uma comunidade de prática é um grupo de pessoas que se aglutinam entre si para se desenvolverem dentro de um domínio do conhecimento, vinculando esta ação a uma prática específica. Com isto, as pessoas colaboram reflexivamente, partilham experiências, conhecimentos e soluções para problemas ligados as suas práticas e, dessa forma, aprendem umas com as outras, ampliando mutuamente seus repertórios de experiências, de modo que a aprendizagem ocorre pelo engajamento em ações e interações que estão inseridas na cultura e na história. “Por meio dessas ações e interações locais, a aprendizagem reproduz e transforma a estrutura social na qual ocorre.” (WENGER, 1998, p.13).

Os servidores também reforçam como enxergam a importância da troca de experiências através da participação no grupo. Independentemente do fazer de cada membro da comunidade, sejam eles voltados à prática docente ou à gestão, todos os conhecimentos neste momento se engendram para um único objetivo, como evidenciado na fala do coletivo

Assim como o técnico que não conhece as questões docentes, do trabalho docente, ele vai conhecer as veias do trabalho docente, o que a gente tem para melhorar e como a gente pode melhorar, então é uma constante troca de conhecimento, assim aprendemos a questão administrativa, dos problemas docentes que estão envolvidos, então claro que a gente tem geração de conhecimento. Acho que a comissão interna de planejamento é uma condição de aprendizado muito grande [...]. (DSC 2).

Neste sentido, Wenger (1998) nos aponta elementos fundamentais que caracterizam e denotam a formação de uma comunidade de prática, compreendendo estes espaços como núcleos privilegiados de aprendizagem, sendo estes: identidade, participação e reificação.

Participar é um processo ativo, que vai além do engajamento numa atividade específica com certas pessoas, na medida que implica a definição de identidades. Em comunidade de prática, a legítima participação periférica não é um modelo educacional, uma estratégia pedagógica ou uma técnica de ensino, mas sim oportunidade para se buscar entender aprendizagem. Apesar disso, as ideias e descobertas dessa perspectiva podem orientar desenhos educacionais, já que permitem entender processos de aprendizagem.

Lave e Wenger (1991) declaram, entretanto, que não há intenção prescritiva em seu trabalho, no sentido de implementar ou operacionalizar o conceito para fins educacionais, mas a partir do termo participação, Wenger (1998) usa este entendimento para descrever a experiência social de viver no mundo enquanto membros de comunidades sociais e envolver-se ativamente em empreendimentos sociais.

Os pesquisados também apontaram algumas percepções sobre os resultados gerados a partir desta aprendizagem em comunidade. De que maneira buscam novas alternativas para solucionar problemas comuns do cotidiano institucional. Neste sentido o sujeito coletivo fala que

O planejamento melhorou muito... inclusive a gestão financeira, vou te dar um exemplo, temos um destilador de água que opera para dar água destilada para toda a unidade. Até então tínhamos um desperdício muito grande de água. Depois que veio a Ciap em 2018 colocamos uma meta que fosse feito um reaproveitamento dessa água que estava indo fora. Assim se desenvolveu um projeto e se conseguiu verba. Nove litros que iam por horas embora, hoje não perdemos mais e isso foi um planejamento que partiu da Ciap. Então até financeiramente e ambientalmente a Ciap tem colaborado para nossa unidade. (DSC 2).

Wenger (1998) nos auxilia na compreensão destas ações concretas de resolução de problemas institucionais através da reificação, entendendo-a como um processo fundamental para a atribuição de significados no mundo. O teórico reconhece que o uso que faz de “comunidade de prática” não deixa de ser uma

reificação, ou seja, reificar seus objetos de estudo, assim como as pessoas em geral inventam e sustentam os significados dos termos que usam para entender o mundo.

Contudo, a reificação expressa por Wenger denota a materialização de uma prática. A forma que encontramos de organizar, em convívio social, nossas ações e preposições, onde uma comunidade de prática terá um traço clássico e marcante para caracterizar tal feito, principalmente em uma organização: a solução concreta de um problema institucional.

Encontrar soluções para questões que fragilizam o funcionamento institucional é uma demanda latente e constante. Encontrar soluções concretas e de forma coletiva, auxilia a efetividade deste ato, pois de maneira conjunta, a partir de decisões conjuntas, as pessoas se sentem pertencentes e responsáveis por aquela ação construída, e que só foi possível a partir do aprendizado que construíram.

Nossa compreensão se reforça quando o coletivo expressa em discurso estas constatações, que elucidamos no excerto:

O envolvimento dos demais servidores na responsabilidade com as metas, acabou que fizemos o planejamento em conjunto com todo o instituto, isso só se dá numa prática coletiva, se sentar e ver o que deu certo, o que não deu, acho que faz a diferença e faz a diferença para os colegas que não tinham a menor ideia do que era o trabalho da Ciap. É um movimento que é feito por todos. Todos participam, temos isso de muito bom, não tem aquele que fica quietinho e que entra mudo e sai calado, não, realmente fazemos uma avaliação de cada disciplina, de cada processo de trabalho, discutimos as nossas limitações, as nossas fragilidades, as nossas necessidades. (DSC 2).

Nesta reflexão que estamos desenhando, o trabalho em grupo traz o sentido de comunidade e, no epicentro desta eclode a aprendizagem, a partir da ação. Mas antes de agir precisamos sentir, e é neste sentir que impulsos biológicos e comportamentais são gerados.

No tópico a seguir trazemos o terceiro DSC, denominado **Sentidos Construídos no Planejamento Institucional**, a partir do qual promovemos algumas discussões, estabelecendo um diálogo entre a perspectiva do teórico António Damásio com as reflexões de Wenger, fio teórico condutor desta pesquisa, juntamente com os pesquisados e com o pesquisador.

5.3 SENTIDOS CONSTRUÍDOS NO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

As emoções e sentimentos constituem aspectos centrais na regulação biológica e estabelecem uma ponte entre os processos racionais e os não racionais. As emoções desempenham uma função na comunicação de significados a nossos interlocutores e podem ter também papel na orientação cognitiva.

A estreita relação entre cognição e emoção refere-se não apenas às emoções básicas que são automáticas e, normalmente, envolvem situações extremas que afetam o indivíduo de uma maneira mais perceptível ao observador externo. Essa relação também se refere aos sentimentos de fundo, aos humores, que contribuem ou funcionam como um obstáculo para a adoção de atitudes e posicionamentos.

Estes aspectos discutidos pela neurociência nos provocam a fazer uma breve reflexão. Cabe ressaltar que o objetivo do tema é apontar a presença deste campo da ciência na aprendizagem, potencializando interações com a teoria das comunidades de prática.

O DSC 3 surge a partir de dois questionamentos, sendo eles: 1. Você entende que a avaliação e o planejamento da educação superior na FURG se constitui de forma coletiva? Relate seus sentimentos e suas compreensões.; e 2. Você compreende ser um membro ativo na gestão da universidade? Pode relatar seu sentimento? Do conteúdo discursivo produzido, abaixo segue o resultado do discurso coletivizado, à luz da teoria de Lefèvre e Lefèvre (2005).

Quadro 5.3 – DSC 3: Sentidos Construídos no Planejamento Institucional

Eu acho que o papel da Ciap é estratégico para as coisas acontecerem dentro da universidade, dentro da gestão. Quando não existia a comissão interna, discutíamos muito a necessidade de realizar avaliação, mas ninguém fazia avaliação, não existia, então estar nesse tipo de trabalho faz a diferença para o servidor. A gente se vê como membro ativo para além da unidade educacional que atuo, por exemplo, na parte ambiental, no momento que eu consigo reutilizar uma água que estava sendo desperdiçada eu estou conseguindo diminuir a conta de água na universidade, financeiramente isso é bom. No momento conseguimos reduzir a evasão, a universidade ganha em números, eu acho que as metas que a gente desenvolve não são só pela nossa unidade, é visando sempre o bem-estar da universidade. É um compromisso que-assumimos, é um trabalho contínuo, intenso, de muita responsabilidade, um trabalho que a gente enxerga o resultado tanto a nível de administração superior quando vemos o PDI e o PPI publicado na página e enxergamos que tem ali muito do nosso trabalho. Tenho evoluído também nesse sentido de compreender todo o sistema. Agora, sou uma pessoa muito otimista e acho que vai ser muito melhor, por quê? Porque a Diretoria de Avaliação Institucional estipulou um processo que nós preparamos nosso plano de ação e a partir daí as pró reitorias da universidade e as unidades administrativas específicas dentro das pró reitorias e órgãos executivos, vão planejar conforme o nosso planejamento. Não há como tu sentar e fazer um plano de ação sozinho, escrever um relatório gerencial sozinho, esse conjunto de experiências dos membros da Ciap contribui bastante e acreditamos que o planejamento não é só da Ciap, todos os técnicos e professores tem que estar envolvidos, fazemos uma força muito grande para que isso ocorra. Eu acho que venho mudando, eu acho que a gente tem uma noção um pouco mais coletiva nos últimos anos, pelo menos falando do meu instituto. Começamos a ampliar essas questões, as pessoas começam a se sentir mais responsáveis pelas coisas. Antes cada um trabalhava por si, as pessoas nem se encontravam, nem se falavam quase. Acho que muita coisa boa aconteceu na universidade, vários outros processos foram incluídos e que obrigam as pessoas a se olharem, a se pensarem, a se renovarem, a discutirem e refletirem. A participação vem aumentando e temos vários exemplos, aquele seminário de avaliação que organizamos a participação foi elevada, pena que foi apenas um dia, acho que aquele público queria falar mais. Isso faz com que as coisas aconteçam de forma bem mais leve, faz com que todo mundo se enxergue como parte do processo. Acho que é isso... valorizar cada pessoa na etapa que ela está e fazer ela entender a importância que tem nesse grupo, porque o grupo se constitui discutindo toda hora. Em termos gerais eu me vejo como membro participante do processo.

Fonte: Dados da pesquisa.

No discurso coletivizado apresentado acima, os pesquisados expressam algumas compreensões sobre o que entendem de sua participação no processo de construção do planejamento institucional da FURG. Para além dessa compreensão, os sujeitos expressam como se sentem no processo, seja esta participação no espaço de sua comunidade de prática ou no ambiente institucional de maneira mais macro.

Os servidores ainda falam sobre o sentimento de valorização em se sentirem participantes do processo. A seguir trazemos um fragmento do DSC que elucida esta afirmação:

Acho que é isso... valorizar cada pessoa na etapa que ela está e fazer ela entender a importância que tem nesse grupo, porque o grupo se constitui discutindo toda hora. Em termos gerais eu me vejo como membro participante do processo. Eu acho que o papel da Ciap é estratégico para as coisas acontecerem dentro da universidade, dentro da gestão. Quando não existia a comissão interna, discutíamos muito a necessidade de realizar avaliação, mas ninguém fazia avaliação, não existia, então estar nesse tipo de trabalho faz a diferença para o servidor. (DSC 3).

É neste processo participativo que os servidores das CIAPs tomam a consciência de sua importância para que este aconteça, além de propiciar a motivação para o seu desempenho profissional. Segundo Damásio (2004, *on-line*):

Os sentimentos permitem-nos chamar a atenção para alguns estados emocionais que estão ligados a certas causas. Se só tivéssemos a emoção, a emoção viria e passaria e não haveria maneira de marcar fortemente aquilo que a emoção é e a maneira como ela se relaciona com um determinado objeto. Tendo sentimento, nós temos a possibilidade de tomar consciência daquilo que aconteceu em relação a certo objeto – a pessoa amada, ou alguma causa de perigo. Permite-nos também colocar na memória essa ligação. O sentimento é quase o princípio da nossa vida autoconsciente, em que nós podemos nos lembrar do que é bom e daquilo que é mau. Portanto, nos permite fazer escolhas mais inteligentes. É um elemento fundamental da construção da memória e da própria razão.

A compreensão do teórico reflete na convicção do pesquisador de que a partir de um sentimento o indivíduo toma a consciência de sua importância como agente ativo na transformação de qualquer ação e espaço que esteja envolvido. Quando sentimos, nossa autoconsciência aflora, tomando conta do campo da razão, e neste momento consegue traduzir sentimento em ação, propiciando interação, diálogo, compreensão e estimulando novas aprendizagens.

Há evidências bastante claras entre o sentir e o aprender. Na perspectiva de uma comunidade de prática, a aprendizagem, entre outros fatores, gera resultados concretos no ambiente organizacional. Os pesquisados relatam a partir do fragmento

A gente se vê como membro ativo para além da unidade educacional que atuo, por exemplo, na parte ambiental, no momento que eu consigo reutilizar uma água que estava sendo desperdiçada eu estou conseguindo diminuir a conta de água na universidade, financeiramente isso é bom. No momento conseguimos reduzir a evasão, a universidade ganha em números, eu acho que as metas que a gente desenvolve não são só pela nossa unidade, é visando sempre o bem-estar da universidade. É um compromisso que assumimos, é um trabalho contínuo, intenso, de muita responsabilidade, um trabalho que a gente enxerga o resultado tanto a nível de administração superior quando vemos o PDI e o PPI publicado na página e enxergamos que

tem ali muito do nosso trabalho. Tenho evoluído também nesse sentido de compreender todo o sistema. (DSC 3).

Wenger (2001) descreve a reificação como o processo de dar forma a nossa experiência, produzindo objetos que refletem esta experiência em coisa, e afirma que tal processo é fundamental para toda prática, pois toda comunidade produz abstrações, instrumentos, símbolos, relatos, termos e conceitos que reificam algo da prática de uma forma material. Este processo, que inclui fazer, desenhar, representar, nomear, codificar e descrever, além de perceber, interpretar, utilizar, reutilizar, decifrar e reestruturar; ocupa grande parte da energia coletiva da comunidade e dá forma a sua experiência.

O ser humano é concreto, somos matéria e precisamos dar forma para aquilo que conjecturamos e entendemos como importante para o convívio social. Os relatos dos pesquisados concretizam esta crença ao expressarem a percepção do resultado do trabalho coletivo, e o quanto exprimem sua satisfação em participar de forma ativa no processo de funcionamento institucional.

O excerto a seguir reafirma nossa análise quando o coletivo fala que:

Não há como tu sentar e fazer um plano de ação sozinho, escrever um relatório gerencial sozinho, esse conjunto de experiências dos membros da Ciap contribui bastante e acreditamos que o planejamento não é só da Ciap, todos os técnicos e professores tem que estar envolvidos, fazemos uma força muito grande para que isso ocorra. Eu acho que venho mudando, eu acho que a gente tem uma noção um pouco mais coletiva nos últimos anos, pelo menos falando do meu instituto. Começamos a ampliar essas questões, as pessoas começam a se sentir mais responsáveis pelas coisas. Antes cada um trabalhava por si, as pessoas nem se encontravam, nem se falavam quase. Acho que muita coisa boa aconteceu na universidade, vários outros processos foram incluídos e que obrigam as pessoas a se olharem, a se pensarem, a se renovarem, a discutirem e refletirem. (DSC 3).

Como a aprendizagem transforma quem as pessoas são e o que são capazes de fazer, a aprendizagem e a identidade estão relacionadas. O processo de formação da identidade e do senso de pertencimento a uma comunidade é unidade central de análise da aprendizagem. (BROWN; DUGUID, 1991).

Com a prática da comunidade, as mudanças comportamentais de seus membros geram novos conhecimentos e conseqüentemente novas ações. Estas ações se concretizam no dia a dia da Unidade Educacional, e com isso fazem com

que os membros das CIAPs se enxerguem como agentes transformadores, constituindo assim traços fundamentais em suas identidades profissionais e pessoais.

Concluindo este capítulo, cabe resgatar as discussões acerca da aprendizagem em comunidade de prática, desde a sua constituição, a partir de marcos teóricos e práticos, perpassando pela aprendizagem que caracteriza a comunidade, e finalizando com os sentimentos que propiciaram a aprendizagem e a ação de transformação na gestão pública.

Neste sentido, consideramos que os objetivos propostos no estudo foram amplamente discutidos e respondidos neste *corpus*, possibilitando assim o encaminhamento para a defesa de tese. No capítulo a seguir expomos nossas considerações.

CONSIDERAÇÕES DO ESTUDO

Quando nos propomos a pesquisar algo e iniciamos esta trajetória, há uma experiência que se constitui e, tratando-se dessa pesquisa, a experiência me aconteceu e, junto com ela, a paixão, ou melhor dizendo, mais de uma paixão. Esta investigação partiu de duas grandes paixões de minha vida: o trabalho profissional, ou seja, a Administração, que escolhi como profissão, e a educação superior, espaço este que me constituiu gestor público há alguns anos.

Neste ínterim, nas conversas e relações estabelecidas nos espaços do ambiente universitário, nos eventos científicos nacionais e internacionais, e na participação com o outro, fui me constituindo pesquisador. Num processo de idas e vindas experimentei muitos sentimentos: medo, orgulho, raiva, felicidade, esperança.

Sim, a esperança de defender um novo fenômeno social, no qual as Ciências Sociais Aplicadas e as Ciências Humanas pudessem dialogar, interagir e reificar nossa hipótese de construção da tese. E como fazer isto? Esta foi a pergunta que nos perseguiu por meses desde o início do doutoramento, até encontrar Etienne Wenger, um teórico e praticante educacional, mais conhecido por sua formulação da teoria da cognição situada, e no campo das comunidades de prática. Aprendi muito, muito mesmo, mas também me dou conta de que a escolha que fiz, de aprender em comunidade de prática, é constante e permanente, isso pode ser observado no processo de elaboração de uma tese como esta.

