

Maricel Karina López Torres

**TEORIA SUBSTANTIVA DA TRAJETÓRIA DE UM CURSO
SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE PRODUTO, NO
CONTEXTO E HISTÓRIA DE UM INSTITUTO FEDERAL**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Orientadora: Prof. Dra. Marina Keiko Nakayama

Coorientador: Prof. Dr. Ricardo Azambuja Silveira

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Torres, Maricel Karina López

Teoria substantiva da trajetória de um Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto, no contexto e história de um Instituto Federal / Maricel Karina López Torres ; orientadora, Marina Keiko Nakayama, coorientador, Ricardo Azambuja Silveira, 2017.

249 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Engenharia e Gestão do Conhecimento. 2. Teoria substantiva. 3. Gestão Educacional. 4. Curso de Design. 5. Memória organizacional. I. Nakayama, Marina Keiko. II. Silveira, Ricardo Azambuja. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. IV. Título.

Maricel Karina López Torres

**TEORIA SUBSTANTIVA DA TRAJETÓRIA DE UM CURSO
SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE PRODUTO, NO
CONTEXTO E HISTÓRIA DE UM INSTITUTO FEDERAL**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutora” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Local, 22 de março de 2017.

Prof. Gertrudes Aparecida Dandolini, Dra.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Marina Keiko Nakayama, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Ricardo Azambuja Silveira, Dr.
Coorientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Flávio Ramos, Dr.
Universidade do Vale do Itajaí

Prof. Maria José Barbosa de Souza, Dra.
Universidade do Vale do Itajaí

Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Cristiano José Castro de Almeida Cunha, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Gertrudes Aparecida Dandolini, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado às pessoas que buscam conhecimento e àquelas que se dedicam a produzir o saber.

AGRADECIMENTOS

À orientadora, Professora Dra. Marina Keiko Nakayama, por ter me aceitado como orientanda, pelos seus encorajamentos, flexibilidade, generosidade e desafios propostos no decorrer desta trajetória de vida acadêmica, expressados das mais diferentes formas.

Ao coorientador, Prof. Ricardo Azambuja Silveira, que contribuiu com suas reflexões e de bom grado aceitou acompanhar e contribuir com a pesquisa.

Aos integrantes da banca de defesa da tese, Professor Dr. Flávio Ramos, Professora Dra. Maria José Barbosa de Souza, Professor Dr. Pedro Antônio de Melo, Professor Dr. Cristiano José Castro de Almeida Cunha e Prof. Dra. Gertrudes Aparecida Dandolini, também à Professora Dra. Ana Maria Casnati Guberna (convidada), pela gentileza e disposição em participar desse momento, contribuindo com a pesquisa e indicando caminhos para além do que se encontra registrado neste documento.

Aos integrantes da banca de qualificação, Professora Dra. Consuelo Aparecida Sielski, Professora Dra. Leila Amaral Gontijo e ao Professor Dr. Luiz Roque Klering (em memória), em reconhecimento ao conhecimento compartilhado e que contribuiu para este resultado.

Aos docentes dos Programas de Pós-Graduação, em especial aos mestres do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – EGC, pelo convívio, ensinamentos e promoção de debates.

Às pessoas parceiras e amigas do Núcleo de Estudos e Observação em Gestão, Aprendizagem e Pessoas – NEOGAP, pelo convívio harmonioso e respeitosa que orientaram os debates e pelas contribuições para com a pesquisa.

Às amigas e amigos que me foram presenteados ao longo destes anos e do caminho percorrido, que estiveram comigo quando precisei restabelecer meu caminhar e que se fizeram presentes com incentivo e força durante o período de estudos.

À minha família e amigos de vida que me incentivaram e que, bondosamente, aceitaram meus momentos de ausências, me acolheram e respeitaram meus momentos de conflitos e incertezas quando foi possível.

Às professoras e aos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC, que gentilmente aceitaram o meu convite para participar desta pesquisa, dedicando tempo para rememorar suas conquistas, experiências e aprendizados da vida profissional.

À instituição, IFSC, por aceitar com presteza e interesse a realização desta pesquisa. A todas as pessoas envolvidas na instituição e que se dedicam ao seu fortalecimento e ao ensino, em prol da educação profissional e tecnológica.

Aos pesquisadores que orientaram e dedicam suas pesquisas ao campo da educação profissional e tecnológica, que direta ou indiretamente contribuíram com o conhecimento resultante delas para a elaboração desta tese.

Em especial, ao meu companheiro, sempre presente, pelas demonstrações diárias de amor, parceria, paciência e otimismo, por acreditar em mim.

Aqueles que fluem à medida que a vida flui sabem que não precisam de nenhuma outra força.

Lao Tzu

Concordo com o ponto de vista construtivista de que os conceitos e as teorias são *construídos* por pesquisadores, a partir de histórias que são construídas por pesquisadores que estão tentando explicar e fazer sentido a partir de suas experiências e vidas, tanto para o pesquisador como para eles mesmos. Destas construções múltiplas, os analistas constroem algo chamado *conhecimento*.

(Juliet Corbin e Anselm Strauss, 2014)

RESUMO

No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), muitas instituições passaram por significativas transformações. Em Santa Catarina, a Escola Técnica passou para Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e, após seis anos passou a ser Instituto Federal. Em uma dessas transições, foram ofertados os primeiros cursos superiores de tecnologia. O Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto – CSTDP foi um desses cursos. O ensino de design, em uma instituição de caráter tecnicista e de tradição típica industrial foi algo inovador e ao mesmo tempo singular. Frente ao cenário apresentado, constatou-se que a crescente expansão da Rede Federal e as transformações institucionais ocorridas, inseriram os indivíduos em uma nova realidade e formas de interação, em contexto dinâmico. Diante disso, esta pesquisa se propôs a desenvolver uma teoria substantiva sobre a trajetória de um Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto, no contexto e história do Instituto Federal de Santa Catarina. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que adota o método da *Grounded Theory* – GT para produzir uma teoria substantiva enraizada em dados empíricos. Foram coletados dados dos professores pioneiros que participaram da maior parte da trajetória do curso (concepção, criação, implantação e reestruturação). A principais técnicas de coleta de dados consistiu na entrevista semiestruturada e análise de documentos. Para a delimitação da teoria foram adotadas técnicas de análise típicas da GT: etapas de codificação, comparação constante, saturação teórica e validação. Os resultados das análises foram registrados em memorandos e diagramas. Dentre os resultados, evidenciou-se que a trajetória do curso registrou conquistas e dissabores, que descrevem condições vivenciadas e que implicaram ou sujeitaram os envolvidos a: (a) lidar com as transformações institucionais; (b) lidar com os processos de identificação; (c) lidar com a ideia de “design mal compreendido”, (d) operacionalizar o CSTDP; (e) lidar com a chegada de novos professores (e com a saída de outros); (f) lidar com as diferentes motivações e expectativas; e (g) lidar com novos sonhos e incertezas em relação ao futuro do próprio curso e da área de conhecimento na instituição. Ainda, a análise dessa trajetória e dos elementos implicados, resultou do desenvolvimento das categorias que integram o esquema teórico da teoria substantiva: (a) Projeto do CSTDP; (b) Professores; (c) Desafios Enfrentados no CSTP; e a categoria central denominada (d) Inconstância dos Eventos. Essas categorias encontram-se fundamentadas nos dados empíricos e estão relacionadas aos eventos implicados na trajetória do curso, no contexto da história e

das transformações ocorridas na instituição. A teoria explica ações e interações entre a Instituição, o CSTDP e os Professores, limitando-se à área substantiva a que pertence. Todos esses elementos descrevem processos de mudança em movimento, influenciados por fatores externos à própria organização.

Palavras-chave: Teoria Substantiva. Gestão Educacional. Gestão do conhecimento. Curso de Design. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

ABSTRACT

Within Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (Federal Network), many institutions have undergone significant transformations. In Santa Catarina, Technical School passed to Federal Center of Education, Science and Technology and six years next passed to Federal Institute. In one of the transitions, they have created higher technological courses. The Higher Technological Course in Product Design – HTCPD was one of these courses. Teaching of design in an institution of technical character and typical industrial tradition it was something innovative and singular at the same time. In view of the presented scenario, it was verified that the increasing expansion of the Federal Network and the institutional transformations occurred, inserted the individuals into a new reality and forms of interaction, in a dynamic context. In view of this, this research proposes to develop a substantive theory about the trajectory of a Higher Technological Course in Product Design, without context and history of the Federal Institute of Santa Catarina. It was a qualitative research that used Grounded Theory - GT method to produce a theory grounded in empirical data. Data collected from the pioneer teachers who participated in most of the course (conception, creation, implementation and restructuring). The main techniques of data collection consisted of semi-structured interview and document analysis. For a delimitation of the results were adopted typical analysis techniques from GT: coding stages, constant constants, theoretical saturation and validation. The results of analyzes were recorded in memos and diagrams. Among the results, it evidenced that the course trajectory recorded achievements and disappointments, which describe conditions experienced and that implied or constrains those involved to: (a) dealing with institutional transformations; (b) dealing with identification processes; (c) deal with a misunderstood design idea, (d) operationalize the HTCPD; (e) dealing with new teachers arrival; (f) dealing with different motivations and expectations; (g) deal with new dreams and uncertainties regarding the future of the course itself and the knowledge area of design in the institution. Also, the trajectory analysis and the elements involved, resulted in the development of categories that integrate the theoretical scheme of substantive theory: (a) HTCPD Project; (b) Professors; (c) Challenges faced in the HTCPD; and core category called (d) Inconstancy of Events. These categories have grounded in empirical data, related to the events involved in the course trajectory, without context of history and transformations that occurred in the institution. The theory explains actions and interactions between

Institution, CSTDP and Teachers, limited to substantive area, which it belongs. All elements describe the movement processes of change, influenced by external factors to the organization itself.

Keywords: *Substantive Theory. Educational management. Knowledge management. Design Course. Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Campos de conhecimento relacionados.....	31
Figura 2 - Principais Transições Institucionais (1909-2008): de Escola de Aprendizes e Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.....	33
Figura 3 - Cenário da Rede Federal em números, 2014.....	36
Figura 4 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - em unidades.....	36
Figura 5 - Número de unidades em Santa Catarina (1968-2018).....	56
Figura 6 - Gestão/Administração Escolar e Gestão do Conhecimento..	63
Figura 7 - Articulação entre meios (organização e gestão) e objetivos na escola.....	65
Figura 8 - Trabalhadores na perspectiva industrial e perspectiva do conhecimento.....	66
Figura 9 - Processos de Conversão do Conhecimento.....	72
Figura 10 - Espiral da Criação do Conhecimento Organizacional.....	73
Figura 11 - Processos de preservação do conhecimento.....	74
Figura 12 - Elementos do Processo de Pesquisa.....	80
Figura 13 - Desenho do processo de pesquisa utilizando <i>Grounded Theory</i>	90
Figura 14 - Processos de codificação e análise de dados.....	97
Figura 15 - Conceitos, propriedades e Dimensões.....	99
Figura 16 - Matriz Condicional/Sequencial.....	102
Figura 17 - Matriz para o Paradigma Explanatório.....	103
Figura 18 - Linha do tempo: trajetória do CSTDP e transformações institucionais.....	111
Figura 19 - Linha do tempo: trajetória do CSTDP e transformações institucionais.....	136
Figura 20 - Esquema Teórico da inconstância dos eventos e as dinâmicas de interações entre instituição, gestão educacional e professores.....	148
Figura 21 - Síntese do Contexto.....	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações (2011 – 2013).....	43
Quadro 2 - Estratégia e resultados de busca nas bases de dados SciELO e Web of Science™.....	47
Quadro 3 - Teses e dissertações produzidas pelos membros do NEOGAP	49
Quadro 4 - Caracterização da Pesquisa	50
Quadro 5 - Taxonomias de conhecimento e exemplos.....	68
Quadro 6 - Gestão do Conhecimento: perspectiva científica e social ...	70
Quadro 7 - Síntese das técnicas de coleta de dados.....	91
Quadro 8 - Síntese das técnicas de coleta de dados.....	93
Quadro 9 - Participantes	95
Quadro 10 - Critérios para avaliação da teoria substantiva	105
Quadro 11 - Categorias, propriedades e dimensões	138
Quadro 12 - Artigos analisados	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BTCapes - Banco de Teses Capes
BTD - Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento
BTDEGC - Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento
CEFET - Centro Federal de Educação Científica e Tecnológica
CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONSUP - Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
CSTDP/IFSC - Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto/IFSC
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
ETFSC - Escola Técnica Federal de Santa Catarina
GC - Gestão do Conhecimento
GT - *Grounded Theory*
IES - Instituição de Ensino Superior
IF - Instituto Federal
IFET - Instituto Federal de Educação Tecnológica
IFMG - Instituto Federal de Minas Gerais
IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
MEC - Ministério da Educação
MO - Memória Organizacional
NEaD - Núcleo de Educação a Distância
NEOGAP - Núcleo de Estudos e Observação de Gestão, Aprendizagem e Pessoas
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PI - Projeto Integrador
PPC - Projeto Pedagógico de Curso
PPC Design - Projeto Pedagógico do Curso de Design
PPEGC - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento
Rede Federal - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TAEs - Técnicos Administrativos

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	27
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	27
1.2 ESCOPO DO TRABALHO	31
1.3 OBJETIVOS.....	32
1.3.1 Objetivo geral.....	32
1.3.2 Objetivos específicos.....	34
1.4 JUSTIFICATIVA	34
1.4.1 Relevância da Pesquisa	42
1.4.2 Aderência ao PPEGC	48
1.5 CARACTERIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	50
1.6 ESTRUTURA DA TESE	51
CAPÍTULO 2 - REDE FEDERAL E PERSPECTIVAS DE TRANSFORMAÇÃO INSTITUCIONAL, ORGANIZAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL	53
2.1 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	53
2.1.1 De CEFET/SC a IFSC: um curso de transformações	56
2.2 ORGANIZAÇÃO, GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO DO CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL	63
2.2.1 Gestão do Conhecimento Organizacional	66
2.2.2 Tipos de Conhecimento e Processos de Conversão.....	71
2.2.3 A perspectiva da mudança/transformação organizacional...	74
2.2.4 História e memória dos indivíduos nas organizações.....	77
CAPÍTULO 3 - MATERIAIS E MÉTODOS	79
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	79
3.1.1 Abordagem qualitativa e interacionismo simbólico	82
3.2 MÉTODO DE PESQUISA: <i>GROUNDED THEORY</i>	84
3.2.1 Questões Éticas	86
3.2.2 Desenho da Pesquisa.....	89
3.2.3 Participantes	94
3.2.4 Processo de coleta, registro e análise de dados.....	96
3.3 TEORIA SUBSTANTIVA.....	101
3.3.1 Validação e avaliação da teoria	104

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	107
4.1 CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE PRODUTO: PROJETO, EXECUÇÃO E PERCEPÇÕES DOS PIONEIROS	107
4.1.1 Protagonistas envolvidos na trajetória	112
4.1.2 O PPC Design e o Projeto Integrador	115
4.1.3 O início, o meio, o futuro: entre conquistas e dissabores....	120
4.1.3.1 Lidando com as transformações institucionais	121
4.1.3.2 Lidando com os processos de identificação.....	124
4.1.3.3 Lidando com a ideia de “design mal compreendido”	124
4.1.3.4 Operacionalizando o CSTDP.....	126
4.1.3.5 Lidando com a chegada dos “professores novos”	129
4.1.3.6 Lidando com as diferentes motivações e expectativas	130
4.1.3.7 Lidando com novos sonhos e incertezas em relação ao futuro....	133
4.1.4 Síntese das evidências sobre a trajetória do CSTDP.....	135
4.2 CATEGORIAS, PROPRIEDADES E DIMENSÕES.....	137
4.2.1 Categoria Projeto do CSTDP	137
4.2.2 Categoria Professores	141
4.2.3 Categoria Desafios Enfrentados (no CSTDP).....	145
4.2.4 Categoria Central: Inconstância dos Eventos.....	146
4.3 TEORIA SUBSTANTIVA E ESQUEMA TEÓRICO.....	148
4.3.1 Hipótese fundamental e proposições derivadas do esquema teórico da teoria substantiva	152
4.4 SINTETIZANDO OS COMPONENTES DA TEORIA SUBSTANTIVA.....	154
4.5 RETORNO À LITERATURA	157
CAPÍTULO 5 - IMPLICAÇÕES, RECOMENDAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
5.1 UM OLHAR SOBRE OS PRINCIPAIS RESULTADOS	167
5.2 UM OLHAR SOBRE AS PRINCIPAIS IMPLICAÇÕES DA PESQUISA	170
5.3 LIMITAÇÕES.....	172
5.4 RECOMENDAÇÕES FUTURAS	173

REFERÊNCIAS.....	175
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	189
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista	191
APÊNDICE C - Exemplo de memorando: Análise.....	193
APÊNDICE D - Exemplo de memorando - NO.....	197
APÊNDICE E - Exemplo de memorando - NM.....	199
APÊNDICE F - Exemplo de memorando - NT	201
APÊNDICE G - Lista de Códigos (parcial)	205
APÊNDICE H - Exemplo de Diagrama (Atlas.ti)	207
APÊNDICE I - Lista de Memorandos (parcial).....	209
APÊNDICE J - Exemplo de memorando: Inércia Analítica	211
APÊNDICE K - Diagrama de síntese de entrevista	215
APÊNDICE L - Validação da Teoria Substantiva.....	217
APÊNDICE M - Categorias, propriedades, dimensões e fundamentação nos dados.....	219
ANEXO A - Elementos do Processo de Pesquisa (figura original)	241
ANEXO B - Declaração da Instituição.....	243
ANEXO C - O processo da GT (figura original).....	245
ANEXO D - Matriz Condicional/Sequencial	247
ANEXO E - Critérios para Avaliação de Teoria Substantiva	249

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

O design é um campo que revela as mudanças, os hábitos e estilos de vida do homem, bem como a produção estética e cultural em um processo entrecruzado com o tempo.

(Moura, 2015, p. 73)

Neste capítulo de introdução é apresentado o contexto de execução da pesquisa para geração de uma teoria substantiva sobre a trajetória de um Curso de Tecnologia em Design de Produto, no contexto e história de uma Instituição de Ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Acrescenta-se a isso, a apresentação do problema que norteou a pesquisa, justificando sua importância nos debates pertinentes à Teoria e Prática da Gestão do Conhecimento e inseridos no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A oferta de ensino técnico e tecnológico é parte das ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Rede Federal, iniciada em 1909 com as escolas de Aprendizes e Artífices, que com o passar dos anos foram transformadas em Escolas Técnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica e Institutos Federais. Como um todo, a Rede Federal tem por objetivo atender à demanda de qualificação profissional, enquanto necessidade dos diversos setores da economia brasileira, atendendo ao cenário econômico e produtivo (ALMEIDA, 2002; MEC, 2014).

Em Santa Catarina, foi na fase de expansão da Rede Federal que a Escola Técnica Federal de Santa Catarina – ETFSC passou a ser Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET/SC. Nessa transformação, que ocorreu em 2002, o CEFET/SC passou a ofertar os três primeiros cursos superiores na Instituição. Nos anos seguintes, outra transformação institucional aconteceria, fazendo-a passar de CEFET/SC para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC. Nessa trajetória, continuava sendo notória a expansão da Rede (IFSC, 2012, 2014a).

Especialmente no que se refere ao IFSC, em 2012, a oferta de cursos superiores na instituição celebrou seus primeiros dez anos¹. Dentre eles, figura o Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto – CSTDP² que forma profissionais capazes de contribuir com suas competências desenvolvidas ao longo da formação, em diferentes segmentos produtivos. No que se refere a esses cursos, Favretto e Moretto (2013, p. 408) esclarecem:

Os cursos superiores de tecnologia são, legalmente, cursos regulares de graduação, regulamentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação e focados no domínio e na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas de conhecimentos relacionados a uma ou mais áreas profissionais. Tais cursos têm o objetivo de promover o desenvolvimento de competências profissionais que possibilitem a utilização da tecnologia.

Tomando por base a Resolução nº 5, de 8 de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação – CNE, Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação – CONSUP, Ministério da Educação – MEC. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design – DCNs estabelecidas por essa Resolução, em relação ao perfil profissional do formado, um curso de graduação em design deve (CONSUP, 2004, p. 19):

[...] ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, para que o designer seja apto a produzir projetos que envolvam sistemas de informações visuais, artísticas, estéticas culturais e tecnológicas, observados o ajustamento histórico, os traços culturais e de desenvolvimento das comunidades bem como as características dos usuários e de seu contexto sócio-econômico e cultural.

¹ No ano de defesa desta tese (2017) serão completados 15 anos.

² O curso foi reconhecido pelo Ministério da Educação, em 2007, com nota cinco.

Esse perfil profissional, orientado para as práticas projetuais, também vem ganhando destaque nos debates em temas como Economia Criativa, Economia de Design, Design Thinking e tantos outros, com significativo valor na economia do conhecimento e com a possibilidade de lidar com a complexidade enfrentada pela sociedade, como foi discutido por Cardoso (2012). Moura (2015) acrescenta:

Cada vez mais foi se estabelecendo e fortalecendo a visão do que diferencia os designers na contemporaneidade, fato que ocorreu pela ação de nossos designers e por meio da capacidade de responder de forma diferenciada, criativa e, muitas vezes, inovadora às necessidades do homem e da vida atual. (p.70)

Com efeito, a contribuição de um designer está na sua competência e habilidade para expressar “capacidade criativa para propor soluções inovadoras, utilizando domínio de técnicas e de processo de criação” (CONSUP, 2004, p. 19).

No que se refere à formação em design, Moura (2015) remete o leitor à ideia de que ela é parte da trajetória de valorização crescente que se observa na área:

O caminho de valorização e da disseminação do design brasileiro se deu, especialmente pelos aspectos econômicos e culturais. No cultural, incluem-se as questões relacionadas ao ensino e pesquisa, à formação, à capacitação e à qualificação em design. (p. 62)

Apesar da importância dessa participação, no que se refere ao processo de concepção do CSTDP em uma instituição de educação profissional e tecnológica, pouco se registrou sobre a história ou acerca da experiência vivenciada pelos profissionais envolvidos direta ou indiretamente. Nesse sentido, Cardoso remete o leitor à ideia da relação entre design, memória e identidade (2012, posição 592, grifo do autor):

A maioria das experiências que temos ao nosso dispor não é acessada a qualquer momento pelos sentidos, mas por meio da *memória*. A capacidade de lembrar o que já se viveu ou aprendeu e relacionar isso com a situação presente é o mais

importante mecanismo de constituição e preservação da identidade de cada um.

Essa forma de compreender constituiu uma oportunidade, dado que a experiência vivenciada, quando compartilhada, compõe a memória (LOCKE, 2001; YBEMA, 2014) que pode ser essencial para compreender o processo de institucionalização das transformações que ocorreram no CSTDP, bem como pode vir a permitir vislumbrar cenários futuros para consolidá-las. Isso é válido tanto para as organizações em geral, quanto pode ser válido para a Gestão da Educação Pública, no âmbito da Rede Federal.

Sendo assim, na perspectiva do que foi apresentado até aqui, na Figura 1 são demonstradas as ideias iniciais relacionadas a esta tese, inseridas em uma abordagem interdisciplinar e complexa. Com isso, buscou-se olhar de forma integradora, para diferentes aspectos relacionados à proposição de uma teoria substantiva sobre o processo central da trajetória do CSTDP, com fins de memória organizacional, em uma perspectiva do passado que se reflete no presente, que pode permitir vislumbrar futuro (YBEMA, 2014) e que é decorrente da trajetória do curso, no contexto das transformações ocorridas na instituição.

Ampliando a reflexão, no que se refere ao campo da gestão do conhecimento, o assunto também está relacionado com o Modelo de Criação e Processos de Conversão de Conhecimentos (TAKEUCHI; NONAKA, 2008) e à história e memória (COSTA; SARAIVA, 2011; YBEMA, 2014), tangenciando os debates sobre a aprendizagem e a mudança organizacional. Adicionalmente, no campo da educação, está orientado para a gestão educacional e relacionada à oferta de um curso superior de tecnologia, no âmbito da Rede Federal. E, no que se refere à escolha do Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto, está voltado para o seu valor pela demanda de profissionalização em setor diferente da Economia Industrial e que atualmente está inserido no conjunto de profissões que fazem parte da Economia Criativa (FRIQUES, 2013; GARNHAM, 2005; MINC, 2012) – formação profissional com relevância social e econômica na época atual. Esse setor se destaca pelo seu denominador comum, enquanto “capacidade de gerar inovação a partir de um saber local, agregar valor simbólico a bens e serviços” (MARCHI, 2014, p. 195). Além disso, segundo Moura (2015), o ensino e a qualificação em design figuram como aspectos que se somaram a outros, no caminho de valorização e disseminação do design brasileiro.

Figura 1 - Campos de conhecimento relacionados



Fonte: Elaborada pela autora.

1.2 ESCOPO DO TRABALHO

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica segue a sua trajetória, passando por transformações e ampliações³ – com esforços no sentido da institucionalização da política pública de educação profissional e tecnológica em curso. O IFSC, Campus Florianópolis, integrante da Rede Federal, é um exemplo de

³ Um exemplo disso, que se teve conhecimento durante o período de realização desta pesquisa, foi a existência de duas frentes que reforçavam a ideia da busca de identidade e atualização constante da Instituição: 1 – Discussão de reformulação do projeto didático pedagógico do curso e 2 – Movimento/Projeto (buscar saber melhor) “Repensando o IFSC”. Mais recentemente, esteve em pauta a própria reestruturação do CSTDP.

instituição que vivencia essa realidade e há quase 15 anos⁴, quando ainda era CEFET/SC, passou a ofertar os primeiros cursos superiores. Porém, a Instituição também manteve a oferta de cursos técnicos e passou a oferecer outras modalidades de formação, como a educação de jovens e adultos, a qualificação profissional e o ensino a distância, por exemplo. Uma síntese das transformações institucionais de que se trata aqui está apresentada na Figura 2. As duas últimas transformações, mais recentes ao longo da trajetória centenária da Instituição, foram: a passagem de ETFSC para CEFET/SC e a passagem de CEFET/SC para IFSC.

Com a oferta de cursos superiores, a Instituição e os profissionais que nela trabalham, passaram a experimentar uma nova realidade que implicou em desafios, que resultaram no enfrentamento de questões como a infraestrutura existente e a necessária, em novos processos de gestão em implementação e até mesmo em ação docente atualizada. Exemplo disso inclui a contribuição de docentes quanto à proposição, formulação e implementação de projetos de cursos e inovações nas práticas de ensino, por meio de participação em comissões, criadas na instituição com essa finalidade, assim como aconteceu com o CSTDP.

Compreende-se, com isso, que a ação docente constitui parte da memória organizacional, elaborada e exercida ao longo da trajetória de experiência de vida profissional docente, que também está implicada na criação de conhecimento e na gestão do conhecimento organizacional. Nessa perspectiva, formulou-se a pergunta gerativa da pesquisa em que se busca compreender: Como pode ser explicada a trajetória do Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto, no contexto e história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, na perspectiva de profissionais docentes?

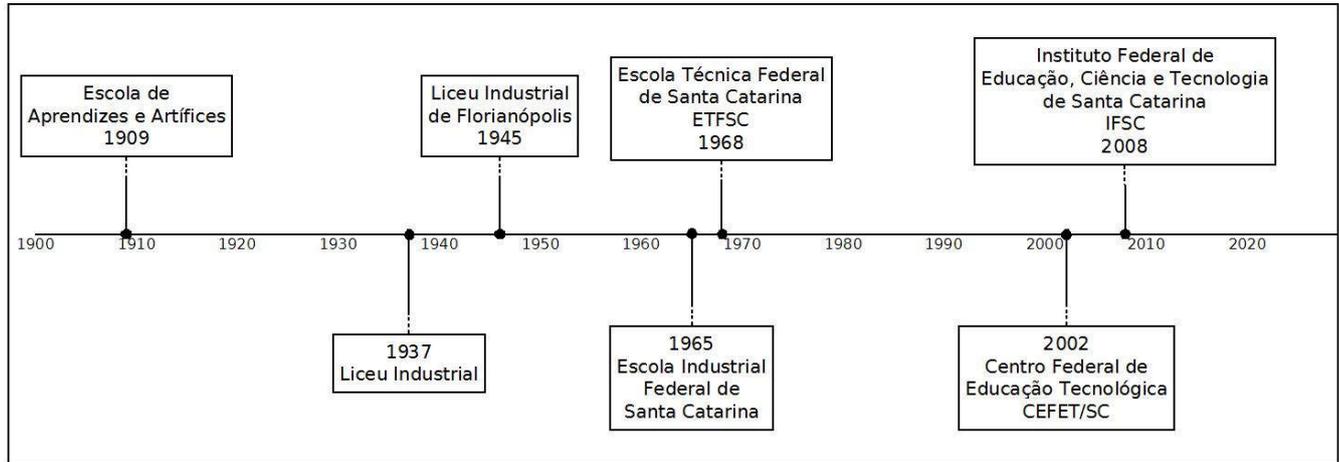
1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Desenvolver uma teoria substantiva sobre a trajetória do Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto no contexto e história do Instituto Federal de Santa Catarina.

⁴ Os primeiros cursos superiores foram ofertados no segundo semestre do ano 2002 e comemoravam 10 anos quando se iniciou o período de pesquisa da autora durante o curso de doutorado.

Figura 2 - Principais Transições Institucionais (1909-2008): de Escola de Aprendizes e Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia



Fonte: Elaborada pela autora, com base no PDI/IFSC – 2009-2013 e 2015-2019 (IFSC, 2009; 2014). Objetivos específicos

1.3.2 Objetivos específicos

O objetivo geral será alcançado por meio dos seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever a trajetória do Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto, desde a sua concepção no contexto do CEFET-SC e seu funcionamento no atual IFSC – Campus Florianópolis, da Rede Federal, a partir da interpretação das pessoas.
- b) Identificar e descrever, a partir dos dados, o processo central e as categorias de ações e/ou interações que caracterizam a trajetória do CSTDP, no contexto e história da instituição.
- c) Delimitar e explicar uma teoria substantiva, mediante descrição e ordenamento conceitual, sobre o processo central decorrente da trajetória do curso, no contexto das transformações ocorridas na instituição.

1.4 JUSTIFICATIVA

O valor desta pesquisa se fundamenta no interesse e na motivação da pesquisadora pelo tema escolhido e quanto à possibilidade de avançar o conhecimento sobre a teoria e prática da gestão do conhecimento na seara da educação profissional tecnológica e da Rede Federal, mais precisamente no que se refere a aspectos da gestão educacional em instituição pública de ensino. Como possibilidade concreta do trabalho, reconhece-se a chance de produzir uma teoria substantiva da trajetória de um CSTDP, vinculado à realidade de uma Instituição de Ensino da Rede Federal, inserida em um cenário de constantes e intensivas transformações institucionais, a partir da perspectiva da história do curso e da Instituição (YBEMA, 2014), relatada por indivíduos participantes desses processos e períodos (COSTA; SARAIVA, 2011).

A Rede Federal, no Brasil, iniciada com a criação de Escolas de Aprendizagem e Artífices, tem uma história de mais 100 anos (os cem anos foram completados em 2009). Ela é marcada por mudanças orientadas pela política econômica e pela política de educação profissional de cada época, ao longo de sua existência (TAVARES, 2012). As primeiras escolas da Rede Federal foram transformadas em Liceus Industriais (1937), depois em Escolas Industriais e Técnicas (1942) e em Escolas Técnicas Federais, ao passo que as Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura começaram a funcionar como Escolas Agrícolas (1967). Outras modificações se dariam com a transformação de três Escolas

Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs e que passaram a ofertar os primeiros cursos de Ensino Superior na Rede Federal (BRASIL, 2014).

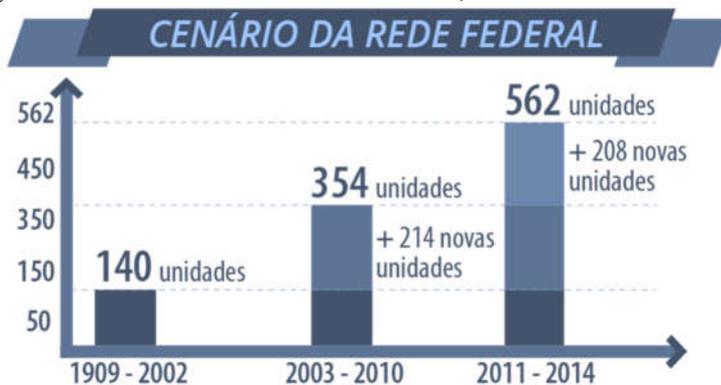
Gradativamente, depois de instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, em 1994, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrárias Federais foram transformadas em CEFETs. Além dessas e de outras mudanças, em 2005 iniciou-se a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, que resultou na construção de 60 (sessenta) novas unidades de ensino pelo Governo Federal. Seguida dessa, em 2007 foi lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal, foi instituído o Programa Brasil Profissionalizado e lançado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2014).

Como resultado disso, em 2014, a Rede Federal já contava com 562 unidades, distribuídas em: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs, Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal. Na Figura 3 pode ser contemplado o cenário da Rede Federal, antes e durante o primeiro período de expansão (2003-2010) e no segundo período de expansão (2011-2014) – incluindo-se o início do terceiro período de expansão afirmado em 2011. Dados atualizados, demonstrados na Figura 4, indicam o número de unidades até 2016, totalizando 664 unidades, sendo 61 delas relativas ao período 2015-2016.

