

A APRENDIZAGEM DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DE SEU PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

Leandro da Silva Saggiomo ¹
Elaine Corrêa Pereira ²

RESUMO

O Plano de Desenvolvimento Institucional, elaborado para um período determinado, é o instrumento de gestão que considera a identidade da Instituição de Ensino Superior - 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. O presente artigo busca compreender como se dá a construção do conhecimento dos servidores docentes e técnico-administrativos em educação das Unidades Educacionais da Universidade Federal do Rio Grande - FURG em relação ao processo de aprendizagem de seu planejamento institucional. A partir da produção de dados de entrevistas semiestruturadas, o conteúdo discursivo foi organizado a luz do método denominado Discurso do Sujeito Coletivo, gerando um Discurso Coletivizado Aprendendo na Construção do Planejamento Institucional onde evidencia que, mesmo seguindo as diretrizes institucionais para o atendimento de orientações legais, é na troca de experiências que a comunidade se constitui. Para a análise deste estudo utilizamos conceitos que enfatizam 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. Com isso concluímos que a comunidade de prática acontece em uma relação permeada pela interação social, isto é, que a aprendizagem se constituiu num artefato interativo que propicia a socialização de todos os envolvidos.

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

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa que tem por finalidade compreender como se dá a aprendizagem dos servidores docentes e técnicos administrativos em educação da Unidades Educacionais da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, na construção de seu planejamento institucional.

¹Doutor em Educação em Ciências (FURG), Administrador do Instituto de Matemática, Estatística e Física (IMEF) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)- RS, leandrosaggiomo@gmail.com

²Doutora em Engenharia da Produção (UFSC), Docente do Instituto de Matemática, Estatística e Física (IMEF) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)- RS, elainecorrea@furg.br

Para concretização do estudo, organizamos o arranjo de informações, buscando nos princípios das Comunidade de Prática as compreensões que instrumentalizar o caminho de nossa explicação científica. Para a produção dos dados, utilizamos a entrevista semi-estruturada e por meio da técnica do discurso do sujeito coletivo, construímos o discurso coletivo, no intuito de compreender o fenômeno social que ocorre dentro de um processo de avaliação institucional em uma Universidade Federal.

A partir do exposto entendemos ser necessário refletir sobre o modelo brasileiro de universidade que foi influenciado no início do século XX, pelo modelo francês do século XIX, baseado no ensino profissionalizante. Na 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”. A partir da regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 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. A partir deste apanhado geral sobre a universidade no Brasil, propõe-se estudar, acerca da avaliação da educação superior no País, conceituando o que é e como se dá o processo nas instituições de ensino 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. 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.

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. Diante do exposto, o objetivo deste estudo é investigar como se dá o processo de construção de conhecimento na formulação do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da FURG.

METODOLOGIA

Para desenvolvermos esta pesquisa, propomos a aplicação do instrumento de produção de dados aos docentes e técnicos administrativos em educação que atuaram na Comissão Interna de Avaliação e Planejamento (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. Nosso estudo 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.

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 Ancoragens (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 a um 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.

REFERENCIAL TEÓRICO

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, ideias 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 conhecimento³. 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, sendo estes: identidade, participação e reificação. Apresenta-se cada noção separadamente para, em seguida, analisar a relação entre elas.

³ Coleção de processos que governa a criação, disseminação e utilização do conhecimento para atingir plenamente os objetivos da organização.

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).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciando a análise do DSC , 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).

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).

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. 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, condição fundamental que perpassa todo este estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 como se dá a construção do conhecimento dos servidores docentes e técnico-administrativos em educação das Unidades Educacionais da Universidade Federal do Rio Grande - FURG em relação ao processo de aprendizagem de seu planejamento institucional.

Nessa perspectiva interativa do ato de construir o planejamento institucional, observamos 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.

REFERÊNCIAS

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

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.

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.

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

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 qualiquantitativo à metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012. (Série Pesquisa, vol. 20).

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V.. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia Fundamentos e Recursos Básicos**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1994.

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

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.

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

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

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

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.

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.

TERRA, J. C. **Comunidades de Prática**: conceitos, resultados e métodos de gestão. Biblioteca terra fórum consultores. 2011

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.

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.