Parte da aprendizagem gerada pela experiência de participação em uma prática, um contexto social, é reificada pelo autor. Algumas aprendizagens são lembradas, outras são esquecidas. Nesse processo, a própria experiência de participação é reinterpretada, algumas perspectivas são modificadas e são geradas novas aprendizagens, que tendem a influenciar novas experiências de participação.

O ponto de partida para essa investigação se deu com a constatação de que há uma íntima relação entre grupos de trabalho que se reúnem para construir possibilidades estratégicas para sua instituição e a relação de aprendizagem que se estabelece nesta construção. A questão central orientadora dessa investigação foi compreender quais os sentimentos construídos pelos servidores docentes e técnico-administrativos em educação das Unidades Acadêmicas da FURG em relação ao aprender na construção do planejamento institucional. Este questionamento me

conduziu a delinear dois objetivos que orientaram nossas escolhas metodológicas para investigação do fenômeno.

O primeiro foi investigar como se dá o processo de construção de conhecimento na formulação do Plano de Desenvolvimento Institucional da FURG, e o segundo objetivo foi identificar o sentimento dos servidores das CIAPs das Unidades Acadêmicas da FURG em relação ao processo de aprendizagem para constituição do Planejamento Institucional.

A partir da análise do conteúdo discursivo dos servidores, pude investigar que a comunidade de prática acontece em uma relação permeada pela interação social, isto é, a aprendizagem constituiu-se num artefato interativo que propicia a socialização de todos os envolvidos.

Nessa perspectiva interativa do ato de construir o planejamento institucional, observei que os sujeitos compartilharam opiniões, saberes, buscaram novos conhecimentos para construir o trabalho proposto e tarefas foram compartilhadas. Aprimorar habilidades como o respeito com o ritmo de trabalho do colega, a liderança pela busca de soluções e o diálogo com o outro são fundamentais para construir a identidade da comunidade, possibilitando a reificação das propostas.

O coletivo da pesquisa tem a clareza do quanto estes momentos de construção do planejamento institucional propiciaram um espaço de aprendizagem contínua, que reforça e dá a forma à identidade da comunidade de prática. E esta construção se constitui em um sistema bastante complexo, abrangendo o planejamento com a construção do PPI e PDI, depois a reavaliação quadrienal do PDI, e anualmente a construção e o acompanhamento do plano de ação, que é a ferramenta de gestão da universidade para fazer acontecer o que foi planejado no seu PDI, e ainda o processo de autoavaliação.

Todos estes momentos demandaram um grande esforço de trabalho, esmero para se refinar e adequar às necessidades expressas pela comunidade acadêmica. É na interação com o outro que se busca a resolução das questões, e é nesta busca que se dá a aprendizagem.

Além da aprendizagem gerada no grupo, as relações afetivas se estabeleceram entre os pares, aproximando os colegas e tornando o ambiente laboral mais acolhedor e prazeroso para o desenvolvimento das ações institucionais. É na perspectiva da

participação reforçada que a comunidade estabelece uma identidade de agente ativo na gestão universitária, impulsionando a concretude das aspirações institucionais.

Nessa perspectiva, a partir dos objetivos propostos, que responderam a questão norteadora da pesquisa, cumprindo o rigor metodológico proposto, o coletivo trouxe de maneira contundente a nossa análise, o construir o planejamento, a forma como aprendem e os sentimentos que são gerados a partir deste movimento, o que nos leva a defender a seguinte tese: **na construção de um Plano de Desenvolvimento Institucional, os servidores docentes e técnico-administrativos em educação envolvidos no processo de reificação deste, geram novos aprendizados, constroem novos sentidos e ressignificam a prática da gestão universitária.**

Nossa participação no estudo imbrica-se com a prática na comunidade do instituto ao qual sou ligado na universidade. Esta implicação, enquanto pesquisador, permitiu-me enxergar outros movimentos que já vem acontecendo nos dias atuais, quando estamos finalizando o estudo.

Percebemos o esforço que a administração superior da universidade vem fazendo para construir suas ações juntamente com as Unidades, como por exemplo, as reuniões que a Pró-reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas tem propiciado com a CIAPs das Unidades Acadêmicas e Administrativas. A intenção é construir propostas reais que atendam às peculiaridades de cada unidade, contemplando os interessados, e com isso, reificando os anseios dessas células institucionais.

Outra ação bastante concreta vem se estabelecendo no momento atual em que vivemos no mundo: uma pandemia provocada por um vírus instaurou-se na sociedade mundial, desafiando novas formas de agir nos diversos contextos sociais. Na Educação isso não é diferente. Inúmeras são as dinâmicas metodológicas propostas para atender as atividades fim da instituição, e com isso o desafio de encontrar soluções para ressignificar o fazer universitário, mantendo um distanciamento social, ou seja, não podendo haver aproximação física entre as pessoas até que se estabeleça um novo protocolo de segurança sanitária.

No Instituto de Matemática, Estatística e Física da FURG, a CIAP propôs um seminário virtual com os coordenadores de cursos para dialogar sobre os dados da avaliação do docente pelo discente, entendendo a importância de repensar a prática

docente para qualificar a formação dos sujeitos, mesmo neste momento em que o trabalho remoto desafia todos os profissionais e estimula a aprendizagem deste novo formato laboral. O seminário aconteceu e encaminhamentos foram definidos para auxiliar na qualidade da aprendizagem dos nossos alunos, e neste momento também um novo aprendizado para todos os envolvidos no seminário, ressignificando sua prática. E certamente teremos inúmeros exemplos para personificar essas comunidades de prática que se estabelecem e se reinventam diariamente para atender as necessidades institucionais, e com isso trazem novos conhecimentos para o universo do trabalho universitário.

Podemos ainda indicar novos desdobramentos da pesquisa, a partir dos conteúdos discursivos produzidos nas questões de números 4 e 5 do questionário norteador da entrevista semiestruturada. Estas não se fizeram necessárias para responder às questões propostas deste estudo. Neste material são apontadas novas possibilidades de diálogo sobre a atuação das comunidades de prática.

Por fim, desejamos que esta pesquisa contribua para um novo pensar à gestão universitária, buscando estabelecer relações estreitas entre a gestão superior da universidade e seus servidores, produzindo, assim, novas formas de gestar a educação superior.

REFERÊNCIAS

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

BARREYRO, G. B. Evaluación de la educación superior brasileña: el SINAES. **Revista de La Educación Superior**, México, v. 137, jan./mar, 2006.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Política de avaliação e regulação da educação superior brasileira. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: CULTURA ESCOLAR MIGRAÇÕES E CIDADANIA, 7., 2008, Portugal. **Anais...** Portugal: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2008.

BELLONI, I. A educação superior na nova LDB. *In*: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2003.

BERTOLIN, J. C. A transformação do SINAES: da proposta emancipatória à Lei híbrida. **Avaliação**, Campinas, v. 9, n. 4, p. 67-97, dez. 2004.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 133-184, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71724/40670>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto no 14.343, de 7 de setembro de 1920**. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Brasília, DF: Presidência da República, 1920. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 8 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985.** Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e providências. Brasília, DF: Presidência da República, 29 mar. 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91177-29-marco-1985-441184-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório:** grupo executivo para a reformulação da educação superior. Brasília: Ministério da Educação, 1986. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>. Acesso em: 10 mai 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras – PAIUB.** Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, edição extra, Brasília, DF, ano 133, n. 225-A, p. 19257-19258, 25 nov. 1995. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=25/11/1995&totalArquivos=16>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998.** Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 27 abr. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 9 jul. 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3860-9-julho-2001-342382-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 14 abr. 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 3 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf. Acesso em: 8 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília, DF: Inep/MEC, 2004c. Disponível em: encurtador.com.br/yCJN3. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Avaliação externa de instituições de educação superior**: diretrizes e instrumento. Brasília: CONAES, INEP, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Ministério da Educação, 9 maio 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Educação superior**: SINAES, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9235-15-dezembro-2017-785940-publicacaooriginal-154513-pe.html>. Acesso em: 8 mar. 2019.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning and innovating. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 40-57, 1991.

CALDEIRA, A.; GODOY, A. S. Barreiras e incentivos à aprendizagem organizacional: um estudo de caso. **REGE**, São Paulo, Brasil, v. 18, n. 4, p. 513-530, out./dez. 2011.

CARNIELLI, B. L.; COSTA, C. A. G. da; BRAGA, H. E. A avaliação da educação superior no Brasil: trajetória, intenções e realidade. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 30, n. 60 e 61, p. 97-130, jan./dez. 2008.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CORTES, S. M. V. Técnicas de coleta e análise qualitativa dos dados. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 11-47, 1998.

COSTA, E. M. de M. B.; RIBEIRO, Ce. M.; VIEIRA, R. B. B Avaliação em movimento: do PAIUB ao PGE: o caso da Universidade Federal de Goiás. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 87-108, nov. 2010.

CUNHA, L. A. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

CUNHA, L. A. A reforma em crise: gestão, estrutura e território. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 1, n. 2, 1998.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções do conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, A. Para o cérebro, sexo e amor não passam de sentimentos. [Entrevista cedida a] Claudio Angelo. **Folha de S. Paulo**, São Paulo/Cambridge (EUA), 3 maio 2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc0305200414.htm>. Acesso em: 6 jul. 2019.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. (orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, L. M. **Reflexões sobre a Formação Profissional Continuada de Técnicos Administrativos em Educação Permeada pela Educação a Distância**. 2018. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciência: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.

DUARTE, S. J. H.; MAMEDE, M. V.; ANDRADE, S. M. O. de. Opções Teórico- Metodológicas em Pesquisas Qualitativas: Representações Sociais e Discurso do Sujeito Coletivo. **Revista Saúde e Sociedade – USP**. São Paulo, v. 18, n. 4, p. 620-626, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n4/06.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

FÁVERO, M. de L. de A. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Where learning is: metaphors and situated learning in a planning group. **Human Relations**, v. 53, n. 8, 2000.

HART, P. Narrativa, Conhecimento e Metodologias Emergentes na Pesquisa em Educação Ambiental: questões de qualidade. In: GALIAZZI, M. do C.; KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

HATCH, M. J. **Organization theory: modern, symbolic and postmodern perspectives**. New York: Oxford University Press, 1997.

KIM, D. H. **The link between individual and organizational learning**. Sloan Management Review, Fall, 1993.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: Educs, 2005. (Desdobramentos).

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **Pesquisa de Representação Social: um enfoque qualitativo à metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012. (Série Pesquisa, vol. 20).

LIBÂNEO, J. C. Refletividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. *In*: PIMENTA, S. G.; EVANDRO, G. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 53-79.

MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MEYER JUNIOR, V. Planejamento universitário: ato racional, político ou simbólico: um estudo de Universidades Brasileiras. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 28., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2004.

MIRANDA, S. A. **Os saberes matemáticos no cotidiano dos professores artesanais de pesca da cidade de Rio Grande**. 2015. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciência: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

MORHY, L. Brasil: universidade e educação superior. *In*: MORHY, L. (org.). **Universidade no mundo: universidade em questão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004. v. 2.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2007.

NETO, G. **Avaliação: instrumento de gestão universitária**. Vila Velha, ES: Editora Hoper, 2007.

NEVES, C. E. B.; CORRÊA, M. B. Apresentação. *In*: NEVES, C. E. B.; CORRÊA, M. B. (orgs.). **Pesquisa social empírica: métodos e técnicas**. Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1998. p. 8. (Cadernos de Sociologia).

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento na empresa: como as pessoas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PALHARINI, F. de A. O PAIUB em universidades federais da Região Sul e Sudeste: tormento ou paixão? **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior** – RAIES, Campinas, v. 6, n. 1, p. 30-46, mar. 2001.

RIBEIRO, D. **A universidade e a nação**. Rio de Janeiro: CBPE, 1962.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto/Portugal: Edições Afrontamento, 1987.

SCHLICKMANN, R.; MELO, P. A. de; ALPERSTEDT, G. D. Enfoque da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 153-168, mar. 2008.

SCHOMMER, P. C. **Comunidades de prática e articulação de saberes na Relação entre universidade e sociedade**. 2005. Tese (Doutorado) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo, 2005.

SCHWARTZMAN, S. **O contexto institucional e político da avaliação do ensino superior**. São Paulo: NUPES/USP, 1990.

SENGE, P. M. *et al.* **Presença**: propósito humano e o campo do futuro. São Paulo: Cultrix, 2007.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização de aprendizagem. 33. ed. São Paulo: Best Seller, 2017.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. In: MOROSINI, M. (org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006.

SILVA, A. F. **Avaliação institucional da educação superior no Brasil contemporâneo**: uma análise da legalidade dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação em direito. 2011. 237 p. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SILVA, L. C. S. *et al.* Criação e gestão do conhecimento organizacional na estruturação dos nits no estado da Bahia: os desafios enfrentados pelas universidades estaduais. **Latin American Journal of Business Management**, v. 5, n. 1, p. 147-164, jan./jun. 2014.

SOUZA, P. N. P. de. **LDB e educação superior**: estrutura e funcionamento. 2. ed. Rev. e ampl. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

TERRA, J. C. **Comunidades de Prática**: conceitos, resultados e métodos de gestão. Biblioteca terra fórum consultores. 2011. Disponível em: <http://www.terraforum.com.br/biblioteca/documents/libdoc00000098v002comunidades%20de%20pratica-conceitos,%20resultad.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Secretaria Geral do Colegiado Especial. **Resolução nº 017, de 15 de agosto de 2008**. Dispõe sobre a criação do Instituto de Matemática, Estatística e Física. Rio Grande, RS: Secretaria Geral dos Conselhos Superiores, 2008. Disponível em: <http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/colleg.especial/01708.htm>. Acesso em: 5 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Projeto Pedagógico Institucional 2011-2012. Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2018**. Rio Grande: Editora e Gráfica da FURG, 2015. Disponível em: <https://www.furg.br/arquivos/institucional/ppi-2011-2022-pdi-2015-2018-furg.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Pró-Reitor de Planejamento e Administração. **Instrução Normativa nº 01/2018**. Rio Grande: FURG, 2018. Disponível em: <http://www.conselho.furg.br/instrucoes/proplad/00118.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: 2019-2022**. Rio Grande: Editora e Gráfica da FURG, 2019. Disponível em: https://pdi.furg.br/images/PDI_2019-2022_-_21052019.pdf. Acesso em: 7 jun. 2019.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E. **Comunidades de Práctica**: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 2001.

WENGER, E.; SNYDER, W. Comunidades de prática: a fronteira organizacional. *In*: HARVARD BUSINESS REVIEW (org.). **Aprendizagem organizacional**. Tradução Cássia Maria Nasser. Rio de Janeiro: Campus, 2001, p. 9-26.

ZAINKO, M. A. S. **Planejamento, universidade e modernidade**. Curitiba: All-Graf, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido para participantes da pesquisa



Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES DA PESQUISA

Projeto de Pesquisa: SENTIDOS E SENTIMENTOS NO APRENDER EM COMUNIDADE DE PRÁTICA DAS COMISSÕES INTERNAS DE AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

Informações gerais:

- Você está sendo convidado(a) para participar da coleta de dados para fins de uma pesquisa de doutorado.
- As suas informações serão **totalmente confidenciais** e **voluntárias**. Ninguém além dos pesquisadores terá acesso ao que você disser aqui. Seu verdadeiro nome não será escrito ou publicado em nenhum local. Toda informação será guardada com número de identificação.
- Essas informações farão parte do projeto de pesquisa para a construção de tese do doutorando **Leandro da Silva Saggiomo**, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.
- Caso você deseje alguma informação relacionada ao projeto, contate o pesquisador Leandro da Silva Saggiomo pelo e-mail: leandrosaggiomo@furg.br ou telefone (053) 84512945. Você poderá também fazer contato com a orientadora do pesquisador, Profa. Dra. Elaine Corrêa Pereira pelo email: elainepereira@prolic.furg.br.
- Sua participação é voluntária, e você pode recusar-se a responder a qualquer pergunta.
- Você tem alguma pergunta a fazer?

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro que li o termo de consentimento acima e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante

RG do(a) participante

Assinatura do pesquisador

____/____/____
Data

APÊNDICE B – Perguntas norteadoras para entrevista semiestruturada

PERGUNTAS
ENTREVISTA



NORTEADORAS PARA
SEMIESTRUTURADA

DOUTORANDO: LEANDRO DA SILVA SAGGIOMO
ORIENTADORA: PROFA. DRA. ELAINE CORRÊA PEREIRA

1. O que você entende por avaliação e planejamento da educação superior?
2. Você entende que no modelo de trabalho proposto pela FURG para as CIAPs existe produção de novos conhecimentos para a gestão das Unidades Acadêmicas? Poderia me exemplificar como acontece o trabalho da CIAP?
3. Você entende que a avaliação e o planejamento da educação superior na FURG constituem-se de forma coletiva? Relate seus sentimentos e suas compreensões:
4. Você conhece suas atribuições de trabalho dentro da CIAP? Quais seriam elas?
5. Você entende que o trabalho da CIAP auxilia na avaliação e no planejamento das atividades fim de sua Unidade Acadêmica? Pode relatar algumas ações que vêm sendo desenvolvidas?
6. Você compreende ser um membro ativo na gestão da universidade? Pode relatar seu sentimento?