Frente a esse cenário apresentado, pode-se inferir que a crescente expansão da Rede Federal e as transformações institucionais ocorridas, também inseriram os indivíduos em uma nova realidade que os conduziu a novas formas de interação, em contexto dinâmico, que permite descrever novidades em experiências e ressignificação do papel e de competências desempenhadas por eles. Exemplo disso foi a criação do Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto, no atual IFSC, à época, CEFET/SC. Em particular, segundo Takeuchi e Nonaka (2008, p. 19) é neles (indivíduos) que se situa o conhecimento tácito e sobre o qual ainda há muito a saber, buscando explicitá-lo tanto em dimensão técnica quanto cognitiva, afinal, segundo os autores, “essa dimensão do conhecimento tácito dá forma ao modo como percebemos o mundo em torno de nós”.

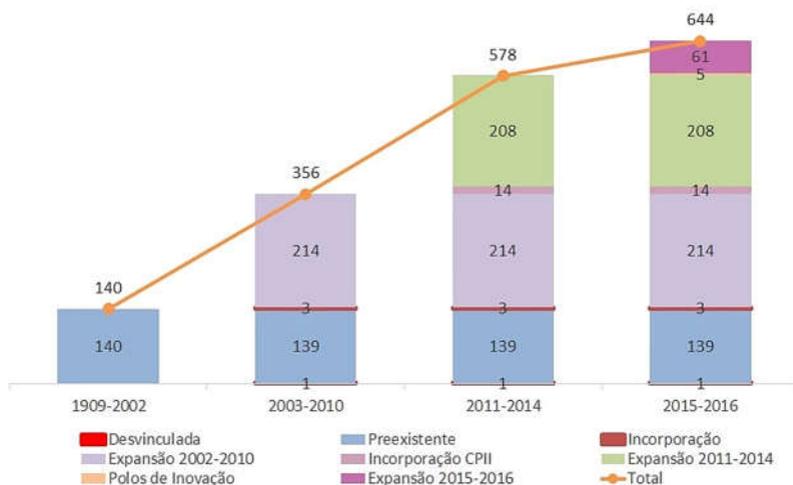
Nesse mesmo sentido, Fialho et al. (2010) acrescenta que, face às transformações institucionais provocadas por fatores internos ou externos a ela, torna-se relevante identificar e compreender o conhecimento que reside nas pessoas, evitando a perda de conhecimento importante para a instituição.

Figura 3 - Cenário da Rede Federal em números, 2014



Fonte: SETEC (2014). Disponível em: <<https://goo.gl/MQukTE>>. Acesso em 10 jan. 2015.

Figura 4 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - em unidades



Fonte: Rede Federal, MEC (2016). Disponível em: <<https://goo.gl/MQukTE>>. Acesso em 18 out. 2016.

Como pouco foi escrito a esse respeito da criação e dos processos de conhecimento dos docentes, em especial, no que se refere ao atual

IFSC – Campus Florianópolis e aos eventos decorrentes das demandas de novas modalidades de oferta de cursos superiores, que fomenta constante inovação no campo da educação profissional e tecnológica, a pesquisa se justifica pela possibilidade de reconstruir o presente a partir do passado (ALBERTI, 2004; COSTA; SARAIVA, 2011).

Igualmente, se justifica pela possibilidade de conduzir à criação de novos conhecimentos, como proposto por Takeuchi e Nonaka (2008, p. 24), ao considerar a perspectiva dos indivíduos enredados na criação, implantação e trajetória de um curso ofertado pela instituição:

A produção de novos conhecimentos envolve um processo que amplifica, organizacionalmente, o conhecimento criado pelos indivíduos e cristaliza-o como parte da rede de conhecimentos da organização. O que impulsiona esse processo de amplificação do conhecimento é a interação contínua, dinâmica e simultânea entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito. Na terminologia da dialética, a síntese de A (tácito) e B (explícito) cria C (novo conhecimento).

Adicionalmente, no que se refere à proposição de uma teoria substantiva sobre a trajetória do curso, que considere a gestão do conhecimento, parte-se da concepção de que

De uma maneira fundamental, teoria da criação do conhecimento organizacional é generativa: os conceitos e relações propostas podem ser usados em suma ou em partes para gerar progresso na teoria de gestão e na teoria da organização. (NONAKA; KROGH; VOELPEL, 2009, p. 1196, tradução nossa)

Entende-se que a *Grounded Theory* é um método de pesquisa empírica que pode ser projetado de forma a gerar Teorias Substantivas, fortemente enraizada em dados coletados em campo, capazes de explicar as causas de fenômenos (ALBERTI, 2004; CORBIN; STRAUSS, 2014; VERGARA; CALDAS, 2007).

Ainda, um olhar sobre a literatura permitiu perceber a existência incipiente de discussões e pesquisas sobre a perspectiva dos docentes implicados na gestão escolar e do conhecimento, nas instituições em que atuam, o que poderia ser essencial para a implementação de planos

estratégicos visando o alcance dos objetivos institucionais. Essa preocupação também é identificada no planejamento das ações de gestão Institucionais – PDI 2015-2019 (IFSC, 2014a). Particularmente, no contexto pesquisado, algum indício sobre o assunto foi encontrado em Zapelini (2012) que descreve um caso particular sobre a gestão do conhecimento em departamento específico da instituição de ensino, com ênfase em sistema de gestão do conhecimento. Outras pesquisas têm se limitado a envolver pessoas em cargos de gestão, em nível estratégico.

Mais recentemente, Moraes (2016) também destacou o cenário de tensionamento na construção da nova institucionalidade no IFSC, que ele denominou como “vontade de universidade”, em contraste à tradição centenária da instituição. Segundo esse autor, o ensino superior na instituição acentuou o desabrochar de formas de manutenção, de transformação e de polaridade nos institutos. Compreende-se que essas condições provocam efeitos e podem ser percebidas na gestão e na operacionalização da educação.

Talvez isso possa ganhar uma expressão ainda maior, ao compreender-se que o ensino de design, em uma instituição de caráter tecnicista e de tradição típica industrial, é algo inovador e ao mesmo tempo singular, ainda que convergente com a ideia da “prática projetual”. Soma-se a isso, a inquietação com a profissionalização na área de conhecimento, frente às mudanças contemporâneas:

Entre as mudanças trazidas pela contemporaneidade no campo de design estão as relacionadas ao ensino e à profissionalização da área. Somado ao movimento de valorização do design em várias partes do mundo. (MOURA, 2015, p.63)

Ainda, Silveira, Bertoni e Ribeiro (2016, p. 26), acrescentam: “Nascido no berço industrial e tendo sua trajetória pautada pela modernidade, o Design passa por transformações e reconfigurações na contemporaneidade.”

Nesse mesmo sentido, o ensino de design no Brasil apresenta uma trajetória de incentivo e reconhecimentos pouco espontâneos e pautados no modelo industrial⁵ (LANDIM, 2010; PRADO, 2006; SILVEIRA; BERTONI; RIBEIRO, 2016). Porém ao longo dos anos, a cultura de design

⁵ No Brasil, o ensino de design compreende cursos de graduação, cursos de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*.

vem ganhando nova expressão, especialmente com a introdução da ideia de Economia Criativa (MOURA, 2015).

Voltando o olhar para o CSTDP no atual IFSC, no que se refere ao domínio pessoal, realizar esta pesquisa foi aderente ao interesse da pesquisadora por ambos – o curso e a instituição. Ela foi aluna do ensino médio profissionalizante em nível técnico e também do ensino superior tecnológico – em particular, ingressou na primeira turma ofertada para o Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto. Ainda, no período entre 2011 e 2013, atuou como professora-pesquisadora de cursos de especialização no programa da Universidade Aberta do Brasil – UAB, no IFSC (Núcleo de Educação à Distância – NEaD, Campus Florianópolis).

Em outra direção, durante a sua trajetória profissional, teve a oportunidade de participar de processo de implantação de curso técnico profissionalizante, no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e da reformulação de curso da mesma natureza, no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, ambos na sua área de formação de nível técnico. Na primeira situação, desempenhando papel docente, percebeu a complexidade relacionada à implementação do projeto de curso, das práticas pedagógicas, da harmonização e complementação dos saberes docentes para cumprir as metas institucionais, a partir de uma demanda interna e sem participação dos docentes na elaboração do projeto do curso em implementação, que levou à necessidade de diversas reformulações ao longo do processo. Na segunda situação, novamente teve a oportunidade de perceber a complexidade relacionada à proposição de um projeto de curso em reformulação, desta vez convidada para compor um grupo multidisciplinar de profissionais especialistas, com formações tanto na área técnica, quanto no ensino superior e em pós-graduação, que resultou no desafio de integrar conhecimentos de diferentes áreas e abordagens.

O resultado dessas experiências profissionais, evidenciou a complexidade e os limites para lidar com as diferentes demandas sociais e externas às instituições, que conduzem a um ajuste constante do conjunto de crenças e experiências pessoais, traduzidas em aprendizado. Nessa mesma experiência, também foi possível experimentar o caráter conflitivo das opiniões divergentes e dos quadros de referência individuais, alicerçados nas experiências práticas e no conhecimento formal adquirido ao longo da vida profissional de cada envolvido. Em um sentido prático, encontra-se amparo nas palavras de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 415), que descrevem os professores como sujeitos ativos em ambientes formativos, em que a escola é “[...] afetada pela estrutura

econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade”.

Ainda, no que se refere ao interesse pessoal, acadêmico e profissional, compreender como as pessoas representam o conhecimento durante a trajetória organizacional, se aproxima de uma compreensão particular de fenômenos relacionados ao agir profissional, também estudado no campo da ergonomia – área de conhecimento, conhecido pela experiência prática e acadêmica da pesquisadora, que também constitui um dos conhecimentos adquiridos como designer.

A pesquisa também provocava curiosidade sobre a ideia/perspectiva de que há fatores pessoais envolvidos, processos institucionais em curso e outros que precisam ser criados, bem como, de que o momento institucional e as demandas sociais evocam a inovação constante na educação (visando transformações) e que podem coincidir ou divergir em relação às aspirações e experiências dos docentes.

Ainda, como designer, compreende que o campo da educação é um exemplo de segmento que pode sofrer a interferência de designers – especialmente aqueles que se lançam para o campo das “experiências dos indivíduos”. Nesse sentido, Moura (2015, p. 70) enfatiza que

“[...] O trabalho com a concepção-criação-produção em design é, principalmente, pensamento e ação projetual, independentemente do segmento ou subárea. Ou seja, o profissional designer pode atuar em qualquer um desses segmentos, bem como em qualquer área de criação e desenvolvimento de produtos, objetos e sistemas.” (MOURA, 2015, p. 70-71)

Portanto, enquanto designer, explorar um processo como a criação do curso em um ambiente que contempla tantas e tão significativas transformações, remete à ideia de criatividade aliada a conhecimentos técnicos, capaz de permitir a emergência de questões relevantes a serem consideradas no sistema de gestão organizacional.

Além disso, carrega-se a ideia de que, para que as coisas funcionem, é preciso enfrentar desafios e superá-los com criatividade, rompendo as barreiras de paradigmas ultrapassados, desenvolvendo capacidade de resiliência para ajustar demandas e disponibilidades, negociando soluções úteis, que atendam às necessidades das pessoas, seja no campo do trabalho ou no que se refere ao respeito para com os

profissionais e sua forma de agir e de pensar, com foco na concepção de sistemas de trabalho compatíveis com as pessoas.

Considerando a afirmação de Cardoso (2012, posição 612), de que a memória consiste em um processo que, se constitui para além de recuperar vivências, em “[...] um processo de reconstituição do passado pelo confronto com o presente e pela comparação com outras experiências [...]”, compreende-se a predisposição à descoberta de fatores sensíveis e subjetivos, que sejam apresentados pelos indivíduos que integram a realidade objetiva da organização, em processos de trocas constantes, que condicionam as práticas. Essa disposição se pauta na trajetória acadêmica que se iniciou como profissional técnica atuante na análise de condicionantes em atividades de trabalho, chegando a termo na trajetória acadêmica em nível de mestrado.

Tudo o que foi apresentado até aqui, na compreensão da pesquisadora, representa uma memória que, quando compartilhada, pode impulsionar novos ciclos de inovação institucional, possibilitando maior e/ou melhor alcance ou efetividade das ações almejadas pela instituição e pelos indivíduos.

No âmbito social ou comunitário, a pesquisa se justifica por contribuir para o avanço do conhecimento e da memória na instituição, dando voz aos profissionais que nela atuam e que participaram ativamente da trajetória de transições institucionais.

Também, por dar a conhecer aspectos da trajetória institucional vivenciada por docentes, que se repercutem sobre o sucesso ou limitações da definição identitária dos Institutos Federais que, segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, trazem em seu DNA, o “papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais” (SETEC, 2010, p.22).

Diante do que foi apresentado, entende-se que documentar as experiências vivenciadas por docentes, como parte da história da concepção e da trajetória do Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto e sob a perspectiva de pessoas envolvidas no processo, foi relevante. Para a organização, a relevância pode estar relacionada à explicitação de conhecimento que reside nas pessoas, favorecendo a gestão e até impulsionando a institucionalização e a inovação. Em outra medida, entende-se que o design de produto (também conhecido como desenho industrial ou projeto de produto) constitui processo capaz de agregar valor e identidade ao produto nacional, fortemente ligado à inovação, cada vez mais reconhecido e requerido pelo mercado, demandando profissionais qualificados para tal.

1.4.1 Relevância da Pesquisa

Neste tópico são apresentadas a relevância científica e social desta pesquisa. No que se refere à relevância científica, é apresentado o resultado de busca e análise sistemática no Banco de Teses da Capes – BTCapes, Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento - BTDEGC, Banco de Teses e Dissertações – BDTD e Bases de dados SciELO e Web of ScienceTM. A finalidade da busca foi identificar um caminho inicial para estabelecer as bases conceituais que permitiriam coletar os dados até alcançar a saturação teórica. Ademais, ela também possibilitou identificar palavras-chave para efetivar a revisão da literatura durante o processo de análise dos dados, que definiu o escopo e ampliou o referencial teórico inicial, com fins de contribuir para a proposição da teoria substantiva no campo da gestão do conhecimento, alicerçada no método apresentado por Corbin e Strauss (2014), corroborado por autores como Creswell (2010), Saunders, Lewis e Thornhill (2009). Os parâmetros das estratégias de busca foram definidos com base no planejamento indicado por Saunders, Lewis e Thornhill (2009).

Para realizar a pesquisa no Banco de Teses da Capes, foi adotada a busca avançada, utilizando o termo <**Rede Federal**>. Como resultado, foram localizados 77 (setenta e sete) registros de teses e dissertações em que a **Rede Federal** foi objeto de pesquisa, retornando resultados no período desde 2010 até junho de 2015⁶. Dentre elas, estavam teses e dissertações desenvolvidas no âmbito do EGC. Como critério de exclusão, foram desconsideradas as teses e dissertações que centravam discussões em práticas de ensino ou aquelas que tratavam das políticas públicas em outras instituições públicas ou privadas (hospitalar, por exemplo) ou em diferentes níveis ou âmbitos da educação – como EJA, inclusão social, ensino profissional técnico ou ensino agrícola, sem ênfase em gestão. Depois da análise dos objetivos e temática, foram preservadas e analisadas aquelas que buscavam resgatar a história e/ou registrar a trajetória/memória da Rede Federal, as mudanças efetivadas, a percepção de atores envolvidos, as políticas públicas ou as diferentes modalidades de ensino em ação, dentre outros aspectos que pudessem estar orientados à gestão do conhecimento. Os resultados estão apresentados no Quadro 1.

⁶ A pesquisa foi atualizada em Julho/2015, durante a elaboração do projeto de qualificação.

Quadro 1 - Teses e Dissertações (2011 – 2013)

FONTE	ANO	Autor	Título	Área de Conhecimento	Objetivo
BTCapes	2012	SOUZA, CLAUDIO REYNALDO BARBOSA DE	O PROCESSO DE EXPANSÃO DA REDE REDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. UM ESTUDO DE CASO NA BAHIA	SOCIAIS E HUMANIDADES	Descortinar a realidade a respeito da percepção dos reflexos da expansão RFEPCCT sobre as localidades onde unidades foram criadas
BTCapes	2012	CALDERARO, ANDREA FERREIRA DE OLIVEIRA	COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL E MUDANÇA: UM ESTUDO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA NO CONTEXTO DE MUDANÇA	ADMINISTRAÇÃO	Comparar o grau de comprometimento dos servidores que vivenciaram e dos que não vivenciaram o processo de mudança de CEFET – Ouro Preto para IFMG – Campus Ouro Preto, uma instituição de ensino público, localizada na cidade de Ouro Preto, Minas Gerais

(continua na próxima página →)

Quadro 1 - Teses e Dissertações (2011 – 2013)

FONTE	ANO	Autor	Título	Área de Conhecimento	Objetivo
BTCapes	2011	RAMOS, ELBO LACERDA	CONSENSOS E DISSENSOS EM TORNO DA ALTERAÇÃO DO CENTRO DE ATUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DE ORIGEM AGRÍCOLA: REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE	EDUCAÇÃO	Identificar e analisar as representações dos professores sobre o trabalho docente, evidenciadas nas instituições na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de origem agrícola, a partir da implantação de cursos de graduação, ocorrida fortemente nos anos 2000 (...)
BTD-EGC	2013	LINO, Sônia Regina Lamego	Diretrizes para a Institucionalização da Gestão do Conhecimento na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Brasil	ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO	Identificar diretrizes para a institucionalização da gestão do conhecimento em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, da Rede Federal de Educação Profissional, do Brasil

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Aplicados os critérios de exclusão e de inclusão, foram analisadas 20 (vinte) teses e dissertações. No que se refere à Gestão de Instituições e da Educação Profissional e Tecnológica, à implantação de cursos, à transformação institucional ou Gestão do Conhecimento, objeto da pesquisa, foram identificadas 02 (duas) teses e 01 (uma) dissertação aderente ao que se desejava pesquisar.

A partir disso, identificou-se que Souza (2012) desenvolveu um estudo de caso que verificou a expansão da Rede Federal no Estado da Bahia, a partir da percepção de representantes institucionais em níveis estratégicos e táticos (Reitores, Gestores e Secretário da SETEC). Ele acrescentava que o processo de expansão da Rede Federal não estava concluído e que prosseguia a sua jornada de estruturação. Em contrapartida, Calderaro (2012) comparou o grau de comprometimento entre servidores que vivenciaram ou não o processo de transição de outra instituição da Rede Federal: CEFET – Ouro Preto para Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG – Campus Ouro Preto. Por fim, Ramos (2011) desenvolveu pesquisa com docentes do IF Goiano, de origem agrícola, resgatando informações sobre o movimento de implantação de cursos superiores, intensificado nos anos 2000.

Feita a análise, pode-se inferir que não foram identificadas teses ou dissertações que abordem temas relacionados a esta pesquisa, seja pelo contexto e abrangência (outros Institutos Federais, profissionais, cursos ofertados ou modalidades de ensino) ou no que se refere ao tema gestão do conhecimento que reside nas pessoas (refletindo sobre outros temas, aspectos e casos relacionados à expansão da Rede Federal).

Quanto à relevância desta pesquisa no âmbito do EGC, foram examinadas 375 (trezentas e setenta e cinco) teses e dissertações produzidas no programa, no período de 2004 a julho de 2015⁷, dentre as quais 13 (treze) continham os assuntos gestão de Instituições de Ensino (Universidades, Institutos Federais e outros), gestão do conhecimento e/ou memória organizacional. Durante a análise de objetivos e temática, foram adotados critérios de inclusão e exclusão. Como critério de exclusão, foram desconsideradas as teses e dissertações que centravam discussões relacionadas à gestão do conhecimento em outras instituições públicas ou privadas de ensino, de outra natureza e com atuação em diferentes níveis ou âmbitos da educação – como EJA, inclusão social, ensino profissional técnico ou ensino agrícola, sem ênfase na gestão de instituições de ensino. Como critério de inclusão, foi considerada aquela

⁷ A pesquisa foi atualizada em Julho/2015, durante a elaboração do projeto de qualificação, assim como no caso da busca no Banco de Teses da Capes.

que contemplava o tema gestão do conhecimento na Instituição de Ensino inserida no contexto desta pesquisa.

Feito isso, identificou-se que Lino (2015) adotou a perspectiva de institucionalização da Gestão do Conhecimento nos Institutos Federais pertencentes à Rede Federal, resultando na definição de diretrizes organizadas em um *framework*, a partir da proposição de etapas para o processo de GC em um IFSC e da comparação dessas etapas com os modelos de gestão do conhecimento para Instituições de Ensino Superior.

Feita essa análise, pode-se inferir que esta pesquisa se insere na ampliação do debate sobre a compreensão do conhecimento que reside nas pessoas que atuam no IFSC, compreendida na diretriz “pilares da gestão do conhecimento” proposta por Lino (2015, p. 179) e diretamente influenciada pelas diretrizes “ambiente interno” e “ambiente externo”, propostas por essa mesma autora. Chama-se a atenção para o fato de que a teoria substantiva elaborada, apreciou a trajetória de experiência de vida, com ênfase na vida profissional, de um conjunto de participantes envolvidos em um mesmo projeto na instituição, em períodos de transição institucional, a partir do passado e sem deixar de vislumbrar o futuro.

Buscas complementares às teses e dissertações apresentadas, foram realizadas nas Bases de dados SciELO e Web of ScienceTM. As estratégias de busca utilizadas e os resultados estão apresentados no Quadro 2, onde consta a estratégia de busca (com descritores e operadores booleanos), filtros e áreas temáticas. O objetivo da busca foi procurar divulgação científica sobre a existência de teoria substantiva sobre a trajetória do curso, com olhar sobre gestão do conhecimento e/ou que abordassem transições institucionais no âmbito da educação, objetivo desta pesquisa.

Como resultado, na base SciELO, foram identificados 59 (cinquenta e nove) artigos completos, dentre os quais não foram localizados resultados de estudos empíricos sobre a realidade que se deseja estudar, nem mesmo no que se refere à teoria e prática da gestão do conhecimento no cenário da educação.

Já no que se refere à Web of Science, foram identificados 94 (noventa e quatro) artigos completos e resumos, dentre os quais havia somente dois resumos de artigos, no idioma Coreano, como iniciativas de pesquisa que descreviam a adoção do método *Grounded Theory* – GT para elaborar teorias substantivas sobre gestão do conhecimento no campo da gestão da educação, nos últimos 5 anos (2012 e 2013) – Quadro 2. Porém os estudos não foram analisados, devido à restrição no que se refere ao idioma e porque não se encontravam divulgadas em texto

completo, podendo levar a uma compreensão errada sobre o que os pesquisadores objetivavam comunicar.

Quadro 2 - Estratégia e resultados de busca nas bases de dados SciELO e Web of Science™

<p>SciELO Estratégia de Busca: ("<i>grounded theory</i>" OR "teoria fundamentada" OR "teoria substantiva") AND (education) Filtros selecionados Idioma: Espanhol – Português – Inglês SciELO Áreas Temáticas Ciências Humanas Ciências Sociais Aplicadas Engenharias</p>	
ANO	INFORMAÇÕES (Autores, Título, Periódico, Idioma)
-	-
<p>Web of Science™ Estratégia de Busca: Tópico: ("<i>grounded theory</i>" OR "substantive theory") AND Tópico: (education) AND Tópico: (management) Refinado por Domínios de pesquisa: (SOCIAL SCIENCES) Tempo estipulado: Todos os anos. Idioma da pesquisa=Auto</p>	
ANO	INFORMAÇÕES (Autores, Título, Periódico, Idioma)
2013	LIM, Byungwoo; OH, Hyounju A study on the experience of role performance as care manager at Heemangjiwon team in local authorities: adopted grounded theory (RESUMO) The Journal of Korean Policy Studies Coreano
2012	김지숙 A Study on Characteristics of Media Utilization by Professors in College Classes: Focused on the Grounded Theory (RESUMO) Journal of Educational Technology Coreano

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Quanto à relevância social, espera-se contribuir com a teoria e prática da Gestão do Conhecimento na Instituição de Educação Profissional e Tecnológica investigada, de forma que possibilite: a) dar a

conhecer a diversidade de aspectos envolvidos no processo de concepção e funcionamento de um curso de ensino superior no âmbito da Rede Federal; b) dar a conhecer as principais ações e interações ocorridas; c) favorecer um clima de valorização das pessoas envolvidas em processos de inovação, no contexto da instituição; d) incentivar a prática de compartilhamento de conhecimento dos indivíduos na instituição; e) evitar a perda de conhecimento na instituição, f) contribuir com conhecimentos convergentes com as ações do planejamento estratégico da instituição; e g) outras que possam vir a ser descobertas.

1.4.2 Aderência ao PPEGC

Esta pesquisa situa-se na área de concentração Gestão do Conhecimento, mais especificamente relacionada à Teoria e Prática da Gestão do Conhecimento, no âmbito da gestão de instituições de ensino e com ênfase no conhecimento que reside nas pessoas, em uma perspectiva de contexto e da história.

Ainda, destaca-se o seu pertencimento aos estudos realizados no âmbito do Núcleo de Estudos e Observação de Gestão, Aprendizagem e Pessoas da Universidade Federal de Santa Catarina – NEOGAP, em atuação no PPEGC, em especial no que se refere à gestão da educação presencial e a distância e à pesquisa qualitativa utilizando a GT (Quadro 3).

Quatro teses e uma dissertação foram desenvolvidas por membros do NEOGAP – todas pesquisas com abordagem qualitativa, nas quais foram empregados métodos e técnicas da *Grounded Theory* para a delimitação de teoria substantiva ou outras finalidades. Embora todas essas pesquisas tenham sido desenvolvidas no campo da Educação a Distância, diferentes temas foram abordados: fatores que influenciam a utilização do AVA (OLIVEIRA, 2016), compartilhamento de conhecimento (NUNES, 2013), confiança e relações interpessoais (RISSI, 2013), conflitos interorganizacionais (SOARES, 2012) e evasão e permanência em educação (PACHECO, 2010).

Esta tese se diferencia daquelas que a antecederam no grupo de pesquisa, por estar situada no campo da Educação Profissional e Tecnológica, mais especificamente, orientada à trajetória de um curso superior de tecnologia em design de produto, presencial. Também se diferencia por voltar-se para questões como criação de conhecimento, memória organizacional, transformação organizacional, gestão/administração educacional/escolar. A caracterização e delimitação são apresentadas a seguir.

Quadro 3 - Teses e dissertações produzidas pelos membros do NEOGAP

Título	Natureza	Objetivo
Teoria substantiva dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da educação a distância em uma universidade pública (OLIVEIRA, 2016)	Tese	O objetivo geral desta pesquisa é desenvolver uma teoria substantiva dos fatores que influenciam a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem na gestão da Educação a Distância em uma universidade pública.
O Compartilhamento de Conhecimento entre os agentes de um curso na modalidade EaD: um estudo de caso (NUNES, 2013)	Dissertação	Analisar como ocorre o compartilhamento de conhecimento entre os integrantes de um curso de graduação na modalidade a distância em ambientes externos ao Ambiente Virtual de Aprendizagem.
A confiança e as relações interpessoais assegurando o compartilhamento do conhecimento no ambiente virtual de aprendizagem (RISSI, 2013)	Tese	O objetivo geral desta pesquisa é apresentar quais fatores interferem nas relações interpessoais e na confiança para o compartilhamento de conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem
Gestão do Conhecimento e Conflitos Interorganizacionais em EaD: construção de uma Teoria Substantiva (SOARES, 2012)	Tese	Construir uma teoria substantiva sobre a gestão do conhecimento em situações de conflito em Educação a Distância
Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento (PACHECO, 2010)	Tese	Desenvolver uma construção teórica da gestão do curso de administração a distância da UFSC nos processos de evasão e permanência do estudante sob a ótica multiparadigmática

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

1.5 CARACTERIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza por explicar um fenômeno vinculado ao contexto do Curso Superior de Tecnologia em Design, concebido na época do CEFET/SC e em funcionamento no atual IFSC – Campus Florianópolis, que integra a Rede Federal. No que se refere à temporalidade, situa-se na temporalidade narrativa, remontando a 20 anos ou mais, indicada nos relatos dos indivíduos participantes e da própria história da instituição (atual IFSC), quiçá remontando ao ano 1978, quando os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica foram criados (espaço mais amplo, onde se concentra a Rede Federal). Essa temporalidade foi definida na perspectiva do texto historiográfico apresentado por Barros (2005). Além disso, constitui um recorte espaço-temporal, em que se busca compreender acontecimentos e estruturas contemporâneas, cujas fontes estão ligadas ao passado, como evidenciado por Fontoura, Alfaia, Fernandes (2013), apresentando-se na forma de uma memória narrativa (ALBERTI, 2004). Uma visão geral da caracterização da pesquisa pode ser observada no Quadro 4.

Quadro 4 - Caracterização da Pesquisa

Objetivos	Abordagem	Método
Explicativa	Qualitativa	<i>Grounded Theory</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Quanto aos objetivos, fez emergir processos sociais enraizados nos dados empíricos, possibilitando “[...] explicar e tomar medidas para alterar, conter e mudar situações [...], resultando em teoria que representa os acontecimentos de uma área substantiva (CORBIN; STRAUSS, 2014, p. 11). Nesta pesquisa, a explicação consistiu em um registro de memória da criação de um curso superior em instituição de ensino.

A abordagem é qualitativa, produzindo dados descritivos, obtidos pelos relatos obtidos de pessoas e em documentos institucionais e marcos regulatórios (BARBOSA, 2008; MERRIAM, 2009; TAYLOR; BOGDAN, 2000), adquiridos em uma realidade empírica (LOCKE, 2001) e corroborando com Corbin e Strauss (2014, p. 14, posição 826 de 11566, tradução nossa) que afirma que a “GT é uma metodologia qualitativa que tem por objetivo a construção de teoria que emerge dos dados”. A análise dos dados possibilitou evidenciar conceitos, propriedades e dimensões para a delimitação da teoria substantiva, que

resultou das conexões entre grupos de conceitos enraizados nos dados obtidos sobre a realidade estudada (CORBIN; STRAUSS, 2014).

A caracterização é consonante com a adoção da GT – método de pesquisa empírica que permitiu produzir uma teoria interpretativa do fenômeno estudado, representada pela explicação de um esquema teórico da teoria substantiva (CORBIN; STRAUSS, 2014). No que se refere à área da educação, também constatou-se que a GT vem sendo utilizada como método para conduzir pesquisas e produzir teorias (TORRES et al., 2014; OLIVEIRA, 2016). E, no que se refere a história e memória organizacional, segundo Ybema (2014), estudos dessa natureza vêm ganhando destaque.

1.6 ESTRUTURA DA TESE

A seguir, apresenta-se as principais informações que foram agrupadas e dispostas nos quatro capítulos contidos nesta tese:

- a) Capítulo 1 – Apresentação do tema e contextualização da problemática.
- b) Capítulo 2 – Referencial Teórico, com fundamentos teóricos das ciências e conhecimentos pertinentes, contemplando a literatura obtida na fase pré-campo e pós-campo.
- c) Capítulo 3 – Métodos da pesquisa, delineamento, técnicas e instrumentos.
- d) Capítulo 4 – Resultados e Discussão
- e) Capítulo 5 – Implicações, Recomendações e Considerações Finais

O capítulo 1 apresentou a problemática envolvida nesta pesquisa, os objetivos, a delimitação do estudo, a aderência ao programa de pós-graduação onde foi desenvolvida e a estrutura deste trabalho, justificando a sua realização.

A seguir, o capítulo 2 apresenta o referencial teórico utilizado. Nele está incluída uma breve apresentação da Rede Federal, enquanto contexto que compreende a trajetória do curso superior de tecnologia, bem como, a literatura que resultou de revisão narrativa de temas definidos na etapa pré-campo e pós-campo, processo característico da GT. Os conceitos abrangem os temas gestão do conhecimento, história e memória organizacional, transformação organizacional e outros relacionados.

No capítulo seguinte, descreve-se o método de pesquisa aplicado, planejado a fim de possibilitar a coleta de dados para a consequente

análise e integração de categorias. Nele são apresentados: a tipologia da pesquisa, a abordagem, o enfoque, os instrumentos de pesquisa e de coleta de dados, as implicações éticas e as estratégias de validação adotados.

Os resultados e a discussão deles são apresentados no capítulo 4. Nele descreve-se a realidade da trajetória do CSTDP, interpretada pelas pessoas envolvidas, são apresentadas as categorias de análise e a sua integração na teoria substantiva.

Por fim, no capítulo 5 são sumarizadas as principais descobertas, à luz dos objetivos propostos, bem como, são indicadas as limitações da pesquisa e algumas reflexões sobre possíveis pesquisas futuras.

Para encerrar, são apresentadas as referências, os apêndices e os anexos que compõe esta tese.

CAPÍTULO 2 - REDE FEDERAL E PERSPECTIVAS DE TRANSFORMAÇÃO INSTITUCIONAL, ORGANIZAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

A organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados.

(Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 411)

Neste capítulo apresenta-se os conceitos iniciais que fundamentam esta pesquisa. Contempla-se um panorama de aspectos relacionados ao tema e à área substantiva, apresentado em duas direções: uma orientada para a realidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e outra direcionada para os conhecimentos específicos implicados na realidade de ensino – gestão do conhecimento e gestão/administração escolar/educacional⁸. Portanto, aqui são apresentados os referências teóricos que nortearam a GT na etapa pré-campo e a literatura da etapa de campo e pós-campo, passando por temas como gestão do conhecimento, transformação organizacional, memória organizacional, cultura e identidade.