APÊNDICE C – Instrumentos de análise de dados

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DISCURSO 1 – IAD 1

PESQUISADOS	EXPRESSÕES-CHAVE (ECH)	IDEIAS CENTRAIS (IC)	ANCORAGEM (AC)
T1	<p>Acho que do ponto de vista da administração: é a questão da necessidade de tu planejares né... Pra poder atingir algum objetivo tem que ter um planejamento, tem que ter uma avaliação vai retroalimentando e vai chegando um ponto pra, pra ter estratégia, aí eu enxergo muito como uma necessidade tu chegar atingindo um objetivo que tu qué, que seria pra qualquer administração, pro mercado, como pra universidade, pro ensino. E a outra questão é dos órgãos de controle né, que a necessidade de se atender varios normativas, então a Universidade se armar com toda essa avaliação, com planejamento todo estruturado porque a normativa solicita varios,... Varias questões precisam ser atendidas né, então acho que tendo planejamento e avaliação nesses dois pontos de vista né, como necessário para a gestão e como necessário pra atender os Órgãos de controle.</p>	<p>Planejamento</p> <p>Avaliação</p> <p>Gestão universitária</p> <p>Troca de experiência</p> <p>Empoderamento</p>	<p>Legislação</p> <p>Comunidade de Prática</p>
T2	<p>Bom, anhhh, tanto a avaliação quanto o planejamento na educação superior eles devem... ahh eles seguem alguns moldes, né. Alguns moldes que são determinados pelo ministério da educação, né, então há um padrão de notas pros cursos, de acordo com alguns critérios, né, anhh, e dentre isso a gestão administrativa assessora pra que as coisas realmente aconteçam. É assim que eu enxergo, anhh então, nós temos que dar subsidio, né, eu como técnica da ciap e conhecedora de gestão da área dou subsidio pra que a gente conseguisse chegar ah uma avaliação e a um planejamento na educação superior.</p>		
T3	<p>Então, eu acho que é a base, a gente tem que começar qualquer coisa tu tem que ter um planejamento e depois para depois de implantar esse planejamento, por que não adianta só planejar, depois de implantar tu tem que ir constantemente ta avaliando,</p>		

	<p>monitorando pras coisas, pra ver se as coisas estão funcionando conforme planejado acho que não só pra educação, mas para tudo né, então a gente tem que esse entendimento assim bem claro que tu vai começar uma coisa que vai ter um planejamento prévio, depois tu vai implementar isso de fato, e ta constantemente avaliando isso para ver se está andando de fato.</p>		
T4	<p>Então eu entendo que, começando por avaliação, eu acho que é bem importante o que a universidade aqui faz, não sei se as outras universidades trabalham com essa, mas por exemplo é aquela avaliação que os alunos fazem dos professores, que a gente sempre fica cobrando, pressionando os alunos a participarem, por que eu acho que ali a gente tem uma resposta do trabalho que é desenvolvido durante o ano de cada professor e até mesmo levar pra professora essa avaliação do que tá acontecendo, eu achei bem interessante esse ano que mudou, a avaliação não é mais anual, vai ser semestral, por que é uma reclamação que os alunos tinham bastante de “ ah eu tive aula com o professor la em março eu vou ter que avaliar ele só no fim do ano”. Então acho que essa avaliação ela traz um resultado muito bom para Universidade, do trabalho que desenvolvo aqui dentro e o planejamento eu acho bem importante porque depois que se começou a planejar cada unidade cada unidade tem, uma é diferente de outra né, O IMEF, que é diferente da EQA, que é diferente do ICB, as necessidades dificuldades são diferentes o que o IMEF precisa é diferente do que a EQA precisa, então eu acho que esse planejamento quando ele é feito por uma comissão, quando ele é bem estruturado, ele leva uma tipo traz um resultado muito bom para unidade, para universidade e a troca também de planejamento, por exemplo quando a gente... quando a gente tem reuniões aonde a gente conversa com diferentes unidades a gente por exemplo já procurou o ICB, que é um unidade parecida para trocar conhecimento de como eles planejavam para nos ajudar, que a gente sabia que eles tinham um bom planejamento para poder fazer uma boa troca de informação. Então acho que planejar por unidade depois juntar com o todo eu acho bem importante, pelo sentido</p>		

	<p>de ver as necessidades daquela unidade quando a gente sente falta no seminário aonde a gente reúne todos os docentes, técnicos por conta da Ciap e a gente conversa esse planejamento, todo mundo consegue parar numa determinada tarde ver a necessidade “mas quem sabe não melhora aqui quem sabe você não precisa” e isso até então antes de 2017 não acontecia, não existia esse seminário onde todos servidores participavam atuantes e todo no seminário planejavam as próximas ações da universidade “o que que eu preciso para o ano vem” “Qual é a meta que eu tenho” “Como faço para alcançar essa meta”, então acho que esse planejamento trouxe para nossa unidade um resposta muito boa.</p>		
T5	<p>Bom, relacionando avaliação e planejamento né, não há como tu planejar sem fazer uma avaliação previamente e partindo desse, desse ponto na construção desse processo no que avaliação precede planejamento, não há como ter uma melhor uma melhora na educação no caso superior mas até mesmo em outras áreas né e outras esferas da educação sem que se faça a avaliação e planejamento para te conhecer tudo aquilo que tu, aquele ambiente ao qual tu ta inserido, para que tu possa trabalhar naquilo que é que precisa ser de uma certa forma corrigida os pontos que são fracos de repente aprimorar os pontos fortes, desenvolver aquilo que já é bom né, e a partir daí qualificar o ensino superior, no teu caso, estou falando do ensino superior especificamente</p>		
T6	<p>Eu acho que o planejamento é muito importante pra saber onde a gente tá onde a gente quer chegar e como é que a gente pode fazer para melhorar e só que é muito difícil primeiro porque a gente tá numa universidade federal e a gente não sabe como é que vai ser o dia de amanhã, se vai ter recurso se não vai ter recurso se é plausível aquilo que a gente quer mudança de legislação que a gente tem que seguir tudo isso e na minha realidade lidar com público muito diversas e que não tem como objetivo principal educação. Planejo com grupos de docentes que têm nas atividades Extra Universidade uma renda muito maior do que na docência, então qualquer planejamento as vezes emperra com uma falta de comprometimento com a</p>		

	instituição. Isso é bem visível, além da dificuldade de gerar das novas gerações de estudantes muitos direitos e poucos deveres e tudo mais, acho que é isso.		
D1	É, a questão, invertidamente, eu diria, planejamento e avaliação são os pontos básicos de qualquer processo, qualquer processo de educação e qualquer processo de gestão na verdade, apesar de se falar em avaliação e planejamento. O planejamento, uma posterior avaliação de um planejamento, para um novo planejamento esse é o processo que se dá em qualquer atividade, mas aqui dentro da universidade principalmente nos fazem isso, desde a avaliação né, e planejamento de uma disciplina que tu precisa organizar até a avaliação de um curso ou do próprio funcionamento do Instituto, como a gente que trabalha com a Ciap percebe isso então é a base de qualquer processo de gestão ou educacional.		
D2	Bom, a educação ela se dá dentro de um processo, então numa unidade acadêmica, que aqui o nosso nicho de trabalho né. Nós temos várias ações pontuais, a nossa universidade ela tem a tríade de ensino pesquisa e extensão. Então nós temos que avaliar como essa tríade se dá no contexto da unidade acadêmica no nosso caso da Escola de Enfermagem. Como que esse processo todo ele se engrena, por que nós somos aqui 32 professores mais os técnicos trabalhando em conjunto para que essa máquina gire e as engrenagem funcione com qualidade. Nós temos vários compromissos nesse ensino, nessa pesquisa e nessa extensão, então por exemplo em relação ao ensino, além de nós seguimos a LDB, lei das diretrizes e bases da educação, no que diz respeito ao nosso curso, então tem diversas diretrizes específicas que tem que ser dada, nós temos o compromisso de fornecer ao nosso educando o conhecimento mais atualizado possível, para isso nós temos que estar constantemente nos atualizando, então isso a Ciap ajuda bastante. No que diz respeito à pesquisa nós temos uma agenda de prioridades de pesquisa em saúde que ela foi escrita e determinada pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Saúde em conjunto então nós temos que saber das nossas pesquisas elas são prioridades no nosso país, existe lacunas do conhecimento que essa		

	<p>agenda determina, então nós temos que todo o tempo está avaliando a qualidade das pesquisas e a qualidade e quantidade do conhecimento que está sendo produzido, Em relação à extensão nós temos uma, ainda mais nós da área da saúde, um compromisso né de atuarmos junto à comunidade então cada professor dentro da sua área, da sua expertise, por exemplo eu sou da área da Criança e Adolescente tenho um projeto de extensão com crianças e adolescentes, vários, e trabalho com ?, agora mesmo estava atendendo serviço de uma terapia do Hospital Universitário, que eu como docente não precisaria, mas como é uma extensão a gente já... 28 anos que eu trabalho lá, coordeno o serviço de uma terapia do hospital atendendo, então nós temos esse compromisso, isso uma docente entre todos os docentes e com auxílio do técnico né, no processo do trabalho. Então o que que é avaliação? Avaliar significa conhecer os processos que acontecem, fazer com que eles ocorram todos ao mesmo tempo da melhor forma possível e temos que ter conhecimento dos produtos gerados então não significa avaliar apenas o processo, como ele acontece, mas também termos conhecimento do produto gerado e da qualidade desse produto gerado. Então nós temos que nesse processo de avaliação o tempo inteiro nós temos que estar fazendo isso, para isso a gestão da Universidade solicita que exista, que é uma comissão específica para não fazer avaliação, mas essa comissão tem o compromisso de mobilizar, de alimentar né, de ser um instrumento que vai fazer com que todos realizem esta avaliação.</p>		
D3	<p>Eu acho que as duas coisas elas estão 100% interligadas, não tem avaliação sem planejamento e não tem como se planejar se a gente não souber o momento, o local que a gente está, então acho que isso não foge de qualquer atividade, é inerente a qualquer atividade nossa, principalmente ficar tomando atitude sem pensar no porque que ta tomando aquelas atitudes ou fazendo aquelas ações, então acho que as duas coisas estão diretamente interligadas. Pensando na educação superior é pensar o caminho, destino que a universidade deve tomar, deve seguir, acho que ta dentro desse panorama e eu acho que dentro da</p>		

	<p>avaliação e planejamento eu fiquei pensando na Universidade, eu acho que a gente tem que fazer uma coisa que atenda a todos os princípios norteadores da Universidade tem os princípios, tem a filosofia da Universidade, então a gente tem uma base para nortear tanto a avaliação quanto planejamento eu acho que é para chegar no... na missão dessa Universidade, pra gente conseguir chegar na a cumprir a missão na direção dela, ta relacionado a esse eixo.</p>		
D4	<p>Muito semelhante que na outra pesquisa que eu fiz também com o..., também muito parecida a pergunta, mas eu acho que é isso, bem o que a gente vinha conversando, é na verdade mapear, utilizar também instrumentos para poder identificar aonde que se consegue melhorar e com isso passar para os órgãos superiores oque que deve ser feito, então é isso que eu vejo, quanto a avaliação, ou seja de alguma forma aplicar instrumento pra identificar o que que se necessita melhorar, ou manter dentro da universidade, de uma maneira que isso chega na reitoria e a reitoria então possa tomar atitude naquilo que foi identificado aonde necessita melhorar, então é isso que eu vejo, há uma grande, uma grande dificuldade em melhorar o uso, as ferramentas, de avaliação, a gente tem um grande desafio que é a participação, que quanto melhor a participação melhor é o resultado, mais concreto é o resultado, então o nosso desafio é fazer realmente fazer as pessoas participarem, mas o que eu tenho participado ao longo do período que eu tenho aqui, que a gente tem trabalhado isso é que a participação está aumentando, o envolvimento das pessoas está aumentando, até por que as pessoas estão percebendo o comprometimento que isso traz com a instituição, então a gente ta falando ai de avaliação e de planejamento e além disso não adianta eu só avaliar e planejar, tem que mostrar o que ta acontecendo e a nossa universidade tem se preocupado com isso, em mostrar pra gente que em função daquela avaliação conseguimos identificar os problemas e a universidade ta tentando tomar atitudes, é o transporte público, é a segurança, é a questão ambiental, então tudo isso ajuda a universidade a tomar decisões, veja bem tu me perguntou instituições de ensino superior, claro que eu to fechando apenas</p>		

	<p>na minha janela, que é o que tenho registro aqui, e além disso também né o importante também mostrar pra toda a comunidade da universidade como é estruturado todo esse processo de planejar e avaliar, por que muitos não entendem, muitos tem dificuldade em entender como isso funciona e a universidade além de fazer esse caminho ela também tenta nos orientar.</p>		
D5	<p>Bom, como tu falou, a gente começou efetivamente a trabalhar nas comissões internas de avaliação e planejamento, acho que em 2017 é de fundamental importância a gente fazer avaliação por que a gente presta um serviço à comunidade. Ah então como toda a prestação de serviço a gente tem que fazer avaliação e tem que planejar o futuro, então a gente tem recurso para saber aonde vai ser aplicado né então não adianta chegar o recurso e a gente não descobrir aonde estão as necessidades maiores e para a gente descobrir isso a gente tem que conversar e tem que discutir e ver realmente as necessidades. Então a gente tem laboratórios que precisam de manutenção, de equipamento, precisando de computador então isso só fica claro se a gente discutir e descobrir as necessidades falando com os setores, então a gente fala com o chefe de laboratório a gente fala com o pessoal da secretaria também né então todos os setores da Escola de Engenharia né, é fundamental planejar Então a gente tem que ter metas e objetivos e pra gente alcançar os objetivos a gente tem que ter um planejamento e a avaliação do nosso serviço porque é uma prestação de serviço, então a gente atende o aluno, atende a comunidade como um todo, a gente tem aqui por exemplo que atende o pessoal externo né é importante a gente discutir por exemplo perfil de professor, o professor, avaliações do docente pelo discente, então a gente analisa quais são as notas quais são as notas maiores e piores né fazer esses comentários chegar até o professor, pra que a gente tenha uma melhoria contínua do nosso processo então a ideia é melhoria contínua né então a gente analisa a o que que os alunos escrevem em relação aos professores, Isso é passado ao diretor, o diretor passa aos professores, quer dizer o diretor faz parte da comissão né e ele que entra em</p>		

	<p>contato com os professores e a gente é ideia é sempre que com isso a gente possa ter um instrumento de cobrança né por que a gente faz uma análise histórica de notas e tudo e percebe que então ali há um problema então se a gente não tem essa condição para fazer essa avaliação todos juntos membros da comissão né a gente fica sem instrumento de avaliação aonde tem um indicador que faz com que os possa ter e chegar o professor de “lá tá acontecendo isso, que a gente tem uma prova na estatística” isso é fundamental a avaliação é fundamental por que isso faz com que a gente enxergue como a gente é e procure melhorar e planejamento para atingir objetivos né então a gente tem que planejar ter meta para poder atingir objetivo e visando melhoria contínua.</p>		
D6	<p>Vou soltar um “Meu Deus!” Avaliação, deixa ler só pra conseguir enxergar -- avaliação e planejamento educação superior--. Em qualquer nível de educação a gente precisa ter toda uma estrutura que não adianta a gente simplesmente fazer, fazer, fazer coisas e não entender se as estrutura que a gente tá fazendo ela funciona ou não, se a gente não consegue visualizar o que algum resultado para isso não adianta, então o avaliar e planejar na educação superior, na verdade para mim na educação como um todo eu preciso entender todos os processos que estão acontecendo, entender como as coisas funcionam naquele ambiente não adianta eu pensar em planejar uma coisa dentro da minha do meu laboratório da minha unidade que não é condizente com toda a estrutura da Universidade, então é o que eu percebo é que a gente tem que aprender muito da estrutura da Universidade de como as coisas acontecem para a gente poder planejar alguma coisa aqui, então não adianta eu querer um laboratório se eu não planeje dentro da estrutura maior da Universidade dentro dos objetivos maiores da Universidade que também é um processo contínuo que não adianta eu fazer uma vez e esquecer aquilo ali, então a cada semestre a cada ano a gente está se renovando, por que os nossos objetivos de aprendizagem de tudo vão mudando ao longo do tempo também nossos interesses enquanto unidade, embora seja o formar o educar o diminuir evazão todas as coisas eu tenho outros objetivos que vão</p>		

	<p>aparecendo ao longo do caminho. Então se eu não reavalio o que eu tô tendo dentro das diretrizes de ensino dentro de todas as normativas dentro de uma Universidade eu não consigo nem avaliar nem planejar o que pode acontecer. então para mim é um processo contínuo que tem que ser, mas eu preciso compreender como funciona as estruturas Universidade, se eu não compreendo a estrutura como um todo eu vivo no meu mundinho, na minha bolha dizendo que “eu quero isso” “mas eu já fiz isso”, não eu fiz isso mas eu tenho uma série de outros objetivos dentro da Universidade que é um grupo né um universo, por isso Universidade né não sou eu sozinho no meu laboratório sou eu enquanto um membro dessa comunidade então a gente tem que olhar, planejar, rever, umas dentro dessa estrutura maior né</p>		
--	--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DISCURSO 2 – IAD 2

ECH	DSC 1 – Discurso Coletivizado 1
<p>Pra poder atingir algum objetivo tem que ter um planejamento,</p> <p>uma avaliação vai retroalimentando e vai chegando um ponto pra, pra ter estratégia</p> <p>E a outra questão é dos órgãos de controle né, que a necessidade de se atender varias normativas</p> <p>tanto a avaliação quanto o planejamento na educação superior eles seguem alguns moldes, né. Alguns moldes que são determinados pelo ministério da educação, então há um padrão de notas pros cursos, de acordo com alguns critérios,</p> <p>eu acho que é a base</p> <p>por que não adianta só planejar, depois de implantar tu tem que constantemente estar avaliando, monitorando pra ver se as coisas estão funcionando conforme planejado</p> <p>começando por avaliação, eu acho que é bem importante o que a universidade faz aqui, mas por exemplo é aquela avaliação que os alunos fazem dos professores, ali a gente tem uma resposta do trabalho que é desenvolvido durante o ano de cada professor e até mesmo levar pra professora essa avaliação do que tá acontecendo,</p> <p>eu achei bem interessante esse ano que mudou, a avaliação não é mais anual, vai ser semestral, por que é uma reclamação que os alunos tinham bastante de " ah eu tive aula com o professor la em março eu vou ter que avaliar ele só no fim do ano".</p> <p>acho que essa avaliação ela traz um resultado muito bom para Universidade</p> <p>acho bem importante porque depois que se começou a planejar cada unidade uma é diferente de outra né, e a troca também quando a gente tem reuniões aonde a gente conversa com diferentes unidades a gente por exemplo já procurou o ICB, que é um unidade parecida para trocar conhecimento de como eles planejavam para nos ajudar</p> <p>no seminário aonde a gente reúne todos os docentes, técnicos por conta da Ciap e a gente conversa esse planejamento, todo mundo consegue parar numa determinada tarde ver a necessidade "mas quem sabe não melhora aqui quem sabe você não precisa" e isso até então antes de 2017 não acontecia,</p> <p>não existia esse seminário onde todos servidores participavam atuantes e todo no seminário planejavam as próximas ações da universidade</p> <p>avaliação precede planejamento, não há como ter uma melhora na educação no caso superior mas até mesmo em outras áreas né e outras esferas da educação sem que se faça a avaliação</p> <p>e planejamento para te conhecer tudo aquilo que tu, aquele ambiente ao qual tu ta inserido, para que tu</p>	<p>Pra poder atingir algum objetivo tem que ter um planejamento e na educação superior eles seguem alguns moldes que são determinados pelo ministério da educação, então há um padrão de notas pros cursos, de acordo com alguns critérios. Eu acho que é a base planejar cada unidade, para te conhecer tudo aquilo do ambiente ao qual tu ta inserido e a partir daí qualificar o ensino superior, pra saber onde a gente tá onde a gente quer chegar e como é que a gente pode fazer para melhorar. Depois de implantar tu tem que constantemente estar avaliando, monitorando pra ver se as coisas estão funcionando conforme planejado. A avaliação precede planejamento, não há como ter uma melhora na educação sem que se faça a avaliação. Eu acho que é bem importante o que a universidade faz aqui, por exemplo aquela avaliação que os alunos fazem dos professores, ali a gente tem uma resposta do trabalho que é desenvolvido durante o ano de cada professor e até mesmo levar para o professor essa avaliação do que tá acontecendo, acho que essa avaliação traz um resultado muito bom para Universidade.</p> <p>Aqui dentro da universidade principalmente nos fazemos isso, desde a avaliação e planejamento de uma disciplina que tu precisa organizar até a avaliação de um curso ou do próprio funcionamento do Instituto. A educação, ela se dá dentro de um processo, nossa universidade tem a tríade de ensino pesquisa e extensão. Avaliar como essa tríade se dá no contexto da unidade acadêmica, como que esse processo todo se engrena. Para a gente descobrir isso, a gente tem que conversar e tem que discutir e ver realmente as necessidades. Então a gente tem laboratórios que precisam de manutenção, de equipamentos, precisando de computador então isso só fica claro se a gente discutir e descobrir as necessidades falando com os setores. E a troca também, quando tem reuniões aonde a gente conversa com diferentes unidades. A gente por exemplo já procurou o ICB, que é uma unidade parecida para trocar conhecimento de como eles planejavam para nos ajudar. No seminário aonde reúne todos os</p>

possa trabalhar naquilo que é que precisa ser de uma certa forma corrigida os pontos que são fracos de repente aprimorar os pontos fortes, desenvolver aquilo que já é bom né, e a partir daí qualificar o ensino superior,

planejamento é muito importante pra saber onde a gente tá onde a gente quer chegar e como é que a gente pode fazer para melhorar

planejamento e avaliação são os pontos básicos de qualquer processo, qualquer processo de educação e qualquer processo de gestão na verdade, apesar de se falar em avaliação e planejamento. O planejamento, uma posterior avaliação de um planejamento, para um novo planejamento esse é o processo que se dá em qualquer atividade, mas aqui dentro da universidade principalmente nos fazemos isso, desde a avaliação né, e planejamento de uma disciplina que tu precisa organizar até a avaliação de um curso ou do próprio funcionamento do Instituto, é a base de qualquer processo de gestão ou educacional.

a educação ela se dá dentro de um processo, nossa universidade ela tem a tríade de ensino pesquisa e extensão

avaliar como essa tríade se dá no contexto da unidade acadêmica

Como que esse processo todo ele se engrena nós temos o compromisso de fornecer ao nosso educando o conhecimento mais atualizado possível, para isso nós temos que estar constantemente nos atualizado, então isso a Ciap ajuda bastante

então nós temos que saber das nossas pesquisas elas são prioridades no nosso país, existe lacunas do conhecimento que essa agenda determina, então nós temos que todo o tempo está avaliando a qualidade das pesquisas

Avaliar significa conhecer os processos que acontecem, fazer com que eles ocorram todos ao mesmo tempo da melhor forma possível

mas essa comissão tem o compromisso de mobilizar, de alimentar né, de ser um instrumento que vai fazer com que todos realizem esta avaliação.

eu fiquei pensando na Universidade, eu acho que a gente tem que fazer uma coisa que atenda a todos os princípios norteadores da Universidade

mapear, utilizar também instrumentos para poder identificar aonde que se consegue melhorar

identificar o que que se necessita melhorar, ou manter dentro da universidade, de uma maneira que isso chega na reitoria e a reitoria então possa tomar atitude naquilo que foi identificado aonde necessita melhorar, então é isso que eu vejo,

quanto melhor a participação melhor é o resultado, mais concreto é o resultado,

tem que planejar o futuro, então a gente tem recurso para saber aonde vai ser aplicado né

não adianta chegar o recurso e a gente não descobrir aonde estão as necessidades maiores e para a gente

docentes, técnicos por conta da Ciap, a gente conversa sobre o planejamento, todo mundo consegue parar e ver as necessidades. Quanto melhor a participação melhor é o resultado, mais concreto é o resultado. Planejamento e avaliação são os pontos básicos de qualquer processo, qualquer processo de educação e qualquer processo de gestão.

descobrir isso a gente tem que conversar e tem que discutir e ver realmente as necessidades. Então a gente tem laboratórios que precisam de manutenção, de equipamento, precisando de computador então isso só fica claro se a gente discutir e descobrir as necessidades falando com os setores, então a gente fala com o chefe de laboratório a gente fala com o pessoal da secretaria também né então todos os setores da Escola

Então a gente tem que ter metas e objetivos e pra gente alcançar os objetivos a gente tem que ter um planejamento e a avaliação do nosso serviço porque é uma prestação de serviço, então a gente atende o aluno, atende a comunidade como um todo a avaliação é fundamental por que isso faz com que a gente enxergue como a gente é e procure melhorar planejamento para atingir objetivos né então a gente tem que planejar ter meta para poder atingir objetivo e visando melhoria contínua.

na educação como um todo eu preciso entender todos os processos que estão acontecendo, entender como as coisas funcionam naquele ambiente

gente tem que aprender muito da estrutura da Universidade de como as coisas acontecem para a gente poder planejar alguma coisa aqui,

se eu não planeje dentro da estrutura maior da Universidade dentro dos objetivos maiores da Universidade que também é um processo contínuo

Então se eu não reavalio o que eu tô tendo dentro das diretrizes de ensino dentro de todas as normativas dentro de uma Universidade eu não consigo nem avaliar nem planejar o que pode acontecer

eu preciso compreender como funciona as estruturas Universidade

Fonte: Dados da pesquisa.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DISCURSO 1 – IAD 1

PESQUISADOS	EXPRESSÕES-CHAVE (ECH)	IDEIAS CENTRAIS (IC)	ANCORAGEM (AC)
T1	<p>É uma pergunta profunda assim, porque tem que chegar no conceito de conhecimento... é gerar novas informações, novas fontes. e eu acredito que dessa interação tenha sim geração de conhecimento porque são segmentos diferentes, diferentes pontos de vista né, um segmento técnico ele.. Tem coisas que o segmento técnico não encherça, que é muito difícil pra gente enxergar. Por exemplo, política, anhh, tem algumas coisas que a gente não consegue, a gente precisa trabalhar, interagir com o docente, com os outros segmentos pra gente poder entender e acredito que o segmento docente também ééé.. Fica muito limitado na coisa da, da, do foco deles, da linha de pesquisa, linha de ensino, que que eles são, que que tem te formação, então acho que eles enxergam muito por ali essa parte técnica talvez fique um pouco de lado, talvez eles enxerguem como mais ou menos importante, dependendo do ponto de vista né, do conhecimento que ele tenha de gestão, talvez ele até considere menos importante, então essa interação ajude a fomentar isso né, a importância de se planejar, tipo, anhh, de tu escrever, tu colocar no papel, oque tu vai fazer, pra onde ta indo, anhh, pro lado técnico tentar entrar um pouco no universo da... do ensino né, por que a gente fica muito na área técnica, muito da nossa formação mais mercadológico, e entender isso, ir entrando um pouco nessa arena, acho que pra mim especificamente me ajudou muito, porque desde que eu entrei na universidade a dez anos eu sempre pertencia a Ciap, e eu acho que isso me ajudou a entender o... Como funciona a dinâmica de educação, ensino. Então acredito que haja geração de conhecimento de mão dupla né, nos dois segmentos.</p>	<p>Novos conhecimentos</p> <p>Interação</p> <p>Diálogo</p> <p>Mudança organizacional</p> <p>Trabalho coletivo</p> <p>Metodologias de aprendizagem</p>	<p>Comunidade de Prática</p> <p>Aprendizagem Organizacional</p>
T2	<p>Por a Ciap ela ser composta de técnicos e docentes, né, docentes que no caso aqui do instituto de ciências biológicas, eles não são da área de gestão. por uma técnica que é da área de gestão e por um técnico de laboratório que, um ou mais, no nosso</p>		

	<p>caso nós temos dois técnicos de laboratório que compõem a Ciap, que também tem seu conhecimento do fazer, da execução do trabalho, né, seja da coleta de material em campo, seja da aula prática, como a gente planeja ela e executa ela, né, então ha uma troca de conhecimento, ha geração de conhecimento, ha?... HA. Com certeza eu passo o meu conhecimento da questão de gestão pra todos e todos me passam o conhecimento, seja o docente da sala de aula, seja todos os docente da comunicação que ele tem entre outros do... com os outros docentes né, sobre como funciona o curso de edu... di... de ensino superior, né. Não, assim talvez isso não chegue na mente dos docentes, então a melhor forma da gente trabalhar eu sugiro dessa forma, bom, mas dessa forma a gente não vai chegar no objetivo que, que precisa ser alcançado, porque? Porque não está claro, eu preciso estabelecer como administradora, ?, e ensino eles como a trabalhar em cima disso, coisa que eles não tem tanta visão no momento, no..., então há geração de conhecimento? Ha. há geração de conhecimento no meu ponto de vista, muita... ... e os técnicos também, cada fazer é diferente, cada conhecimento é diferente, então como e que eu vou, eu como administradora, eu não consigo, não sei exatamente, agora com um pouco mais de experiência eu já sei um pouco melhor, exatamente como eu vou chegar na cabeça do docente, né. Por que a forma como a gente pensa é diferente de um biólogo de um oceanólogo, que é o que a gente tem aqui... ... compreender, compreender o que eu estou querendo de resultado... ... uhum, pra mensurar isso em indicador, pra mensurar isso em metas, por que ha uma grande dificuldade em entender a meta e como a gente vai conseguir transformar isso em gestão, né, nesse sentido...</p>		
T3	<p>Bom assim, o próprio nome, comissão, comissão já traz a ideia de grupo, só pelo fato de tu estares em grupo já, já não posso mais refutar a ideia de conhecimento, em grupo que já interagiu já gerou conhecimento, nem que seja por reconhecer aquilo que, as qualidades de um e de outro ali, como um faz, a forma como um faz ou deixa de fazer determinada coisa, então só essa</p>		

	<p>interação entre pessoas, que é esse grupo, essa comissão, no caso chamado por comissão já traz conhecimento. Falando especificamente do meu caso, unidade acadêmica, traz ainda mais conhecimento, porque eu sei que a tua pesquisa trabalha com as unidades acadêmicas e não administrativas, mas eu especificamente já fiz parte, durante três anos, de uma unidade administrativa, a pró reitoria de assuntos estudantis e tudo bem no outro cargo de assistente de administração, mas na época eu era secretário, então atuava como uma espécie de gestor ali daquela equipe, daquele grupo que trabalhava na secretaria e lá a gente tem uma interação muito maior assim, uma abertura muito maior pelo fato também de estar mais próximo do estudante mais próximo do nosso público né, que a gente tem que é o estudante, claro tem também professores, outros servidores Mas falando especificamente do nosso grande público os estudantes, e o administrador de uma área acadêmica ele fica um pouco recluso, por não ter contato direto com a didática, com a educação, especificamente falando, contato que eu acho que em determinadas pró reitorias, não todas, eu sei disso, mas a pró reitoria estudantil, tu tem uma abertura maior, mas falando de uma pró reitoria que não seja de assunto estudantis que tenha bastante contato com os estudantes, mas outra, por exemplo a pró reitoria de administração tu tem uma abertura com relação aos teus pares e mais uma vez na unidade acadêmica tu não tem, tu é uno, tu não tem colateral para compartilhar suas ideias e dividir as suas as suas ações, angústias, em fim então acho que essa abertura que das comissões, a comissão interna de planejamento permite já é uma condição de aprendizado muito grande porque te tira do teu, de teu, vamos chamar assim, do teu espaço, bastante recluso muitas vezes e te faz conhecer os cenários que são semelhantes as outras unidades acadêmicas mas que cada uma tem suas peculiaridades cada um tem suas formas de fazer e agir lá e de relações com superiores ou subordinados ou pares, então isso traz um conhecimento muito grande na questão que eu falo assim de equipe interação mesmo de grupo de trabalho e relação profissional e tudo tem a ver com a interação mesmo entre</p>	
--	---	--

	<p> peçoas, de uma forma muito geral, muito ampla, um aprendizado assim aprendizado assim muitas vezes não só subjetivo o foco da Ciap, mas traz um conhecimento subjetivo, na minha opinião muito importante. </p>		
T4	<p> Então eu acredito que existe, como já conversei contigo, principalmente nesse papo de até os servidores, pelo menos meu conhecimento, antes 2017 não existia o momento entre, nós aqui na unidade somos divididos em três núcleos, a gente tem três núcleos diferentes e esses núcleos toda vez que a gente tem que lançar metas, objetivos do próximo ano para planejar nossa unidade a gente conversa, a gente discute, o que que pode ser melhorado em relação à segurança, atendendo segurança do campus não só a segurança da nossa unidade que que a gente pode melhorar para oferecer uma aula mais confortável para aluno, onde diminua a evasão desses alunos, que aqui no nosso curso é muito grande, então eu acho que que a Ciap levou isso, se não existisse a Ciap se não existisse esse planejamento da Ciap isso não iria a uma reunião de núcleo, então eu acho que isso acrescentou bastante com relação à gestão Universidade de planejamento melhorou muito... ... inclusive a gestão financeira, vou te dar um exemplo, a gente tem um destilador de água que a gente opera para dar água destilada para toda a unidade, até então a gente tinha um desperdício muito grande de água, por que vem água da torneira, tipo, pra ter uma ideia vamos supor, a cada dez litros tu perde, tu fica com um litro de água destilada e os nove litros se perdem, então esses nove litros vão ralo a baixo e aí depois que veio a Ciap em 2018 a gente botou como uma meta que fosse feito um reaproveitamento dessa água que tava indo fora, então se desenvolveu o projeto, se conseguiu verba, por que existia essa meta, reutilizar essa água, essa água hoje, conseguiu montar o projeto junto com o Instituto Federal de Rio Grande, em parceria com os alunos de lá, e a gente conseguiu trazer para cá e reutilizar, então desses nove litros que iam por horas embora hoje a gente não perde mais e isso foi um planejamento que partiu a partir de uma cobrança da Ciap, Então até financeiramente e ambientalmente a Ciap tem colaborado para nossa unidade... </p>		