2.1 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – Rede Federal foi instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Essa mesma lei oportunizou o surgimento de um novo modelo de instituição, criando Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008) e foi constituída aproveitando o potencial instalado em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Federais (ETFs), Agrotécnicas e Vinculadas a Universidades Federais (SETEC, 2010a).

⁸ Não se trata da pretensão de superar o desafio de aprofundamento conceitual, como foi discutido por Abdian, Nascimento, Silva (2016), mas a busca por garantir os principais aspectos que estão implicados na realidade desta tese, dentro do limite de alcance de pesquisas divulgadas na literatura técnica ou acadêmica, no campo da educação tecnológica na Rede Federal e do ensino superior de design.

Porém, embora não instituída, existe o entendimento de que a Rede Federal já existia e remonta à história da educação profissional no Brasil, que foi oficialmente iniciada com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909 (MEC, 2009). Esse processo se deu da mesma forma em todos os estados da federação e, em cada fase buscava qualificar a mão de obra (inicialmente objetivando atender a população carente), ao passo que qualificava os profissionais para o momento econômico da época (SETEC, 2010a; TAVARES, 2012).

No campo da educação profissional, como divulgado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, entende-se o objetivo da Rede Federal é constituir-se como uma política pública que visa superar a desigualdade social através da educação (SETEC, 2010). Acrescenta-se que na celebração de seu centenário, foi assim dado a conhecer:

A educação profissional e tecnológica assume valor estratégico para o desenvolvimento nacional resultante das transformações ao longo das últimas décadas na Rede Federal, cuja visibilidade social apenas recentemente começou a tomar forma com a criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com os esforços para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em andamento, e com a intensificação e **diversificação das atividades de ensino** visando a atender os mais diferenciados públicos nas **modalidades: presencial, semi-presencial e a distância**. (MEC, 2009, p. 7, grifo do autor).

Evidencia-se, com isso, que a Rede Federal surge decorrente de transformações ao longo do tempo, formada por Instituições já existentes e que ainda seria ampliada pelo Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, composta por uma estrutura diferenciada (OTRANTO, 2010). Porém esse programa só se concretizaria em fases posteriores – com o lançamento da primeira fase de Expansão da Rede Federal, iniciada em 2006; e com a segunda fase de Expansão da Rede Federal, iniciada em 2007 (SETEC, 2010).

Segundo informações fornecidas pela SETEC (2010, p. 15-16), o objetivo da primeira fase consistia em

[...] implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras, preferencialmente, em periferias de metrópoles e em municípios interioranos de centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho.

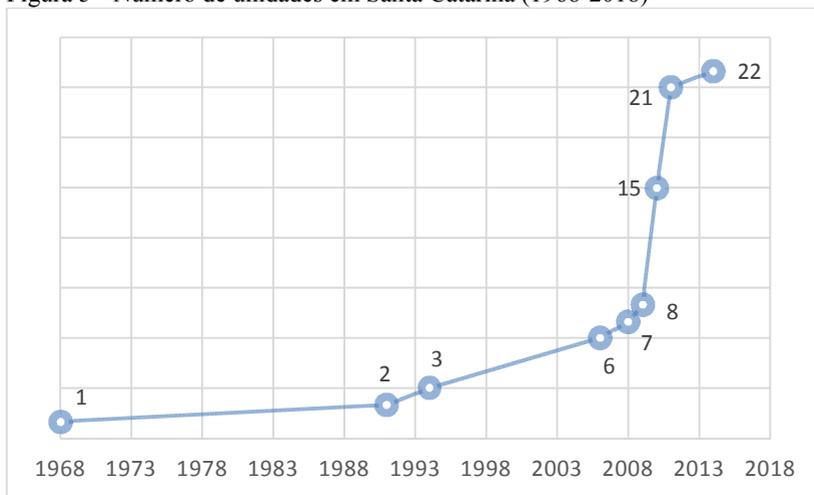
Com essa expansão, previa-se 64 novas unidades implantadas até 2008. Porém, antes de concluir-se essa fase, em 2007 foi iniciada a segunda fase de expansão. Ela trazia o tema “Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país” e previa a implantação de 150 novas unidades de ensino, com a meta de alcançar a marca de 354 unidades até 2010 (SETEC, 2010). Segundo Tavares (2012), a meta para 2010 foi superada, alcançando 366 unidades naquele ano e esse mesmo autor apresenta uma terceira fase de expansão registrada como uma continuidade às anteriores, “[...] com a meta de construir mais 208 campus vinculados aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no período 2011-2014”, constado no relatório de gestão da (SETEC, 2012, p. 9). Em contraste, quando a transformação para IFs foi proposta, um dos principais questionamentos se deu em torno da perda de identidade, uma vez que os CEFETs já tinham conquistado o seu reconhecimento social (OTRANTO, 2010), o que ainda não foi suficientemente discutido até o momento.

Nessa dicotomia, entre possíveis avanços e perdas, ainda é relevante lembrar que Brown, Ainsworth e Grant (2012, p. 315, tradução nossa) sugerem a “[...] necessidade de uma maior atenção ao papel político de textos tais como relatórios de inquérito, documentos legais e estratégicos [...], e examinar como eles estão embutidos e afetam as relações de poder.”. Portanto, apesar do lado positivo dessa expansão, ela também pode comportar dificuldades, especialmente no que se refere à amplitude da ação.

O efeito das transformações e expansões da Rede Federal também alcançou a instituição situada em Santa Catarina. Em um cenário temporal mais próximo, pode-se destacar a transformação de Escola Técnica Federal de Santa Catarina, para Centro Federal de Educação Científica e Tecnológica de Santa Catarina e, mais recentemente, para Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC, 2009; IFSC, 2014a). O resultado disso resultou na existência de 20 unidades em 2014, mais duas em implantação. Porém, é preciso ter em mente que o processo de expansão se intensificou nos anos 2010 e 2011, com a criação de mais 7 e 6

unidades, respectivamente. Esse crescimento numérico de unidades, que ocorreu ao longo de 46 anos e compõe o conjunto de Institutos Federais em Santa Catarina, pode ser observado na Figura 5.

Figura 5 - Número de unidades em Santa Catarina (1968-2018)



Fonte: Elaborado pela Autora, com base no PDI/IFSC 2015-2019 (IFSC, 2014a).

É nessa trajetória, sem ampliar o debate sobre o valor da Escola Técnica Federal de Santa Catarina para a sua época, que ela se torna Centro Federal de Educação Científica e Tecnológica de Santa Catarina em 2002, possibilitando a oferta de novas modalidades de ensino, especialmente a oferta de cursos superiores de tecnologia, que seguem as diretrizes do MEC para o seu funcionamento (CONSUP, 2002).

2.1.1 De CEFET/SC a IFSC: um curso de transformações

A transformação de ETFSC para CEFET/SC, segundo Almeida (2002), foi um processo desafiador e demorado que se iniciou com o envio do Projeto Institucional de Cefetização em 1997 e que só se efetivou cinco anos mais tarde, em 2002, com o Decreto Presidencial de criação do CEFET/SC.

Para compreender melhor esse processo, é preciso atentar que tal transformação já havia sido delineada em 1994, quando foi constituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, um estágio anterior à criação da Rede Federal, conforme apresentado por Tavares (2012, p. 11):

A Lei 8.948/94, ao mesmo tempo em que constituía o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, paralelo ao sistema de ensino regular, transformava as antigas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica – CEFETs, sob os mesmos moldes dos CEFETs de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná, que já existiam desde 1978.

Apesar do marco regulatório, Almeida (2002, p. 102) salienta que a implantação prevista na Lei 8.948/94 estava “condicionada à publicação de decreto presidencial específico para cada centro”, o que só veio a acontecer anos mais tarde, em Santa Catarina. Por conseguinte, no Decreto que autorizava o CEFET/SC, foram definidos os objetivos da nova institucionalidade, incluindo a oferta de ensino superior e que viria a resultar na criação e oferta de três cursos superiores de tecnologia, em julho de 2002: Automação Industrial, Design de Produto e Sistemas Digitais.

Segundo Zapelini (2012), em 2006 o CEFET/SC passa a dar atenção aos seus ativos intangíveis, ao criar uma Diretoria de Gestão do Conhecimento – DGC. No entendimento desse autor, avançar na expectativa de converter-se em IFSC, tratava-se de uma atuação ousada e inovadora, pois embora outras instituições públicas já houvessem empreendido nesse sentido, a gestão do conhecimento foi adotada como um sistema de gestão pública, contemplando toda a Instituição – seus setores e unidades, em nível estratégico. Em 2014, o papel da Diretoria de Gestão do Conhecimento foi apresentada no PDI existindo para “fomentar o desenvolvimento da cultura de compartilhamento de conhecimentos, de informações e de práticas de gestão do conhecimento e inovação no IFSC” (IFSC, 2014a, p. 265), estando vinculada à Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional.

Na história da instituição, o processo de transformação do CEFET/SC em IFSC se daria em 2008 (IFSC, 2014a). Entretanto, segundo Silva, Santos e Silva (2014), o marco legal que permitia a adesão voluntária de instituições existentes se deu pelo Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica (BRASIL, 2007). É preciso estar atento ao fato de que essas instituições também são

vistas como exemplos de um pacto nacional e submissão consentida no campo da educação profissional, implicando em diferentes preocupações (OTRANTO, 2010).

Voltando-se para o CEFET/SC, Lino (2013) acrescenta que havia um amplo debate, tanto interno quanto externo, sobre o futuro da instituição, havendo uma tendência de preferência para que fosse transformada em uma Universidade Tecnológica, nos moldes da Universidade Tecnológica do Paraná – UTFPR. O debate se encerrou e a transformação em IFET foi escolhida (SILVA; SANTOS; SILVA, 2014), provocando importantes transformações. Porém, segundo Tavares (2015, p. 18), essa preferência foi superada pela “equiparação formal dos IFs às universidades federais”.

Assim, dada à importância das transformações em curso, seja pela natureza ou pela forma como se deram, resultando em conquistas e desafios, passados cinco anos desde a transformação de CEFET/SC em IFSC, Silva, Santos e Silva (2014) destacaram:

Nos últimos anos houve muitas conquistas, resultado do comprometimento, da inovação e da ousadia de uma política educacional voltada para promover a oportunidade ao acesso a educação profissional e tecnológica de mais estudantes. As concepções também se transformaram num processo intenso de reorganização, com a implantação de um novo Estatuto, novos Planos de Desenvolvimento Institucional, novos Regimentos, novo Projeto Político Pedagógico, nova estrutura administrativa, construção de sede própria para a Reitoria, construção de novos 14 câmpus, eleição para Reitor e para Diretores-Gerais dos câmpus. Considerando todos estes acontecimentos, ousamos dizer estes últimos anos serão lembrados como um dos períodos mais vibrantes da história do IFSC.

De forma geral, o IFSC é mais do que uma simples instituição de ensino público federal, ele é uma organização complexa e dinâmica, em constante transformação.⁹ Tal complexidade demanda modelos de gestão

⁹ Exemplos de constante comparação, são duas ações que chegaram ao conhecimento da pesquisadora-orientanda, em 2014: a reformulação do currículo do Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto e o

apropriados e orientados à gestão do conhecimento e à institucionalização. Assim, em se tratando de uma organização preocupada com resultados, adota a definição dada por Matos e Chiavenato (apud IFSC, 2014a, p. 15), reconhecendo o “ambiente mutável”

[...] o planejamento estratégico está relacionado com a adaptação da organização a um ambiente mutável, orientando-a para o futuro, com ampla participação das pessoas e com o envolvimento de todos os seus recursos no sentido da obtenção de efeitos sinérgicos, consistindo em um processo de construção de consensos e de aprendizagem organizacional.

Ainda, é preciso considerar que a estrutura multicâmpus do IFSC e as metas estabelecidas para a Rede Federal, requerem mecanismos de gestão que possam garantir o fortalecimento do caráter sistêmico do Instituto e a consolidação da sua identidade institucional (IFSC, 2014a). Nesse contexto, o planejamento estratégico assume um papel fundamental como ferramenta de gestão, tornando-se oportuno ampliar a compreensão de contribuições da ordem do conhecimento individual, do grupo e organizacional.

2.1.2 O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI

Segundo orientações do MEC (2010)¹⁰, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI consiste em um documento no qual a instituição de ensino superior define a sua missão e as estratégias para atingir suas metas e objetivos. Ele abrange um período de cinco anos e deve conter o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da Instituição de Ensino Superior, “observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento”. Também deve apresentar um “quadro-resumo contendo a relação dos principais indicadores de desempenho, que possibilite comparar, a situação atual e futura de cada um deles (após a vigência do PDI)”.

Repensando o IFSC – Campus Florianópolis, ambas repercutidas no âmbito organizacional e em rede social (facebook).

¹⁰ <https://goo.gl/r8n7yz>

Para Peter Drucker (1984), o planejamento não diz respeito à decisões futuras, mas às implicações futuras de decisões presentes. Não podemos prever o futuro, mas podemos criá-lo. De acordo com Matus (1993), o planejamento está associado à ideia de preparação e controle do futuro a partir do presente, através da reflexão sistemática sobre a realidade a enfrentar e os objetivos a atingir. Assim, os Planos nos ajudam a diminuir o nível de incerteza, agregando mais segurança e transparência às decisões institucionais e contribuem para a implementação de inovações (apud IFSC, 2014a, p. 16)

Ao estabelecer o PDI vigente (2015-2019), no entendimento da Instituição, “[...] fica latente o sentimento de aprendizagem, de amadurecimento e de evolução do Instituto, referendando o que somos, onde estamos, o que almejamos, como chegaremos lá e como saberemos que chegamos.” (IFSC, 2014a, p. 17). Nele o IFSC é declarado como sendo uma **instituição intensiva em conhecimento por natureza**, o que é corroborado por Brewer e Brewer (2010)

Por essa razão, uma das políticas de gestão, que norteia o planejamento estratégico da instituição, está orientada para a gestão da informação e do conhecimento. Segundo o que foi estabelecido no PDI (IFSC, 2014a, p. 59), a principal dimensão relacionada ao tema consiste na

[...] promoção da utilização de fundamentos teórico-práticos da gestão do conhecimento, de forma a estimular a identificação, o armazenamento, a criação, a aplicação e a socialização de informações e conhecimentos estratégicos relevantes para a gestão institucional.

Ele também contém um conjunto de objetivos estratégicos, segundo o que a instituição objetiva alcançar. Os objetivos do IFSC convergem para três perspectivas – **pessoas e conhecimento** é uma delas e foi assim definida:

Representa as bases que a instituição deve desenvolver para gerar crescimento e melhoria a longo prazo. Abrange quatro categorias principais:

capacidade dos servidores; capacidade dos sistemas de informação; clima organizacional; procedimentos organizacionais. Os objetivos estratégicos que constituem esta perspectiva devem ser capazes de responder à seguinte pergunta: como proveremos a nossa capacidade de fazer, aprender, melhorar e inovar? (IFSC, 2014a, p. 69)

Essa mesma pergunta pode voltar-se para o passado, buscando identificar com foi provida a capacidade de aprender, melhorar e inovar, enquanto indivíduo, grupo ou a instituição, de forma a evocar uma memória com reflexos no momento presente. Também para compreender questões que escapam às técnicas – as representações dos sujeitos acerca das práticas e da realidade. Nesse sentido, resultados de pesquisa denunciam problemas e desafios, especialmente no caso da transformação para IFSC. Segundo Tavares (2015, p. 14) relatos de professores e servidores focam

Na falta de clareza [percebida] acerca do propósito da criação da nova institucionalidade, a grande maioria dos entrevistados, em diversas ocasiões, tomou as universidades federais como referência, seja para tentar identificar os aspectos em que estas instituições se assemelhavam aos IFs, ou para tentar estabelecer algum tipo de diferenciação.

Ainda, o PDI/IFSC 2015-2019, apresenta o mapa estratégico institucional, com as perspectivas orientadas para a missão, visão e valores institucionais. No Mapa Estratégico são apresentados cinco objetivos na perspectiva pessoas e conhecimentos. Pelo que está posto, dois objetivos estratégicos estão orientados para as pessoas e para o conhecimento que reside nelas: 1) favorecer o compartilhamento do conhecimento e a cooperação entre servidores e área – quiçá mais orientada para a gestão de processos; e 2) disponibilizar dados, informações e conhecimento – quiçá mais orientada a sistemas de gestão do conhecimento (IFSC, 2014a, p. 72).

A história da Instituição e as rápidas transformações às quais aderiu, proporcionaram mudanças expressivas na sua forma de ser e de atuar, impondo desafios em termos de assimilação e implementação de todas as mudanças, inclusive no que se refere à ideia de trabalho docente e a concepção de **universidade e identidade** (GUIMARÃES, 2013, p. 3-4). Assim como no caso da educação profissional, é preciso reconhecer

que o próprio ensino superior sofreu reformas e reestruturações nas últimas décadas (SAM; SIJDE, 2014).

Nesse sentido, o Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto e seus protagonistas – tanto os pioneiros quanto aqueles que foram aderindo ao longo do tempo, não ficaram ilesos a esses eventos, onde a gestão escolar e gestão do conhecimento podem ser imperativas para auxiliar na compreensão da complexidade de fatores envolvidos, para além da operacionalização de um planejamento estratégico. Por exemplo, há indício de que em outra instituição da Rede, a oferta de cursos superiores criou uma nova identidade para a instituição e a possibilidade de atuar em curso de nível superior foi considerada atraente por alguns professores e alguns passaram a buscar qualificação (ROCHA; LÉDA, 2015). Porém, talvez em um sentido contrário, Rocha e Léda (2015) revelam relatos de sofrimento laboral entre os professores e existência de alguns que desejam deixar a carreira docente na instituição.

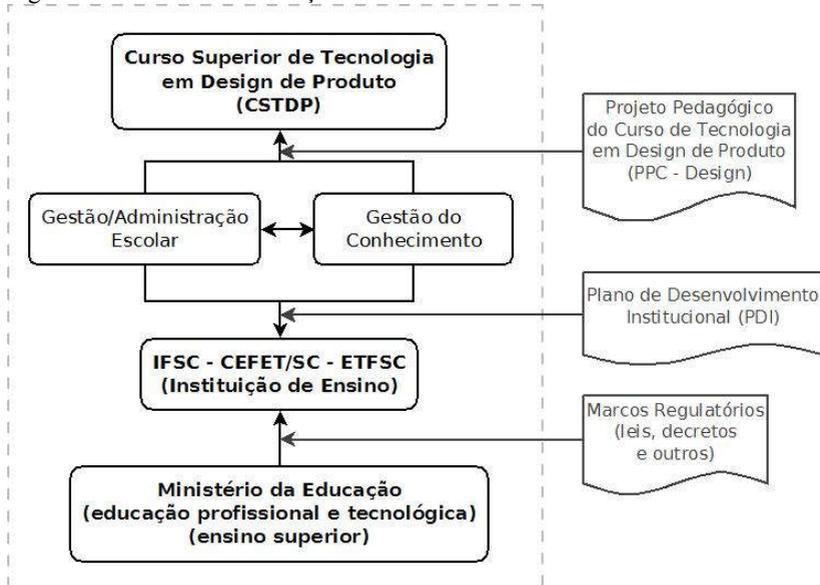
Logo, compreender a dinâmica da trajetória de um curso superior no IFSC, passa pelas relações que podem ser visualizadas na Figura 6. Nela é possível perceber que gestão/administração escolar e gestão do conhecimento se encontram na interseção que comunica a Instituição e o CSTDP, implicando os professores em um contexto que tem sido palco de importantes transformações, com implicações em diferentes sentidos, decorrente de marcos regulatórios. Lembra-se, aqui, que a graduação em Design segue as Diretrizes Curriculares Nacionais dadas pela Resolução nº 5, de 8 de março de 2004 (CONSUP, 2004), em uma perspectiva normativa.

Portanto, é preciso explorar alguns aspectos desses temas e implicações, para além da história Instituição e do seu planejamento que é dado pelo PDI IFSC 2015-2019.

Não se pode negar que, mesmo com fins específicos e com características únicas, as instituições escolares também são organizações, que funcionam segundo princípios formais e informais e são baseadas em uma cultura própria que define suas tarefas e horizontes. (CAMPOS, 2002, p. 123)

Assim, a seguir são abordados conceitos relacionados à gestão do conhecimento organizacional, à gestão educacional e à cultura, memória e identidade.

Figura 6 - Gestão/Administração Escolar e Gestão do Conhecimento



Fonte: Elaborado pela Autora, com base em CONSUP (2004), IFSC (2014a), SETEC (2010).

2.2 ORGANIZAÇÃO, GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO DO CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL

Em se tratando da gestão educacional em instituições de educação, a perspectiva sociocrítica leva à decisão de

[...] valorizar as ações concretas dos profissionais na escola que sejam decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses de suas interações (autonomia e participação), em razão do interesse público dos serviços educacionais prestados, sem, com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 413).

Isso implica em compreender que os marcos regulatórios não determinam por completo a organização e a gestão nessas instituições. Nesse sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 431), explicam que, no tocante aos professores, pelo menos três atribuições estão

compreendidas nas suas atividades: “a docência, a atuação na organização e na gestão da escola e a produção de conhecimento pedagógico”.

Direcionando o escopo, no que se refere às atividades dos professores no ensino superior, em especial nas instituições públicas, Leda (2006, p. 7) descreve outras atividades da rotina comum, como:

[...] ministrar aulas; corrigir trabalhos e provas; realizar pesquisas; redigir artigos; participar de eventos; orientar a produção de trabalhos científicos; participar de projetos de extensão; além da busca de atualização de novos conhecimentos, tentando acompanhar as velozes mudanças do mundo globalizado. Todas essas atividades, hoje, são marcadas pela lógica da avaliação quantitativa vinculada ao pagamento de gratificações e financiamento de pesquisas conforme a produtividade.

Mas parece haver preocupações ainda maiores e que continuam recentes, em relação à prática docente. Com efeito, Sevckenko (2000) delineava expectativas para o docente dos tempos atuais que, ao que parece, vem se confirmando: o professor passa a incorporar atividades como o preenchimento de relatórios, a captação de verbas e tantas outras, participando ativamente dos processos de gestão.

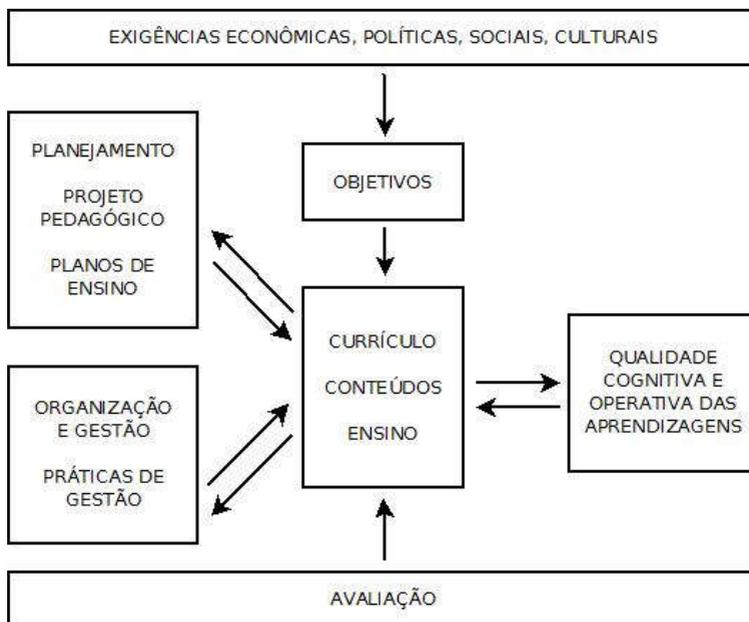
Por conseguinte, as atividades docentes se desenvolvem na articulação entre a escola, os meios (organização e gestão) e os objetivos institucionais, como apresentado por Libâneo, Oliveira e Toschi, (2012, p.425) e pode ser visualizada na Figura 7.

No que se refere a essa articulação, duas definições direcionadas para Instituições são úteis: (a) North (1991, p. 97, tradução nossa) se refere aos condicionantes humanamente concebidos e que estruturam a interação política, econômica e social” e (b) Veronese (2008) complementa, descrevendo-as como um “[...] complexo integrado por ideias, padrões de comportamento, relações inter-humanas e, muitas vezes, um equipamento material, organizados em torno de um interesse socialmente reconhecido.”. Portanto, é recomendável que se tenha a clareza de que meios e objetivos também constituem condicionantes nas atividades educacionais. Nesse sentido, cabe acrescentar que uma instituição de educação, enquanto escola,

[...] é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são

relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 412).

Figura 7 - Articulação entre meios (organização e gestão) e objetivos na escola



Fonte: Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 425).

Ao mesmo tempo, as instituições de ensino podem ser vistas a partir da ótica “da organização como acontece”, proposta por Schatzki (2006, p. 1870). Para esse autor, as organizações abraçam:

[...] (1) o acontecimento da organização em tempo real e os desdobramentos dos desempenhos de suas ações; (2) a memória da organização, a persistência da estrutura organizacional do passado para o presente, juntamente com o complexo de ações, pensamentos, experiências, habilidades e prontidão que assegura essa memória; (3) o envolvimento potencial de ordens materiais, nos desempenhos que são o acontecimento futuro da organização; e (4) a infraestrutura causal que suporta o

acontecimento e a memória da organização (SCHATZKI, 2006, p. 1870, tradução nossa)

Esses aspectos podem ser vistos por outras lentes e conhecimentos, oportunizando compreender aspectos da gestão do conhecimento e da mudança organizacional que podem estar envolvidos.

2.2.1 Gestão do Conhecimento Organizacional

Grandes, aceleradas e intensas transformações impulsionadas pela tecnologia têm se difundido por todos os setores da economia, trazendo consequências para o desenvolvimento social e econômico que se deseja, demandando investimentos em áreas estratégicas, como educação e pesquisa, especialmente no âmbito da gestão pública (MELLO; FILHO, 2010). As consequências também são observadas no mundo do trabalho, que passou de uma perspectiva industrial para uma perspectiva do conhecimento, como pode ser observado na Figura 2.4.

Com efeito, no cerne da complexidade das instituições de ensino, pode-se inferir que docentes e TAEs são exemplos de trabalhadores na perspectiva da sociedade do conhecimento. Especialmente no que se refere aos professores, eles são protagonistas que garantem a razão de ser dessas instituições, garantindo o ensino (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Figura 8 - Trabalhadores na perspectiva industrial e perspectiva do conhecimento

Perspectiva industrial (taylorismo/fordismo)	Perspectiva da sociedade do conhecimento
Operador	Ator, reflexivo
Trabalho rotineiro, manual	Trabalho requer capacidades de análise, abstração e generalização
Executar o prescrito	Tomar iniciativas, atitudes
Executar ações	Executar ações/atenção a acontecimentos
Saber-fazer individualizado	Saber agir coletivamente
Esquemas elementares	Esquemas tecnológicos complexos
Rigidez no sistema de produção	Flexibilidade de produtos e processos
Gerenciamento pelo controle	Gerenciamento pela liderança
Repetição, previsibilidade	Inovação, imprevisibilidade
Simplicidade e não qualificação	Complexidade e competências
Exigência unidimensional	Exigência multidimensional, polivalência

Fonte: Mello e Filho (2010, p. 618). Título original: Mundo do Trabalho.

Na perspectiva da sociedade do conhecimento apresentada, os professores são representados especialmente por apresentar-se como ator, com postura reflexiva, na medida em que Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 414) afirmam que “as pessoas mudam com as práticas organizativas, as organizações mudam com as pessoas” – o mesmo vale para o conhecimento.

Nessa direção, como se vem observando, o **conhecimento** tem sido cada vez mais reconhecido como estratégia imperativa nas organizações, partindo do paradigma de que “conhecimento é poder”, e tornando-se essencial que ele seja compartilhado para toda a organização (URIARTE, 2008). Porém, o que se procura é o tipo de conhecimento que seja útil para a organização (TAKEUCHI; NONAKA, 2008). Nas palavras de Mitri (2003) e de Popadiuk e Choo (2006, p. 306, tradução nossa) ao se referir ao conhecimento relevante para organizações de negócio, os autores incluem: “fatos, opiniões, ideias, teorias, princípios, modelos, experiências, valores, informação contextual, visão especializada e intuição”.

Segundo Uriarte (2008) *core knowledge* e *enabling knowledge* são dois tipos de conhecimento presente nas organizações. O primeiro consiste em um tipo de conhecimento fundamental para a realização do objetivo da organização e o segundo consiste na parte do conhecimento da organização, criado e armazenado em nível individual, representando a vontade de partilhar conhecimento na organização – destacando que significativa parcela do conhecimento organizacional está no cérebro das pessoas, algo em torno de 42% (URIARTE, 2008).

Ainda, em uma dimensão epistemológica de conhecimento, Takeuchi e Nonaka (2008) recorrem à distinção apresentada por Michael Polanyi (1996 apud TAKEUCHI; NONAKA, 2008): conhecimento tácito e conhecimento explícito. O primeiro é pessoal, contextualizado e difícil de comunicar, enquanto o segundo é “codificado” e pode ser transmitido na linguagem formal. Em outra perspectiva, Baskerville e Dulipovici (2006) denominam os dois tipos de representação do conhecimento, como sendo tácito e articulado. Porém, para além de compreender suas representações nas organizações, é importante reconhecê-lo e geri-lo.

Somando-se a essas definições, Alavi e Leidner (2001, p. 111) apresentam uma taxonomia de conhecimento que vai além do conhecimento tácito e explícito (Quadro 5). Os autores afirmam que é importante compreender as taxonomias porque o “[...] desenvolvimento teórico em gestão do conhecimento é influenciado pela distinção entre os diferentes tipos de conhecimento” (p. 112, tradução nossa).

Quadro 5 - Taxonomias de conhecimento e exemplos

Tipos de Conhecimentos	Definições	Exemplos
Tácito	Conhecimento é calçado em ações, experiências e envolvimento em contextos específicos	Melhores meios para lidar com clientes específicos
Tácito cognitivo	Modelos mentais	Crenças individuais em relações de causa e efeito
Tácito técnico	<i>Know-how</i> aplicado a um trabalho específico	Habilidades cirúrgicas
Explícito	Conhecimento articulado e generalizado	Conhecimento sobre principais clientes de uma dada região
Individual	Criado por e inerente a um indivíduo	Insights obtidos após um projeto completado
Social	Criado por e inerente a ações coletivas de um dado grupo	Normas para comunicação entre grupos
Declarativo	Saber sobre	Qual remédio é apropriado para qual doença
Procedural	Saber como	Como administrar um remédio
Causal	Saber por quê	Conhecer o funcionamento de um remédio no processo de cura
Condicional	Saber quando	Saber quando prescrever um remédio
Relacional	Saber com	Saber como um remédio interage com outros
Pragmático	Conhecimento útil para a organização	Melhores práticas, estruturas de negócio, projetos, desenhos de engenharia, relatórios de mercado

Fonte: Alavi e Leidner (2001, p. 113, tradução nossa)

Para além dessas definições de conhecimento, para que ele tenha valor, é preciso operacionaliza-lo. Assim, segundo Dalkir (2005, p. 3),

A gestão do conhecimento é a coordenação deliberada e sistemática de pessoas, tecnologia, processos e estrutura organizacional de uma organização, a fim de agregar valor através da reutilização e da inovação. Esta coordenação é alcançada através da criação, compartilhamento e aplicação do conhecimento, bem como através de alimentação de valiosas lições aprendidas e as melhores práticas para a memória corporativa, a fim de promover a aprendizagem organizacional continuada.

Consoante com a definição de Dalkir (2005), Perkins (2008) assinala as dificuldades encontradas em adotar a gestão do conhecimento em instituição de ensino superior japonesa, especialmente no que se refere à cultura e à tradição hierárquica, apesar do aprendizado que se poderia promover no contexto das instituições de ensino.

Ainda, Tzortzaki e Mihiotis (2014) apresentam duas perspectivas da gestão do conhecimento: científica e social (Quadro 6). Os autores explicam que a primeira, com ênfase na reengenharia, é criticada por sua falta de sincronia entre inovação e organização; já a segunda continua sob escrutínio pois, embora contribua para a inovação, não permite um uso disciplinado dos recursos. Além disso, essas perspectivas precisam ser colocadas à prova pois podem conduzir a interpretações erradas. E, na verdade, um olhar particular orientado a uma ou outra perspectiva pode prejudicar a visão do todo, apresentada por Dalkir (2005).

Também, para alguns autores, conhecimento é um processo. Segundo Alavi e Leidner (2001, tradução nossa, p. 110), “[...] se o conhecimento é um processo, o foco está na gestão do conhecimento implícito sobre o fluxo de conhecimentos e os processos de criação, compartilhamento e distribuição de conhecimento.” E, na avaliação de Dienes e Perner (1999, p. 752, tradução nossa), o conhecimento implícito é o tipo mais importante, porque é “[...] composto por representações que refletem apenas as propriedades de objetos ou eventos, sem adverti-los de qualquer entidade particular”.

Ainda, é preciso ter em conta que “O objetivo primário de qualquer organização é entregar um produto e/ou serviço para seus clientes ou, no caso de uma organização governamental, para seus cidadãos.” (CEN, 2004, p.9). É nessa perspectiva que muitos estudos organizacionais têm sido conduzidos. E, mais especificamente no que se refere às instituições de educação pública, a cultura pode ser uma dificultadora, como foi discutido por Perkins (2008), ao contrário, em outros casos ela também

pode favorecer mudanças, a aprendizagem e a identificação dos indivíduos.