	<p>...novas ações, inclusive com outro com outros institutos federais como, por exemplo a gente entrou em comum acordo com um projeto, saiu um projeto de TCC com o pessoal do IF, pra fazer, e quem custeou pra nos foi um projeto da Corsan, ou seja envolveu várias pessoas, a partir de uma meta que a gente tinha de reaproveitar essa água, e isso foi uma meta de planejamento, que partiu de uma ideia da Ciap</p>		
T5	<p>Então, como a gente já tinha conversado, a minha realidade, Era bem essa assim tipo, antes dessa antes de 2017 era aquele trabalho que a Ciap ficava mais concentrada numa figura só, no administrador e na direção. Ciap ela não era muito participativa, então era bem aquilo a gente fazia aquilo ali para cumprir aqueles prazos, chegava no final do ano reunião com a direção para fechar aquilo ali, depois disso, acho que ainda não é o 100% se não é o ideal mas a Ciap bem mais participativa, ela é um grupo maior hoje aqui na nossa realidade né na unidade ela é muito maior hoje e a gente faz reuniões sempre quando, para planejar as coisas, até pra planejar o seminário a gente envolve toda a Ciap é tudo feito sempre em conjunto assim, eu acho que cresceu muito trabalho, Inclusive pra questão das metas, assim que a gente faz coisas bem mais reais assim, bem mais plausíveis de serem efetivadas realmente, porque não é só aquele olhar do administrador e da direção, tem os professores a gente tentou colocar um professor de cada área, que dizer de cada área não porque não tem nove pessoas eu acho que a gente tem alunos da graduação e da pós-graduação tem professores de várias áreas do Instituto técnicos, a direção não faz parte mas trabalha sempre conjuntamente todas as de todas as reuniões da direção tá junto então acho que isso foi um ganho assim para a questão das metas da unidade de todo o planejamento mesmo, assim... ... sim, sim, com certeza, sim, eu acredito que sim, como eu te falei antes a gente fica muito concentrado mais na administração e na direção então tá a gente tem uma visão do todo assim, tem que ter uma visão do todo, é diferente quando tem uma pessoa por exemplo da área ali, como tem um professor, um coordenador, os alunos principalmente, porque a gente ta sempre</p>		

	chamando e quando eles não vem a gente cobra, não sabe mas qualquer um né, então eu acho que foi um ganho Eu acho que isso gera um conhecimento que a gente tá aprendendo sempre como melhorar esse processo né.		
T6	Acho que a maneira como foi montada, pensada com o administrador, com o docentes, com técnicos, com aluno... torna ela, boa, me falta a palavra que eu quero utilizar, mas...essa, esse mix de conhecimentos é importante pra, pra ajudar nisso do planejamento, porque cada um conhece uma realidade né, e todo mundo junto consegue fazer um planejamento, daqui a pouco, mais de acordo. Só que eu acho que para dizer que as produz novos conhecimentos acho que ainda não. Por que eu acho que tá muito engatinhando pelo menos a minha unidade, que tá muito amadora, tá, e acho que falta muita orientação, eu não sei eu me sinto que simplesmente largaram uma portaria eu faço parte da Ciap e pronto. Tu cumprir os prazos que faz a maneira como se acha, mas não treinamento adequado, assim, eu acho que muito no sensitivo. tá, claro que com o tempo, esse ano o planejamento pra mim foi muito melhor do que ano passado, tá, que foi melhor que no ano anterior, mas produção de conhecimento não.		
D1	Ah, sem dúvida, apesar da Ciap, como tu mesmo disse, formalmente existir a um certo tempo, na prática efetiva, vamos dizer pelo menos aqui, a minha participação dentro da Ciap aqui, digamos a Ciap mais efetiva dentro do instituto de letras tem 2, 3 anos no máximo de trabalho e nesse tempo a gente, no início tateou muito assim, o que é que eram atribuições da Ciap realmente, se era uma questão apenas formal, burocrática, de ter uma existência de uma comissão e nos últimos anos a gente tem visto que não, ontem nós tivemos uma reunião inclusive com a DAE, agora tava fazendo, conversando com as minhas chefias imediatas sobre essas questões e a gente viu como mudou, nós passamos a ter aquilo que a gente já tinha de uma forma geral o que é uma avaliação do Instituto, discursos, mas graças ao auxílio da Ciap. Eu trabalho na CPA também né, com orientação da CPA a gente tem feito todo ano os planejamentos e as metas do Instituto, ela vem de um		

	<p>trabalho em conjunto com o Instituto com organização da CPA e da direção, nossa agora vai ser dia 9 de dezembro e no terceiro ano que a gente faz um seminário do Instituto para avaliar e nós nas duas primeiras experiências fomos tateando, vendo e o que se deu certo e errado e agora já por exemplo mudamos bastante a gente tinha feito uma outra outras dinâmicas nos anos anteriores algumas coisas deram certo planejamos as metas, organizamos em função do seminário e vimos que algumas coisas não foram adequadas não as metas, mas por exemplo o envolvimento dos demais servidores na responsabilidade com as metas, acabou que nós fizemos o planejamento em conjunto com todo o instituto mais área do cumprimento e avaliação das metas ficou com a direção e a Ciap apenas e nós percebemos que era preciso de uma outra forma, então no nosso novo que vai ser agora em dezembro, nas últimas reuniões da Ciap com a direção, vamos ter, diferente um envolvimento maior de servidores, técnicos docentes e discentes, no planejamento na avaliação, no planejamento e no cumprimento das metas, durante 2020 a gente quer que um, vários setores se responsabilizem por diferentes metas e colaborem com a Ciap e com a direção, o que não aconteceu nos anos anteriores, planejamos todos como um Instituto juntos mas na hora de avaliar o cumprimento das metas isso ficou muito na mão da Ciap e da direção e nós percebemos o desenvolvimento isso só se dá numa prática coletiva, se sentar e ver o que deu certo, o que não deu, aí acho que faz diferença e faz a diferença pros colegas também que não tinham a menor ideia do que era o trabalho da Ciap do que que era o planejamento ou as próprias metas dos cursos que muitas vezes eram feitas pela direção os professores, os técnicos eram informados disso e não participavam dessa elaboração. Isso mudou nesses últimos três anos que eu venho participando mais efetivamente mudado bastante, acho que tem e tem ajudado muito também trabalho da direção porque trabalha mais próximo né, dos técnicos, dos docentes principalmente, a gente tem uma representação discente que ainda é problemática, ? avaliações, agora nós temos uma eleição para um novo DA então tanto o DA antigo como o</p>	
--	---	--

	<p>novo são convidados, estarão presentes, a gente pede representantes de todas as turmas do curso, de cada semestre de curso, mas ainda tem sido uma das dificuldades maiores é a participação dos alunos nestes eventos e no envolvimento com planejamento, e isso é uma das metas também, da gente conseguir envolvimento dos segmentos estudantil no planejamento.</p>		
D2	<p>Bom, a Ciap ela tem um direcionamento né, a Furg ela dá um direcionamento quem deve compor a Ciap e minimamente quais as funções da Ciap, mas a Ciaps elas tem uma autonomia de cada unidade acadêmicas Ciaps são autônomas para junto com os demais colegas, com os diretores, coordenadores, os outros técnicos né, definir os instrumentos as metodologias de trabalho de que forma nós vamos fazer isso acontecer e as necessidades também porque eu percebi assim, que nos primeiros seis meses que eu fui membro da Ciap nós detectávamos algumas necessidades, mas a gente não tinha muito claro como atender essas necessidades, nós demoramos um pouquinho nos darmos conta que não era nossa função atender essas necessidades, mas tornar essas necessidades visíveis, discutir com o grupo essas necessidades e de forma coletiva decidir estratégias e foi então que nós passamos a fazer e ali isso se tornou muito produtivo muito produtivo. Nós temos hoje na nossa unidade acadêmica um processo de avaliação já estabelecido que funciona, então de que forma funciona nós determinamos que a avaliação, por que a avaliação ela é sempre uma inquietação, nós enquanto docentes e técnicos conscientes do nosso compromisso né do nosso trabalho a gente está sempre é uma ansioso né, se nós estamos atendendo as expectativas, nós estamos atendendo a necessidade, do nosso acadêmico, da nossa Comunidade Nosso caso para profissional da saúde né, então diante dessa percepção a gente decidiu que todos os semestres na primeira semana de aula nós vamos fechar a escola e vamos fazer um dia inteiro de avaliação, nós fazemos um seminário de avaliação, nesse seminário de avaliação o que é discutido... a Ciap tem por função elaborar... eu não sei se vai fazer outras perguntas pertinente, mas depois</p>		

	<p>eu posso complementar... elaborar o plano de ação anual, nós temos um plano de ação anual e o plano trienal. Então esse plano de ação anual, anual desculpa, ele é elaborado a gente faz uma reunião com a direção, depois uma reunião com a coordenação de graduação, outra reunião com a coordenação de pós-graduação, fazemos o levantamento das metas, das ações para atender essas metas e fazemos uma reunião não do seminário de avaliação ainda, uma reunião com todo o coletivo de técnicos e docentes de representação discente para apresentar isso então todos os colegas ficam cientes do que nós estamos elaborando e dão novas ideias... mudando tudo né, mas eles dão novas ideias, ideias de novas metas, ideias de novas estratégias de ação para atingir as metas, isso fica sendo conhecido pelos discentes por que os representantes discentes ficam responsáveis por transmitir para o DA e para os outros discentes, o DA a gente faz uma reunião também com os discentes da representação do DA, dá um tempinho para eles ficarem ciente, eles fazem reunião entre eles e depois eles vem da sugestões dos acadêmicos, quando a gente acha que tá bem completinho nesse seminário de avaliação a gente acha que a gente já evoluiu porque antes de fazer essa discussão no seminário de avaliação agora não, agora a gente faz uma reunião com todo mundo para discutir os planos de ação e nesse seminário de atrás ações a gente convidar colegas para falar, por exemplo, uma reclamação dos estudantes que as nossas aulas eram chatas, eram PowerPoint extensos, que nós não sabemos usar metodologias ativas na educação, então a gente fez um seminário metodologia ativa convidado colegas da Universidade, lá da educação para nos ajudar colegas da própria pró reitoria de graduação da pró reitoria de pós-graduação para discutir essas metodologias ativas e tivemos lá na EAD estudando a pouca plataforma Moodle depois fomos lá para EAD para ver o Prezi, então estamos nesse momento. Então isso fomentado pela Ciap, então quando a Ciap se apropria desse plano de ação nós da Ciap ficamos responsável por fazer esse movimento, mas é um grupo responsável por esse movimento mas é um movimento que é feito por todos nesse dia escola fecha vamos todos para lá e</p>		
--	---	--	--

	<p>passamos o dia inteiro discutindo a avaliação formas de nos qualificar, formas de manter atualizados, discutindo as questões políticas ligadas a enfermagem, que agora por exemplo estamos no meio de uma mudança curricular que as os órgãos de classe não é ABEN Associação Brasileira de enfermagem está promovendo junto com Conselho Regional de Enfermagem uma mudança curricular essa mudança nos enlouquece por que ela para, ela não anda, então a gente fica ansioso, que conteúdos precisam ser acrescentadas no nosso grade curricular disciplinas vão ficar com que conteúdos novos né, então agora surgiu um conteúdo novo que é a assistência nas grandes catástrofes, nós não temos nenhuma disciplina que de as grandes catástrofes, a atuação do enfermeiro nas grandes catástrofes então nós estamos discutindo quem vai ficar, coisas assim da questão política que diz respeito aos trabalhadores como mulher, várias questões isso tudo envolve a avaliação metodologia ativas, conteúdos, ai cada disciplina fala da sua experiência que “que metodologias ativas que vocês da assistência à criança e ao adolescente utilizam?”, “ah nós fizemos seminários, nós fizemos oficinas, nós fazemos visitas em lócus em Campo, nós fazemos atendimento direto a pacientes em ambulatório.” “E vocês lá da saúde do trabalhador que é uma disciplina mais teórica que que usa? ” Ah, nós usamos o Prezi, nós usamos, tais conteúdos na plataforma Moodle, nós fazemos estudos dirigidos. ” A gente tem que curtir bastante, avaliação ela é uma coisa continua né, constante... ...Sim, a partir do trabalho da ciap coletivamente com os colegas a gente tem visto uma, vários... por que a gente tem assim eu acho que todas as unidades acadêmicas tem professores em caso de aposentadoria mais acomodados, que não querem mais inovações e mudanças, professores no meio do caminho que tão ainda pensando em fazer pós doutorado outras coisas né e professores jovens que estão chegando estão recém conhecendo a universidade, mas a gente percebe que cada um dentro do seu momento reflete, discuti, por que essas reuniões não são reuniões vazias, são reuniões de muita discussão assim e que todos participam, a gente tem isso de muito bom não tem aquele que fica quietinho e que entra mudo e sai calado,</p>	
--	--	--

	<p>não a gente realmente faz uma avaliação de cada disciplina, de cada processo de trabalho, discuti as nossas limitações, as nossas fragilidades, as nossas necessidades e aí a Ciap fica responsável de ciente principalmente das dificuldades e fragilidades buscar dentro da universidade, as vezes a gente não sabe muito bem vai lá na pró reitoria conversa com a diretora de graduação, vai lá conversar com a... pra elas darem também ideias, as pró reitorias ela centraliza o que acontece em toda a Universidade, então ela sabe o que que tá acontecendo na matemática, na química e ela conhece as inovações ela vai dizer "olha lá na educação tem um professor que trabalha exatamente isso" então a Ciap que fica responsável em contato com o professor e trazer ele pra conversar com a gente eu percebo que é um movimento de todos que causa a reflexão e que causa a mudança, por exemplo no último seminário de avaliação que a gente discutiu, não terminamos, estamos discutindo ainda né essas tecnologias novas ativas, o que é que são tecnologias ativas, tem muita dúvida sobre isso né, o que se adequa pra tua disciplina talvez não se adequa pra minha, mas eu tenho uma outra estratégia e todos estão envolvidos nesse processo a gente tem que tentado assim identificar que professores ainda não foram tocados, que técnico ainda não tá envolvido e a gente tem muita abertura para conversar com as pessoas e as pessoas são muito receptivas e muito abertas, talvez se as pessoas não fossem tão abertas a gente tivesse dificuldade e acho que se nós tivesse dificuldade com algum colega aí teria que pedir ajuda para o diretor pra pró reitoria, tem serviço de psicologia e veio no seminário de avaliação veio serviço psicologia lá da progep trabalharam com a gente foi muito interessante muito bom relações humanas ela estava com problema nós como nós chegamos à conclusão ao realizar a avaliação dos processos que havia dificuldade de relacionamento entre algumas pessoas e que isso estava dificultando tanto diálogo que as pessoas falam assim ela estava sentindo pessoas inibidas em se colocar em trazer essas percepções suas necessidades né que não tem crescimento se todos não crescerem juntos, não existe "a minha disciplina está de vento em popa" não, tá</p>	
--	---	--

	<p>faltando alguma coisa no nosso grupo né, o curso não tá oferecendo o que há de melhor a gente podia porque tá difícil, a disciplina está com dificuldade, mas depois discutiu relacionamento, relações humanas, daí veio a Denise lá com o grupo dela foi maravilhoso né a gente pagou, fizemos uma vaquinha e pagamos uma psicóloga, como é que se chama, organizacional que veio trabalhar com a gente relações humanas porque foi o semestre anterior bem difícil com várias várias fogueirinhas aqui ali e a transformar-se num fogaréu a gente foi agir, então esse processo ele tem que ser coletivo e tem que ser de todos e para todos.</p>		
D3	<p>Produção de novos conhecimentos? Olha eu não consigo enxergar tão forte isso, por que não, porque que eu não consigo, porque a gente não faz uma não é algo sistematizado, né, não é uma questão de a gente tá indo meio que em uma ideia de tentativa e erro, a gente tá passando por vários modelos dentro da unidade, vários tipos de abordagem do coletivo né para desenvolver os planos, as avaliações. Eu digo isso no nosso trabalho interno Ciap, enquanto Ciap, mas eu acho que dentro da Universidade acho que avaliação, os dados da avaliação quantitativo e qualitativo, acho que são importantes para a gente entender os rumos, corrigir rumos, então acho que conhecimento acho que que dá para ser gerado, mas no nosso trabalho interno eu acho que que a gente não tem tido tipo de preocupação ou não ta sistematizado para isso né, então acho que nesse sentido não muito. Repito no nosso trabalho interno na Ciap, a gente não ta trabalhando com esse foco.</p>		
D4	<p>Sem dúvida, sem dúvida, a partir do momento que tu planeja que tu tem uma meta a seguir, sem dúvida todo grupo aprende com isso, tu desse o exemplo do melhor aproveitamento, da melhor utilização e aproveitamento da água dentro de uma unidade, que a gente tem aí vários laboratórios e em muitos experimentos eles utilizam água e muitas vezes a água não é reutilizada, ela vai direto pro sistema de tratamento, ok, e na verdade a gente ta trabalhando com água tratada e isso é um custo pra instituição, então, a partir do momento que tu tem essa realidade tu começa a exercitar o teu</p>		