Quadro 6 - Gestão do Conhecimento: perspectiva científica e social

Perspectiva científica	Perspectiva Social
Focada em Tecnologia Abordagem científica Conhecimento como uma coisa Informação/Conhecimento são descritos matematicamente Impacto da tecnologia é inevitável (essencialismo) Conhecimento incorporado em processos formais e funções organizacionais Gestão do Conhecimento como uma disciplina a parte da Tecnologia de Informação Gestão do Conhecimento como iniciativas e programas específicos, regras e tecnologias Gestão do Conhecimento como um programa gerido e implementado por executivos	Foco cultural/humano Abordagem não científica Conhecimento como um processo Informação/conhecimento considerado construtivamente Tecnologia no controle humano (se adotada como um todo) Conhecimento incorporado em processos informais e encontros casuais Gestão do Conhecimento como uma parte dos recursos humanos Gestão do Conhecimento como um conhecimento orgânico baseado em facilitador, em encontros casuais, atividade construtiva e comportamento social Gestão do Conhecimento como uma atividade abraçada, central para a estratégia e as tarefas/ panoramas próprios dos executivos sênior

Fonte: TZORTZAKI; MIHIOTIS (2014, p. 38, tradução nossa), por “Study on Market Prospects, Business Needs and Technological Trends for Business Knowledge Management” in Europe (2003, p. 26).

De fato, não se pode negar que, mesmo com fins específicos e com características únicas, as instituições escolares também são organizações, que funcionam segundo princípios formais e informais e são baseadas em uma cultura própria que define suas tarefas e horizontes (CAMPOS, 2002). De uma forma mais abrangente e no tocante ao desenvolvimento profissional de professores, Zhao (2010, p. 170, tradução nossa) esclarece que

A gestão dos conhecimentos escolares consiste em reforçar a aquisição, acumulação, partilha, difusão e inovação do conhecimento em virtude de fatores

facilitadores, liderança administrativa, cultura organizacional, tecnologias de informação e gerenciamento de desempenho e outros fatores.

Portanto, nas instituições de educação pública, pode-se inferir que é preciso identificar quais são os conhecimentos críticos para a organização, ao longo de sua trajetória. Igualmente, parece relevante discutir as representações que as pessoas fazem dos eventos e das ações que implicam conhecimento organizacional. Feito isso, uma vez identificados, a organização pode debruçar-se em compreender como lidar com eles e como contribuirão para atingir os objetivos institucionais. Como será visto a seguir, parte dessas discussões se concentram no conceito de criação de conhecimento.

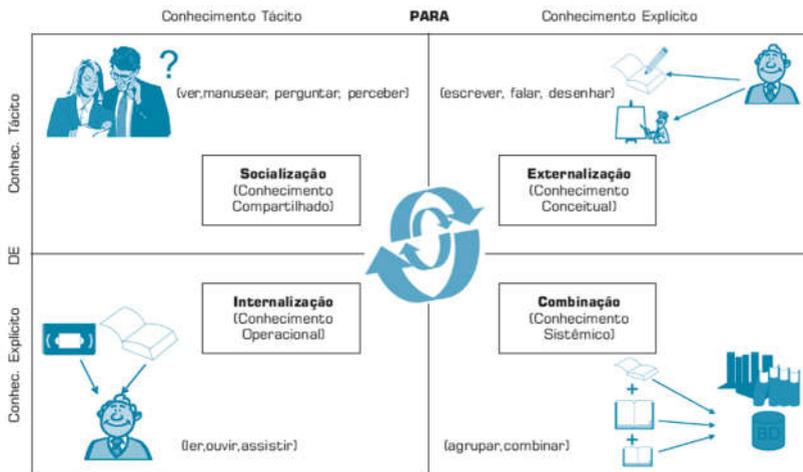
2.2.2 Tipos de Conhecimento e Processos de Conversão

Segundo Nonaka e Krogh (2009), duas premissas têm influenciado pesquisas e teorias sobre gestão do conhecimento organizacional: a do conhecimento tácito e a do conhecimento explícito. Elas aparecem como dimensões epistemológicas no processo de criação de conhecimento proposto por Takeuchi e Nonaka (2008). Como uma organização não pode criar conhecimento por si mesma, ela precisa mobilizar o conhecimento tácito dos indivíduos numa interação contínua, dado que na perspectiva desses autores essa é a base da criação do conhecimento organizacional.

Esse processo é chamado de conversão do conhecimento, explicando, teoricamente e empiricamente, a interação entre as formas de conhecimento tácito e explícito (NONAKA; VON KROGH, 2009). Ele compreende quatro processos: socialização, externalização, combinação e internalização (TAKEUCHI; NONAKA, 2008) e sua representação pode ser observada na Figura 9.

O processo da criação do conhecimento organizacional é espiral, se inicia no nível individual, expandindo-se por meio das comunidades de interação (grupo e instituição, por exemplo), atravessando os limites institucionais (departamentos, dentre outros) (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p. 70).

Figura 9 - Processos de Conversão do Conhecimento



Fonte: <<https://goo.gl/Gc7PF4>>. Acesso em 19 fev. 2013.

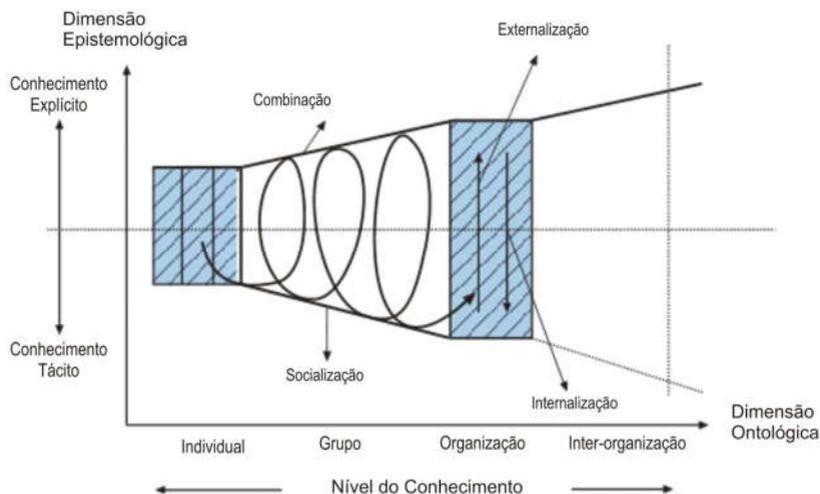
Em outras palavras, a criação de conhecimento é constituída por uma dimensão epistemológica (conhecimento tácito; conhecimento explícito), uma dimensão ontológica em nível de conhecimento (indivíduo, grupo, organização, interorganização) e pelos processos de conversão do conhecimento – Figura 10. Nesse sentido, Nonaka e Krogh (2009), evidenciaram oportunidade de realizar pesquisa que faça distinção entre as práticas sociais e criação de conhecimento organizacional.

Com efeito, na prática organizacional, os indivíduos que se integram à instituição, estão sujeitos a que lhes sejam apresentados os diversos elementos da realidade organizacional, passando por processos de socialização que orientam a existência de normas, procedimentos adotados e todos os elementos da cultura da organização (MIRANDA; BORGES; MOREIRA, 2012, p. 104)

Como resultado dessa socialização, segundo Miranda, Borges e Moreira (2012, p. 104), espera-se que padrões de comportamentos homogêneos e pensamento padronizado sejam assimilados, provocando uma construção identitária. Em contrapartida, esses mesmos autores lembram que os indivíduos se constituem de diferentes formas ao longo da trajetória de vida, portanto pode haver diferenças nos processos de construção identitária, “[...] porque a construção identitária é um processo

dinâmico, relacional e envolve uma série de elementos pessoais, sociais e coletivos”.

Figura 10 - Espiral da Criação do Conhecimento Organizacional



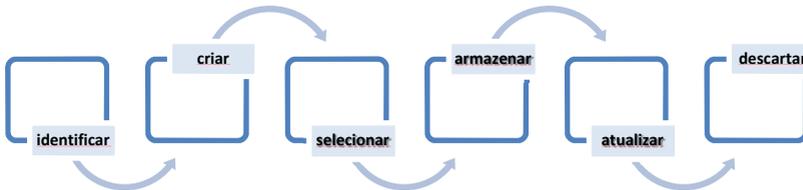
Fonte: <<https://goo.gl/mbN8DJ>>. Acesso em 19 fev.2013.

Na perspectiva da preservação do conhecimento organizacional, Probst, Raub e Romhardt (2002) assinalam que as organizações que almejem administrar seu conhecimento, deixando-o acessível, precisarão dominar pelo menos três processos de gestão do conhecimento. Segundo os autores, primeiro elas devem selecionar os eventos, pessoas e processos que valerá reter e, depois disso, devem ser capazes de armazenar sua experiência de forma adequada. Por fim, as organizações devem garantir que a memória organizacional seja atualizada. Os três processos básicos apresentados por eles, são: selecionar, armazenar e atualizar. Porém, com base em Sveiby (1998) e Uriarte (2008), podemos incluir os processos: identificar, criar e descartar. Todos esses processos podem ser visualizados na Figura 11.

Também, nessa perspectiva da preservação do conhecimento, surge a possibilidade de situações de reuso de conhecimento, como papel da tecnologia da informação (TI). Os 4 diferentes tipos “reusadores” de conhecimento envolvidos são: produtores de trabalhos compartilhados, profissionais de trabalhos compartilhados, especialistas em busca de aprendizes e mineradores de conhecimentos secundários. Cada um deles

precisará de um repositório que forneça o conhecimento necessário para a solução de seus problemas (MARKUS, 2001).

Figura 11 - Processos de preservação do conhecimento



Fonte: Elaborado com base em Probst, Raub e Romhardt (2002), Sveiby (1998) e Uriarte (2008).

Também é possível inferir que a necessidade de reuso do conhecimento pode ocorrer em situações adversas, como: aposentadorias ou processos de mudanças organizacional, por exemplo.

2.2.3 A perspectiva da mudança/transformação organizacional

Ao olhar para a história de muitas organizações, é possível perceber que

Os momentos de transformação organizacional constituem potencialmente uma oportunidade para reorganizar o trabalho de tal forma que a qualidade de vida e a eficácia organizacional sejam melhoradas. (MORIN, 2001, p. 9)

Pode-se inferir que mudanças ou transformações organizacionais, constituem fenômenos que podem ser esperados ou que podem acontecer de forma inesperada ou surpreendente. Infere-se, ainda que os efeitos delas podem ser facilmente assimilados ou podem constituir-se em importantes problemas. Possibilidades tão variadas parecem indicar que as mudanças são construídas por meio de eventos que se sucedem. Nesse sentido, Isabella (1990) apresenta como gerentes constroem principais eventos no decorrer do tempo.

A autora descreve eventos-chaves revelados por interpretações de gerentes, que evoluem ao longo de quatro estágios e cada um deles

apresenta um conjunto de tarefas interpretativas e um quadro de referência na realidade construída (ISABELLA, 1990).

Durante a antecipação, os gerentes reúnem rumores e outros pedaços de informação em um quadro de referência em progresso. Durante a confirmação, seu marco de referência baseia-se em explicações convencionais e comparações com eventos passados. Durante a culminação, as pessoas comparam as condições antes e depois de um evento e buscam um significado simbólico. Durante as consequências, eles analisam as consequências do evento. As seções a seguir discutem cada estágio em detalhes. (ISABELLA, 1990, p. 14-16, tradução nossa).

Outra forma de conduzir a transformação organizacional, apresentada por Orlikowski (1996, p. 63), relaciona-a a práticas situadas, de forma que os atores “organizacionais improvisam, inovam e adaptam suas rotinas de trabalho ao longo do tempo”, apresentando uma base empírica para a transformação organizacional baseada na prática. Para essa autora, essa perspectiva da mudança situada pode ser útil para analisar a mudança nas organizações que se orientam para padrões de flexibilidade, auto-organização e aprendizagem.

Nos processos de mudanças, Tsoukas e Chia (2002) lembram que os campos organizacionais não são estáticos ou fixos, mas estão sempre em processo de vir a ser. No campo da educação, é importante lembrar que isso costuma vir acompanhado de estratégias retóricas (BROWN; AINSWORTH; GRANT, 2012, 313). Essas estratégias costumam estabelecer, a priori, a razão das mudanças e suas possíveis implicações.

Ao analisar a mudança sob a perspectiva humana, é preciso lembrar da existência de grupos de referência e que se faz necessário equilibrar “as formas e os graus de contribuição e de retribuição”, bem como, será necessário esforço para “alterar atitudes, comportamentos e a forma de participação dos indivíduos” (MOTTA, 2001, p. 99). Porém, isso pode constituir um importante desafio, especialmente se não se tratar de um processo antecipado e concomitante às mudanças.

Por conseguinte, segundo Motta (2001, p. 106), a perspectiva cultural tipifica a organização e o seu caráter singular, com o seu “[...] conjunto de valores, crenças e hábitos coletivamente compartilhados [...]”, que

[...] tende a enfatizar referências históricas, o processo interno de socialização e fatores definidores das particularidades do comportamento organizacional; procuram-se no passado significados e símbolos coletivos para compreender ações presentes. [...] (p. 106)

Essa perspectiva implica no reconhecimento da identidade, de forma que novos indivíduos possam assimilá-la para adaptar-se à dinâmica organizacional e a “[...] cultura parece oferecer um sentido de coerência para direcionar o comportamento coletivo” (MOTTA, 2001, p. 109). Porém, isso pode não ocorrer com os novos indivíduos. Portanto, cabe alertar que, embora a identidade organizacional seja retrata como algo “[...] essencial, distintivo e duradouro sobre o caráter de uma organização[...]”, a identidade organizacional “[...] é melhor vista como um conceito relativamente fluido e instável [...]” (GIOIA; CORLEY, 2000, p. 63)

Na mudança organizacional, Miranda, Borges e Moreira (2012, p. 98) reforçam a ideia de que as identidades são construídas e são (re)construídas por meio dos processos de socialização. Lembra-se, ainda, que a cultura tem caráter dinâmico, embora às vezes pareça estática por enfatizar fatores tradicionais ou antigos (MOTTA, 2001).

Retornando à ideia da crescente complexidade nas relações organizacionais, segundo Miranda, Borges e Moreira (2012), faz-se necessário compreender os vínculos entre organizações e indivíduos, para apreender o comprometimento deles, a partir de processos de identificação, salientando que os “[...] indivíduos agem, constroem e reconstróem novos sentidos para as organizações, orientando as suas identidades” (MIRANDA; BORGES; MOREIRA, 2012, p. 96)

Em suma, a mudança organizacional parece implicar em aprendizagem organizacional, que implica em uma visão de processo, ao ser percebida como agregadora de aspectos sociais e institucionais, quando enxergada de um ponto de vista mais amplo (TAKAHASHI; FISCHER, 2010, p. 822)

Especialmente no que se refere aos aspectos sociais, a seguir apresenta-se uma breve introdução à ideia da participação dos indivíduos, com a participação de aspectos relacionados à história e memória.

2.2.4 História e memória dos indivíduos nas organizações

Segundo Costa e Saraiva (2011, p. 1763), de uma forma abrangente, a memória é entendida como a condição daquilo que se tem no presente, mas que pertence ou remete ao passado. Os autores argumentam sobre a existência de uma “[...] interação entre passado e presente que atribui relevância a uma função social do passado onde são recolhidos, classificados e agrupados fatos em razão das necessidades do presente”. Cumpre acrescentar que, no que se refere à questão temporal Schatzki (2006, p. 1870, tradução nossa) lembra que ele não se configura “[...] como o tempo objetivo, uma figura ou configuração de sucessão. Caracteriza-se, em vez disso, pelo passado, presente e futuro.” – acrescenta, ainda, que

O passado da atividade humana não é algo que já não existe, que se arrasta atrás do presente, assim como o futuro da atividade não é algo que ainda não existe, que paira antes do presente. Passado, presente e futuro ocorrem juntos. (p. 1871)

Porém, nem sempre as organizações estão preparadas para essa busca ou reencontro com o passado. Assim mesmo, essa discussão no campo dos estudos organizacionais se faz necessária, uma vez que Costa e Saraiva (2011) constataram a carência de trabalhos sobre o tema – “memória e seu lugar nos estudos organizacionais por meio da história empresarial”, portanto

[...] discutir a apropriação da memória pelas empresas [ou organizações] como pauta dos estudos organizacionais significa, entre outras coisas, resgatar a perspectiva histórica e problematizar a opção dos gestores das organizações a respeito do que lembrar — e do que esquecer. (COSTA; SARAIVA, 2011, p. 1764).

Segundo Miranda, Borges e Moreira (2012, p. 99), a história é um importante elemento da formação da identidade e quando esta representa a memória coletiva, comum ao grupo e composta por acontecimentos vividos ou até imaginados, se relaciona com o sentimento de pertencimento e identificação com um dado grupo. Esses mesmos autores

destacam que é esse processo de identificação que diminui possíveis incertezas resultantes dessas relações sociais, ainda que rupturas sejam possíveis.

Ainda é preciso lembrar que a memória organizacional é recorrentemente construída, reconstruída e disseminada nas suas estruturas, segundo a sua intencionalidade (MIRANDA; BORGES; MOREIRA, 2012; COSTA; SARAIVA, 2011, p. 1764), podendo ser dirigida. Com efeito, para que a organização aprenda e construa sua memória organizacional, faz-se necessário o compartilhamento de conhecimentos, crenças e metas (TAKAHASHI; FISCHER, 2010).

Em complemento, Costa e Saraiva (2011) explicam que a “busca da **historicidade do espaço organizacional** se reflete na busca pela existência de um contexto específico para todos os acontecimentos e todos os fenômenos” (p. 1768), por um “passado social formalizado [daquilo que se deseja lembrar, ou não]”. É nessa perspectiva que a apropriação de memória ganha relevância (p. 1769). Ela é coerente com a proposição de uma teoria substantiva, que busca a explicação dos fenômenos, com possibilidades no âmbito das organizações ou das instituições públicas. E, nesse sentido, nas palavras de (SCHATZKI, 2006, p. 1867, tradução nossa), pode ser útil reconhecer “[...] a memória como uma propriedade de uma prática ou organização.”.

Como exemplo do que se desejaria lembrar, no que se refere a uma instituição pública, Lino (2013, p. 187) indica que o conhecimento acumulado pelos servidores poderia ser útil para promover “formas inovadoras na preparação, treinamento e ambientação de novos servidores, tanto mediados pela tecnologia, como por pessoas, como o *mentoring* e *coaching*, por exemplo”.

Para muitos autores, cultura e identidade organizacional também parecem remeter à ideia de pertencimento. Porém, Fernandes e Zanelli (2006, p.102) esclarecem que o “[...] contexto identitário no âmbito organizacional é constituído pelo indivíduo, pelo grupo e pela organização” e a identidade parece não ser isenta disso.

Em adição, Miranda, Borges e Moreira (2012, p. 104) assinalam que, se um indivíduo abandona a organização, denota um processo de substituição daquelas identidades disponíveis na organização, representando um “controle de identidade” capaz de provocar interrupções nos processos criativos e de posicionamento crítico em relação a si e à própria organização.

Para finalizar este capítulo, cabe esclarecer que os conceitos aqui apresentados foram importantes para nortear a pesquisa e a análise dos dados empíricos, que resultaram na teoria substantiva.

CAPÍTULO 3 - MATERIAIS E MÉTODOS

[...] os pesquisadores têm que fazer escolhas e devem escolher a abordagem de pesquisa mais adequada ao problema sob investigação e ao seu tempo, interesse e motivação.

(Corbin e Strauss, 2016, p. 62, posição 1989 de 11566, tradução nossa)

Neste capítulo são apresentados os materiais e métodos da investigação, de forma a esclarecer a forma de condução da pesquisa, explanando-se sobre as questões éticas, a perspectiva teórica, os métodos, os tipos de dados, a coleta e a análise dos dados.

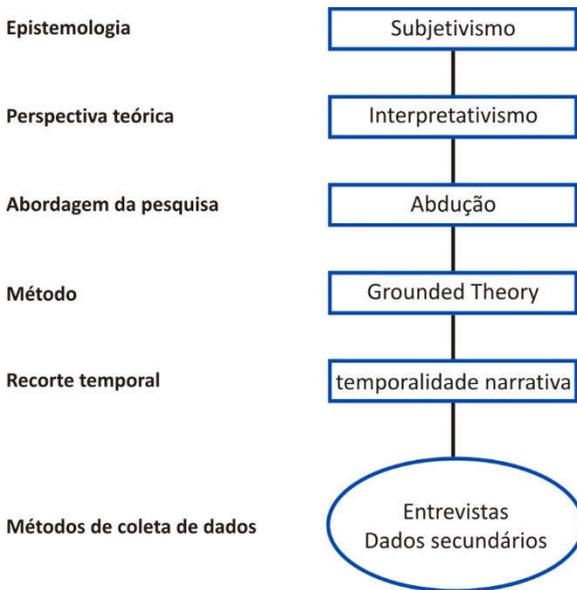
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O delineamento da pesquisa pode ser melhor compreendido a partir da Figura 12, que contempla os elementos do processo de pesquisa. Ela foi abalizada na visão de que a realidade social resulta da experiência subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos (paradigma interpretativista), descrito por Morgan e Smircich (1980). Em uma perspectiva empírica, trata-se de pesquisa científica cujo propósito consiste em avançar a teoria e a prática em Gestão do Conhecimento, considerando a história de transições ocorridas na Instituição (de ETFSC para CEFET/SC e deste para IFSC), passando pela oferta de cursos superiores, com implicações no conhecimento existente e afetando os indivíduos envolvidos na trajetória de um Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto. A teoria substantiva resultou da história institucional e da experiência vivenciada por esses indivíduos.

Mais detalhadamente, a pesquisa se insere na perspectiva subjetivista (do campo da epistemologia), em que os indivíduos constroem sentido a partir do inconsciente coletivo, em outras palavras, do contexto em que estão inserido (GRAY, 2012).

Quanto à perspectiva teórica, segundo Saunders, Lewis e Thornhill (2009), o interpretativismo defende a existência de diferenças entre os seres humanos e os papéis desempenhados por eles. Os autores utilizam a metáfora do teatro para explicar que um ator desempenha a sua interpretação do papel que lhe é atribuído e que o mesmo acontece com os seres humanos – “[...] interpretamos os papéis sociais de outros, em conformidade com o nosso próprio conjunto de significados” (p. 116, tradução nossa).

Figura 12 - Elementos do Processo de Pesquisa



Fonte: Adaptada de Gray (2012). Elaborada com base em Corbin e Strauss (2014), Tarozzi (2011), Creswell (2010), Saunders, Lewis e Thornhill (2009), Barros (2005), Kelle (2005) e Fontoura, Alfaia e Fernandes (2013). A figura original pode ser encontrada no Anexo I.

No que se refere à abordagem da pesquisa, ou o fundamento lógico para a elaboração da teoria, foi adotada a inferência abdutiva de Peirce citado por Kelle (2005, p. 13). A inferência abdutiva, ou inferência hipotética, se inicia com um fenômeno empírico, seguido de uma afirmação geral que o explica: “O fenômeno surpreendente C é observado. Mas se A fosse certo, C se daria por suposto. Portanto, existe uma razão para suspeitar que A é certo.” (PEIRCE, 1979, apud KELLE, 2005, p. 13, tradução nossa). Exemplo do uso da lógica abdutiva, quando nem a dedutiva nem a indutiva podem operar, está apresentada na modelagem da saúde-doença-cuidado à luz de abordagens da complexidade, por Almeida-Filho (2013). Para Reichertz (2010, p. 9) ela também consiste em “[...] uma atitude em relação aos dados e ao próprio conhecimento: os dados devem ser levados a sério e a validade dos conhecimentos previamente desenvolvidos deve ser questionada.”

Ainda, Tavory e Timmermans (2014, posição 172 de 277, tradução nossa), se posicionam em relação à análise abdutiva como sendo

[...] a análise abdutiva é a construção de elementos, com suas relações causais e limitações, a relação entre formas de variação, observação e teorização, a difícil relação entre explicações e categorias utilizadas pelos cientistas sociais, e muito mais.

Trata-se de um esforço criativo que faz retornar à coleção de fenômenos observados, a fim de reajustá-los para vê-los desde uma nova perspectiva, que não aparecerá de forma surpreendente. Essa criatividade dos pesquisadores está limitada por restrições e regras metodológicas (PEIRCE, 1979, apud Kelle, 2005, p. 13, tradução nossa). Com efeito, para Kelle (2005, p. 14, tradução nossa):

[...] explicações teóricas de fenômenos sociais que marcaram avanços teóricos significativos em sociologia, começaram em ocasiões com fenômenos surpreendentes, anômalos ou complicados fenômenos empíricos, explicados por conceitos ou teorias não aplicadas ao objeto de estudo.

A lógica da abdução pode ser utilizada pelos pesquisadores, a fim de rejeitar um empirismo ingênuo ou que force a teoria, de forma que uma teoria substantiva informada admita o uso da literatura como possível “fonte de inspiração, ideias, “aha!” Experiências, associações criativas, reflexões críticas e múltiplas lentes” (THORNBERG, 2012, p. 18, tradução nossa).

Ainda, para a delimitação da teoria substantiva, optou-se pelo método da *Grounded Theory*, adotado em pesquisas interpretativas, cujas raízes estão ligadas ao interacionismo simbólico¹¹, consistindo em uma estratégia de pesquisa em que a teoria emerge de dados coletados, análises e refinamentos (CORBIN; STRAUSS, 2014; CRESWELL, 2010; STRAUSS; CORBIN, 2008). Para Suddaby (2006), a GT é um método apropriado quando se objetiva obter conhecimento sobre como os

¹¹ Autores como Cassiani, Caliri, Pelá (1996), Chamberlain-Salaun; Mills; Usher (2013) e Tarozzi (2011) já corroboravam com essa afirmação proposta por Strauss e Corbin (2008) e que continua válida na versão mais atual do método da GT apresentado por Corbin e Strauss (2014).

indivíduos interpretam a realidade, fazendo declarações a esse respeito, corroborando com Corbin e Strauss (2014).

Por fim, no que se refere ao recorte temporal, situa-se em uma temporalidade narrativa, recuando até um ponto passado, que remontou a cerca de 15 anos ou mais (algumas vezes se estendeu até as origens da própria instituição), desde os relatos dos indivíduos participantes e da própria história da instituição (atual IFSC), principalmente, remontando às fases mais recentes de transformação institucional, o salto para além da condição de ETFSC, quando os primeiros CEFETs foram criados (espaço mais amplo, onde se concentra a Rede Federal). Mais recentemente, relacionado à trajetória do Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto e suas implicações nas fases ETFSC, CEFET/SC e IFSC. Essa temporalidade foi definida na perspectiva do texto historiográfico apresentado por Barros (2005). Além disso, constitui um recorte espaço-temporal, em que se busca compreender acontecimentos e estruturas contemporâneas e cujas fontes estão ligadas ao passado, conforme apresentado por Fontoura, Alfaia e Fernandes (2013).

3.1.1 Abordagem qualitativa e interacionismo simbólico

A metodologia de pesquisa é de natureza qualitativa, que produz dados descritivos, mais especificamente obtidos pela relatos de pessoas e verificação de documentos (MERRIAM, 2009; TAYLOR; BOGDAN, 1987). Essa metodologia também está fortemente relacionada a um domínio prático ou realidade empírica (LOCKE, 2001) e engloba diferentes métodos (ATKINSON; COFFEY; DELAMONT, 2001). Segundo Barbosa (2008) o domínio do paradigma qualitativo está cada vez mais presente nos estudos no campo da pesquisa educacional. Além disso, para esse mesmo autor, esse tipo de pesquisa “em suas manifestações nas diferentes áreas das ciências sociais, parecem ter como um ponto em comum o fato de seguirem uma tradição compreensiva ou interpretativa” (BARBOSA, 2008, p. 221). É por essas razões que a pesquisa qualitativa se aplicou a esta pesquisa.

Acrescenta-se que, o interpretativismo foi o paradigma adotado, sendo este “(...) uma forma de examinar os fenômenos sociais a partir do qual entendimentos particulares desses fenômenos podem ser adquiridos e a tentativa de explica-los” (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2009, p. 118, tradução nossa). Ele consiste no conjunto de crenças básicas sobre a natureza da realidade investigada, também a natureza da relação entre os pesquisadores e o objeto de seu estudo, bem como, os métodos a partir dos quais o conhecimento pode ser alcançado (LOCKE, 2001). E, ainda,

pensamentos filosóficos e sociológicos que buscam compreender e explicar o mundo social a partir da perspectiva das pessoas envolvidas nos processos sociais (BURREL; MORGAN, 1979).

Também, “Para os interpretacionistas, as organizações são processos que surgem das ações intencionais das pessoas, individualmente ou em harmonia com outras”, interagindo entre si, procurando interpretar e dar sentido ao mundo, tornando a realidade social uma “rede de representações complexas e subjetivas” (VERGARA; CALDAS; 2007, p. 224). Ainda, segundo Locke (2001, p. 9, tradução nossa),

Os investigadores que trabalham neste paradigma, focam em determinados atores situados que interpretam como compor significado de eventos e fenômenos através de processos prolongados de interação, que envolvem história, língua e ação. Assim, a realidade social não é um dado adquirido. Ela é construída ao longo do tempo, através da história, experiência e comunicação partilhada, de modo que o que é dado como "realidade" é o que é compartilhado e assumido sendo a forma como o mundo está sendo percebido e compreendido.

Particularmente no que se refere à GT, ela foi concebida orientada para processos de nível micro, refletidos em ações e interações dos indivíduos – “um interesse em compreender o mundo da experiência vivida, do ponto de vista de quem a vive” (LOCKE, 2001, p. 41). Além disso, Corbin e Strauss (2014, p. 11, posição 737 de 11566, tradução nossa) observam que:

“[...], os seres humanos ainda procuram explicações de por que as coisas acontecem. E até hoje olhamos para a teoria para obter respostas. O conhecimento adquirido através da teoria fundamentada permite às pessoas explicar e agir para alterar, conter e mudar situações.”

Por fim, acrescenta-se que o quadro simbólico de referência está situado na Escola de Sociologia, conhecida como o interacionismo simbólico (LOCKE, 2001; LOWENBERG, 1993). Saunders, Lewis e Thornhill (2009, p. 290, tradução nossa), destacam que nesse quadro de referência “o indivíduo deriva um sentido de identidade a partir da

interação e comunicação com os outros”. Para eles, esse processo de interação e comunicação é resultado de ordem comum, portanto, a realidade é “negociada” com outros. A noção central nesse processo é que as pessoas mudam continuamente à luz das circunstâncias sociais em que estão inseridas (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2009).

3.2 MÉTODO DE PESQUISA: *GROUNDING THEORY*¹²

O primeiro posicionamento a declarar é que a GT foi adotada como método de pesquisa qualitativa¹³. Significa dizer que consiste em um conjunto de técnicas e procedimentos, com o fim de criar novos entendimentos, expressos teoricamente. O valor da GT se dá tanto por possibilitar a geração de uma teoria, quanto por fundar essa teoria em dados (CORBIN; STRAUSS, 2014; STRAUSS; CORBIN, 2008). Essa mesma perspectiva já havia sido apresentada na sua origem, traduzindo-o como um método geral de análise, que se utiliza de comparação, assim como, um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam gerar uma teoria (CORBIN; STRAUSS, 2014).

Nesse sentido, concorda-se com Tarozzi (2011) que uma pesquisa sob esse ponto de vista, alcança êxito ao gerar uma teoria, em outras palavras, uma interpretação racional, articulada, sistemática e densa, capaz de explicar da realidade estudada. Mais especificamente, o resultado consistiu em produzir uma teoria substantiva representativa da

¹² Neste tópico, encontra-se parafraseado parte do texto apresentado no artigo intitulado “Análise da utilização da *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada nos Dados) na produção científica brasileira entre 2008-2012”, publicado em 2014, na Revista Brasileira de Pós-Graduação. TORRES et al. (2014). O texto foi atualizado à luz da versão mais recente do método *Grounded Theory*, publicado em 2014 (no transcorrer da pesquisa).

¹³ É importante ressaltar que nesta pesquisa foi adotada a versão mais atual do método, publicada em 2014, por Corbin e Strauss, que revisita e elucida os fundamentos e procedimentos para a elaboração de uma teoria substantiva. No entanto, outros autores que tratam do assunto não foram desconsiderados, uma vez que não se trata de um método novo e que tal versão não invalida as versões anteriores e nem os fundamentos adotados por esses autores no passado, quiçá apenas conferindo mais possibilidades para os pesquisadores ao demonstrar entendimentos que até então ainda mereciam esclarecimentos e orientando as escolhas metodológicas para o delineamento da pesquisa e a condução de uma GT.

realidade empírica, mantendo uma íntima ligação entre a teoria e a pesquisa empírica (CORBIN; STRAUSS, 2014).

A interpretação foi baseada em investigação que ocorreu sistematicamente e esteve envolvida na análise dos dados e ao integrar um esquema teórico. Significa que esta pesquisa criou entendimentos teoricamente expressos, sobre a realidade analisada (contexto), assim como proposto por Corbin e Strauss (2014). Para alcançar esse resultado, foram adotados diferentes processos de codificação de dados e técnicas analíticas que permitiram identificar e extrair categorias conceituais (CORBIN; STRAUSS, 2014; STRAUSS; CORBIN, 2008).

As principais características da GT, segundo Tarozzi (2011), são: a) a exploração de um processo; b) a amostragem teórica; c) a simultaneidade entre coletar e analisar os dados coletados; d) a constante comparação durante todos os níveis de análise; e) a codificação por meio dos dados; f) a elaboração de conceitos; e g) a produção de memorandos e diagramas. Cada uma dessas características serão apresentadas a seguir, corroboradas por Corbin e Strauss (2014).

No que se refere à **exploração de um processo**, segundo o autor, a GT busca regularidade de tipo conceitual entre os fenômenos a serem analisados, tendo por fim fazer emergir os processos sociais e os processos psicológicos de base, que subjazem aos fenômenos indagados (TAROZZI, 2011). Em outras palavras, por Corbin e Strauss (2014, p. 11, posição 744 de 11566), possibilita: (a) “[...] examinar tópicos e comportamentos relacionados de muitos ângulos diferentes - desenvolvendo assim explicações abrangentes [...]”, (b) “[...] obter novos insights sobre velhos problemas, bem como para estudar novas e emergentes áreas que necessitam de investigação [...]”, (c) “[...] descobrir as crenças e os significados subjacentes à ação [...]” (d) “[...] examinar aspectos racionais e não racionais do comportamento [...]” e (e) “[...] demonstrar como a lógica e a emoção se combinam para influenciar como as pessoas respondem a eventos ou lidam com problemas através da ação e da interação [...]”.

Quanto à **amostragem teórica**, Tarozzi (2011) corroborado por Corbin e Strauss (2014), constitui-se parte do processo analítico que consiste na extensão progressiva do número e das características dos participantes, determinada pelas exigências da pesquisa e da conceituação teórica. Nesse sentido, a amostra é determinada no decorrer da pesquisa, segundo as lacunas da teoria emergente, até saturar as categorias.

Quanto à **simultaneidade entre coletar e analisar os dados coletados**, segundo o autor, ela decorre da constante reflexão analítica [e crítica] sobre as categorias emergentes, com periódicos retornos ao campo

para o processo de recolhimento dos novos dados (TAROZZI, 2011). Porém, Corbin e Strauss (2014) apresentam outra possibilidade para a análise dos dados, a critério das condições dadas para a realização da pesquisa, portanto, o pesquisador pode ter a liberdade de coletar dados de uma única vez, tornando o método mais flexível e possível de ser operacionalizado.

A **constante comparação durante todos os níveis de análise**, segundo Tarozzi (2011) corroborado por Corbin e Strauss (2014), consiste no constante confronto dos dados entre si, rótulos gerados nos processos de codificação, diferentes eventos observados e as categorias entre si. Esse aspecto convida a apresentar sempre perguntas aos dados, nos vários níveis de análise. Essas perguntas buscam nexos entre dados e conceitos, favorecendo o progresso da compreensão conceitual dos fenômenos estudados.

A elaboração de uma **codificação por meio dos dados** possibilita manter e preservar o forte enraizamento da conceitualização nos dados empíricos (TAROZZI, 2011; CORBIN; STRAUSS, 2014). Nesse sentido, uma maneira gradual e progressiva de codificar é necessária, mantendo a evidência e os traços do percurso gerativo dos conceitos, que constituem a teoria substantiva.

Ainda, no que se refere à **elaboração de conceitos**, é importante esclarecer que o que se busca com a GT é uma elaboração conceitual e não uma descrição dos fenômenos, embora Corbin e Strauss (2014) enfatizem que uma parte descritiva compõe a teorização.

Por fim, no que se refere à **produção de memorandos e diagramas**, Tarozzi (2011) esclarece que trata-se de um arcabouço instrumental típico da GT, como outros exigidos em diferentes métodos de pesquisa. Estes consistem em escrever anotações sobre o processo de pesquisa e elaborar diagramas, como mapas conceituais, que funcionam como andaimes nos níveis superiores de elaboração teórica, quando se trata de acompanhar a constante comparação entre as categorias e as macro categorias, que podem chegar a ser bastante abstratas. Corbin e Strauss (2014) acrescentam que os memorandos e os diagramas preservam e registram o diálogo que ocorre na mente do pesquisador, indicando como conceitos se relacionam, por exemplo.

Outras informações sobre a condução da pesquisa, adotando a GT, como as questões éticas, desenho da pesquisa, coleta e análise dos dados, são detalhadas a seguir.

3.2.1 Questões Éticas

No que se refere a questões de ordem ética, o projeto da pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina – **CEPSH/UFSC**, em 22/09/2014, mediante **parecer consubstanciado nº 829.990**. O projeto esteve em desenvolvimento junto ao Núcleo de Estudos e Observação de Gestão, Aprendizagem e Pessoas da Universidade Federal de Santa Catarina – NEOGAP e contou com as contribuições de pesquisadores (estudantes e egressos) do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPEGC).

Em primeiro lugar, para explicar o papel da pesquisadora, em se tratando de uma pesquisa qualitativa, partiu-se da ideia de que ele poderia ser útil e positivo na interpretação dos dados ou poderia resultar em prejuízos e vieses (CRESWELL, 2008).

No que se refere a esta pesquisa, a pesquisadora moldou suas percepções sobre o ensino superior e educação profissional, na experiência profissional docente, com participação em ações de natureza organizacional nesse mesmo contexto – por exemplo, a proposição de cursos de curta duração, a oferta de disciplinas em nível de pós-graduação, a reestruturação de projeto de curso em instituição de ensino profissionalizante, dentre outros. Além disso, no que se refere aos processos organizacionais, a pesquisadora e a sua orientadora possuíam experiência na análise e diagnóstico de processos de trabalho, decorrentes da formação em nível de pós-graduação nas áreas de administração e engenharia de produção, bem como, de consultorias no âmbito das empresas privadas. Igualmente, com base nos conhecimentos de ergonomia organizacional e psicologia aplicada ao trabalho, a pesquisadora compreendia a existência de aspectos subjetivos e individuais que conferem uma percepção e representação única das situações experimentadas pelos diferentes indivíduos em uma organização, implicados na realidade da gestão dos processos típicos de trabalho, orientada à identificação e compreensão de fatos.

Acrescenta-se que a pesquisadora é ex-aluna da Instituição de ensino (campo de pesquisa) e, particularmente, do curso no qual a pesquisa foi conduzida. Ela também vivenciou (no papel de estudante) cada uma das fases institucionais que sofreram transição e que estão implicadas no objetivo do estudo. Como resultado dessas experiências profissionais e pessoais, o conhecimento e a sensibilidade para reconhecer questões que se refletem em cenário institucional de transformação e trajetória, foram favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa. Aqui também cumpre explicar que, nenhum privilégio foi obtido por ser ex-aluna da Instituição e, para ter acesso aos participantes, a pesquisa se

iniciou com contatos prospectivos a fim de identificar a pessoa responsável por autorizar a realização da pesquisa e permitir o contato com os participantes. Em seguida, um Plano de Trabalho preliminar foi submetido ao Diretor de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão na época. Como resultado disso, foi obtida a Declaração da Instituição (ANEXO II) que viabilizou a submissão do projeto ao CEPESH. Só depois da aprovação do CEPESH é que foi possível entrar em contato com os participantes e iniciar a coleta de dados.

Porém, embora pesquisadora esteja ciente desses fatos e se manteve com o esforço de garantir a objetividade, a proximidade com a Instituição de pesquisa poderia levar a vieses. Eles poderiam aparecer na maneira como os dados foram interpretados e na forma de compreender as experiências (trajetórias de experiências de vida, com ênfase na vida profissional) e os desafios enfrentados pelos diferentes indivíduos pesquisados. Frente a isso, cabe declarar que iniciou-se o estudo com a perspectiva de que as transições Institucionais ocorridas levaram à necessidade de adaptação de ordem profissional, em clima de incertezas e mudanças rápidas, porém com oportunidade para o desenvolvimento profissional em termos individuais – especialmente no que se refere à possibilidade de inovação. Considerou-se, ainda, que se tratou de período crítico, com disrupções diversas e fragmentações das equipes de trabalho, assim como, a formação de novos grupos por afinidades que foram sendo descobertas ao longo das fases de institucionalização dos novos processos em construção. Parte dessas perspectivas se confirmaram e foram melhor esclarecidas e situadas, bem como, outros aspectos também foram reconhecidos, oportunizando uma visão ainda mais ampliada da realidade analisada.

Desde o início, os possíveis efeitos deste estudo para os participantes da pesquisa foram identificados e são explicados a seguir, na forma de benefícios e riscos, informados e lembrados a cada contato com eles. Quanto aos benefícios, pretendia-se dar a conhecer ao público, como se deu a concepção, implantação e o funcionamento de um curso superior em uma Instituição de Ensino, que em um curto período de tempo passou por três fases institucionais com características importantes, que afetaram diferentes processos, bem como, descrevendo como os atores envolvidos desempenhavam (e desempenham até hoje) as suas atividades cotidianas de trabalho, sob a perspectiva da gestão do conhecimento. A esse respeito, os atores envolvidos deram a conhecer a sua perspectiva dos fatos, de forma a clarificar ativos intangíveis implicados, socializando suas experiências sobre estratégias e habilidades manifestadas pelos diferentes atores e suas visões de futuro para o curso.

Porém, embora a intenção fosse clarificar a existência dos ativos intangíveis na Instituição, de forma que possam vir a ser geridos em estruturas e estratégias institucionais adequadas para esse fim, não há garantias de que as expectativas dos participantes ou desta pesquisadora sejam compreendidas e tampouco implementadas pela Instituição. Da mesma forma, deixou-se claro para os participantes que as prospecções que possam ser indicadas, poderão deixar de acontecer se algum novo fator (político, legal ou de recursos financeiros, por exemplo) seja introduzido e/ou modificado ao longo da pesquisa ou na continuidade dela.

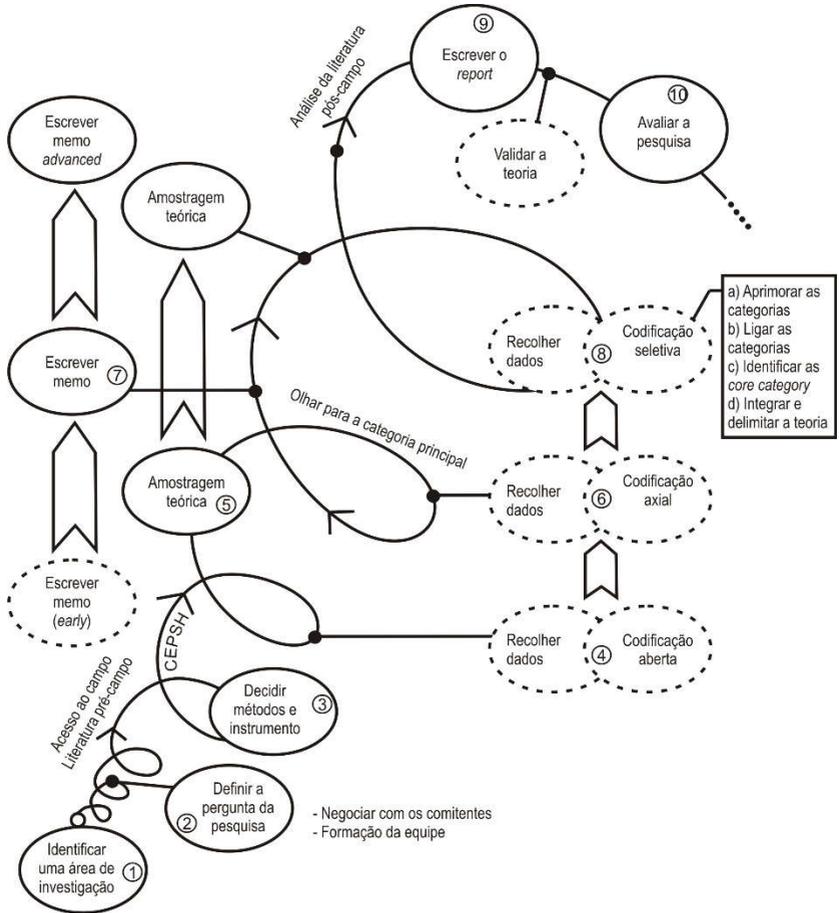
Participar deste estudo implicou os participantes a dedicarem um pouco do seu tempo, indo ao encontro da pesquisadora para participar da entrevista, tomar ciência mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A). Também foram convidados a participar de outras atividades, como: a validação da transcrição dos dados, dos diagramas e/ou do esquema teórico.

Cumprido concluir que as questões éticas tem sido discutidas por diferentes autores, como Saunders, Lewis e Thornhill (2009), que tratam de pesquisa qualitativa e também no que se relaciona à pesquisa sobre gestão. O mesmo ocorre em relação à GT apresentada por Corbin e Strauss (2014). Frente a isso, a pesquisadora-orientanda esclarece que elas estiveram presentes em cada etapa e processo da pesquisa, cujo desenho é apresentado a seguir.

3.2.2 Desenho da Pesquisa

O diagrama apresentado na Figura 13 ilustra o processo de referência da condução da GT, de forma global, ampliado pelo proposto por Corbin e Strauss (2014). A ele foi acrescentada uma etapa de validação da teoria, entre escrever o *report* (tese) e avaliar a pesquisa. Segundo Tarozzi (2011, p. 61), “A forma de espiral indica uma recorrência virtuosa”, ampliando-se o espectro de conhecimento e domínio na medida em que a pesquisa transcorre e mostrou-se condizente com a representação do processo não linear conduzido.

Figura 13 - Desenho do processo de pesquisa utilizando *Grounded Theory*



Fonte: Tarozzi (2011, p. 60), revisado e ampliado com base em Corbin e Strauss (2014). O diagrama original pode ser consultado no Anexo III.

Com o fim de ilustrar as estratégias utilizadas para a coleta de dados, apresenta-se uma síntese no Quadro 7, classificando-as segundo a fonte dos dados: primários e secundários. Os dados primários foram obtidos utilizando-se de entrevista como técnica de coleta de dados. Os dados secundários foram obtidos mediante análise documental, consultando-se informações em documentos, leis, notas técnicas e outros

– nacionais e internacionais, sobre educação profissional, gestão do conhecimento e teorias substantivas sobre o assunto ou outros assuntos pertinentes. Segundo Corbin e Strauss (2014), o uso de literatura não técnica foi adequada devido à natureza dada pela trajetória histórica, considerando-se que:

“É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos” (THOMPSON, 1992, p. 17 apud MATOS; SENNA, 2011, p. 96).

Quadro 7 - Síntese das técnicas de coleta de dados

Fontes de dados	Técnicas de coleta de dados	Alvo da Coleta
Primários	Entrevista	5 (cinco) informantes docentes (saturação teórica).
Secundários	Análise documental	Documentos, leis, regulamentos, notas técnicas, produzidos por institutos e órgãos governamentais brasileiros (MEC, SETEC, INEP) e internacionais (UNESCO, OCDE), organizações e agências internacionais gestão do conhecimento e educação profissional, dentre outros.

Fonte: Elaborado com base em Marconi e Lakatos (2006), Gil (2008) e Medeiros (2008).

Os principais dados desta pesquisa foram coletados por intermédio de entrevistas, que se seguiram até a saturação dos dados. Os relatos foram obtidos com o apoio de roteiro previamente elaborado para esse fim (Apêndice B). Trata-se de entrevista semiestruturada ou semidirigida (MATTOS; SENA, 2011), essa escolha se deu com a finalidade de manter a consistência, corroborando com Corbin e Strauss (2014). Elas foram gravadas (todos os participantes permitiram), a fim de viabilizar a transcrição das informações e o acesso nas diversas etapas de análise dos dados. As perguntas foram elaboradas a fim de permitir a livre expressão do participante, no sentido de obter resposta para o problema de pesquisa

apresentado neste projeto, com base nas perguntas-guias apresentadas por Tarozzi (2011)¹⁴.

As entrevistas foram do tipo face-a-face, cuja vantagem é a sua utilidade quando se deseja obter informações relacionados à história de vida, porém, tendo como desvantagem a obtenção de informações filtradas pelo ponto de vista dos participantes (CRESWELL, 2008, p. 213).

Durante e após o processo de coleta, codificação e interpretação dos dados (processos da GT), previu-se a confirmação junto aos entrevistados. A participação foi voluntária e seguiu os princípios de ética em pesquisa, mediante aceite prévio para participação e ciência por Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Já no que se refere aos documentos, foram obtidos documentos públicos como leis e regulamentos, bem como documentos institucionais que permitiram a compreensão dos aspectos externos às pessoas e determinantes na trajetória do curso que se desejava estudar. Isso vai ao encontro do proposto por Costa e Saraiva (2011), na medida em que não pode haver apenas uma memória, como a individual e relatada por indivíduos, sendo necessário outros registros também legítimos. Igualmente, esse procedimento possibilitou a comparação constante dos eventos relatados pelos participantes (CORBIN; STRAUSS, 2014), em direção para além das entrevistas.

Para finalizar, ainda que sem esgotar o assunto, apresenta-se as principais atividades realizadas, em três etapas de pesquisa: pré-campo, campo e pós-campo (Quadro 8).

A etapa pré-campo foi essencialmente constituída pelas atividades que definiram o objeto, o método e os procedimentos da pesquisa, bem como, pela formalização da pesquisa junto à instituição, pela submissão do projeto para o Comitê de Ética e por uma etapa inicial de seleção e análise da literatura, a fim de obter as definições iniciais relacionadas ao problema de pesquisa, no campo da gestão da educação, da instituição pesquisada e da teoria de criação de conhecimento e memória organizacional. Nessa fase também foi formulada a pergunta gerativa da pesquisa, já que nesse estágio o problema de pesquisa ainda não poderia ser definido claramente, arriscando-se a forçar excessivamente os dados

¹⁴ Esse autor também participa da edição da versão mais atual do método, apresentando insights para o processo de conceitualização (CORBIN; STRAUSS, 2014).

(TAROZZI, 2011).¹⁵ Essa etapa encerrou-se com a apresentação do Projeto de Doutorado, na Qualificação.

Quadro 8 - Síntese das técnicas de coleta de dados

PRÉ-CAMPO	CAMPO	PÓS-CAMPO
2012-2014	2014-2016	2016-2017
<ul style="list-style-type: none"> •Atividades acadêmicas e disciplinas •Definição do campo, do objeto e do tema da pesquisa •Definição do método e procedimentos metodológicos (instrumentos e fontes de dados) •Contato com a instituição – prospectivo e formal •Elaboração do TCLE •Submissão do projeto ao CEPESH/UFSC •Literatura – fase 1 (inicial) – busca e análise sistemática •Redação do Projeto de Qualificação 	<ul style="list-style-type: none"> •Coleta de dados (entrevistas) •Transcrição das entrevistas •Codificações – aberta, axial e seletiva •Produção de Diagramas •Elaboração de memorandos •Relatório parcial (anual) para o CEPESH •Revisão e análise crítica da literatura – fase 2: Busca sistemática e revisão narrativa •Delimitação da Teoria •Validação e avaliação da teoria 	<ul style="list-style-type: none"> •Divulgação científica •Divulgação dos resultados aos participantes •Divulgação dos dados à Instituição pesquisada •Relatório final (anual) para o CEPESH

Fonte: Elaborado pela Autora.

Porém, foi na etapa de campo que a pesquisa ganhou corpo, estágio em que foram coletados os dados dos entrevistados, que foram submetidos a processos de codificação e comparação constante (análise dos dados), com a elaboração de memorandos e diagramas. Durante a

¹⁵ Na época da qualificação, a versão mais atual do método encontrava-se na sua fase de lançamento e foi incorporada mais tarde. Porém, a prerrogativa continuou válida ao término da pesquisa.

análise dos dados foi realizada a constante comparação, tanto entre os dados coletados dos diferentes participantes, quanto em relação à literatura e documentos institucionais. Ao final desse processo, o esquema teórico foi delimitado e submetido à avaliação e validação dos participantes e de outros pesquisadores.

Por fim, na etapa pós-campo será dada ampla divulgação dos resultados, de forma a disseminar os resultados no meio acadêmico, junto aos participantes e junto à própria instituição pesquisada.

3.2.3 Participantes

Como foi apresentado, os dados foram obtidos principalmente de pessoas (aqui denominadas participantes), mas também de leis e de documentos institucionais ou em geral, especialmente sobre o CSTDP e sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – suas características, particularidades, história, institucionalidade e marcos regulatórios.

No que se refere aos participantes, antes de iniciar as entrevistas, a pesquisa e os seus objetivos foram explicados a eles, esclarecendo que para a efetiva participação deveriam assinar o TCLE. Salienta-se que as análises não ofereceram riscos físicos ou psicológicos, uma vez que consistiu em métodos não invasivos, especialmente por meio de entrevista com questões abertas – na forma de relato de experiência – e incluiu uma fase inicial de visitas de observação, que foram utilizadas para fins acadêmicos e científicos, como publicações em congressos, seminários e periódicos.

As pessoas entrevistadas foram professoras e professores, envolvidos com o Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto, desde as etapas iniciais do curso e permaneciam vinculado a ele durante o período da pesquisa. As entrevistas aconteceram no período entre novembro do ano 2014 e dezembro do ano 2015, totalizando cerca de 8 horas e 48 minutos de relatos. No Quadro 3.3 se apresenta uma a duração da entrevista conduzida com cada participante. Cumpre esclarecer que atribui-se forma de codificação dos participantes, a fim de preservar a sua identidade.

As pessoas participantes foram selecionadas em função da sua experiência profissional em todas as fases institucionais implicadas na trajetória do CSTDP, no contexto e história da Instituição – quatro participantes iniciaram suas atividades na instituição antes da transformação que viabilizou a criação do curso e uma participante iniciou suas atividades no período inicial de implantação do curso.

Também foi solicitada a sua participação na confirmação dos dados, no esclarecimento de dúvidas e na validação do esquema teórico.

Quadro 9 - Participantes

Participante	Duração (horas)	Principais atividades exercidas na Instituição	Fase institucional de início do cargo	Nível de Formação
E1	1:29:30	Docência, Membro de Comissões, Coordenação, Pesquisa e Extensão e outras	ETFSC	Doutorado
E2	2:20:33	Docência, Membro de Comissões	ETFSC	Doutorado
E3	1:49:26	Docência, Membro de Comissões, Coordenação e outras	ETFSC	Mestrado
E4	2:03:25	Docência, Membro de Comissões, Coordenação e outras	ETFSC	Doutorado
E5	1:11:17	Docência e Pesquisa e Extensão	CEFET	Doutorado

Fonte: Elaborado pela Autora.

Diante do que foi exposto, é importante salientar que a seleção dos indivíduos levou em consideração a perspectiva da saturação e da sensibilidade teórica, reiteradas por Corbin e Strauss (2014). Segundo esses autores, a **saturação teórica** se refere ao número de ciclos de análise ou coleta de novos dados, até que eles não ofereçam nenhuma informação nova. E, a **sensibilidade teórica** se refere à capacidade intuitiva do pesquisador, que permite fazer emergir os dados. Essas decisões e posturas foram adotadas ao longo do processo de coleta e análise dos dados, apresentada a seguir.

3.2.4 Processo de coleta, registro e análise de dados

As informações coletadas de pessoas, sobre a sua participação, envolvimento e conhecimento sobre a trajetória do CSTDP, foram obtidos mediante entrevista, como já foi apresentado. Os indivíduos foram selecionados conforme o significado da sua experiência, de maneira que eles viveram, experienciaram ou tomaram conhecimento sobre o tema desta pesquisa, como sugerido por Alberti (2004), de forma que contribuíram para a formulação da teoria substantiva, seguindo o método proposto por Corbin e Strauss (2014). Mais especificamente, participaram professoras envolvidas com o projeto do Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto, desde a sua concepção, durante a trajetória de implantação e de reestruturação em debate na época da coleta de dados. Esses participantes foram denominados **pioneiros**. Obtidos os relatos dos indivíduos, eles foram submetidos às etapas de codificação, sendo a primeira delas, a transcrição do que foi verbalizado pelos participantes, observando as regras indicadas por Matos e Senna (2011, p. 104-105), em especial: a) a “transcrição deverá ser feita pelo próprio entrevistador, o quanto antes”; b) “as passagens pouco audíveis devem ser colocadas entre colchetes”; c) “ as dúvidas, os silêncios, assinaladas por reticências”; d) as pessoas citadas, designadas por iniciais (se necessário); e) “as palavras em negrito serão as de forte entonação”; f) anotações como risos devem ser grifadas; g) uso de “subtítulos para facilitar a leitura”; h) “os erros flagrantes deverão ser corrigidos: datas, nomes próprios, etc.

Conforme apresentado por, a análise dos relatos possibilitou identificar a natureza do envolvimento dos participantes, as ações tomadas e suas consequências, bem como, os eventos que se seguiram – “(...) sem perder o significado do contexto social ou organizacional dentro do qual estes eventos ocorreram” (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2009, p. 497), consoante com a ideia de produzir uma teoria substantiva. Nessa mesma perspectiva, evidencia-se a memória humana e sua capacidade de recordar o passado enquanto testemunha daquilo que foi vivido (MATOS; SENNA, 2011).

Em ordem variável, elementos dos relatos foram identificados como resposta aos questionamentos: (a) sobre o que trata a história que está sendo contada?, (b) o que aconteceu, para quem, onde e porquê?, (c) quais consequências surgiram, (d) qual a importância dos acontecimentos? e (e) qual o resultado final? (COFFEY; ATKINSON, 1996). Também evidenciaram as maiores preocupações ou problemas vivenciados pelos participantes (CORBIN; STRAUSS, 2014).

Tendo em vista o que foi apresentado e feita a transcrição para analisar os dados, foram adotados os processos determinados pela GT: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva (CORBIN; STRAUSS, 2014) – Figura 14. Vale salientar que não se tratou de um processo progressivo ou linear, mas de constantes avanços, retornos e ajustes no transcorrer do desenvolvimento de cada fase da análise, como indicado por Corbin e Strauss (2014).

Figura 14 - Processos de codificação e análise de dados



Fonte: Elaborada pela Autora. Elaborada com base em Corbin e Strauss (2014).

Uma etapa anterior às três etapas de codificação apresentadas aqui, visou explorar (explicitar) fragmentos de textos, fazendo emergir todos os significados possíveis que esse texto poderia gerar – uma etapa denominada microanálise (CORBIN; STRAUSS, 2014). Essa fase foi essencial para identificar os primeiros conceitos que depois foram sendo desenvolvidos nas etapas posteriores, a cada nova entrevista, até obter as categorias saturadas. Na microanálise, foram obtidos 310 códigos (com comentários, vinculados com citações e memorandos), 137 citações, 26 memorandos (tipos: análise e notas técnicas) e 5 diagramas de síntese. Ao final da codificação aberta e da codificação seletiva, chegou-se a um total de 703 códigos vinculados a 791 citações (20 categorias), 35 memorandos e 7 diagramas. Por fim, a codificação seletiva resultou em 4 categorias, 13 propriedades e 36 dimensões integradas no esquema teórico da teoria substantiva.¹⁶

¹⁶ Além dos dados apresentados aqui, foram elaborados mapas cognitivos de síntese de entrevistas e da trajetória do curso, uma linha do tempo da trajetória do CSTDP e das transformações institucionais, bem como, diversos esboços de integração, que viabilizaram o esquema teórico da teoria substantiva.

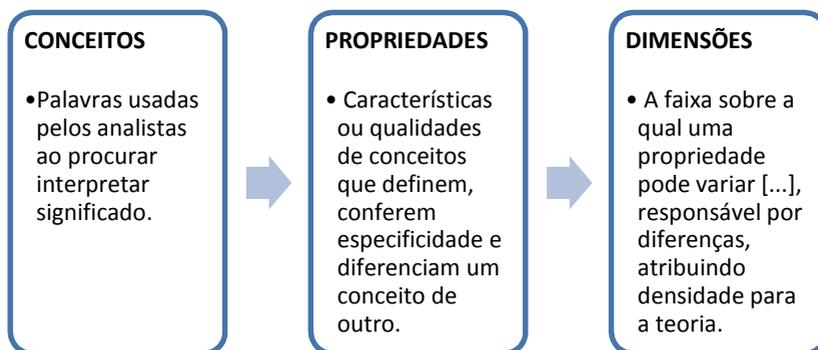
No que se refere à codificação e à análise, Corbin e Strauss (2014) destacam que não se trata de um processo apenas de rotulagem, mas que evidencia conceitos para atribuir significados.

Avançando no processo, a codificação aberta consistiu no processo analítico pelo qual os conceitos foram identificados, descobrindo-se suas propriedades e dimensões nos dados. As definições de conceitos, propriedades e dimensões são apresentada na Figura 15, com base em Corbin e Strauss (2014, p. 107, posição 3111-3114 de 11566, tradução nossa) – esses autores destacam o papel das propriedades e dimensões, que são importantes para “definir, tornar densos e refinar conceitos”. Os conceitos constituem palavras que expressam fenômenos rotulados (CORBIN; STRAUSS, 2014). Na continuidade, na codificação axial iniciou-se o processo de interligar categorias, relacionando as categorias, associando-as ao nível das propriedades e dimensões (CORBIN; STRAUSS, 2014). A etapa final do processo analítico foi o da codificação seletiva, em que se definiu a categoria central (*core category*), que representou o processo social de base¹⁷. Para Corbin e Strauss (2014, p. 12-13, posição 778-784 de 11566, tradução nossa):

[...] A categoria principal capta em poucas palavras o tema principal ou a essência do estudo permite que todas as outras categorias e conceitos sejam integrados em torno dele para formar a explicação teórica do porquê e como algo acontece. Pode não ser a única explicação que pode ser derivada de dados, mas oferece uma lógica e plausível. Se os métodos da teoria fundamentada são usados da maneira como foram concebidos e se os pesquisadores seguirem realizando esse último passo de integração, as chances são de que eles desenvolverão a teoria.

¹⁷ Dentre as decisões tomadas, inicialmente optou-se por integrar as categorias em um esquema teórico da teoria substantiva, a exemplo do trabalho produzido por Branden (2012), que contou com o assessoramento de Juliet Corbin. Porém, após a defesa, optou-se por indicar declarações que denotam relações entre as propriedades e dimensões do esquema teórico em torno de uma categoria central. Essa forma bastante conhecida da GT também continua válida (CORBIN; STRAUSS, 2014).

Figura 15 - Conceitos, propriedades e Dimensões



Fonte: Corbin e Strauss (2014, p. 57, posição 1861-1871 de 11566, tradução nossa).

Ainda, em complemento à análise, os memorandos constituíram o registro escrito das análises, que variaram em tipo e formato. Eles foram úteis para registrar as escolhas metodológicas, por exemplo, no que se refere à amostragem teórica, à decisão de que uma categoria está saturada ou da definição do problema de pesquisa (TAROZZI, 2011), ratificado por Corbin e Strauss (2014). No que se refere aos memorandos, foram utilizados os tipos sugeridos por Corbin e Strauss (2014, p. 119, posição 3357-3360 de 11566), como referência: (a) **notas observacionais** que descrevem os eventos atuais, (b) **notas teóricas** utilizadas para descrever a análise dos eventos e (c) **notas metodológicas**, onde foram registradas as decisões metodológicas ou lembretes sobre os procedimentos. Com efeito, os memorandos foram separados em quatro tipos: (a) Análise (codificação), (b) Comentários (geral), (c) Notas Metodológicas, (d) Notas Teóricas. Os memorandos do tipo **Análise (codificação)** foram utilizados para elaborar comentários sobre os rótulos que surgiam pela primeira vez, indicando questionamentos para a análise futura, possíveis dimensões e relacionamentos com outros rótulos ou códigos (ver exemplo no APÊNDICE C). Os memorandos do tipo **Comentários (geral)** foram utilizados para descrever lembretes ou informações que não estavam diretamente relacionado com os aspectos da análise ou que poderiam resultar em uma interpretação precipitada, mas que poderiam ser úteis para esclarecer o contexto ou para retomar em estudos futuros. Os memorandos dos tipos **Notas Observacionais (NOs)**, **Notas Metodológicas (NMs)**, e **Notas Teóricas (NTs)**, seguiram as indicações de Corbin e Strauss (2014), de forma ainda mais rigorosa – exemplos de

cada um deles podem ser visualizados no Apêndice D, Apêndice E e Apêndice F. Por exemplo, as NOs serviram para as observações realizadas em campo e que não estavam previstas no planejamento inicial da pesquisa, as NMs proporcionaram a manutenção de todas as decisões e implementações metodológicas ao longo da pesquisa e as NTs foram adotadas para a elaboração dos conceitos, oportunizando o desenvolvimento das categorias.

Além disso, no que se refere ao registro da pesquisa, foram produzidos diagramas, que constituíram os “memorandos visuais”, representativos do conjunto de relações entre conceitos, em todas as fases de análise (CORBIN; STRAUSS, 2014).

Por fim, os dados foram analisados com o apoio do software Atlas.ti¹⁸, licenciado, próprio para a análise de dados qualitativos, ciente de que a análise qualitativa consiste em tarefa do pesquisador, como destacado por Cantero (2014). A codificação, os registros do processo de análise nos memorandos e alguns diagramas foram produzidos com apoio do software citado - a lista de códigos, um exemplo de diagrama utilizando o Atlas.ti e a lista completa dos memorandos, pode ser vista nos Apêndices G, H, e I. Mas, parece importante esclarecer que foram necessários outros recursos e estratégias para registrar e organizar os dados, visando superar a inércia analítica referida por Corbin e Strauss (2014) – ver APÊNDICE J. Portanto, além do Atlas.ti, foram utilizados outros softwares gratuitos para a elaboração de diagramas e mapas mentais: *Dia Diagram Editor* (<http://dia-installer.de>) e *Cmap Tools* (<http://cmap.ihmc.us>).