	<p>senso de economia de saber utilizar um outro exemplo poderia ser o que a gora na nossa unidade aqui ta, vem crescendo e é um trabalho constante do grupo, que é a questão da segurança, segurança nos nosso laboratórios, então isso é um trabalho que já vem a uns dois, três anos e que o grupo já vem entendendo que necessita coisas essenciais para a nossa segurança dentro da instituição, a nossa, dos técnicos, principalmente dos discentes, nós trabalhamos em laboratórios de química e laboratórios de química podem ter acidentes e o que fazer com esses acidentes, pra onde ir, que atitude ter, treinamento, treinamento contra incêndio, então a gente, esse grupo, essa comissão interna de segurança que ta tendo, eles estão auxiliando nisso e grupo também ta aprendendo, não só docentes, todos, que isso é importante, que a gente precisa de treinamento e treinamento constante, então é outro exemplo que eu dou ai, a questão de segurança e que isso vem melhorando e o grupo também está contribuindo, desde a estrutura, as vezes as estruturas, quando foram planejadas ela não foram planejadas com algumas medidas básicas, uma porta corta fogo, então ao mesmo tempo que isso engloba todo mundo, as pessoa também começam a enxergar aonde que poderia melhorar, é a utilização da água, a utilização elétrica, a utilização estrutural, que possa modificar e melhorar o ambiente de trabalho, então sem dúvida seriam vários casos que eu poderia te dizer que sem dúvida as ações elas nos ensinam, a gente ta num constante aprendizado e até mesmo nas relações pessoais as vezes esses treinamentos que digamos assim, esses pontos que a gente vem trabalhando, isso também nos ajuda no relacionamento entre colegas, por que as vezes mesmo dentro da unidade, a gente as vezes tem um colega da sala do lado que a gente não conversa, então essas coisas também vem ajudar no relacionamento pessoal, por que a partir do momento que da um acidente, ocorreu um sinistro no meu laboratório da frente, meu colega que ta aqui do lado e o que ta a no fundo também vão ser afetados, tem que ser um trabalho contínuo, então e isso tem evoluído bastante na nossa unidade, o trabalho da comissão interna de segurança, tem feito um trabalho muito bonito, tem toda uma</p>		
--	--	--	--

	<p>estrutura, todo um mapeamento, todo... já construímos um regimento, tem toda uma fala, uma construção com outros órgãos. Então isso é um trabalho muito legal e que também a gente também já está aprendendo como que tem que se fazer isso dentro da universidade, primeiro não se constrói sozinho, tem que ter uma conversa com as diversas pró reitorias e o grupo vem fazendo isso intensamente.</p> <p>Resíduos químicos é outro ponto que a gente vem tendo cuidado, maior carinho, na questão de separar, na questão de armazenar, na questão de dar um descarte, manipulação de reagentes, então também a gente vem tendo uma orientação, que reagentes que a gente usa nos laboratórios, então tudo isso vem construindo ao longo do tempo... ... cobrando, até por que cada membro da CPA está espalhado nos seus núcleos então também levam informação e também cobram... ... exatamente, o próprio sistema de compra de material, normalmente tem grupos, tem pessoas dentro do grupo da Ciap que participam desse sistema então a cada ano tenta contribuir pra melhor o sistema, outro item que eu ia te colocar que é a questão regimental, então já vem tendo uma pressão de atualizar o regimento da unidade, então isso vem, também vem sendo motivado pela Ciap, e a universidade tá tomando atitudes a tal ponto que nós já criamos grupos pra se discutir, pra se estudar regimentos e ver aonde que a gente poderia propor mudanças, este regimento é de 2010, e estamos em 2020 praticamente, esse regimento que a gente tem na nossa unidade nós tínhamos laboratórios lá no centro ainda, não tínhamos toda essa dimensão, então baseado nessa motivação, nessa pressão que em da reitoria, que passa pela Ciap, que motiva o coordenador, já estão tomando ações pra também avança nesse sentido, isso são coisas que já estão acontecendo, mapeamento da nossa estrutura, nós temos prédio grande e muita pessoas que vem a primeira vez ou até colegas de outras unidades, ou alunos, ou colegas de outras instituições não entendem “pra que lado que eu vou? Aonde é que é a sala do professor? Aonde é o laboratório? ” Vem alguém entregar algum reagente, algum solvente, algum material, “ onde é que fica? ” Então normalmente oque que eles</p>		
--	---	--	--

	<p>fazem ou vão na secretaria ou vão na pessoa que faz a segurança da porta que não tem essa atribuição, baseado nesse levantamento hoje a gente tem todo o mapeamento da nossa instituição, então temos a ala leste a ala oeste, também dividido em salas, por corredor, então facilmente tu passa a informação pra pessoa e ela se orientando nas placas ela consegue chegar no seu indicativo, acho que foi isso que tu perguntou, eu poderia colocar vários, isso que a gente nem falou na parte de ensino nem de pesquisa, fomos mais estrutural.</p>		
D5	<p>Eu acho que existe sim porque para... São pessoas de áreas diferentes, são servidores da área administrativa, os docentes né que trabalham juntos então a gente a gente tem acho que a comissão formada de aluno também, então tem o acadêmico que vai participar e isso cria claro um conhecimento para eu sou docente e trabalho na parte também administrativa né essa convivência com o pessoal do setor administrativo pessoal do setor administrativo com o docente, com o acadêmico vai gerando um monte de conhecimento em relação à administração mesmo né então tem gente que nunca ouviu falar que a gente tem que ter meta né então o que que é uma meta, o que são os objetivos isso tudo as pessoas vão enxergando a unidade de uma forma diferente, porque o que que acontece, os docentes eles acham que a unidade ela caminha sozinha e a unidade não caminha sozinha a gente leva unidade nas costas né então quem não participa disso não tem essa noção então quem participa que quer participar da Ciap, como nós chegamos agora vai ter uma reestruturação então tivemos alguns professores que vão entrar e alguns vão sair então esses que entrarão agora eles vão ter uma visão de como funciona a questão administrativa, então é essa geração de conhecimento, assim como o técnico que não conhece as questões docentes, do trabalho docente ele vai conhecer as velas do trabalho docente e aonde a gente o que a gente tem para melhorar e como a gente pode melhorar então é um é uma constante troca de conhecimento eu aprendendo a questão administrativa, os técnicos aprendendo das questões, os problemas dos docentes que estão envolvidos então claro que a gente tem geração de</p>		

	<p>conhecimento ali total as discussões que a gente gera lá dentro e às vezes até questões que surgem, que não estão ali envolvidas, mas a gente começa a discutir então é um fórum de discussão fantástico e sem dúvida, obviamente que gera conhecimento para todos que participam.</p>		
D6	<p>Acho que sim, mas eu acho que às vezes mesmo a Ciap mesmo a gente fazendo, como eu sou representante na CPA, mesmo vindo da CPA escutando tudo que eles querem as vezes a coisa quando chegar na Ciap para a gente mesmo eu tendo ido fazer parte daquilo lá daquele conjunto maior levando isso para Ciap que acho que às vezes as coisas ficam, fica bem aquilo né querem que a gente faça, faça, faça, a gente faz em quanto em IMEF o trabalho do IMEF a gente faz, tenta fazer bem feito a gente tentar a equipe que está hoje ela é uma equipe que trabalha em conjunto, que vê as metas, que tenta cumprir os prazos corretos dos órgão superiores né. Eu acho que a gente produz conhecimento só que eu acho que muitas vezes conhecimento que a gente produz e repassa para outros lugares da Universidade a gente só repassou, eu não sei se isso realmente em todos os pontos volta para gente como uma, uma coisa efetiva, por exemplo nosso relatórios gerenciais foram e agora nos mandaram um pedaço falando dos planos de ação, em alguns recursos nossos que já contemplam plano de ação e mesmo assim tão pedindo novamente, então parece que só recortaram, mas a gente produzir, produzir o conhecimento a gente fez e isso que a gente faz na Ciap, dessa formação de levar isso de volta para nossos colegas que eles acham que a velha história só pede, pede, pede, pede, mas a gente tem que mostrar também o que tá acontecendo né e mostrar que não é um que tem para fazer e mostrar que todo mundo tem a responsabilidade de fazer aquela meta acontecer ou de fazer aquilo al acontecer, só que infelizmente muitas vezes os docentes, os Servidores não todos eles acham que a responsabilidade é sempre do outro. Então esse conhecimento que a gente produz que se produz que a gente vê que não deu certo num ano, vai para o próximo ano a gente tenta reformular ou deu certo mas pode ser melhorado de ver como “Olha eu tenho que fazer isso aqui</p>		

	<p>porque eu tenho que incomodar a fulana para tal coisa acontecer” isso é conhecimento isso é partilhar o que a gente está fazendo, é repassar o que ele está fazendo com uma outra Ciap que às vezes vem perguntar como que a gente tá fazendo. A gente produz só que às vezes eu vejo que o feedback de órgãos superiores é como os nossos professores também se sentem quando a gente não faz isso na nossa unidade. Então eu acho que a gente sente exatamente a mesma coisa a gente mandou e agora e agora o que acontece com isso parece que a gente é muito cobrado em produzir, produzir, produzir e eu não sei aonde a gente chegue exatamente com isso, embora a gente fazer e tente e acho que a gestão também quer atualmente na DAI eles tentam nos repassar algumas coisas, só que são todos os processos avaliativos ao mesmo tempo que chegando de cobrança para Ciap, que chega um monte de cobrança cobrança para todas as unidades que eu não sei onde as vezes as coisas se perdem um pouco</p>		
--	--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DISCURSO 2 – IAD 2

ECH	DSC2 – Discurso Coletivizado 2
<p>...é gerar novas informações, novas fontes. eu acredito que dessa interação tenha sim geração de conhecimento</p> <p>Tem coisas que os segmento técnicos não enchem, que é muito difícil pra gente enxergar. então essa interação ajuda a fomentar isso né, a importância de se planejar.</p> <p>pro lado técnico tentar entrar um pouco no universo da... do ensino né, por que a gente fica muito na área técnica,</p> <p>e entender isso, ir entrando um pouco nessa arena, acho que pra mim especificamente me ajudou muito, e eu acho que isso me ajudou a entender</p> <p>Como funciona a dinâmica de educação, acredito que haja geração de conhecimento de mão dupla né, nos dois segmentos.</p> <p>Com certeza eu passo o meu conhecimento da questão de gestão pra todos e todos me passam o conhecimento, seja todos os docentes da sala de aula, seja o docente da comunicação que ele tem entre outros</p> <p>ensino eles como a trabalhar em cima disso, coisa que eles não tem tanta visão no momento, no..., então há geração de conhecimento? Ha. há geração de conhecimento no meu ponto de vista, muita...</p> <p>só pelo fato de tu estares em grupo já, já não posso mais refutar a ideia de conhecimento, em grupo que já interagiu já gerou conhecimento, nem que seja por reconhecer aquilo que, as qualidades de um e de outro ali,</p> <p>então só essa interação entre pessoas, que é esse grupo, essa comissão, no caso chamado por comissão já traz conhecimento.</p> <p>acho que essa abertura que das comissões, a comissão interna de planejamento permite já é uma condição de aprendizado muito grande porque te tira do teu, de teu, vamos chamar assim, do teu espaço, bastante recluso muitas vezes e te faz conhecer os cenários que são semelhantes as outras unidades acadêmicas</p> <p>tudo tem a ver com a interação entre as pessoas para planejar nossa unidade a gente conversa, a gente discute, o que que pode ser melhorado em relação à segurança, atendendo segurança do campus não só a segurança da nossa unidade que que a gente pode melhorar para oferecer uma aula mais confortável para aluno, onde diminua a evasão desses alunos</p> <p>se não existisse a Ciap se não existisse esse planejamento da Ciap isso não iria a uma reunião de núcleo, então eu acho que isso acrescentou bastante com relação à gestão Universidade</p>	<p>Eu acho que produzimos conhecimento, só pelo fato de estarmos em grupo. Não posso mais refutar a ideia de conhecimento, em grupo que já interagiu, já gerou conhecimento, nem que seja por reconhecer as qualidades de um e de outro. Eu acredito que dessa interação tenha geração de conhecimento, ajuda a fomentar a importância de se planejar. Assim como o técnico que não conhece as questões docentes, do trabalho docente, ele vai conhecer as veias do trabalho docente, o que a gente tem para melhorar e como a gente pode melhorar, então é uma constante troca de conhecimento, assim aprendemos a questão administrativa, dos problemas docentes que estão envolvidos, então claro que a gente tem geração de conhecimento. Acho que a comissão interna de planejamento é uma condição de aprendizado muito grande porque te tira do teu espaço, bastante recluso muitas vezes e te faz conhecer os cenários que são semelhantes as outras unidades acadêmicas, tudo tem a ver com a interação entre as pessoas. O planejamento melhorou muito... inclusive a gestão financeira, vou te dar um exemplo, temos um destilador de água que opera para dar água destilada para toda a unidade. Até então tínhamos um desperdício muito grande de água. Depois que veio a Ciap em 2018 colocamos uma meta que fosse feito um reaproveitamento dessa água que estava indo fora. Assim se desenvolveu um projeto e se conseguiu verba. Nove litros que iam por horas embora, hoje não perdemos mais e isso foi um planejamento que partiu da Ciap. Então até financeiramente e ambientalmente a Ciap tem colaborado para nossa unidade. É tudo feito sempre em conjunto, não é só aquele olhar do administrador e da direção, tem os professores, os técnicos, isso gera um conhecimento que estamos aprendendo sempre como melhorar esse processo. Para planejar nossa unidade conversamos, discutimos. O envolvimento dos demais servidores na responsabilidade com as metas, acabou que fizemos o planejamento em conjunto com todo o instituto, isso só se dá numa prática coletiva, se sentar e ver o que deu certo, o que não deu, acho que faz</p>

de planejamento melhorou muito... ... inclusive a gestão financeira, vou te dar um exemplo, a gente tem um destilador de água que a gente opera para dar água destilada para toda a unidade, até então a gente tinha um desperdício muito grande de água, e aí depois que veio a Ciap em 2018 a gente botou como uma meta que fosse feito um reaproveitamento dessa água que tava indo fora, então se desenvolveu o projeto, se conseguiu verba, por que existia essa meta, reutilizar essa água, essa água hoje, conseguiu montar o projeto junto com o Instituto Federal de Rio Grande, em parceria com os alunos de lá, e a gente conseguiu trazer para cá e reutilizar, então desses nove litros que iam por horas embora hoje a gente não perde mais e isso foi um planejamento que partiu a partir da Ciap, Então até financeiramente e ambientalmente a Ciap tem colaborado para nossa unidade

é tudo feito sempre em conjunto assim, eu acho que cresceu muito porque não é só aquele olhar do administrador e da direção, tem os professores

Eu acho que isso gera um conhecimento que a gente tá aprendendo sempre como melhorar esse processo o envolvimento dos demais servidores na responsabilidade com as metas, acabou que nós fizemos o planejamento em conjunto com todo o instituto

isso só se dá numa prática coletiva, se sentar e ver o que que deu certo, o que não deu, aí acho que faz diferença e faz a diferença pros colegas também que não tinham a menor ideia do que era o trabalho da Ciap

do que que era o planejamento ou as próprias metas dos cursos que muitas vezes eram feitas pela direção os professores, os técnicos eram informados disso e não participavam dessa elaboração,

tem ajudado muito também trabalho da direção porque trabalha mais próximo né, dos técnicos, dos docentes principalmente

a gente decidiu que todos os semestres na primeira semana de aula nós vamos fechar a escola e vamos fazer um dia inteiro de avaliação

esse plano de ação atual, anual desculpa, ele é elaborado a gente faz uma reunião com a direção, depois uma reunião com a coordenação de graduação, outra reunião com a coordenação de pós-graduação, fazemos o levantamento das metas, das ações para atender essas metas e fazemos uma reunião não do seminário de avaliação ainda, uma reunião com todo o coletivo de técnicos e docentes de representação discente para apresentar isso então todos os colegas ficam cientes do que nós estamos elaborando e dão novas ideias...

uma reclamação dos estudantes que as nossas aulas eram chatas, eram PowerPoint extensos, que nós não sabemos usar metodologias ativas na educação,

a diferença e faz a diferença para os colegas que não tinham a menor ideia do que era o trabalho da Ciap. É um movimento que é feito por todos. Todos participam, temos isso de muito bom, não tem aquele que fica quietinho e que entra mudo e sai calado, não, realmente fazemos uma avaliação de cada disciplina, de cada processo de trabalho, discutimos as nossas limitações, as nossas fragilidades, as nossas necessidades. Até mesmo nas relações pessoais, as vezes, esses pontos que estamos trabalhando, isso nos ajuda nos relacionamentos entre colegas. Mesmo dentro da unidade, tem um colega da sala do lado que não conversamos, então tudo isso vem ajudar no relacionamento pessoal. É um trabalho muito legal e que também estamos aprendendo como tem que se fazer isso dentro da universidade e que não se constrói sozinho. Se não existisse esse planejamento da Ciap isso não iria a uma reunião de núcleo, então eu acho que isso acrescentou bastante com relação à gestão Universidade.

então a gente fez um seminário metodologia ativa convidado colegas da Universidade, lá da educação para nos ajudar colegas da própria pró reitoria de graduação da pró reitoria de pós-graduação para discutir essas metodologias ativas nós da Ciap ficamos responsável por fazer esse movimento,