Por fim, esclarece-se que os resultados do processo de pesquisa como um todo, foram registrados em memorandos e parte deles são apresentados na forma de esquemas, quadros e diagramas (mapa mental, linha do tempo e outros). Para ilustrar, dando um exemplo de uso desses recursos durante as etapas iniciais de análise, no Apêndice K está disposto um mapa mental de síntese da primeira entrevista.

¹⁸ Copyright © 1991-2009, ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. Disponível em: <<http://www.atlasti.com/index.html>>.

3.3 TEORIA SUBSTANTIVA

A teoria substantiva¹⁹ ²⁰ resultou dos processos de análise e ferramentas analíticas, sendo os principais: (a) comparação constante, (b) fazer perguntas e (c) saturação teórica, ao longo de toda a análise, como indicado por Corbin e Strauss (2014). Seguindo as definições desses autores, a **comparação constante** é o processo em que partes dos dados são confrontados e agrupados, **fazer perguntas** deixa aberto ao diálogo com os dados, para definir conceitos, propriedades e dimensões, até que se chegue à **saturação teórica** que é o estágio no qual não surgem novos dados para análise. Essas ferramentas analíticas foram essenciais para o processo de análise, embora Corbin e Strauss (2014) enfatizem que tratasse de ferramentas que auxiliam na análise, mas não são regras. Além disso, leitura e releitura dos dados, assim como pesquisar possíveis **significados das palavras**, também foram estratégias adotadas, atendendo às indicações dos autores.

Os três resultados possíveis, propostos por Corbin e Strauss (2014), foram organizados no Capítulo 4, Resultados e Discussão, que são: a descrição, o ordenamento conceitual e o esquema teórico que representa a teoria substantiva, mais afirmações sobre as relações na integração das categorias, propriedades e dimensões.

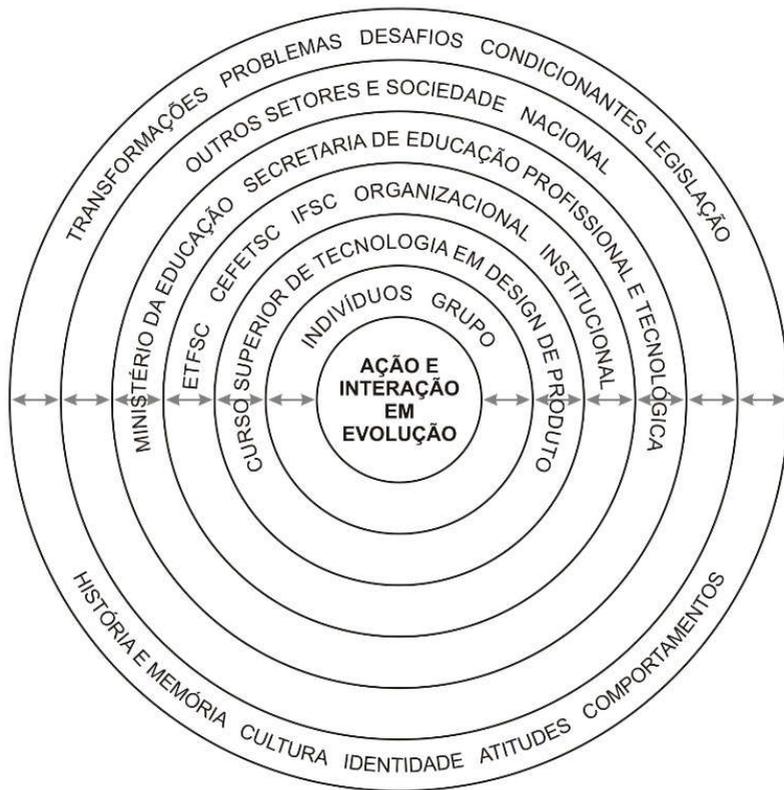
Para compreender o contexto de análise, adotou-se a matriz condicional/consequencial proposta por Corbin e Strauss (2014, p. 153, posição 4050 de 11566), que consiste em outra estratégia analítica que possibilita “identificar a variedade de condições possíveis que participam em qualquer situação e em torno de uma variedade de consequências que resultam de ação/interação”. Na Figura 16 está apresentada a matriz

¹⁹ Parece importante esclarecer a diferença entre teoria formal e teoria substantiva. Corbin e Strauss (2014, p. 63, posição 2007 de 11566, tradução nossa) explicam que “As teorias formais são menos específicas para um grupo ou lugar, são mais amplas, mais densas e podem ser usadas para entender uma gama mais ampla de preocupações e problemas sociais.”. Já uma teoria substantiva oferece explicações lógicas para fenômenos de uma área e contexto específicos.

²⁰ Identifica-se que “Como metodologia geradora de teorias sobre fenômenos, a *grounded theory* vem ganhando importância em todos os campos do conhecimento, principalmente na ciência administrativa que, via de regra, importa teorias norte-americanas e europeias, dissociadas do contexto local.” (MATOS et al., 2015)

condicional/sequencial que foi adotada como referência para esta pesquisa, com base na matriz proposta pelos autores.

Figura 16 - Matriz Condicional/Sequencial



Fonte: Adaptada pela Autora, com base em Corbin e Strauss (2014, p. 163, posição 4304 de 11566). O diagrama original pode ser visto no Anexo IV.

Na Matriz Condicional/Sequencial, é possível perceber que as ações e interações dos processos em evolução se direcionam em diferentes níveis, descrevendo relações de reciprocidade e relacionados a alguns temas que podem estar implicados no contexto de análise.

Outras três ferramentas analíticas foram adotadas: Contexto, Paradigma e Processos, que são assim definidos por Corbin e Strauss (2014):

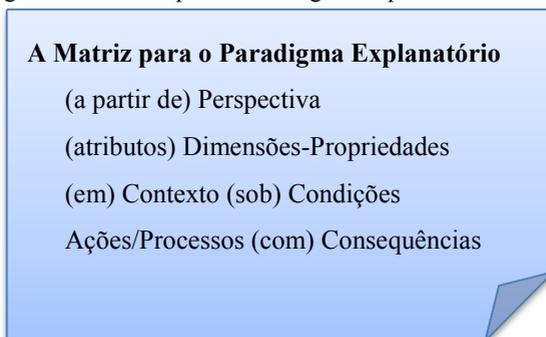
Contexto [...] localiza e explica a ação-interação dentro de um cenário de condições e consequências antecipadas. Ao fazê-lo, ele vincula conceitos e melhora a capacidade de explicação de uma teoria. (p. 153, posição 4053 de 11566, tradução nossa)

Paradigma é uma ferramenta analítica que ajuda os analistas a codificarem uma categoria. Trata-se de uma perspectiva ou de um conjunto de questões que podem ser aplicadas aos dados para auxiliar os analistas a resolver conceitos e estabelecer vínculos. (p. 153, posição 4053-4056 de 11566, tradução nossa)

Processos: mudanças adaptativas na ação-interação tomada em resposta às mudanças nas condições. (p.153, posição 4056 de 11566, tradução nossa)

A matriz para o paradigma explanatório consiste na seleção de itens dos dados para criar o enredo e seus aspectos de destaque, de forma sequencial (CORBIN; STRAUSS, 2014) e está apresentada na Figura 17.

Figura 17 - Matriz para o Paradigma Explanatório



Fonte: Corbin e Strauss (2014, p. 89, posição 2665-2668 de 11566).

Os esquemas ou ferramentas analíticas foram adotadas para organizar e compreender os dados, conforme indicado por Corbin e Strauss (2014), tendo-se em vista que:

[...] para construir a teoria, é necessário ligar a ação-interação às condições em que ela ocorre e às quais as pessoas estão respondendo quando elas agem e aos resultados que resultam quando certas ações e interações são tomadas. [...] (p. 153, posição 4060 de 11566, tradução nossa)

Depois de elaborado o esquema teórico e a teoria, a etapa de validação se faz necessária e é apresentada a seguir.

3.3.1 Validação e avaliação da teoria

Validação e avaliação da teoria substantiva, constitui parte importante na pesquisa qualitativa, conferindo-lhe credibilidade (STRAUSS; CORBIN, 2008; TAROZZI, 2011; LOCKE, 2001). Partindo dessa ideia, apresenta-se a validação e os critérios de avaliação que foram adotados nesta pesquisa, ao encontro do que é proposto e reconhecido por Corbin e Strauss (2014).

Para Corbin e Strauss (2014), há duas formas principais de validar o esquema teórico que representa uma abstração dos dados: voltando aos dados e/ou validando junto aos participantes ou outros pesquisadores. Nesta pesquisa, optou-se por validar o esquema teórico e a teoria junto aos participantes e outros pesquisadores, convidando-os a participar e disponibilizando o texto elaborado para esse fim – item 4.3 (APÊNDICE L), verificando se eles se identificavam com a história analítica e se o esquema se ajustava a eles (CORBIN; STRAUSS, 2014). A validação também se deu retornando-se aos dados. No processo de validação foram obtidos cinco retornos (3 participantes e 2 especialistas – um pesquisador com experiência em GT e uma pesquisadora da área de educação). Os participantes referiram identificar-se com a história analítica (apenas um deles solicitou melhor esclarecimento sobre aspecto que foi modificado e esclarecido). Os especialistas também fizeram contribuições visando conferir melhor clareza e compreensão à história analítica e concordaram que o esquema teórico demonstrava lógica decorrente da integração das categorias, propriedades e dimensões.

Ainda, para avaliar a teoria substantiva gerada pela GT, nesta pesquisa foram adotados os critérios utilizados por Bandeira-de-Mello e Cunha (2004), elaborados por Kerlin (1997) a partir de Sherman e Webb (1988). A descrição e a contribuição para a qualidade da teoria, a partir de cada critério apresentado pelos autores, encontram-se no Quadro 10.

Quadro 10 - Critérios para avaliação da teoria substantiva

Critérios	Descrição	Contribuição
Grau de Coerência (fit)	As categorias da teoria devem ser derivadas dos dados e não de preceitos do pesquisador.	Confere credibilidade à teoria e permite que seja entendida por terceiros que não participaram do estudo.
Funcionalidade	A teoria deve explicar as variações encontradas nos dados e as inter-relações dos construtos, de forma a fornecer capacidade preditiva acerca do fenômeno explicado.	Uma teoria substantiva funcional deve ser entendida como teoria útil para os envolvidos.
Relevância	A teoria deve emergir fruto da sensibilidade teórica do pesquisador, que deve ser capaz de identificar a categoria central mais relevante para explicar o fenômeno.	A relevância é verificada pelo reconhecimento imediato do significado da categoria central pelos envolvidos.
Flexibilidade	A teoria deve ser passível de modificação, permitindo que novos casos enriqueçam com a introdução de novas propriedades e categorias.	Uma teoria substantiva deve estar aberta para o aprimoramento da sua capacidade de generalização.
Densidade	A teoria deve possuir poucos elementos-chaves e grande número de propriedades e categorias relacionadas.	A densidade confere maior validade aos construtos da teoria.
Integração	Todos os construtos devem estar relacionados a uma categoria central e ser expressos em termos de proposições derivadas de um esquema teórico.	A integração evita existência de falhas na lógica explicativa da teoria.

Fonte: Adaptado de Sherman e Webb (1988) por Kerlin (1997), citado por Bandeira-de-Mello e Cunha (2004). O original pode ser visto no Anexo V.

A fim de atender aos critérios demonstrados no quadro supracitado, a pesquisadora foi a campo tendo ciência da existência deles em cada etapa do desenvolvimento da teoria e foram verificados ao final. No que se refere a esta pesquisa, o **grau de coerência** foi obtido por categorias derivadas dos dados, devidamente ajustadas e justificadas pelo contexto e pela literatura. Quanto à **funcionalidade**, a teoria foi verificada junto aos participantes e especialistas. Quanto à **relevância**, a categoria central também foi verificada junto aos participantes. Quanto à **flexibilidade**, espera-se que possa ser aprimorada pela incorporação de evidências futuras, permitindo a criação de novas categorias ou a ampliação para outro tipo de conhecimento – identidade ou concepção pedagógica, por exemplo. Quanto à **densidade**, as propriedades e categorias relacionadas serão apresentadas na sua totalidade e quanto à

integração, as proposições estão relacionadas com uma categoria central e em relação à literatura, como proposto por Corbin e Strauss (2014) – nas considerações mais recentes desses autores em relação à Grounded Theory, a apresentação de proposições não foi citada como possibilidade única e relevante. Isso conferiu maior liberdade de coerência para o trabalho de integração das categorias e sua representação no esquema teórico da teoria substantiva.

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tendência contemporânea é a acentuação de subculturas organizacionais por causa dos estímulos à diferenciação, pluralidade e identidades localizadas. Por outro lado, as transformações contemporâneas são tão velozes que a consolidação simbólica é sempre muito frágil.

(Paulo Roberto Motta, 2001, p. 110)

Este capítulo em que se apresenta o esquema teórico e a teoria substantiva, se inicia com uma descrição geral sobre a trajetória do Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto, a partir da interpretação das pessoas envolvidas. Na sequência são apresentadas as categorias de ações e/ou interações relacionadas aos eventos implicados na trajetória do curso, no contexto das transformações ocorridas na Instituição de Ensino e o esquema teórico e a teoria substantiva, seguida do seu contexto.

4.1 CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE PRODUTO: PROJETO, EXECUÇÃO E PERCEPÇÕES DOS PIONEIROS

O Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto – CSTDP/IFSC, à época da sua criação na Instituição, se diferenciava dos demais Cursos Superiores de Tecnologia – CSTs, pelo forte componente criativo relativo ao campo de atuação, mas também porque tinha por concepção voltar-se para complementar a formação de nível técnico em áreas tecnológicas.

Assim, quando eu entrei na Escola Técnica, o foco da educação ministrada aqui era o ensino técnico de nível médio, de orientação industrial. Então se formava técnico em eletrotécnica para a indústria, o técnico em mecânica para a indústria – mecânica industrial. No início dos anos 80 essa demanda por técnicos de nível médio para a indústria, até por aquela década de recessão dos anos 80, famosa década perdida, a indústria começou a demandar menos dessas pessoas, né? E [os egressos-técnicos] eles se formavam, conheciam um monte de técnicas e tecnologias produtivas que poderiam gerar produtos, mas eles tinham só conhecimento

da própria forma mais funcional, da plataforma tecnológica. Não tinham algum tipo de conhecimento que permitisse completar o ciclo de desenvolvimento de um produto e poder empreender e colocarem produtos no mercado, com o seu próprio desenvolvimento. Então, a gente começou a se angustiar por isso. (E2, 2:1)

Ele foi criado em 2002, para a oferta periódica (semestral), com admissão de 24 alunos em cada período de ingresso. O projeto do curso atendia às diretrizes contidas no Parecer CNE/CES 436/2001 (MEC, 2001). Porém, no final desse mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno instituiria as “[...] Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia”, dadas pela Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002 (CONSUP, 2002).

Embora ainda pareça restar dúvida quanto ao assunto, para todos os efeitos, os cursos superiores de tecnologia são cursos de graduação, com características especiais (CONSUP, 2002) e parece que foram bastante incentivados no campo da rede federal e da educação profissional. Com efeito, os primeiros cursos superiores oferecidos pelo CEFET/SC foram cursos superiores de tecnologia – visando a formação de tecnólogos.

Diferente desse primeiro movimento institucional que transcorreu na fase de transformação institucional de ETFSC para CEFET/SC e que levou a Instituição a introduzir-se no campo do Ensino Superior, ofertando Cursos Superiores de Tecnologia, mais recentemente, o Regulamento Didático Pedagógico do IFSC (IFSC, 2014b) prevê a oferta de cursos superiores de tecnologia, bacharelados em engenharia, licenciaturas – todos exemplos de cursos de graduação, podendo ofertar outros em diferentes modalidades de ensino.

E, como a gente tinha se transformado, então, a Instituição tinha se transformado em Centro Federal, a gente poderia fazer o lançamento do curso sem a autorização prévia do MEC, a gente ganhou, a instituição ganhou essa prerrogativa (...). Mas, pelo menos à época, nos foi dito que essa prerrogativa era válida para cursos que pudessem ser tratados dentro do âmbito da SETEC, naquela época acho que era chamada de SEMTEC, né? Era a Secretaria de Ensino Tecnológico, em

contraposição à SESU que era a Secretaria de Ensino Superior. Então, por isso, por ter ocorrido essa mudança, justamente nessa época, por aconselhamento da direção, se direcionou o desenho do curso para um curso de tecnologia e não um bacharelado, porque dessa forma ele poderia ser todo resolvido dentro da Instituição – a parte de autorização de funcionamento e depois o reconhecimento seria feito a partir da SEMTEC à época e não da SESU, onde teria um trâmite mais complicado para a gente que era uma instituição debutante, entende? (...) de [oferta de] ensino superior. Essa foi uma das implicações. (E2, 2:13)

Quanto à carga horária, o CSTDP apresenta a duração mínima de um curso de graduação em design (bacharelado), na modalidade presencial – 2.400 horas (MEC, 2007), equiparando-se em carga horária a outras instituições, como as universidades que ofertam cursos dessa natureza. Essa carga horária se diferencia da carga mínima recomendada no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia – 1.600 horas (MEC, 2014; SETEC, 2010b).

O CSTDP se vincula à demanda de formação de profissionais para atuação em setor diferente da Economia Industrial e que atualmente está inserido no conjunto de profissões que fazem parte da Economia Criativa (GARNHAM, 2005; FRIQUES, 2013), viável na perspectiva do desenvolvimento sustentável (MINC, 2012). Esse setor se destaca pelo seu denominador comum, a “[...] capacidade de gerar inovação a partir de um saber local, agregar valor simbólico a bens e serviços” (MARCHI, 2014, p. 195), o que leva a crer que trata-se de formação profissional com relevância social e econômica na época atual e com um longo caminho de desenvolvimento futuro.

Nesse sentido, é preciso destacar que tal reconhecimento e demanda ainda enfrentam desafios. Um exemplo expressivo que leva a crer nisso é que a própria regulamentação da profissão designer esteve em vias de acontecer no ano 2015, porém não se concretizou. Portanto, também cumpre observar que nem mesmo a profissão está regulamentada e antes de que isso pudesse chegar a acontecer e que um legítimo reconhecimento da área se realize de forma mais intensa e disseminada, a efetiva introdução do design, como área de formação na instituição, ocorreu antes.

Para além disso, a concepção do CSTDP passou por etapas que estavam vinculadas no cenário de transformações institucionais

significativas e recentes. As etapas do curso incluem a concepção e a trajetória – esta segunda se dá pela criação, implementação e reestruturação. O marco nesse ínterim se deu pela etapa de reconhecimento do curso, que aconteceu em 2007 e obteve nota máxima.

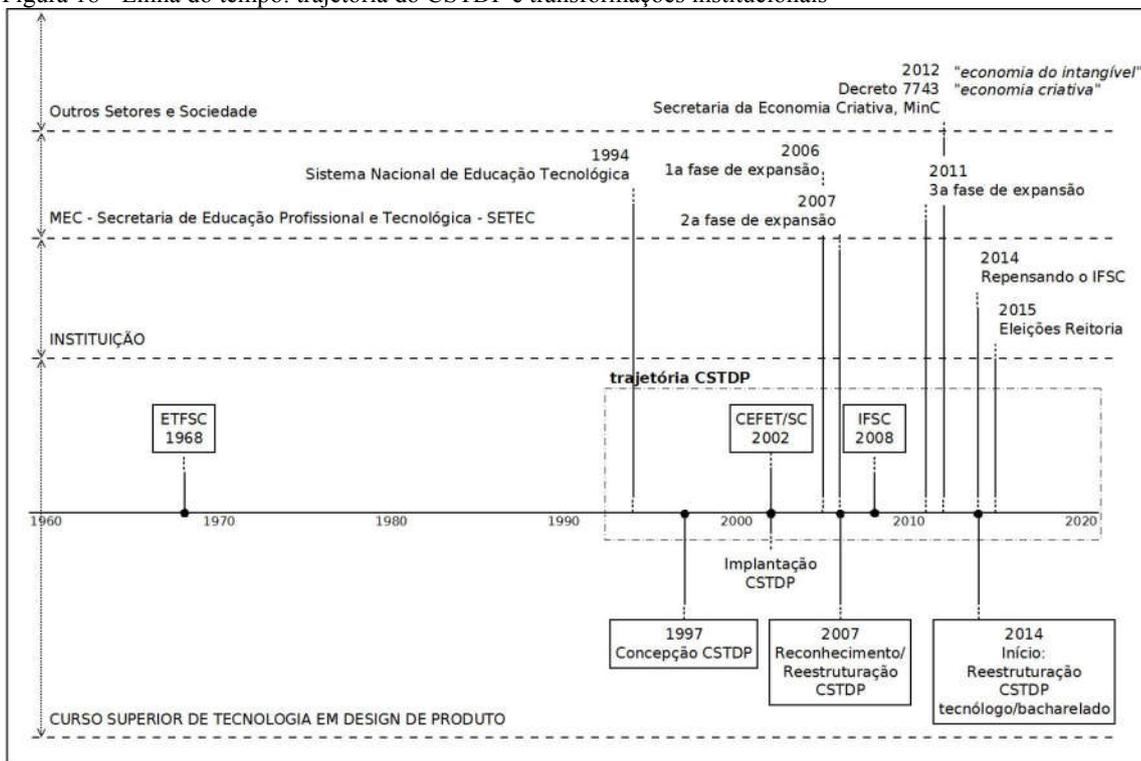
O que acabou propiciando, em um segundo momento, depois do projeto ter passado dois anos adormecido, foi a transformação em CEFET. Com a autonomia Institucional para fazer o lançamento de cursos superiores, então, a despeito da má vontade da direção da época, acabamos tendo a oportunidade de botar o curso no ar. (E2, 2:202)

Meu grande orgulho é ser, é ter tido um reconhecimento nota máxima. Porque na época, na instituição, nós fomos o único curso que conseguiu isso. Isso é resultado do esforço e há uma realização profissional e também pessoal, né? (E1, 1:194)

Já no que se refere ao cenário de transformações institucionais, os marcos que podem ser citados, são: a transformação de ETFSC em CEFT/SC e a transformação de CEFET/SC para IFSC, decorrentes de eventos externos no campo da educação profissional, como a Reforma e a Expansão da Rede da Educação Profissional e Tecnológica – EPT. Alguns desses eventos foram organizados na forma de linha do tempo, que pode ser visualizada na Figura 18. Em acréscimo aos eventos institucionais apresentados, soma-se o reconhecimento mais recente do valor da economia criativa e sua institucionalização pelo Decreto 7.743/2012 e movimentos institucionais como o “Repensando o IFSC” (2014).

Esse cenário provocou o entendimento de que diferentes e complexos fatores e eventos estão diretamente relacionados à trajetória do CSTDP na instituição, como: os Protagonistas e o Corpo Docente como um todo, a organização internada estabelecida no Projeto Pedagógico do Curso – PPC (IFSC, 2014c), os Projetos Integradores, a fase de execução do curso, as transformações Institucionais e os desafios enfrentados ao longo dela, que são apresentados a seguir.

Figura 18 - Linha do tempo: trajetória do CSTDP e transformações institucionais



Fonte: Elaborado pela Autora, com base em (BRASIL, 2007; IFSC, 2014a, 2014c, SETEC, 2010a, 2012).

4.1.1 Protagonistas envolvidos na trajetória

O Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto apresentou diferenças de formação dos docentes, ao longo de sua trajetória. Uma das razões se deve ao fato de que quando foi concebido e suas atividades iniciaram, os professores já atuavam na Instituição. Nessa época, o perfil de professores era formado, principalmente, por egressos da própria Instituição (com ou sem graduação) e egressos de cursos de engenharias, como foi manifestado pelos entrevistados.

Era muito comum a pessoa se formar, começar a fazer estágio como laboratorista e dali pegar algumas aulas e acabar se tornando professor. Essa foi a história de vários dos meus professores e alguns dos colegas também. Então, houve uma parte muito grande da história em que o núcleo estruturante da Instituição era formado por egressos da própria Instituição, dos próprios cursos, muitas vezes sem complementação de formação de nível superior. (E2, 2:25)

Depois, no final dos anos, meados para a frente, dos anos 80, [início dos] anos 90, já se começou a ter uma leva de professores formados em nível superior, muitos engenheiros. Muitos ex-alunos, ainda, a maioria, como eu. (E2, 2:26)

Apesar da formação em engenharia ou em outras áreas tecnológicas, os pioneiros detinham conhecimento e algum vínculo com a área do design, já que engenharias e outras disciplinas têm afinidades com a formação de design, por exemplo, no que refere à prática projetual ou de comunicação de artefatos e sistemas, o que fica demonstrado com a experiência expressada por alguns dos entrevistados.

Mas o meu primeiro contato com o design foi no meu estágio da engenharia, porque eu trabalhava no laboratório de protótipo lá da universidade e eles queriam que eu desenhasse a carenagem de uma máquina. (E1, 1:60)

Coincidentemente, eu fiz mestrado na Engenharia de Produção e trabalhei com design de interface. Então, eu acabei entrando um pouco na área do

design e acabei estudando bastante nessa área. (E4, 4:14)

Porém, na instituição como um todo, em decorrência da introdução desse e de outros cursos superiores de tecnologia, o perfil de formação dos docentes começou a demonstrar sinais de evolução para outros níveis – mestrado e doutorado. No início, talvez por coincidência ou por intuição, alguns desses professores iniciaram o caminho de formação em nível de pós-graduação, pouco antes da introdução desses cursos, o que viria a tornar-se cada vez mais expressivo, como no caso desses participantes.

Eu fiquei bem feliz de ter sido convidada, mas eu não tinha mestrado, nada. Eu fiz mestrado em seguida, nem fiz pensando no curso, porque era um projeto. Nem imaginava quando é que ia sair esse curso e (...) aí eu fui fazer mestrado. (E4, 4:13)

Eu fiz mestrado, terminei em 2002, coincidiu mais ou menos com o início das atividades do CST Design de Produto. Aí eu comecei lecionar [no curso]; e nem foi na minha área que eu comecei lecionar (E3, 3:73)

Porém, após iniciar-se o processo de implantação do CSTDP, buscou-se a contratação de designers, o que viria a ter diferentes implicações na trajetória do curso. Nas primeiras tentativas obteve-se pouco êxito e então foram sendo contratados professores de áreas afins – arquitetura, por exemplo. A contratação e incorporação efetiva de designers só foi conquistada aos poucos. Apesar de apresentar-se como um processo desafiador no que se refere à construção de um corpo docente crítico em relação à área de conhecimento de design, essa fragilidade parece ter sido contornada com a busca constante de aperfeiçoamento pelos profissionais formados nas áreas afins.

A nossa briga era para contratar designers, o que, na época, praticamente não existia, porque precisava ter pós-graduação. E aí abrimos o primeiro edital de concurso para designer com mestrado e não apareceu ninguém. (E1, 1:82)

Aí abrimos para arquiteto, artista plástico ou designer, mas com mestrado. (E1, 1:85)

Retomando a ideia da contratação de designers, ela é considerada como algo de valor para o curso, já que essa área de conhecimento foi introduzida como novidade na Instituição.

Agora, assim, a entrada dos designers, eu acho que contribuiu bastante, certo? Para focar na área. (E4, 4:123)

Contudo, a adesão de novos profissionais não se limitou à formação de um corpo docente com forte expressão na área. Outros problemas surgiram e acabaram demandando a contratação de um número significativo de novos docentes para atuar no curso, ao longo da sua trajetória. Algumas das razões expressadas se deu em razão da saída temporária ou permanente de professores do quadro. Exemplos disso foram: (a) o desligamento temporário de professores que estavam em processo de formação em nível de pós-graduação e (b) a exoneração de professores por vontade própria, em razão de motivos particulares ou por incompatibilizar-se com o curso e/ou com a Instituição.

Desde 2005 para cá, talvez já tenha começado a aparecer esse tipo de fenômeno, da gente ter esse tipo de profissional, muitos, talvez não muitos mas, vários. Se concursam, fazem uma passagem meio meteórica por aqui e (...) descontentes com o ambiente para pesquisa, acabam fazendo concurso para outras Instituições e vão adiante. Não se fixam aqui. (E2, 2:34)

Mas a gente passou por um momento do curso em que houve um conjunto de coincidências, quando sete professores do curso acabaram se afastando por motivos diferentes. Por casamento, por transferência, por concurso, por aposentadoria, por licenciamento para capacitação (...). E houve uma renovação muito brusca do corpo docente. (E2, 2:92)

Depois que [...] fez o doutorado, [...] voltou completamente diferente (...) e de repente ficou alheio ao curso. (E1, 1:44)

Completamente diferente. Não que todo mundo tenha saído, né? Algumas pessoas ainda continuam. Mas entraram várias outras pessoas novas. E aí foi nessa entrada que o negócio mudou. (E5, 5:23)

Segundo o que foi expressado, a busca da elevação do perfil docente predominante na instituição, ampliando o corpo de conhecimentos com formação na área específica do curso e preparado para enfrentar a demanda de lecionar no ensino superior, se traduziu em uma busca pessoal dos docentes envolvidos nos cursos superiores e no próprio CSTDP. Isso foi identificado como um fator percebido com clareza por alguns, ao passo que também se constituiu em um chamado para outros diretamente implicados.

Então tive que estudar, né? E, no curso de Design, para mim houve uma demanda também. Era entender como é que funcionava a área, tanto que eu fui fazer uma especialização em Design de Produto. Para poder fazer melhor a minha atuação no curso. Mas isso é mais do meu perfil, de ir atrás, de conhecer tudo para poder pisar em chão firme. (E4, 4:100)

Dando continuidade, para compreender melhor a compatibilidade ou incompatibilidade com o curso, faz-se necessário conhecer o Projeto Pedagógico do Curso e o Projeto Integrador, incluindo os significados que lhes foram atribuídos.

4.1.2 O PPC Design e o Projeto Integrador

O Projeto Pedagógico do CSTDP é o instrumento que norteia o funcionamento do curso na Instituição. Nele constam a sua finalidade, a organização curricular, as práticas pedagógicas, a infraestrutura do curso, dentre outros aspectos que permitam compreender e implementar o curso (IFSC, 2014c). Ele foi concebido na época em que a Instituição ainda ofertava apenas formação de nível técnico e ensino médio, visando suprir uma demanda de número de vagas em instituições de ensino superior, dentre outras razões.

Na época, nós fizemos um levantamento do número de formandos do ensino médio e o número

de vagas ofertadas em escolas públicas (...) e a diferença era gigantesca. E ainda continua sendo, né? Então nós queríamos, também, ser uma instituição de ensino superior, gratuita. E a nossa intenção, pelo menos minha e de [...], era não competir com a UFSC. Porque a UFSC era referência. (E1, 1:48)

Originalmente, o CSTDP foi concebido como um curso de bacharelado, que foi alterado em função da transformação da instituição de ETFSC para CEFET/SC.

E, como a gente tinha se transformado, então, a Instituição tinha se transformado em Centro Federal, a gente poderia fazer o lançamento do curso sem a autorização prévia do MEC. A instituição ganhou essa prerrogativa (...). Mas, pelo menos à época, nos foi dito que essa prerrogativa era válida para cursos que pudessem ser tratados dentro do âmbito da SETEC, naquela época acho que era chamada de SEMTEC, né? Era a Secretaria de Ensino Tecnológico, em contraposição à SESU que era a Secretaria de Ensino Superior. Então, por ter ocorrido essa mudança, justamente nessa época, por aconselhamento da direção, se direcionou o desenho do curso para um curso de tecnologia e não um bacharelado, porque dessa forma ele poderia ser todo resolvido dentro da Instituição – a parte de autorização de funcionamento, e depois o reconhecimento seria feito a partir da SEMTEC, à época, e não da SESU, onde teria um trâmite mais complicado para nós que éramos uma instituição debutante, entende? (...) de [oferta de] ensino superior. Essa foi uma das implicações. (E2, 2:13)

A prática pedagógica adotada no curso, prevê a construção de um trabalho coletivo e colaborativo, que integra as unidades curriculares, os professores e os estudantes. Ela se dá pela “integração de conhecimentos no Projeto Integrador” (IFSC, 2014b, p. 14). Essa configuração é reconhecida por diferenciar-se e por apresentar-se de forma complexa.

O [curso de] Design dava mais trabalho, pelo modelo dele. É que existe essa integração efetiva. Hoje não tanto, mas existia muito. Mas, assim

mesmo, dá mais trabalho. Porque requer reunião de módulo, requer essas reuniões com os alunos, que leva mais tempo, requer esse encontro entre os professores, para discutir os projetos, para corrigir os projetos, para avaliar os alunos, então ele exige mais, enquanto que os outros são mais individualistas – assim, cada professor vai fazendo seu trabalho e deu. (E4, 4:49)

Tem muitos [cursos] por módulos, tem muitos que tem PI, mas é o funcionamento disso, como que acontece (...). Em que existe a integração dos professores, existe a reunião de módulo, existe aquela apresentação pontual em que todos os professores vão. Nos outros cursos os professores são convidados para ir. Aqui não, o professor tem que ir, entende? Então, tem uma configuração diferente. Então eu acho que a gente construiu isso com muito desejo de que funcionasse e com muita expectativa também e acreditando muito em construir um curso bom, um curso que tivesse um diferencial. (E4, 4:154)

O grande diferencial do curso é a questão de ter um projeto integrador, que eu consegui perceber isso de forma mais clara. E, de fato, ocorrendo. Existia essa integração. E depois, [...] eu percebi, de cara, uma quebra com relação a isso. Assim, [...] a coisa já não está mais ocorrendo, os professores já tem um envolvimento bem mais baixo, e essa proposta precisa de envolvimento alto. Então, eu acho que o grande desafio que a gente tem é com relação à implantação da proposta de curso. (E5, 5:16)

Os projetos integradores se constituem como instrumento de avaliação dos estudantes implementado ao longo de cada semestre. Para sua efetiva realização e os professores precisam dedicar horas de trabalho, limitada à carga horária regulamentada pela instituição, para o acompanhamento das atividades e a socialização dos resultados. (IFSC, 2014b).

Como a proposta, de certa forma é um pouco diferenciada de outros cursos que tem na instituição, [...] eu acho que muitas vezes a gente têm alguns impasses. Vou te dar um exemplo: a

questão de distribuição de carga horária. Isso é sempre um problema para o [curso de] design. Porque como a gente tem o projeto integrador, pressupõe-se que se tu tens um projeto integrador e que tu precisas de (...) sei lá, é o que geralmente se lança – duas horas para envolver-te com aquele projeto integrador, ou para dar suporte para os alunos, ou para, literalmente organizar todas as questões – e sempre teve um questionamento com relação a esse tipo de carga horária para articulação de projeto, carga horária para orientação de aluno em PI. Então, eu acho que a instituição, (...) me parece que ela não dá muito respaldo para que a proposta ocorra de fato. (E5, 5:69)

Por exemplo, essas questões de carga horária. Até hoje são questionadas. (E5, 5:71)

Todos nós temos uma hora aula para trabalhar no projeto integrador. Só que é lógico, essa hora aula não significa nada, porque dá muito mais trabalho. (E1, 1:130)

De fato, no que se refere aos Projetos Integradores, constatou-se a divergência entre as visões mais otimistas e as menos otimistas, que foram expressadas pelos entrevistados. Ao passo que o Projeto Integrador é considerado como diferencial na existência do curso, ele também é ponto de discórdia e evidencia variações na forma de engajamento dos professores que participaram dos estágios iniciais do curso, quando confrontado com aqueles que foram sendo incorporados mais tarde.

No início do curso, também, a gente reunia cada grupo de professores que ia trabalhar no módulo e discutia todas as práticas pedagógicas, como é que articularia o projeto integrador (...). A gente se reunia todas as semanas. Acabou. (E1, 1:128)

Não somente as divergências, mas diferentes outros fatores internos e externos à organização, provocaram a necessidade de reestruturação do PPC-CSTDP. Esse foi um processo que se iniciou durante o transcorrer da pesquisa e ainda estava em vias de encaminhar-se.

Então é um curso que tem 13 anos. E a realidade hoje é outra (...). Os docentes são outros, o perfil dos alunos é outro, então nós temos muitas vertentes ali, convergindo para algo que precisa ser reestruturado mesmo. Aí tem, também, a política institucional, que está exigindo novas (...) que tem novas demandas, então, nós temos que reformular, não adianta. (E4, 4:117).

Sabe porque que não tinha no início? Porque na verdade, em 2004, eu acho que todas essas visões, elas estavam, muito, muito no início. Assim, do corpo teórico, do que se falava, do discurso (...). Então, não percebi essa necessidade. Mas hoje eu já percebo que (...) as coisas, elas realmente mudam com muita velocidade. Então hoje eu já percebo que precisa ser revisto, ser mais dinâmico (...). (E5, 5:52)

Ainda mais a nossa área, que é uma área tão recente. Tem tanta coisa sendo discutida, né? Coisas novas mesmo, [estão] sendo debatidas... (E5, 5:55)

Nesse debate da reestruturação, acrescenta-se o ingrediente em torno da própria razão de ser da instituição, orientada para a formação profissional, como foi expressado pelos entrevistados.

Que existe uma tendência dessas pessoas que estão envolvidas na reformulação, de fortalecer vínculos, por exemplo, com a indústria. Então, trazer um pouco mais dessa vivência, dessa prática que ocorre no mercado, para a sala de aula. Isso, claro, através de convênios ou algo mais, pontual, de repente, visitas técnicas mais frequentes. (...) Esse é um dos pontos de divergência, né? (...) uma parcela significativa do grupo entende isso como válido, como importante, mas tem essas visões divergentes que são totalmente contrárias a esse tipo de relação. (E5, 5:60)

O que se compreende, aqui, é que o PPC-CSTDP como foi concebido é complexo e requer significativo envolvimento e boa dose de esforço individual para que suas práticas se efetivem. As pessoas

reconhecem que a própria Instituição não assimilou a complexidade do curso, no que se refere ao seu completo funcionamento, especialmente no tocante ao tempo de dedicação docente necessário.

Essas questões tornaram, irrevogável, a necessidade de ajustes no projeto, acentuado pela necessidade de incorporar as transformações da área de conhecimento, que mudou ao longo da trajetória do curso.

De todas maneiras, essas questões mantém relação com diversos outros eventos e alguns deles serão apresentados a seguir.

4.1.3 O início, o meio, o futuro: entre conquistas e dissabores

A natureza das coisas costuma ser afetada por diferentes tipos e intensidade de eventos. Para dar início a este item, evidencia-se que, passados quase quinze anos desde a criação do CSTDP, passando pelo seu funcionamento, na percepção de alguns participantes, a implantação do projeto do curso ainda não se concretizou na sua totalidade.

Eu acho que o grande desafio que a gente tem e que eu acho que não é uma percepção só minha, [...] é implantar de fato a proposta de curso. (E5, 5:15)

Diferentes razões foram expressadas e podem ter contribuído para essa sensação. Dentre elas, pode citar-se as adversidades, as transformações institucionais, as decisões tomadas, a chegada de novos professores e tantas outras que perpassaram cada fase da trajetória do curso – sua concepção, criação, implantação e reestruturação.

Partindo do início, houve razões para criar o CSTDP, mesmo que a área de conhecimento não fosse uma daquelas já existentes na Instituição, como foi relatado pelos professores pioneiros que participaram da elaboração do projeto original e de suas reformulações – uma demanda de caráter mais ligado à instituição, visando preencher uma lacuna de conhecimento e outra mais voltada para o interesse pessoal dos envolvidos.

As pessoas se formavam, não tinham colocação, queriam empreender mas não tinham a formação necessária para completar o ciclo de desenvolvimento do produto e, em conversas informais, na mesa do café, algumas pessoas começaram a comentar isso, principalmente eu e [...], que uma formação que poderia completar essa formação bastante técnica, tanto do pessoal da

eletrônica, quanto do pessoal da mecânica, principalmente – são dois cursos que dão a possibilidade da pessoa que tem esse conteúdo, de gerar plataformas funcionais e pensar em soluções a partir dessas tecnologias. Mas faltava essa outra parte que desse a interface humana e também que desse o tratamento estético dessa solução. E a gente pensou “legal seria a gente ter, de alguma forma, um curso de desenho industrial para esse pessoal entender essa parte que falta, desenvolver essa habilidade que falta, para transformar esse conhecimento, essas habilidades que se têm, em produto”. (E2, 2:2)

Como a gente se propunha a ter uma formação tecnológica, de desenho industrial, de design de produto, mas com uma abordagem que justificasse o fato de a gente estar em uma Instituição tecnológica e dentro até de um departamento tecnológico (...). Então, fugiu-se o máximo possível daquela condição artística, onde o design está vinculado a um departamento de arte e tem um foco estético dominante, para ter um projeto de curso que mostrasse a nossa personalidade, a nossa diferença. (E2, 2:69)

Assim mesmo, o CSTDP só se materializou a partir de sua criação, em 2002, quando a instituição se transformou em CEFET/SC. Entre o processo de concepção e de criação ele ficou engavetado, o que também é percebido de diferentes formas pelos participantes – inclusive em termos de existência de questões de cunho político e de resistência de pessoas ligadas à direção da época (nesse caso, isso foi expressado em relação a todos os cursos superiores que estavam sendo propostos – eram três).

4.1.3.1 Lidando com as transformações institucionais

Ao longo da trajetória do CSTDP, duas transformações aconteceram. Na primeira, a Instituição passou de ETFSC para CEFET/SC e na segunda, ela passa de CEFET/SC para IFSC. A implicação mais significativa da primeira é que ela tornou possível a oferta de cursos de ensino superior na Instituição, o que era almejado por todos.

Eu acho que no final a mudança institucional (...) ela ajudou, né? A mudança de Escola Técnica para CEFET ajudou, porque a gente estava com um projeto engavetado desde 97 e (...), para fortalecer o CEFET precisava ter curso superior (...), [pensaram]: “Então vamos pegar aqueles que já estão prontos”. (E1, 1:190)

A partir daquele assunto CEFET, começaram a surgir os CSTs – Cursos Superiores de Tecnologia e esses cursos superiores de tecnologia alavancaram a nossa Instituição, para o nível [de ensino] superior e acesso a uma série de ganhos que a gente não tinha simplesmente como Escola Técnica. Isso foi super vantajoso do ponto de vista de crescimento, super vantajoso do ponto de vista de uma série de ganhos maiores e [de] visibilidade da Instituição (...) enfim, tudo o que você pode imaginar, nós ganhamos com essa passagem. (E3, 3:3)

Então quando os cursos superiores começaram (...) quando os projetos começaram a surgir, que foi antes ainda de virar CEFET, então eu fui convidada para dar aulas no curso de design. O curso de design nem existia, era só um projeto que depois foi engavetado, enfim (...) ele foi retomado, posteriormente, quando a instituição virou CEFET. (E4, 4:12)

Embora tenha sido considerada uma passagem considerada “progressiva” e “desejada”, a introdução dos primeiros cursos superiores veio acompanhadas de desafios e de significativas reconfigurações.

Depois disso, com o CSTDP em funcionamento, na transformação de CEFET/SC para IFSC, outras implicações se fizeram ainda mais expressivas – a departamentalização, as atribuições dos profissionais docentes e a carga de trabalho, são alguns dos exemplos.

Houve uma mudança bem significativa em cada identidade nova, tá? A cada mudança dessa – para CEFET e para IFSC. Significativas, mas ao mesmo tempo, mudanças diferentes, tá? Então, (...) para quem atuava só no ensino médio e continuou

atuando só no ensino médio ou integrado, eu acho que a mudança não foi tão impactante. Mas para quem mudou, do ensino médio e integrado, e passou a atuar no curso superior quando houve a reformulação (...) quando houve a mudança de ETFSC para CEFET, isso foi bem impactante em termos de carga (...) em termos de trabalho. Tá? Em termos de trabalho, houve uma diferença muito significativa. (E4, 4:47)

E o próprio curso de design de produto, um curso que não era tradicional dentro de nossas áreas de conhecimento, ou dentro dos cursos em que a gente atuava na área de tecnologia, mas ele surgiu como uma demanda também para se trabalhar exatamente essas questões envolvidas em todo processo de produção, todo processo de fabricação e que torna os produtos mais atraentes, com o olhar do design (né?), do designer. Foi uma demanda constatada na época, em que foi assim, vamos dizer, o primeiro curso de tecnologia formatado. (E3, 3:36)

A [transformação] para CEFET veio atrasada e a [transformação para] Instituto pegou a gente ainda no contrapé, até por uma questão de identidade, (...) Da Instituição diante da sociedade, da comunidade externa. Aqui complicou. Porque ainda não tinha sido absorvida a identidade CEFET, a nova personalidade da instituição, e se muda de novo; e aí as pessoas ainda não se acharam. A gente ainda não se achou, muito menos o público externo; [ele – o público externo] não entende essa nova personalidade. (E2, 2:22)

Os professores, eles não mudaram a função, mas eles ganharam outras atribuições, eles tiveram que dar conta de outras coisas também. (E4, 4:80)

Essas transformações que se efetivaram, acabaram por acarretar em problemas de reconhecimento e de identificação, contribuindo para que conflitos e divergências viessem a ser percebidas de forma mais acentuada.

4.1.3.2 Lidando com os processos de identificação

Os processos de identificação mais expressivos, exprimiram aspectos como o contraste entre o perfil dos docentes que atuavam na instituição antes da criação dos cursos superiores e aqueles que chegaram mais recentemente. Isso também foi um indicativo de mudança brusca na operacionalização da instituição, que se tornou mais expressiva na transformação CEFET/SC para IFSC.

Uma coisa é você entrar aqui como ex-aluno, como egresso, já entendendo como é que a escola funciona, né? E tendo até um certo relacionamento afetivo com a Instituição. Outra é você vir para cá, por exemplo, como doutor, onde você vê a Instituição como oportunidade de você desenvolver a sua vocação de pesquisador. Esse impacto está sendo (...), eu vejo nos dois departamentos em que eu trabalho. Vejo bastante isso. As pessoas se decepcionando, ficando de má vontade ou querendo mudar bruscamente a maneira da Instituição operacionalizar o ensino, a pesquisa e a extensão (...), para que elas possam desenvolver a contento esse desejo, esse anseio que elas têm, de serem pesquisadores. Porque elas acham que foram formados para isso e a Instituição deve dar-lhes o ambiente e as condições necessárias para serem pesquisadores. Então, isso é uma coisa também que, atualmente está causando um certo desassossego. (E2, 2:29)

Além dos processos de identificação, a inserção da área de conhecimento de design, na instituição, foi um importante desafio.

4.1.3.3 Lidando com a ideia de “design mal compreendido”

Como foi constatado, a área de conhecimento de design não existia antes da criação do curso, na Instituição. O design, em geral é pouco ou mal compreendido, o que tem mudado ao longo dos últimos anos. Pode-se inferir que essa ideia seja decorrente de que, especialmente na época da concepção do curso, o design ainda trilhava os primeiros passos para a sua assimilação como cultura e se modificou na percepção de pessoas, como foi indicado em entrevistas.

Até porque, na cultura geral aí fora, design se tornou uma coisa muito pública, às vezes entendida, às vezes não. Se tornou alguma coisa da cultura geral aí fora, do senso comum. (E2, 2:148)

Frente a isso, previamente a sua introdução na Instituição, houve a preocupação dos pioneiros em apresentar o tema para os demais professores e setores da Instituição.

Tanto é que antes de iniciar o curso, quando a gente estava na fase da preparação, eu e [...] preparamos alguns seminários, para dar para a instituição, para que a instituição pudesse **reconhecer o que era o design**. Mas a participação era muito pequena, né? Mas até nisso a gente pensou. “Olha, o design é isso, faz isso”. (...) (E1, 1:127)

E tem uma outra coisa né? Era uma **área nova** dentro da instituição (...), “Ah, vamos criar um curso para ficar pendurando coisinhas bonitinhas pelo corredor” (...). Sabe? Não viam no design um **potencial** de um profissional que pode melhorar as coisas para a sociedade (E1, 1:125)

Mais especificamente, o curso foi criado na Gerência de Mecânica da época, que atualmente é o Departamento Acadêmico de Mecânica – DAMM. Ali, também houve bastante resistência ao curso, o que acabou sendo superado na medida em que as pessoas compreenderam melhor o design.

[Havia] um certo movimento meio que antidesign no departamento, [que] parece que diluiu bastante. Então, em um certo momento, o departamento de metalmecânica via o curso de design, que foi criado aqui dentro, até hoje não muito bem explicado, como um (...) *adendum*, que estava meio que desperdiçando recursos. Então, “Poxa, por que é que ao invés de contratar mais um designer, não se contrata mais um engenheiro mecânico? Por que é que, ao invés de se fazer um laboratório de produto não se faz um laboratório de manutenção mecânica?”. Então [...] havia meio que um

processo quase que de tentativa de expulsar um corpo estranho. (E2, 2:145)

Então, a impressão que eu tenho é de que isso é uma coisa bastante superada e que o pessoal já aceitou (...) e eu acho que uma coisa [é] decorrente da outra, acho que a primeira é decorrente da segunda – aceitaram até por ter entendido o design. Porque quando as pessoas não entendem o que é, elas tendem a ser restritivas. (E2, 2:146)

De fato, uma das atividades compreendida como importante para a superação desse entendimento, foram as Mostras de Design, que desde a implantação do CSTDP são promovidas para mostrar o resultado da prática projetual dos estudantes, ao longo do aprendizado.

Acho que as Mostras [de Design] ajudaram a mudar. As mostras ajudaram as pessoas a ver o curso de design, entender um pouco mais sobre ele. (E1, 1:126)

E tem uma outra coisa né? Era uma **área nova** dentro da instituição (...), “Ah, vamos criar um curso pra ficar pendurando coisinhas bonitinhas pelo corredor”, sabe? Não viam no design um **potencial** de um profissional que pode melhorar as coisas para a sociedade (E1, 1:125)

Apesar das condições contrárias, o curso seguiu seu funcionamento na instituição e registrou mudanças expressivas na sua operacionalização.

4.1.3.4 Operacionalizando o CSTDP

No tocante à operacionalização do CSTDP, foram destacadas mudanças em relação aos recursos financeiros, aos equipamentos e aos ambientes. Os recursos financeiros eram escassos na época de criação do curso e, depois da expansão da Rede, os recursos passaram a ser mais expressivos. De fato, no início foi preciso persistência e resistência para garantir recursos mínimos para o seu funcionamento.

Mas assim, foi um grande desafio organizar a infraestrutura, porque nós não tínhamos nada (...),

a instituição não estava (...), na época do Fernando Henrique não tinha investimento nenhum em educação. Os recursos eram poucos e eu lembro que quando a gente começou o curso de design, o curso ganhou dez mil reais para investir. Aí eu disse “bom, vamos investir nas salas de aula, que nós pintamos; nós queríamos um layout diferente da sala, instalamos o projetor multimídia, naquela época era algo “uau”, né?”. E assim a gente foi fazendo. O laboratório de modelagem era o antigo laboratório de fundição, que nós professores metemos a cara e transformamos na modelagem. Nós que tiramos toda a sujeira, todo o material que tinha lá dentro. (E1, 1:68)

Eu lembro que na época do reconhecimento, na questão da bibliografia (...) o que eu lutava para ter todos os livros na biblioteca, de buscar recursos, de discutir com a diretora, com a reitora, com quem quer que fosse, para garantir que a gente tivesse as condições necessárias para ter um bom reconhecimento. (E1, 1:193)

Eu acho que a transformação do CEFET em IFSC foi um grande pulo nesse sentido. Porque o orçamento foi outro, mudou. É outra categoria. É outra institucionalidade. Então, às vezes vem, estava vindo dinheiro, bastante até, eu acho. A gente conseguia comprar o que queria, assim, claro, algumas coisas não. (E4, 4:134)

Como o curso foi planejado, visando a sua diferenciação, os pioneiros demonstram que não mediram esforços para garantir equipamentos e ambientes adequados à finalidade da nova área. Apesar disso, no início muitos equipamentos ou ambientes foram reaproveitados ou cedidos de outras áreas. Isso foi se modificando e o curso foi conquistando recursos e espaços próprios.

Eu vejo que do governo do Lula para a frente, nunca se teve tanto investimento em educação. Então, em termos de equipamentos, hoje a gente tem muita coisa à disposição. Nós temos uma impressora tridimensional, uma máquina de *vacuum forming*, nós temos fornos para cerâmica –

o primeiro foi retirado do lixo e reformado pelo bolsista, né? O primeiro forno de cerâmica, [...] que a gente fez a festa da pizza. Então, eu acho que, o que eu vejo de bom, do governo Lula em diante, foi o investimento na educação, na instituição como um todo. (1:117)

Foi sempre com muita luta, com muita “briga”. (...) briga no bom sentido, de querer melhorar, de querer as coisas. (E1:192)

A gente poderia dividir assim, entre questões pedagógicas e questões de estrutura, vamos dizer, estrutura física do curso. Ambos foram bem conflituosos, né? Porque tudo sofria de uma nova adaptação, de uma nova forma de avaliação, que não era uma forma de avaliação tradicional (...). E isso causa um impacto, causa choque. Os próprios projetos integradores eram uma novidade para a escola, ninguém sabia como fazer. (E3, 3:133)

Evidencia-se, aqui, uma série de exemplos que ilustram a superação dos primeiros desafios em termos de orçamento e infraestrutura mínima para a operacionalização do CSTDP. E, com a transformação para IFSC, isso vem se modificando. Porém, talvez o ponto mais crítico na trajetória do curso tenha sido a ideia de extinguir o curso, o que coincidia com a chegada mais expressiva de professores novos.

Eu considero que o ponto mais crítico que o curso passou, isso foi, talvez, há uns quatro anos atrás, coincidiu com a entrada – [...] não tem nada a ver com isso, mas – [...] [na chegada da pessoa], eu lembro disso porque na reunião em que foi integrada ao grupo, foi uma reunião de lamentações, onde a gente chegou a comentar a extinção do curso, né? (E2, 2:144)

Superado esse momento, outro processo que se destacou foi a chegada dos “professores novos”.

4.1.3.5 Lidando com a chegada dos “professores novos”

A contratação de professores novos, com formação na área específica de design, foi uma demanda desde o início do curso. Porém, com as mudanças ao longo dos últimos dez anos (aproximadamente), especialmente no que se refere à Rede Federal, mais recentemente tornaram-se expressivas as dificuldades de conciliar as concepções e ideias entre professores que já atuavam no curso e outros que chegaram depois.

Nesse sentido, verificou-se que, ao contrário do que acontecia nas fases iniciais do curso, criou-se uma ruptura no grupo de professores.

Eu acho que, no momento em que houve essa renovação muito grande, forçada por aquela saída (...), foi uma conjunção de diferentes fatores que acabou levando àquela saída, acho que pelo período de um ano, de terem saído sete professores (...). E isso aparece no discurso de certas pessoas, várias vezes – criou o grupo dos velhos e o grupo dos novos, né? E quando você diz que existem dois grupos, cria identidades separadas e isso pode criar antagonismo. Então, acho que essa é uma das coisas que durante um certo tempo aconteceu, atualmente já não é mais tão evidente, já se conseguiu abrandar um pouco a questão (...). Mas eu acho que, não deixa de existir isso, das pessoas terem um certo cuidado de não estarem se deixando levar meio que, de graça, pelo ponto de vista “dos velhos”. (E2, 2:136)

Além disso, com o avanço da formação acadêmica na área do design e das mudanças no plano de carreira de professores de ciência e tecnologia (BRASIL, 2012), novos perfis profissionais começam a integrar-se na instituição, que já apresentavam sua própria identidade ou quadro de referência em ensino, evidenciando diferenças no CSTDP.

Uma outra diferença começou a aparecer nos últimos, talvez, [há] cinco, seis anos, que é quando os concursos públicos se tornaram muito mais concorridos e a tendência, agora, dominante, é da contratação de profissionais ou com doutorado ou, pelo menos, com mestrado. E isso tem [provocado/promovido] uma **mudança muito**

grande no perfil e na atuação dessas pessoas na Instituição. (E2, 2:27)

Então, há conflitos que surgem do choque entre aqueles que já estavam ambientados e familiarizados com a razão de ser da instituição, enquanto outros professores chegavam com experiências e expectativas diferentes.

Uma coisa é você entrar aqui como ex-aluno, como egresso, já entendendo como é que a escola funciona, né? E tendo até um certo relacionamento afetivo com a Instituição. Outra é você vir para cá, por exemplo, como doutor, onde você vê a Instituição como oportunidade de você desenvolver a sua vocação de pesquisador. Esse impacto está sendo (...), eu vejo nos dois departamentos em que eu trabalho (...) as pessoas se decepcionando, ficando de má vontade ou querendo mudar bruscamente a maneira da Instituição operacionalizar o ensino, a pesquisa e a extensão (...), para que elas possam desenvolver a contento esse desejo, esse anseio que elas têm, de serem pesquisadores. Porque elas acham que foram formados para isso e a Instituição deve dar-lhes o ambiente e as condições necessárias para serem pesquisadores. Então, isso é uma coisa que, atualmente, também está causando um certo desassossego. (E2, 2:29)

Para compreender um pouco melhor esse contraste que se apresenta em relação aos professores, a seguir são apresentados alguns aspectos relacionados a motivações e expectativas.

4.1.3.6 Lidando com as diferentes motivações e expectativas

No início do curso, os pioneiros registraram uma motivação autêntica, que promovia a convergência dos professores para a efetiva implantação do curso idealizado.

[...] a gente não se restringia à elaboração mais intelectual do curso. Quando a gente ganhou um espaço, que era o da fundição, para colocar a área de modelagem e tal, a gente foi lá e fomos

desmontar a fundição, fomos fazer o reaproveitamento do mobiliário, das bancadas para trabalho, pintar, limpar, e tirar o pó de um ambiente que tinha sido uma fundição por quase quarenta anos. E depois [fomos] montar as salas de aula, pensar em layout e pensar em como seria montado o próprio cenário, como se faria a projeção disso, de arranjar equipamento (...). Então o pessoal arregaçava as mangas e participava sem senão, [do tipo] “peraí, eu sou professor, eu sou um trabalhador intelectual” (E2, 2:96)

[...] há uma perda dessa disposição das pessoas, de participarem, de arregaçarem as mangas e [dizer], “bom, é para botar no ar, vamos botar no ar; se tiver que varrer, a gente varre, se tiver que pintar, a gente pinta”. Hoje as pessoas são muito mais reticentes, assim, de entrarem de cabeça no processo (...), de sujarem as mãos. (E2, 2:97)

Hoje já não existe essa motivação. Até porque eu percebo que quando pessoas vão sendo agregadas, essas pessoas, elas não construíram junto, então elas tem outra percepção, né? [Que é] diferente. (E4, 4:93)

Essas diferenças são expressadas em vários sentidos mas, especialmente, na forma de atitudes e na maneira de enfrentar os desafios. De fato, observa-se que havia um forte envolvimento em prol de um objetivo comum, com um propósito claro e compartilhado entre os integrantes do grupo dos professores pioneiros.

Eu acho que foi bem trabalhoso, né? Mas foi um grupo empenhado em construir algo. E eu acho que ele é resultado disso. O curso é resultado de um grupo que vestiu a camisa, enfrentou muita coisa para poder manter o curso do jeito que é. Porque o curso foi sempre muito criticado, né? Porque é diferente, porque a gente se acha diferente, porque isso, porque aquilo (...) (E4, 4:152)

Era diferente, era bem diferente. As pessoas tinham vontade de fazer, de fazer a coisa dar certo; as pessoas abraçaram o projeto. Tanto é que, na época

do reconhecimento, nós viramos noite aí trabalhando. (E1, 1:121)

As Instituições não são seres, as Instituições são Estados. O que existe de fato são as pessoas, são elas que fazem, elas têm o poder de criar, né? (E2, 2:41)

Envolver-se com o Projeto do CSTDP também foi expressado como vontade, forma de orgulho e realização de um sonho, pelos pioneiros.

E, não ter sido aluno mas ter que estudar, ter que ter estudado para a docência nesse curso, acho que veio de certa forma a realizar esse sonho que a gente tinha. E é uma coisa que a gente faz com muita satisfação. Não é por obrigação. A gente quis desenvolver esse curso. (E2, 2:44)

Meu grande orgulho é ter tido um reconhecimento nota máxima. Porque na época, na instituição, nós fomos o único curso que conseguiu isso. Isso é resultado do esforço e há uma realização profissional e também pessoal, né? (E1, 1:194)

Então, assim, eu vejo um pouco no curso de design, a vontade que eu, [...], tínhamos, talvez de ter feito esse curso de desenho industrial, talvez ao invés de ter feito engenharia. Porque só depois de estar, no meu caso, formado e ser empresário é que eu percebi o que era o desenho industrial, qual era o perfil de formação, qual era a área de conhecimento toda e de habilidades e todas as inserções que existem dentro disso, desde a estética, a questão humana envolvida e de processos fabris e tudo o mais que está envolvido (...) é que caiu a ficha. Que, talvez o curso de nossos sonhos, como de alguém que vá trabalhar transformando ideia em coisa, um negócio que sempre gostei de fazer desde guri, ficar pensando coisa e depois tentar materializar aquilo, seria muito mais completo no curso de desenho industrial do que em um curso de engenharia. A engenharia também transforma ideia em coisa, mas (...) me parece que a experiência, que

a gente queria ter, que incluía a questão estética, a questão da comunicação, era mais completa no desenho industrial. (E2, 2:42)

Além disso, havia uma construção coletiva que teve valor para aqueles que se envolveram nas etapas iniciais do curso.

Durante os primeiros anos se consegui fazer isso de uma maneira muito bonita, assim, de uma maneira muito “senso de comunidade”, de estar construindo alguma coisa junto, sem dizer “minha unidade”, “tua unidade”, coisa desse tipo. (E2, 2:90)

Contudo, ao passar por um processo de recentes desafios, de mudança de institucionalidade, conflitos, divergências de ideias e baixo comprometimento, somado a uma discussão sobre a reestruturação do curso, o futuro se configurava permeado de incertezas.

4.1.3.7 Lidando com novos sonhos e incertezas em relação ao futuro

Embora os participantes tenham expressado um árduo trabalho ao trilhar a trajetória do CSTDP, identifica-se que há fatores importantes a considerar em relação ao futuro. Alguns aspectos que podem ser destacados, são: a aposentadoria de professores, a demanda de reestruturação do curso e a existência de projetos para ampliar as ações de design na instituição.

A reestruturação do curso e a aposentadoria de professores são os eventos que vem provocando nova mudança no perfil e reorganização dos professores, com efeito sobre a possibilidade de integração de novos professores ao grupo e aumento da carga de trabalho percebida. Com efeito, a incerteza sobre essas novas situações, comportam o risco de acentuar as divergência e a diminuição do comprometimento e da integração percebida no grupo, comprometendo o projeto do CSTDP e a qualidade de ensino.

Por causa que tem a política institucional que também demanda outras mudanças. Vai ter que ter outra configuração de curso. Agora, se me perguntares como que vai ser? Eu não sei. E, também, eu não imagino um curso sem ter essa conversa entre os professores, um curso em que o

cara vem, dá sua aula e vai embora, né? Para mim, eu, como pessoa, como docente, (...) para mim não serve. (E4, 4:118)

Está me parecendo que existe uma tendência dessas pessoas que estão envolvidas na reformulação, de fortalecer vínculos, por exemplo, com a indústria. E, então, trazer um pouco mais dessa vivência, dessa prática que ocorre no mercado, para a sala de aula. Isso, claro, através de convênios ou algo mais pontual – visitas técnicas mais frequentes, né? Mas eu acho que essa pode ser uma mudança que hoje está muito sutil, que até deveria ser algo incentivado, mas está muito sutil. (E5, 5:59)

O que me amedronta um pouco, hoje, porque me perguntaste como é que eu vejo [o curso] daqui a cinco anos, é (...) se esse cerne vai continuar, que é a questão do projeto integrador, a gente deveria ter uma mudança de postura dos envolvidos, né? Um maior comprometimento, um maior envolvimento. E hoje como está? Impossível. Então, essa é uma mudança que tem que ocorrer. As pessoas, elas tem que ter uma mudança de postura diante dessa proposta. Elas têm que realmente se comprometer. Senão a coisa não acontece. Que era o que a gente tinha no início. Eu percebia as pessoas muito mais comprometidas e hoje não vejo mais. Então, ou a gente muda isso, ou o curso, de certa forma, vai por água abaixo. (E5, 5:63)

Já no que compete aos projetos futuros, embora algumas possibilidades já tenham sido delineadas, é preciso garantir condições suficientes para o seu funcionamento e decidir que direções a área de design tomará na instituição ou em que direções ela se expandirá.