é um movimento que é feito por todos passamos o dia inteiro discutindo a avaliação formas de nos qualificar, formas de manter atualizados mas a gente percebe que cada um dentro do seu momento reflete, discuti, por que essas reuniões não são reuniões vazias, são reuniões de muita discussão assim e que todos participam, a gente tem isso de muito bom não tem aquele que fica quietinho e que entra mudo e sai calado, não a gente realmente faz uma avaliação de cada disciplina, de cada processo de trabalho, discuti as nossas limitações, as nossas fragilidades, as nossas necessidades as vezes a gente não sabe muito bem vai lá na pró reitoria conversa com a diretora de graduação, pra elas darem também ideias,

então ela sabe o que que tá acontecendo na matemática, na química e ela conhece as inovações ela vai dizer "olha lá na educação tem um professor que trabalha exatamente isso"

gente tem que tentado assim identificar que professores ainda não foram tocados, que técnico ainda não tá envolvido e a gente tem muita abertura para conversar com as pessoas e as pessoas são muito receptivas e muito abertas,

nós chegamos à conclusão ao realizar a avaliação dos processos que havia dificuldade de relacionamento entre algumas pessoas

uma psicóloga, como é que se chama, organizacional que veio trabalhar com a gente relações humanas porque foi o semestre anterior bem difícil com várias várias fogueirinhas aqui ali

a gente tá passando por vários modelos dentro da unidade, vários tipos de abordagem do coletivo né para desenvolver os planos, as avaliações.

então acho que conhecimento acho que que dá para ser gerado,

a partir do momento que tu planeja que tu tem uma meta a seguir, sem dúvida todo grupo aprende com isso,

então ao mesmo tempo que isso engloba todo mundo, as pessoas também começam a enxergar aonde que poderia melhorar, é a utilização da água, a utilização elétrica, a utilização estrutural, que possa modificar e melhorar o ambiente de trabalho, então sem dúvida seriam vários casos que eu poderia te dizer que sem dúvida as ações elas nos ensinam, a gente tá num constante aprendizado e até mesmo nas relações pessoais as vezes esses treinamentos que digamos assim, esses pontos que a gente vem trabalhando, isso também nos ajuda no

relacionamento entre colegas, por que as vezes mesmo dentro da unidade, a gente as vezes tem um colega da sala do lado que a gente não conversa, então essas coisas também vem ajudar no relacionamento pessoal,

é um trabalho muito legal e que também a gente também já está aprendendo como que tem que se fazer isso dentro da universidade, primeiro não se constrói sozinho, tem que ter uma conversa com as diversas pró reitorias e o grupo vem fazendo isso intensamente

o próprio sistema de compra de material, normalmente tem grupos, tem pessoas dentro do grupo da Ciap que participam desse sistema então a cada ano tenta contribuir pra melhor o sistema, outro item

é a questão regimental, então já vem tendo uma pressão de atualizar o regimento da unidade, então isso vem, também vem sendo motivado pela Ciap,

eu poderia colocar vários, isso que a gente nem falou na parte de ensino nem de pesquisa, fomos mais estrutural...

São pessoas de áreas diferentes, são servidores da área administrativa, os docentes e isso cria claro um conhecimento para eu sou docente e trabalho na parte também administrativa né essa convivência com o pessoal do setor administrativo

vai gerando um monte de conhecimento em relação à administração

tem gente que nunca ouviu falar que a gente tem que ter meta né então o que que é uma meta, o que são os objetivos isso tudo as pessoas vão enxergando a unidade de uma forma diferente, porque o que que acontece, os docentes eles acham que a unidade ela caminha sozinha e a unidade não caminha sozinha a gente leva unidade

então é essa geração de conhecimento, assim como o técnico que não conhece as questões docentes, do trabalho docente ele vai conhecer as velas do trabalho docente e aonde a gente o que a gente tem para melhorar e como a gente pode melhorar então é um é uma constante troca de conhecimento eu aprendendo a questão administrativa, os técnicos aprendendo das questões, dos problemas dos docentes que estão envolvidos então claro que a gente tem geração de conhecimento

o trabalho do IMEF a gente faz, tenta fazer bem feito a gente tentar a equipe que está hoje ela é uma equipe que trabalha em conjunto

Eu acho que a gente produz conhecimento

isso que a gente faz na Ciap, dessa formação de levar isso de volta para nossos colegas

e mostrar que todo mundo tem a responsabilidade de fazer aquela meta acontecer

Então esse conhecimento que a gente produz que que se produz que que a gente vê que não deu certo num ano, vai para o próximo ano a gente tenta reformular ou deu certo mas pode ser melhorado

isso é partilhar o que a gente está fazendo, é repassar o que ele está fazendo com uma outra Ciap que às vezes vem perguntar como que a gente tá fazendo.	
---	--

Fonte: Dados da Pesquisa

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DISCURSO 1 – IAD 1

PESQUISADOS	EXPRESSÕES-CHAVE (ECH)	IDEIAS CENTRAIS (IC)	ANCORAGEM (AC)
T1	<p>A gente, claro, a gente não pensa, tu não tem esse pensamento né, mas agora tu falando, sim com certeza por que como um membro da Ciap. Como administradora, assessora da direção da unidade, tu faz acontecer o planejamento estratégicos, se a Ciap não trabalhar encima do planejamento estratégico da universidade, as ações não vão acontecer, por que a gente é o fim, a gente é a ultima... é que faz acontecer a unidade acadêmica. Por mais importante que seja uma unidade administrativa as coisas acontecem na unidade acadêmica, é, se não acontecer aqui não acontece na Universidade. Então eu acredito que sim, eu acho que o papel da Ciap, o meu papel é estratégico pra as coisas acontecerem dentro da universidade, dentro da gestão.</p>	<p>Reconhecimento no coletivo</p> <p>Trabalho coletivo</p> <p>Mudança de comportamento</p> <p>Troca de experiências</p>	<p>Comunidade de prática</p> <p>Sentimento</p>
T2	<p>eu acho que acaba repercutindo ta, mas vai repercuti muito mais é a minha esperança, por que? ta, a pesar da gente fazer esse meio de campo esse trabalho de conscientização de ensino, de aprendi... ensino e aprendizagem como docentes da siape com coordenadores, com diretores, né, por que na verdade os gestores são o coordenador da pós, o coordenador da graduação, coordenador dos cursos, e o diretor, apesar da gente da siape auxiliar nisso tudo, a sensação que se tinha antes e que para que a Furg andasse não se olhava o que foi planejado aqui, não de uma forma completa, mas agora, eu pelo menos, eu sou uma pessoa muito otimista e eu acha que vai ser muito melhor, por que? por que a DAE estipulou agora um processo que nós preparamos nosso plano de ação e a partir daí as unidades administrativas... pró reitorias da universidade e unidades administrativas específicas dentro das pró reitorias órgãos executivos, vão planejar conforme o nosso planejamento por que é assim que funciona, deveria funcionar, é, vou te dar um exemplo de por que te digo isso assim, ó com toda a certeza do mundo que era assim que acontecia, nós fizemos nosso plano de ação e la os coordenadores da graduação enxergaram que, o curso de</p>		

	<p>tecnologia em toxicologia ambiental por exemplo, ele não é um curso conhecido, as pessoas não sabem quando entram aqui em que vão se formar, o que vão fazer e acabaram entrando por que é um curso mais fácil de entrar, menos tempo pra formar, né, é um curso de tecnólogo, tecnólogo em toxicologia ambiental então acabava acontecendo muita evasão por que as pessoas não se identificavam com aquilo dali, né, nem sabiam o que era, né, então a gente percebeu a necessidade de fazer uma maior divulgação, vamos fazer, vamos tornar esse curso conhecido, isso eu to dando exemplo de um curso, isso aconteceu com vários aqui ta, qual a... o eixo da universidade, executivo, que... que poderia nos ajudar nisso? A SECOM, secretaria de comunicação, coordenadores, siape, direção, pumm... SECOM, "SECOM preciso de ajuda, como é que tu vai nos ajudar, por que a gente não tem o conhecimento disso, de jornalismo, de comunicação, de divulgação né, não temos nos ajuda". "olha posso ajudar vocês, houve a vontade, mas eu cheguei no meio do no com uma necessidade que eles nem sabiam que eu tinha, teoricamente, né, que o curso tinha, que o curso específico tinha, e eles não conseguiram dar conta, obvio que não, eles já tinham o planejamento deles, que talvez, que talvez não, que com certeza nem tinham pensado no curso aqui de tecnologia em toxicologia ambiental, entendeu, então já é uma dificuldade executar o que tu planeja dentro do teu mundinho, quando tu tem que tentar em outra unidades ainda, rãã, ai isso fica muito mais difícil, ainda mais sem sabe, sem saber fica impossível, sem saber o que a outa unidade está planejando, está precisando, né, então agora vai ser o inverso, a SECOM vai fazer o planejamento dela depois que chegar o de todas as unidades acadêmicas, então isso me deu muita esperança, tomara que dê certo...</p> <p>...não posso falar na parte de pratica, o que isso é uma ideia pro plano de ação de 2020, mas hoje, até agora não funcionou bem do jeito que a gente gostaria...</p> <p>...sim, sim, o problema é na implementação da estratégia...</p> <p>... chegar a implementar a estratégia em sua plenitude.</p>		
--	---	--	--

T3	<p>Mas é só uma pergunta quando fala gestão na universidade me coloca na gestão como como qualquer ponto de gestão, gestão pró reitoria, reitoria?...</p> <p>...Sim eu me sinto, porque quando não existia a comissão interna né, E que nos permite a realmente, por exemplo de estabelecimento de metas que envolva outras pró reitorias ou até mesmo outra unidade educacional a gente realmente se via como membro ativo mas dentro da unidade educacional, dentro da unidade acadêmica, mas agora a gente se vê como membro ativo para além disso, porque quando estabeleço algumas metas aqui são metas que não diz respeito a nossa unidade respeitar outras unidades habitacionais outras unidades administrativas, e a partir dessa meta estabelecida envolvendo essas unidades a gente se sente Como ativo também em outras partes da universidade...</p> <p>...exatamente, participando em toda universidade, membro ativo e pra além da unidade educacional que eu atuo né.</p>		
T4	<p>Sim, eu me enxergo, me enxergo por que a gente tenta desenvolver da melhor forma possível um trabalho pra nossa unidade, mas visando também o em esta da universidade, como eu te falei, por exemplo, na parte ambiental, no momento que a gente consegue reduzir a evasão a universidade ganha em números, eu to conseguindo mais alunos pra universidade ganha, não só no meu curso, mas a universidade ganha, no mento que eu consigo reutilizar uma agua que estava sendo desperdiçada eu to conseguindo diminuir a conta de água na universidade, financeiramente isso é bom, então eu acho que as metas que a gente desenvolve não são só pela nossa unidade é visando sempre o bem estar da universidade.</p>		
T5	<p>Sim porque no momento que eu sou membro ativo dentro da minha unidade eu estou contribuindo para a gestão. Eu acredito que ele esteja contribuindo para a gestão da Universidade como um todo né...</p> <p>... Sim, Sim, Consigo.</p>		
T6	<p>eu me sinto membro ativo da unidade onde eu trabalho, da universidade como um todo não, por que tu considera assim, o administrador é um membro nato da SIAP, mas ele não tem participação na comissão</p>		

	<p>de avaliação permanente, que é quem organiza todo o processo de planejamento e avaliação, tu tem um conselho superior que entre todas siglas eles ele tem administração, eu sou a única administradora que eu faço parte lá, mas não por ser administradora, por ser uma técnica que me candidatei a uma vaga e participo dele, tá, então por mais que tenha esse caminho das unidades, pra pró reitorias e pra reitoria, eu acho que é uma coisa meio utópica assim, que na prática ainda não acontece efetivamente.</p>		
D1	<p>Exatamente, nos últimos anos sim, agora ainda eu estava perguntando é, conversando com a direção, eu sou da Ciap, da CPA, do NDE, do comitê institucional de bolsa, da comissão de extensão, acho que então basicamente, tenho participação em todas as atividades de várias pro reitorias, isso faz com que a gente se sinta realmente um membro ativo, até demais, dentro da universidade, mas isso eu acho muito importante que nem as colegas que estão chegando participarem, eu mencionei a professora Kelly que trabalha comigo na CPA, foi uma colega que eu indiquei, é uma professora nova, eu acho muito importante que... Agora Ciap nova sim, as coordenações eu sugeri que fossem convidadas, acho importantes, eu realmente depois que comecei a participar das comissões passeia a olhar a Universidade de forma diferente além da sala e das minhas orientações, eu acho que isso faz muita falta inclusive para o comprometimento dos servidores, penso que o servidor tem que ter essa noção da gestão, do planejamento, das dificuldades, nas coisas muito simples, mas a dificuldade da participação estudantil por exemplo, daqui a maioria da comunidade, mas a gente tem um diálogo as vezes que não é tão fácil, nem sempre responde a nossas chamadas para participação, então saber porque que isso acontece, e tentar pensar sobre isso acho que faz a diferença pro servidor, então estar nesse tipo de trabalho faz a diferença para o servidor. eu acho que venho mudando, eu acho que a gente tem uma noção um pouco mais coletiva nos últimos anos, pelo menos falando do meu instituto, a gente começa a ampliar essas questões, as pessoas começam a se sentir mais responsáveis pelas coisas,</p>		

D2	<p>Eu sou um membro ativo, é um compromisso que a gente assume é trabalho continuo um trabalho intenso dê muito, muita responsabilidade, um trabalho que a gente enxerga o produto a gente enxerga o resultado tanto a nível de administração superior quando a gente ver né o PDI o PPI publicado na página e a gente enxerga que tem ali muito do nosso trabalho não é um trabalho que senta e responda um questionário, não há como tu sentar e fazer um plano de ação sozinho, escrever um relatório gerencial sozinho, a gente fica sabendo até que algumas pessoas que fazem mas não é isso, o objetivo não é esse né é mobilizar os colegas, é um trabalho de uma importância muito grande eu considero assim por isso estou nessa comissão e já fui vice diretora do hospital universitário já foi diretora da unidade acadêmica já fui coordenadora, vice coordenadora de graduação já foi coordenadora da pós-graduação. Então eu acho que essa experiência anterior tem contribuído para mim como membro da Ciap, o nosso técnico o Ederson ele é administrador do setor temos a outra professora que é uma professora que coordena a liga de urgência e emergência da aula em várias disciplinas também, a outra técnica é uma enfermeira que coordena o laboratório de práticas então a conviver com a cadeira da primeira até a última série, então esse conjunto de experiências dos membros da Ciap contribui bastante eu acho essencial o trabalho das Ciaps eu não consigo nem te dizer que eu to aqui há 32 anos né, como era antes de ter as Ciaps né porque a gente discutia muita necessidade de realizar avaliação mas ninguém fazia avaliação, não existia avaliação, cada um trabalhava por si, vivenciava dentro das suas disciplinas mundo microscópico né, Eu acho que as pessoas nem conheciam muito o que que é uma unidade acadêmica e como funciona as próprias, própria direção e as coordenações trabalhavam de forma isolada, tarefas, cumprindo tarefas respondendo, elaborando relatórios, os professores fazendo a Triade ensino-pesquisa-extensão cada um dentro da sua sala né, as pessoas nem se encontravam nesse falavam quase né e eu acho que muita coisa boa aconteceu na universidade, vários processos não foi só a Ciap, vários outros processos foram inclusos e incluídos né e que obrigam as</p>		
----	--	--	--

	<p> pessoas a se olharem a se pensarem a se renovarem a discutirem e refletirem, então isso faz com que as coisas aconteçam de forma bem mais leve, faz com que todo mundo se enxergue como parte do processo, que existe um processo, se tu participasse de um seminário nosso de avaliação tu ia ver todo mundo participando, discutindo dando ideias de igual para igual acadêmico, docente e técnico todo mundo junto, então é um é um trabalho muito importante sim. </p> <p> Então eu acho que a gente tem trabalhado de uma forma bacana dessa forma tentando valorizar todas as etapas que a gente tá vivendo e o novo que tá chegando que chega com muitas expectativas nós estamos vivendo assim, tanto aquele aluno que recém terminou seu doutorado que tá chegando para nós que nunca foi docente, mas também estamos tendo aqueles que já foram docentes em universidades privadas, que já foram docentes em outro outra cidade pública e que pode nos dizer também da sua experiência no outro local, do que deu certo, no que não deu nos processos isso ajuda na avaliação também e o novo que nunca trabalhou ele vem me dizer quais as expectativas dele, por que talvez ele nunca tenha trabalhado mas o que ele tem de mais importante para contribuir com a gente ontem ele era aluno ele vem com uma visão do acadêmico muito boa para nos dizer e com um compromisso agora de como docente atender essas expectativas né, então eu acho que é isso valorizar cada pessoa na etapa que ela tá e fazer ela entender a importância que ela tem nesse grupo porque o grupo ele se constitui-se discutindo toda hora né </p>		
D3	<p> Ta pensando no trabalho como Ciap?... ...Eu acho que sim porque a gente tem, pegando as questões dos cursos de graduação a gente tem estimulado, a Ciap atua estimulando os estudantes a fazerem as avaliações docente pelo discente, estimulando as coordenações de curso a desenvolverem o trabalho, de reformulação de curso a gente participa desse processo levando os resultados de avaliação para os estudantes e os professores que é uma reclamação principalmente dos Estudantes nunca recebem um retorno do que estão falando então a gente tem que ter esse papel e eu acho que sim que a gente tem tem tem </p>		

	<p>mostrado o que que é unidade entende, aí sim vamos usar a palavra demandas, necessidades da unidade aponta para administração superior para que a gente consiga atingir o plano, mas eu acho que só pode ser assim ou só a gente só consegue fazer isso se aquela inversão for feita que a gente trabalha em cima do plano da Universidade e o que que a gente pode contribuir dentro do plano, acho que nesse sentido dessa nova forma de trabalhar eu acho que já ajuda mais ainda nesse sentido porque antes a gente tinha uma coisa espera e agora a gente focou no PDI especificamente. Então acho que isso tem contribuído sim acho que nosso trabalho funciona sim e não sabe o que levar para de apontar para cima o que que a gente tá planejando o que que a gente imagina né, mas eu acho que o trazer também tem funcionado a gente trazer informações para dentro da unidade acadêmica, ver o que que, quais são as prioridades das pró reitorias como é que vai trabalhar eu acho que isso tem sido tem sido legal, acho que a Ciap tem feito esse trabalho sim.</p>		
D4	<p>Sem dúvida, sem dúvida nenhuma, como na nossa conversa anterior eu te falei, eu sou membro suplente e mesmo assim eu tenho participado, não necessariamente eu teria que participar, minha atribuição não é essa, minha atribuição como eleito pelo grupo é substituir o membro titular na ausência dele, mas eu tenho participado intensivamente aqui da CPA, então sem dúvida me vejo sim como membro, tenho evoluído também nesse sentido de compreender todo o sistema, claro as vezes a gente tem alguma dificuldade em participação, eu por exemplo encontro as dificuldade em participar da Ciap, por causa do horário, daquela coisa, mas em termos gerais eu me vejo como membro participante do processo. Eu já estou indo pro meu segundo mandato, já fui reeleito, não como membro titular, eu sou um membro suplente, mas independente disso a atuação tem acontecido, sem dúvida completamente ativo, sempre tem alguma coisa pra fazer.</p> <p>a participação aí vem aumentando e a gente tem vários exemplos, aquele seminário de avaliação que a gente organizou lá a participação foi elevada, pena que foi apenas um dia, eu acho que aquele público ali queria falar mais,</p>		

D5	<p>Sem dúvida, sem dúvida, tanto na questão da coordenação que eu participo né então a gente trabalha todas as questões pedagógicas as questões do curso mesmo administrativos do curso e isso é gestão, também participar da comissão interna de avaliação e planejamento então isso é gestão, considero que a minha função administrativa também contribui para a gestão do maior, da Universidade, então a gente trabalha com coisas como por exemplo segurança, a parte estrutural dos prédios que a gente tem que ver, cobrança, a comissão vê tudo isso aí desde a parte estrutural, o que que tá faltando, da parte de segurança, treinamento, então isso aí é administração, na parte da unidade, na parte mais que a gente contribui mais para nossa atividade-fim né, mas não questões do dia a dia é isso aí desde uma troca de lâmpada, isso aí faz parte da gestão, administração, então sem dúvida me considero um membro participante da gestão da unidade e também da... obviamente nosso trabalho vai para os órgãos maiores da Furg, eu acho que realmente a gente não diz aqui da nossa unidade do que que a gente precisa não tem como reitoria entender o que a gente precisa, então aqui a gente cobra, tem essas que são “ah o que a gente vai fazer”, não a gente não pode fazer nada nesse ponto a não ser cobrar, então a meta é cobrar, vamos cobrar tal coisa, vamos chegar aonde tem que chegar, fazer o que chega essa informação naquele que pode resolver nosso, então eu me considero sim que faço parte da administração.</p> <p>a gente acredita que a Ciap ela não possa aqui, que o planejamento não é só da Ciap todos os técnicos e professores eles tem que estar envolvidos, a Ciap ela faz uma força muito grande para que isso ocorra.</p>		
----	---	--	--

Fonte: Dados da pesquisa.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DISCURSO 2 – IAD 2

ECH	DSC 3 – Discurso Coletivizado
<p>se a Ciap não trabalhar em cima do planejamento estratégico da universidade, as ações não vão acontecer, porque a gente é o fim, a gente é a última... é que faz acontecer a unidade acadêmica.</p> <p>acredito que sim, eu acho que o papel da Ciap, o meu papel é estratégico para as coisas acontecerem dentro da universidade, dentro da gestão.</p> <p>Sim eu me sinto, porque quando não existia a comissão interna né, E que nos permite a realmente, por exemplo de estabelecimento de metas que envolva outras pró reitorias ou até mesmo outra unidade educacional a gente realmente se via como membro ativo mas dentro da unidade educacional, dentro da unidade acadêmica, mas agora a gente se vê como membro ativo para além disso, porque quando estabeleço algumas metas aqui são metas que não diz respeito a nossa unidade respeitar outras unidades educacionais outras unidades administrativas, e a partir dessa meta estabelecida envolvendo essas unidades a gente se sente Como ativo também em outras partes da universidade... membro ativo e pra além da unidade educacional que eu atuo</p> <p>Sim, eu me enxergo, me enxergo por que a gente tenta desenvolver da melhor forma possível um trabalho pra nossa unidade, mas visando também o em esta da universidade, como eu te falei, por exemplo, na parte ambiental, no momento que conseguimos reduzir a evasão a universidade ganha em números, eu to conseguindo mais alunos pra universidade ganha, não só no meu curso, mas a universidade ganha, no mento que eu consigo reutilizar uma agua que estava sendo desperdiçada eu to conseguindo diminuir a conta de água na universidade, financeiramente isso é bom, então eu acho que as metas que a gente desenvolve não são só pela nossa unidade é visando sempre o bem estar da universidade.</p> <p>isso faz com que a gente se sinta realmente um membro ativo, até demais, dentro da universidade, é um compromisso que assumimos é trabalho continuo um trabalho intenso dê muito, muita responsabilidade, um trabalho que a gente enxerga o produto a gente enxerga o resultado tanto a nível de administração superior quando vemos o PDI o PPI publicado na página e enxergamos que tem ali muito do nosso trabalho</p> <p>tenho participado intensivamente aqui da Ciap, então sem dúvida me vejo sim como membro, tenho evoluído também nesse sentido de compreender todo o sistema,</p> <p>alguém que pensa que sempre quis fazer a educação que que não se formou não tem uma formação para ser gestora, mas mesmo, sabe que dentro das suas</p>	<p>Eu acho que o papel da Ciap é estratégico para as coisas acontecerem dentro da universidade, dentro da gestão. Quando não existia a comissão interna, discutíamos muito a necessidade de realizar avaliação, mas ninguém fazia avaliação, não existia, então estar nesse tipo de trabalho faz a diferença para o servidor. A gente se vê como membro ativo para além da unidade educacional que atuo, por exemplo, na parte ambiental, no momento que eu consigo reutilizar uma água que estava sendo desperdiçada eu estou conseguindo diminuir a conta de água na universidade, financeiramente isso é bom. No momento conseguimos reduzir a evasão, a universidade ganha em números, eu acho que as metas que a gente desenvolve não são só pela nossa unidade, é visando sempre o bem-estar da universidade. É um compromisso que—assumimos, é um trabalho contínuo, intenso, de muita responsabilidade, um trabalho que a gente enxerga o resultado tanto a nível de administração superior quando vemos o PDI e o PPI publicado na página e enxergamos que tem ali muito do nosso trabalho. Tenho evoluído também nesse sentido de compreender todo o sistema. Agora, sou uma pessoa muito otimista e acho que vai ser muito melhor, por quê? Porque a Diretoria de Avaliação Institucional estipulou um processo que nós preparamos nosso plano de ação e a partir daí as pró reitorias da universidade e as unidades administrativas especificas dentro das pró reitorias e órgãos executivos, vão planejar conforme o nosso planejamento. Não há como tu sentar e fazer um plano de ação sozinho, escrever um relatório gerencial sozinho, esse conjunto de experiências dos membros da Ciap contribui bastante e acreditamos que o planejamento não é só da Ciap, todos os técnicos e professores tem que estar envolvidos, fazemos uma força muito grande para que isso ocorra. Eu acho que venho mudando, eu acho que a gente tem uma noção um pouco mais coletiva nos últimos anos, pelo menos falando do meu instituto. Começamos a ampliar essas questões, as pessoas começam a se sentir mais responsáveis pelas coisas. Antes cada um trabalhava por si, as pessoas nem se encontravam, nem se</p>

atribuições de educadora dentro da Universidade precisa também fazer a gestão de algumas coisas

agora, eu pelo menos, eu sou uma pessoa muito otimista e eu acho que vai ser muito melhor, por que? por que a Diretoria de Avaliação Institucional estipulou agora um processo que nós preparamos nosso plano de ação e a partir daí as unidades administrativas... pró reitorias da universidade e unidades administrativas específicas dentro das pró reitorias órgãos executivos, vão planejar conforme o nosso planejamento

não há como tu sentar e fazer um plano de ação sozinho, escrever um relatório gerencial sozinho, então esse conjunto de experiências dos membros da Ciap contribui bastante eu acho essencial o trabalho das Ciaps

acho que nosso trabalho funciona sim e não sabe o que levar para de apontar para cima o que que a gente tá planejando o que que a gente imagina né, mas eu acho que o trazer também tem funcionado a gente trazer informações para dentro da unidade acadêmica, ver quais são as prioridades em termos gerais eu me vejo como membro participante do processo.

acreditamos que o planejamento não é só da Ciap todos os técnicos e professores eles tem que estar envolvidos, a Ciap ela faz uma força muito grande para que isso ocorra,

eu não consigo nem te dizer que eu to aqui há 32 anos né, como era antes de ter as Ciaps né porque discutíamos muito necessidade de realizar avaliação mas ninguém fazia avaliação, não existia então estar nesse tipo de trabalho faz a diferença para o servidor.

eu acho que venho mudando, eu acho que a gente tem uma noção um pouco mais coletiva nos últimos anos, pelo menos falando do meu instituto, começamos a ampliar essas questões, as pessoas começam a se sentir mais responsáveis pelas coisas, avaliação, antes cada um trabalhava por si, vivenciava dentro das suas disciplinas mundo microscópico né as pessoas nem se encontravam nesse falavam quase né e eu acho que muita coisa boa aconteceu na universidade

vários outros processos foram incluídos e incluídos né e que obrigam as pessoas a se olharem a se pensarem a se renovarem a discutirem e refletirem, então isso faz com que as coisas aconteçam de forma bem mais leve, faz com que todo mundo se enxergue como parte do processo,

o objetivo é mobilizar os colegas,

a Ciap atua estimulando os estudantes a fazerem as avaliações docente pelo discente, estimulando as coordenações de curso a desenvolverem o trabalho, de reformulação de curso a gente participa da nesse processo levando os resultados de avaliação para os estudantes e os professores que é uma reclamação principalmente dos Estudantes nunca recebem um retorno do que estão falando então a gente tem que

falavam quase. Acho que muita coisa boa aconteceu na universidade, vários outros processos foram incluídos e que obrigam as pessoas a se olharem, a se pensarem, a se renovarem, a discutirem e refletirem. A participação vem aumentando e temos vários exemplos, aquele seminário de avaliação que organizamos a participação foi elevada, pena que foi apenas um dia, acho que aquele público queria falar mais. Isso faz com que as coisas aconteçam de forma bem mais leve, faz com que todo mundo se enxergue como parte do processo. Acho que é isso... valorizar cada pessoa na etapa que ela está e fazer ela entender a importância que tem nesse grupo, porque o grupo se constitui discutindo toda hora. Em termos gerais eu me vejo como membro participante do processo.

ter esse papel e eu acho que sim que a gente tem tem tem mostrado o que que é unidade sem dúvida completamente ativo, sempre tem alguma coisa pra fazer.

eu não penso especificamente no meu bem eu não vou lá com a minha opinião forte querendo as coisas acontecem para mim no meu laboratório eu penso enquanto Universidade enquanto instituto

Então eu acho que a gente tem

trabalhado de uma forma bacana dessa forma tentando valorizar todas as etapas que a gente tá vivendo e o novo que tá chegando que chega com muitas expectativas nós estamos vivendo assim, tanto aquele aluno que recém terminou seu doutorado que tá chegando para nós que nunca foi docente, mas também estamos tendo aqueles que já foram docentes em universidades privadas, que já foram docentes em outro outra cidade pública e que pode nos dizer também da sua experiência no outro local, do que deu certo, no que não deu nos processos isso ajuda na avaliação também e o novo que nunca trabalhou ele vem me dizer quais as expectativas dele, por que talvez ele nunca tenha trabalhado mas o que ele tem de mais importante para contribuir com a gente ontem ele era aluno ele vem com uma visão do acadêmico muito boa para nos dizer e com um compromisso agora de como docente atender essas expectativas né, então eu acho que é isso valorizar cada pessoa na etapa que ela tá e fazer ela entender a importância que ela tem nesse grupo porque o grupo

ele se constitui-se discutindo toda hora né

a participação aí vem aumentando e temos vários exemplos, aquele seminário de avaliação que organizamos, lá a participação foi elevada, pena que foi apenas um dia, eu acho que aquele público ali queria falar mais,

Fonte: Dados da pesquisa.

ANEXOS

ANEXO 1 - Metodologia de trabalho da CIAP do Instituto de Matemática Estatística e Física - IMEF

Este grupo de trabalho encontra-se com uma periodicidade quinzenal, a fim de executar as demandas oriundas da Avaliação e do Planejamento Institucional. Além disso, organizam os encontros formativos que despertam a construção coletiva das ações anuais de gestão da Unidade, e sendo a partir destes momentos, um espaço propício para a aprendizagem.

Estes encontros de toda a Unidade Acadêmica acontecem desde o ano de 2010, a partir das solicitações da Gestão da FURG, mas as ações no IMEF tomam um maior empoderamento e autonomia a partir do ano de 2014. Deste ano até o presente momento aconteceram os seguintes eventos:

- Primeiro Dia do IMEF – Ocorreu em 2014 no Hotel Atlântico no Cassino, na cidade de Rio Grande/RS, quando a discussão foi mais estrutural (ampliação de espaços físicos para atendimento de necessidades da unidade) e pedagógica (estratégias para aprendizagem).

- Segundo Dia do IMEF – Ocorreu no mês de abril de 2016, no Hotel das Figueiras em São Lourenço do Sul, quando a discussão foi sobre os três eixos: Ensino, Pesquisa e Extensão. Foi realizada uma dinâmica de grupos e apresentações das potencialidades e fragilidades em cada eixo. A partir dos dados extraídos na dinâmica, a gestão do instituto montou o plano de ação para o ano de 2017.

- Terceiro Dia do IMEF – Ocorreu em 25 de abril de 2018, no auditório da Secretaria de Educação a Distância da FURG (SEaD), Campus Carreiros, Rio Grande/RS, com a discussão sobre a Avaliação do Docente pelo Discente (ADD), estimulando a reflexão sobre a prática docente, apresentação de resultados do planejamento estratégico do IMEF 2017 e, concluindo o evento, foi realizada uma palestra com um docente e psicólogo da universidade, que versou sobre as relações interpessoais e a saúde no contexto universitário.

- Quarto Dia do IMEF – Ocorreu em 14 de agosto de 2018. Este Seminário Interno de Autoavaliação e Contribuições para o PDI 2019/2022 da FURG foi realizado no CIDECSUL, Campus Carreiros, Rio Grande/RS. O evento foi organizado em três momentos, primeiro a CIAP apresentou a sistematização do resultado da autoavaliação, a seguir foram definidos grupos de trabalho para discussão dos eixos

do PDI e, por fim, uma plenária para socialização e discussão das contribuições. A sistematização dos registros foi organizada pela CIAP e encaminhada à Diretoria de Avaliação Institucional (DAI).

- Quinto Dia do IMEF – Ocorreu em 06 de dezembro de 2018, no auditório da Secretaria de Educação a Distância da FURG (SEaD), Campus Carreiros, Rio Grande/RS, com a discussão sobre a reprovação e a evasão nas disciplinas e nos cursos ofertados pelo IMEF. Neste encontro foi realizada uma dinâmica em grupos de discussão e os dados produzidos estão em análise da gestão do Instituto para que sejam propostas ações sobre o tema versado.

- Sexto Dia do IMEF – Ocorreu em 09 de maio de 2019, no auditório da Secretaria de Educação a Distância da FURG (SEaD), Campus Carreiros, Rio Grande/RS, quando a CIAP aplicou uma estratégia metodológica para construir um **planejamento estratégico colaborativo para o ano de 2019. Neste encontro foram construídas ações de gestão para o IMEF sob o prisma dos eixos temáticos¹¹ do PDI/FURG 2019-2022.**

Desse modo, foram estas seis propostas de formação, denominadas Dia do IMEF, que propiciaram momentos de reflexão, construção e aprendizagem coletiva. Estes encontros ocorreram entre os anos de 2014 e 2019.

¹¹ O PDI 2019/2022 é composto por 54 objetivos e 338 estratégias distribuídas em 13 Eixos Norteadores: I – Ensino de Graduação, II – Ensino de Pós-Graduação, III – Pesquisa, IV – Inovação Tecnológica, V – Extensão, VI – Cultura, VII – Assuntos Estudantis, VIII – Gestão de Pessoas, IX – Infraestrutura, X – Gestão Ambiental, XI – Gestão da Informação, XII – Comunicação Institucional e XIII – Gestão Institucional.