Nessa época em que houve essa debandada de professores, a gente tinha o projeto de um curso de pós-graduação voltado para a docência em design. (...) E também era um projeto bastante interessante que se encaixava naquele projeto do Centro de Design; se encaixaria depois. Mas ele está suspenso. (E2, 2:189)

Hoje a gente passa por uma certa restrição de corpo docente para ampliar a oferta. Estes dias estavam em uma discussão séria aqui, porque semestre que vem eu saio em licença prêmio, [vou] fazer um *test drive* de aposentadoria, ver se eu me adapto. Tem professores fazendo capacitação ainda (...) (E2, 2:182)

E o mesmo fenômeno, que fez com que o curso de design hibernasse por 2 anos (...) [aconteceu]; também o projeto do Centro de Design, atualmente, está em hibernação. Não sei se vai aparecer, ainda, algum príncipe ou princesa para tirar o projeto da hibernação. (E2, 2:158)

4.1.4 Síntese das evidências sobre a trajetória do CSTDP

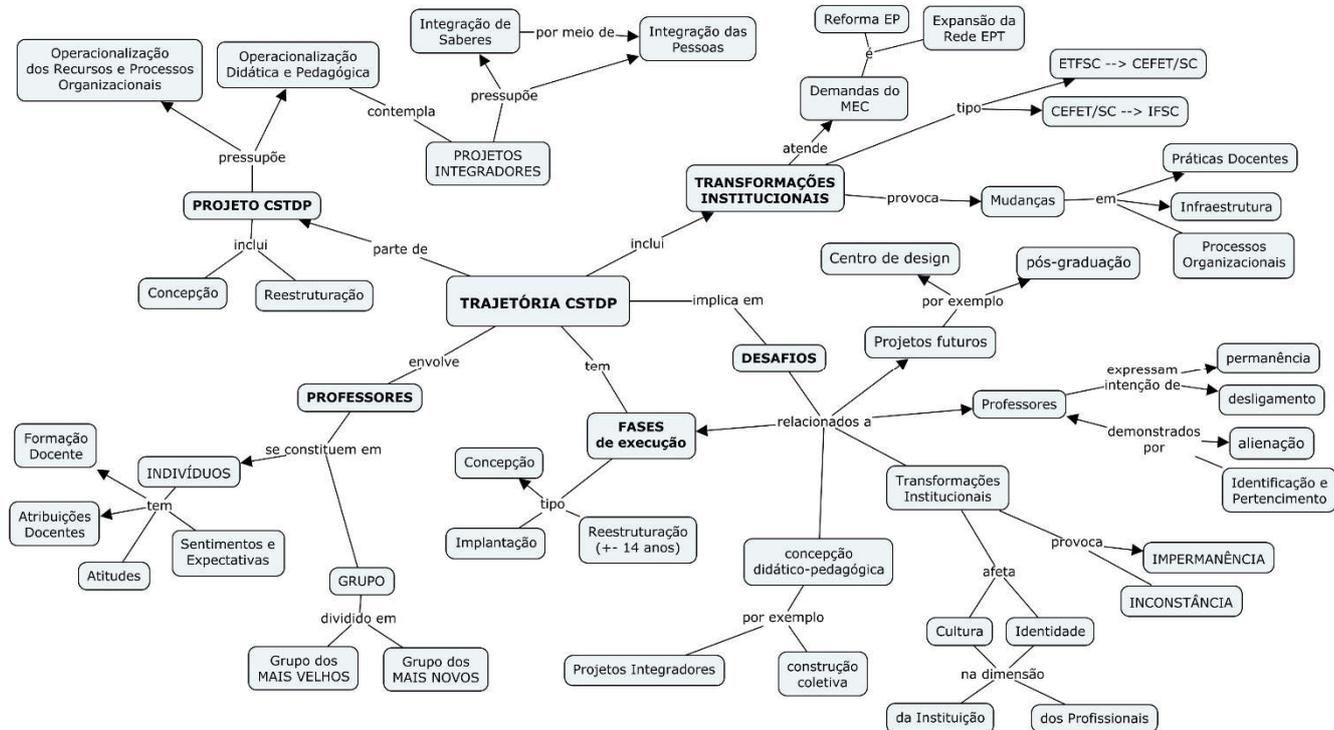
A trajetória do CSTDP é um processo institucional complexo que transcorre junto com as transformações institucionais, implicando em desafios e mudanças em diferentes aspectos, que demandam assimilação e identificação por parte daqueles diretamente implicados – os professores. Na tentativa de compreender algumas relações possíveis, esses elementos foram organizados na forma de um mapa conceitual de síntese (Figura 19).

Olhando para a trajetória do CSTDP é possível perceber uma grande variação em cada elemento envolvido, seja relacionado aos movimentos de transformação da instituição, seja pela transformação dos indivíduos e do grupo de professores, pelas mudanças expressivas na área de conhecimento ou, até mesmo, pelas diferentes visões e construções daqueles diretamente envolvidos. Essas variações denotam a fragilidade na internalização e consolidação dos eventos em transição, o que contribui para compreender a complexidade das relações existentes e a existência de pontos críticos a superar, para garantir seu funcionamento e mudanças na integração das pessoas.

Portanto, é preciso um esforço para compreender melhor os problemas e os conflitos existentes no grupo, implementando ações poderiam ser adotadas para integrar, de forma consistente, os professores, a instituição e o projeto do curso, de forma que possam continuar o seu curso de desenvolvimento, complementando esforços.

Esse passo foi essencial para proceder a integração das categorias e a identificação da categoria central, que são apresentadas a seguir, descrevendo-as com suas propriedades e dimensões.

Figura 19 - Linha do tempo: trajetória do CSTDP e transformações institucionais



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela Autora.

4.2 CATEGORIAS, PROPRIEDADES E DIMENSÕES

Neste tópico são apresentadas as categorias de ações e/ou interações relacionadas à trajetória do CSTDP, que se iniciou na sua concepção durante o período institucional ETFSC, em que se vislumbrava a sua transformação de ETFSC para CEFET/SC e hoje atua como IFSC.

A seguir, serão demonstrados os eventos mais expressivos que resultaram da análise e que melhor expressam a trajetória do Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto. Trata-se de elementos que constituem a explicação do fenômeno investigado, sob a interpretação dos seus atores. Como resultado, obteve-se as categorias **Projeto do CSTDP**, **Professores**, **Desafios Enfrentados** e a categoria central **Inconstância dos Eventos**. As categorias foram relacionadas às propriedades que as definem e dimensões que denotam a variabilidade e escopo.

As categorias se constituem em conceitos que conferem significado à trajetória do CSTDP, explicando seus elementos constitutivos e a forma como afetam uns aos outros. No Quadro 11 são apresentadas todas as categorias, suas propriedades e dimensões. Na sequência, cada um desses elementos são explicados e exemplo de parte dos dados que fundamentam cada um deles são encontrados no Apêndice M.

4.2.1 Categoria Projeto do CSTDP

Na medida em que a análise transcorria, identificou-se que a categoria Projeto do CSTDP abarcava diferentes aspectos e duas propriedades foram relacionadas a ela: (a) **Operacionalização** e (b) **Fases de execução dos Processos**.

O Projeto do CSTDP é o elemento que dá início ao processo de criação e implantação CSTDP na Instituição e a sua operacionalização é afetada pelas mudanças institucionais. Além disso, ele provoca reações das pessoas envolvidas, tanto nos níveis operacionais, quanto em níveis de tomada de decisões e depende das validações e das autorizações Institucionais, bem como, de marcos regulatórios que legitimem ou garantam para o seu pleno funcionamento.

Quadro 11 - Categorias, propriedades e dimensões

Categoria	Propriedade	Dimensão
Projeto CSTDP	Operacionalização	Recursos e infraestrutura
		Processos organizacionais
		Didática e pedagógica
	Fases de execução dos Processos	Concepção
		Criação
		Implantação
Reestruturação		
Professores	Formação docente	Áreas afins e outras
		Área específica – em design
	Atribuições docentes	Típicas de docência (ensino, planejamento de aulas e outras)
		Coordenação e/ou outras atividades administrativas
		Orientações (de Projeto Integrador, de TCC)
		Pesquisa e extensão
	Atitudes	Comprometimento
		Vontade (de fazer, de evoluir)
		Postura divergente
		Má vontade
	Sentimentos e expectativas	Conflitos interpessoais
		Vontade de evoluir
		Incertezas sobre o futuro
	Grupo de professores	Grupo dos mais velhos
Grupo dos mais novos		
Desafios enfrentados (no CSTDP)	Vivendo fatores de de mudança	Cultura
		Identidade
		Novas atribuições dos docentes
	Passando por diferentes fases Institucionais	ETFSC
		CEFET/SC
		IFSC
Incorporando as mudanças	Infraestrutura	
	Processos organizacionais	
Inconstância dos Eventos (categoria central)	Institucionalizando as transformações	Reforma e Expansão da Rede Federal
		Reconfiguração dos processos organizacionais
	Vivendo o CSTDP	Concepção didático pedagógica
		Evolução da Área de conhecimento
	Professores em ação	Indivíduos
	Grupo de Professores	

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela Autora.

A **Operacionalização** incorpora os processos internos de captação de recursos e de infraestrutura, que conferem condições para o funcionamento do curso e do processo de ensino. No que se refere à **Operacionalização do Projeto do CSTDP**, reconhece-se que ele pode variar entre **Operacionalização de Recursos e infraestrutura**, de **Processos Organizacionais**, ou **Didática e Pedagógica**.

A primeira variação está mais orientada aos processos de gestão, enquanto a segunda está mais orientada para o processo de ensino. Quanto aos **recursos financeiros e infraestrutura**, no início do curso o orçamento era insuficiente e disputado para a implantação do CSTDP, já que ele foi alocado em uma mesma estrutura organizacional onde outro CST teve seu processo de implantação iniciado. Os equipamentos na época foram **reaproveitados e recuperados** de outros setores, bem como, os ambientes físicos sofreram a intervenção dos grupo de professores pioneiros, que executaram alguns serviços de preparo (pintura, limpeza e outros), com **esforços e motivação próprias**. Nas etapas de continuidade do curso, que transcorreu juntamente às transformações institucionais, o aporte de recursos financeiros passou a ser menos problemático, cedendo espaço para outros debates e dificuldades. Um exemplo mais atual é que registra-se a existência de **ambientes novos**, mas que se integram com os antigos e a aquisição de equipamentos condizentes com as tecnologias mais atuais e necessárias para o seu uso no design. Porém, essa atualização não significa que as coisas estejam em perfeito funcionamento ou consolidadas. Essa diferença também se deve ao momento que coincidiu com a expansão da Rede Federal e a adesão a políticas públicas em cada época.

Já no que se refere aos **Processos Organizacionais**, eles também se modificaram e vem sendo adequados à nova realidade institucional. No início, ao introduzir-se a oferta do CSTDP, os processos organizacionais foram sendo ajustados para atender às demandas pontuais da nova institucionalidade CEFET/SC, mais tarde, com a nova institucionalidade IFSC, os professores passam a conviver com uma crescente departamentalização, levando-os a incorporar atribuições como solicitações de materiais, equipamentos e outros recursos para a prática docente, que antes eram executados por profissionais específicos. Além disso, os professores passaram a ser cobrados quanto ao registro de suas atividades cotidianas, de forma periódica. Essa diferenciação e complexidade será melhor demonstrada ao apresentar as **atribuições docentes** (item 4.2.2).

No que diz respeito às **Fases de Execução dos Processos** (do Projeto do Curso), elas se caracterizam como espaços de evolução do

desenvolvimento do projeto e identificou-se que transcorreram em quatro estágios possíveis, com duração variável, mas com eventos particulares relacionados a cada uma delas. Essa variação passa pelos processos de **Concepção**, de **Criação**, de **Implantação** e de **Reestruturação**.

O processo de **Concepção** se deu pela elaboração do projeto do curso, proposto na forma de um bacharelado e reelaborado na forma de curso superior de tecnologia, para que pudesse ser contemplado nas condições oportunizadas pela transformação de ETFSC em CEFET/SC. Nele estiveram envolvidos um número reduzido de professores, automotivados e que trabalharam conjuntamente por **vontade de fazer e identificação** com a docência, com o curso e até mesmo com a Instituição e a sua razão de ser/existir, de acordo com o perfil docente dos professores oriundos do ensino técnico, que vislumbravam a chegada inevitável dos cursos superiores na Instituição.

O Processo de **Criação** se efetivou no ano 2002 e contou com um período prévio de preparação para a recepção dos futuros estudantes. Ele ficou a cargo da direção da época, sem interferência ou participação dos professores que seriam diretamente implicados na sua execução e, como consequência, o curso foi alocado no DAMM – as razões disso são desconhecidas pelos professores. Seguido da sua criação, iniciaram-se os Processos de **Implantação** que visaram garantir as condições suficientes para o funcionamento do curso, bem como, se preparava para a etapa de reconhecimento do curso. Essa fase durou cerca de cinco anos e transcorreu durante o período CEFET/SC. Essa foi a época mais crítica em termos de desafios, porém a mais favorável no que se refere aos processos de ensino – integração de saberes e de pessoas, em que o Projeto Integrador foi visto como diferencial. Porém, logo após esse período, foram registrados os primeiros problemas associados à exoneração de professores (por escolhas pessoais e fatores circunstanciais) e se registrou a incorporação crescente de novos professores. Na medida em que outros profissionais foram se integrando às etapas seguintes, por exemplo, na etapa de **implantação**, as ideias iniciais que foram propulsoras eram compartilhadas e ajustadas para a sua implementação, condicionadas à infraestrutura existente ou em implementação, limitada aos recursos humanos e financeiros.

Por fim, com a nova institucionalidade IFSC, se iniciou o Processo de **Reestruturação** do curso e nesta fase evidencia-se melhores recursos e ambientes, mas divergências significativas relacionadas ao grupo de professores. Nesse ínterim, registrou-se a percepção de divisão do grupo, separando-os entre os “mais velhos” e os “mais novos”. Nesse mesmo espaço dos acontecimentos, as concepções pedagógicas e o próprio

projeto integrador passou a ser alvo de questionamentos e posturas contrárias, evidenciando o conflito entre alguns membros do grupo de professores do curso. Tudo isso acaba culminando com a necessidade de novos ajustes na estruturação e operacionalização do curso, que entra em uma fase de **reestruturação** – esse estava sendo considerado um momento bastante crítico, em que os professores passaram a vivenciar a ampliação das atribuições docentes (que inclui planejamento e registros, por exemplo, que foram percebidos como burocratização das atividades) e os conflitos de visões e perspectivas individuais que provocam divergências e comprometem o envolvimento com o curso.

Em uma direção, essas duas propriedades se conectam com os professores que executam as atividades administrativas, de ensino e/ou intelectuais, em se tratando de processos de geração de ideias para serem implementadas em projetos diversos e no próprio projeto do CSTDP.

Em outra direção, elas se conectam com as a Instituição e os marcos regulatórios que lhe correspondem, bem como, com o acesso a recursos financeiros e de infraestrutura. No tocante aos recursos financeiros, foi indicada uma evolução no aporte de recursos, decorrentes das políticas educacionais que se originaram com a expansão da Rede Federal. Já no que se refere à infraestrutura, identificou-se melhora na aquisição de equipamentos, mas no que se refere aos ambientes (salas de aulas e laboratórios) ainda não se conseguiu conquistar aquilo que foi idealizado para o funcionamento do curso, já que a expansão em si demandou a acomodação de diversos outros projetos e cursos ofertados pela instituição, basicamente existindo salas e espaços compartilhados.

4.2.2 Categoria Professores

Outra categoria identificada foi denominada **Professores**, que contemplou uma expressão mais ampla, ajustada ao protagonismo e à interpretação das ações/interações pelos participantes. As propriedades relacionadas a essa categoria, são: (a) **Formação docente** e (b) **Atribuições docentes**, (c) **Atitudes**, (d) **Sentimentos e expectativas** e (e) **Grupo de Professores**.

O protagonismo dos professores é o que legitima todas as fases trajetória do CSTDP. A concepção e o funcionamento do curso são reconhecidos como fruto de sua ação, especialmente pelo empenho e envolvimento de todos os participantes, em diferentes medidas.

No que se refere à **Formação docente**, identifica-se uma transformação do grupo, que começou sendo formado por **professores com formação em áreas afins e outras** (com contribuição em caráter

multidisciplinar) e que evoluiu para a incorporação de professores com **formação na área específica – em design**. Essa foi a variação identificada. Os primeiros pertenciam ao quadro de docentes que já estavam vinculados à educação profissional, na instituição, e os demais foram introduzidos ao longo dos estágios de implantação e funcionamento do curso, selecionados para esse fim. Outra diferença importante em relação à formação dos professores do início e de fases mais recentes, diz respeito ao **grau de titulação** – muitos daqueles oriundos da própria Instituição precisaram ir em busca de formação e conhecimento e, ao longo da trajetória do curso, obtiveram o grau de mestres ou doutores. Em contrapartida, muitos dos que chegam mais recentemente, já completaram o ciclo de formação até o grau de doutores em design ou área afim.

A propriedade **Atribuições Docentes** assume as seguintes variações: **(atribuições) Típicas de docência (ensino, planejamento de aulas)**, de **Coordenação e/ou outras atividades administrativas**, de **Orientações (de Projeto Integrador, de TCC)**, de **Pesquisa e extensão**. Algumas dessas atividades se modificaram em complexidade ao longo da trajetória do curso e em decorrência das transformações institucionais, bem como, outras foram simplesmente incorporadas às práticas docentes dos profissionais que já estavam na Instituição, com a chegada dos cursos superiores.

No tocante às atribuições **Típicas de docência (ensino e planejamento)**, identificou-se que fatores relacionados ao planejamento de aulas se modificaram e hoje há uma cobrança para que se faça o registro de todas as ações planejadas, executadas ou não executadas pelos professores. Essa atividade, que já vinha sendo requerida, foi referida como algo que acaba tomando espaço de um espaço de tempo da carga horária que é significativa. Com efeito isso conflita com o tempo percebido como insuficiente para outras atividades, como tempo para dedicação à orientações, por exemplo, exercendo pressão sobre os professores, em termos de carga horária disponível, incompatível com todas as atribuições que lhe são delegadas. Alguns professores também assumem cargos de **Coordenação e/ou outras atividades administrativas**, intensificando a carga de trabalho ou afastando-os (parcialmente, temporariamente ou até continuamente) das atividades típicas da docência. Porém, por vezes, essas atribuições são consideradas necessárias para manter-se desafiado e também são referidas como oportunidade de aprendizado. As atribuições relacionadas a **Orientações (de Projeto Integrador, de TCC)**, apresenta mais de uma implicação. Primeiro, identificou-se que nenhuma forma de orientação de alunos foi

considerada devidamente contemplada e assimilada pela Instituição. Em segundo lugar, o Projeto Integrador previsto no PPC Design, demanda dedicação de muitas horas para a sua efetivação junto aos estudantes. Porém, apesar dessa diferenciação do curso, a instituição ainda não reconhece e nem assimilou essa demanda de carga horária dedicada à elaboração do EPI, que constituiu parte da prática docente. Em decorrência disso, os professores passam a manifestar sentimentos negativos em relação à instituição e em relação ao próprio curso onde atuam, acentuando as divergências de visões e os conflitos interpessoais. Ainda, parece que os professores “mais velhos” e familiarizados com as mudanças que vem sendo instituídas ao longo da transformação ETFSC-CEFET/SC-IFSC, parecem ter uma disposição e capacidade autêntica de resiliência que é compartilhada com alguns dos professores “mais novos”, registrando-se uma certa insistência para superar as adversidades em prol da união do grupo para conquistas que, de alguma forma, possam contemplar a todos os envolvidos. Por fim, uma exigência maior em termos de **Pesquisa e Extensão** vem sendo cobrada e instituída, fazendo com que os professores dediquem tempo previamente determinado para essa finalidade, buscando garantir a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” disseminados na sua visão de ser como Instituição (IFSC, 2014a, p.27). Porém, professores expressaram preocupação quanto a mais essa exigência que se soma à carga de trabalho.

A propriedade **Atitudes** representa o modo de comportamento e o posicionamento frente às situações que se apresentam. As atitudes variaram como estados de **Comprometimento, Vontade (de Fazer, de Evoluir), Ir em busca, Postura divergente, Má vontade.**

O **Comprometimento** é um elemento que confere contribuição para o grupo, muitas vezes distribuindo a carga de trabalho e as preocupações concernentes à eficácia das ações. No que se refere ao grupo de professores, evidenciou-se maior comprometimento nas fases iniciais do curso, associado à ideia de “olhar na mesma direção”. Algo semelhante se deu em relação à **Vontade (de Fazer, de Evoluir)**, independente das condições existentes e como expressão de iniciativa e adesão ao CSTDP e as coisas relacionadas a ele. No início do curso, a vontade de fazer levou-os a dedicação extrema, que não se limitou aos afazeres da docência, chegando ao ponto de limpar, pintar, reparar e instalar com as próprias mãos, para garantir a infraestrutura. Ao que tudo indica, essa disposição já não é mais a mesma expressada pelo grupo, talvez pela latência da **vontade de pesquisa** (ser pesquisador e encontrar condições para isso na Instituição), que foi expressada em relação à formação dos docentes mais novos e que ali estão hoje.

Assim como no que se refere à vontade, em relação ao estado de **Ir em busca**, também há diferença entre as fases iniciais e mais atual do curso. Essa disposição foi relacionada especialmente à busca de recursos para garantir o funcionamento e a evolução do curso em concepção e implantação, bem como, visando assegurar a superação das limitações pessoais reconhecidas, garantindo um engajamento verdadeiro e forte em relação ao curso. Em outro sentido, com o surgimento dos cursos superiores, os professores oriundos da escola técnica sentiram a necessidade de adequar-se à nova realidade, que demandava novas competências. A **Postura divergente** foi relacionada a alguns indivíduos do grupo de professores e tornou-se mais expressiva com a introdução de professores novos e foi expressada como relacionada a situações como reuniões de avaliação e diferentes momentos de reunião do grupo, visando a articulação de ideias. Esse tipo de atitude foi associada ao conflito e à conseqüente individualização, prejudicando o trabalho consensual e em grupo. Em outro sentido, essa postura divergente foi expressada como algo importante para o desenvolvimento do grupo e do curso, apesar de expressar-se cansaço ao envolver-se em situações conflituosas. Por fim, a ideia de pessoas com **Má vontade**, indicou o sentimento de contrariedade, de maneira que as pessoas passam a agir por obrigação e sujeição ao cenário, eventos e demandas existentes.

Os **Sentimentos e expectativas** representam a atitude moral ou mental caracterizado pelo estado afetivo e um estado de espera desejada e pautada nas atitudes e sentimentos. Eles passam pelos **Conflitos interpessoais, Vontade de evoluir, Incertezas sobre o futuro**. No que se refere aos **Conflitos interpessoais**, eles foram relacionados a atitudes individuais de contrariedade e foram expressadas como dificultadoras da boa convivência do grupo de professores, indicando problemas de clima organizacional. Quanto à **Vontade de evoluir**, ela aparece como um desejo de mudança no campo pessoal e como um desejo de que outros também se sintam motivados dessa forma. Em relação às **Incertezas sobre o futuro**, elas foram relacionadas com o desconhecimento ou conhecimento insuficiente sobre os caminhos que serão decididos pela Instituição – imprevisibilidade que provoca divergências e animosidade nos profissionais. Também foi referido no sentido da incerteza sobre o aceite para implementar novos projetos idealizados para ampliar a oferta de cursos no campo do design e que vislumbram disseminar a cultura de design.

A propriedade **Grupo de Professores**, se refere ao conjunto de todos os docentes do CSTDP, suas formações, atribuições, atitudes e sentimentos. Identificou-se que ele varia entre o **Grupo dos mais velhos**

e o **Grupo dos mais novos**, porém essa divisão é cada vez mais conceitual, uma vez que boa parte dos professores pioneiros que o compunham se encontravam em vias de aposentadoria. O que se identificou, de fato, é que há um grupo de professores mais novos, que chega na Instituição com a **vontade de pesquisa** e que acaba não se identificando nem com o curso, nem com a Instituição, ao contrário dos pioneiros e daqueles que estiveram mais envolvidos com a construção inicial do curso. A divisão também faz referência às competências e à formação docente dos profissionais envolvidos ao longo do Curso, em que o Grupo dos mais novos chega na Instituição com formação em design.

4.2.3 Categoria Desafios Enfrentados (no CSTDP)

A categoria denominada **Desafios enfrentados (no CSTDP)** se refere a situações vivenciadas e relacionadas a algum aspecto específico, indissociável da Instituição. Os desafios mais expressivos apresentam três propriedades: (a) **Vivendo fatores de Mudança**, (b) **Passando por diferentes fases Institucionais** e (c) **Incorporando as mudanças**.

As dimensões assumidas pela propriedade **Vivendo fatores de mudança**, incluem: a Cultura, Identidade e as Novas atribuições dos docentes. No que se refere à **Cultura**, ela foi expressada em relação à história da instituição, aos comportamentos de resistência, à mudança e aos marcos regulatórios, dentre outros fatores que afetam a compreensão da Instituição como um todo e dos condicionantes percebidos. A **Identidade** foi identificada como uma preocupação central, expressada em relação à Instituição, no sentido de relacionar-se com o público externo a ela e com alguns professores que não se identificam com ela. A oferta dos diferentes níveis de ensino e a ideia de ver-se como uma Instituição que oferta cursos de ensino superior, o que ainda não foi completamente assimilado, são as expressões mais significativas da identidade em questão. Por fim, a dimensão da **Reforma e Expansão da Rede EPT** está no cerne de diferentes questões e sua aceitação na Instituição provocou transformações e mudanças que ainda estão sendo absorvidas e institucionalizadas.

A propriedade **Passando por diferentes fases Institucionais**, se configura como o movimento de transformações institucionais que transcorreram paralelamente à trajetória do curso e assume três momentos institucionais: ETFSC, CEFET/SC e IFSC. Foi no momento ETFSC, quando havia a expectativa da transformação institucional, que se concebeu o CSTDP, em um movimento que visava superar o ensino

profissional de nível técnico, ampliando-se em direção do ensino superior, buscando a verticalização do ensino. O momento CEFET/SC propiciou a criação do CSTDP e a oferta de ensino superior como um todo, inaugurando a sua atuação inicial no campo do ensino tecnológico. Essa institucionalidade não chegou a ser totalmente incorporada, quando foi promovida uma nova transformação institucional – o período CEFET/SC durou cerca de seis anos. Já o momento IFSC, ampliou o escopo de atuação da Instituição, modificou a sua estrutura organizacional e encontra-se em fase de efetivação de seus processos.

A propriedade **Incorporando as mudanças**, inclui duas dimensões: (mudanças) de Infraestrutura e (mudanças) dos Processos organizacionais. A incorporação das mudanças se refere aos processos de transformação de infraestrutura física e de processos para operacionalização das atividades de ensino. A dimensão de Infraestrutura inclui a aquisição de equipamentos, a ampliação e a reorganização das instalações e dos diversos ambientes. Nesse sentido as mudanças em curso indicam melhora, mas no curso de design isso não foi considerado totalmente satisfatório, já que a infraestrutura ainda não atende a demanda e as características de atividades em desenvolvimento e porque tendem a descaracterizar a instituição em sua dimensão histórica. A dimensão dos Processos organizacionais implicou em novas atribuições para os docentes, conflitando com a demanda complexa do PPC do CSTDP.

4.2.4 Categoria Central: Inconstância dos Eventos

A categoria central, que integra as demais categorias apresentadas foi denominada **Inconstância dos Eventos**. Ela se refere à impermanência dos diferentes eventos que se passaram ao longo da trajetória do CSTDP, à qualidade de ser mutável e variável, desde o passado, passando pelas ações/interações cotidianas e com reflexo no futuro. Também se relaciona com a mudança organizacional e as transformações decorrentes das novas institucionalidades. Essa inconstância compreende as propriedades: (a) **Institucionalizando as transformações**, (b) **Vivendo o CSTDP** e (c) **Lidando com as mudanças**.

A propriedade **Institucionalizando as transformações institucionais**, se refere às mudanças da institucionalidade, à reorganização dos espaços e dos processos organizacionais e a verticalização do ensino, que oportunizaram a criação do CSTDP, com efeito direto sobre os professores. As dimensões assumidas pela propriedade **Institucionalizando as transformações institucionais**,

incluem: a Reforma e Expansão da Rede EPT e Reconfiguração dos processos organizacionais. No que se refere à Reforma e Expansão da Rede EPT, destaca-se a incorporação das demandas do MEC relacionadas à educação profissional, que amplificou o escopo de atuação e a diversidade do ensino na Instituição. Com efeito, passa a exigir-se uma maior atuação do corpo docente, especialmente em direção a atividades de pesquisa e extensão. Porém, identifica-se que faltam condições para que algumas coisas sejam garantidas no CSTDP, em relação às práticas docentes. Já no que se refere à Reconfiguração dos processos organizacionais, os professores do CSTDP percebem o aumento das atribuições docentes, exigindo uma postura que foi reconhecida como sendo mais burocrática, no sentido de registrar as atividades e manter um controle das atividades desempenhadas na instituição. O aumento da carga de trabalho foi uma das consequências diretas, relacionada a essa propriedade e suas dimensões, o que também implica em conflitos de visões entre os professores, já que o próprio PPC do curso foi elaborado dentro do escopo de atuação da Instituição, em outra institucionalidade. Em última análise, os fatores envolvidos aqui ainda podem ser considerados recentes ao considerar-se a história da instituição e a sua assimilação ainda não se efetivou por completo, denotando um processo em construção.

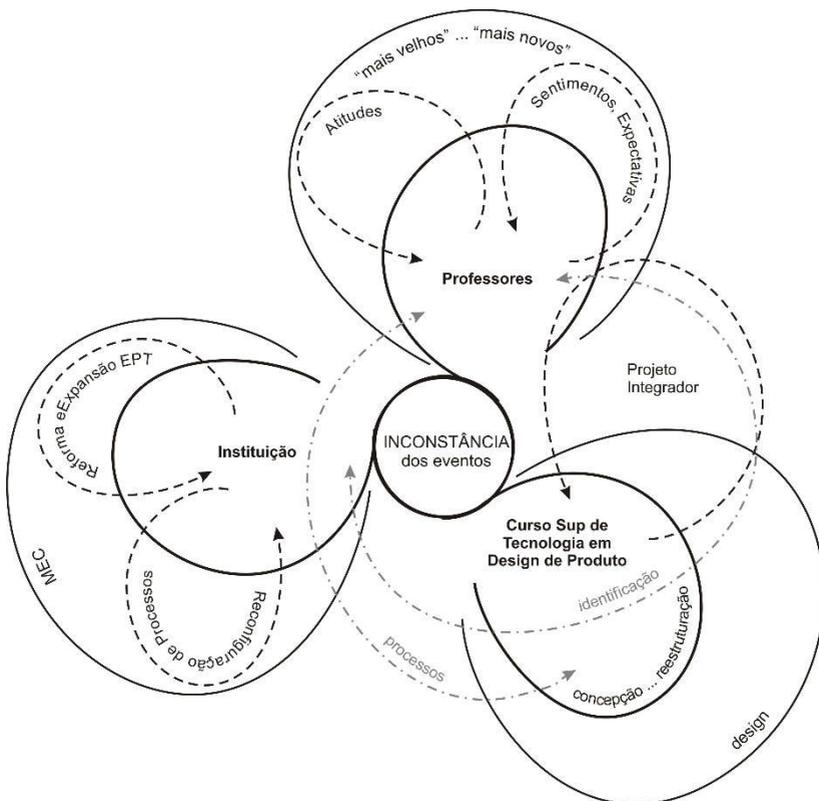
A propriedade **Vivendo o CSTDP**, se configura como a operacionalização do PPC Design desde a sua concepção, incluindo todas as suas nuances, em limite comum com a instituição e a área de conhecimento. Ela se projeta em uma dimensão da concepção didático pedagógica e na dimensão da Evolução da Área de conhecimento. No tocante à Concepção didático pedagógica, constata-se o conflito entre a visão dos professores mais velhos e dos professores mais novos, inclusive no que se refere a questões relacionadas ao ensino orientado para a profissionalização e o mercado de trabalho. Os conflitos ganharam expressividade ao longo da trajetória do curso e, por consequência, provocou uma perda do trabalho construído coletivamente nas suas fases iniciais e a fragmentação de visões que produz rupturas no grupo de professores. Por outro lado, essas divergências registradas no momento em que se discute a reestruturação do PPC Design, são de difícil enfrentamento, mas também são reconhecidas pela oportunidade de ampliar e alinhar as discussões sobre o ensino de design e o futuro do próprio curso na instituição. Na direção da Evolução da área do conhecimento, registra-se que passados os primeiros treze anos (aproximadamente), a própria área de conhecimento se modificou, introduzindo novos temas que vem se consolidando e ganhando nova

expressão nas práticas profissionais com um todo. Essas questões são reconhecidas como necessárias para a reestruturação do CSTDP, de maneira que o projeto possa ser configurado de forma mais flexível e ampliada, sem que isso passe pelo escrutínio e das inclinações pessoais dos professores.

4.3 TEORIA SUBSTANTIVA E ESQUEMA TEÓRICO

Para além do estágio da saturação teórica e da integração das categorias a partir de uma categoria central, a dinâmica dessa integração é demonstrada na forma de um **esquema teórico**, que pode ser visualizado na Figura 20 – nele conectou-se o contexto com o processo.

Figura 20 - Esquema Teórico da inconstância dos eventos e as dinâmicas de interações entre instituição, gestão educacional e professores



Fonte: Elaborado pela Autora, com base nos dados.

Esta tese foi iniciada vislumbrando a ideia da mudança da institucionalidade do atual IFSC e os possíveis efeitos disso ao longo da trajetória do CSTDP. Porém, no decorrer da análise, ainda que se tenha constatado a existência de aspectos resultantes de mudanças, ela foi superada. O que justifica essa superação é que a ideia de mudança pressupõe a passagem de um estado para outro, sugerindo algo consolidado, o que não se constatou de fato, já que muitas das transformações ainda estão sendo discutidas, por exemplo, pelos professores e assimiladas na Instituição, inclusive provocando divergências, integração e identificação críticas e instáveis, mas com ideias potencialmente convergentes.

Por essa razão, compreende-se que o fator integrador das categorias de análise é a impermanência dos elementos e aspectos existentes ou que se transformaram, optando-se por denominá-la **INCONSTÂNCIA dos eventos**, como uma nuance do estado de mudança, que somente poderá ser alcançado quando esses elementos passem a ser incorporados e assim expressados no CSTDP.

A **Inconstância dos eventos** implicados na trajetória do CSTDP, identificada aqui, expressa duplo sentido – de evolução e de revolução. A evolução denota a adaptação e a progressão dos processos e das pessoas, frente ao novo e ao inesperado, diante da incorporação desse novo nível de ensino e ampliação do escopo de atuação decorrente da própria instituição, por exemplo. A revolução denota a aceleração e rápida variação dos acontecimentos, em outras palavras, as significativas transformações ocorridas em curto espaço de tempo.

O esquema teórico da teoria substantiva, que integra as categorias de análise que emergiram dos dados, também indica o movimento regular que liga os elementos, representando constante dinâmica e ação. Essas dinâmicas acontecem em sentido de divergências ou convergências, como foi expressado pelos participantes.

Na teoria substantiva, as quatro categorias – **Projeto do CSTDP, Professores, Desafios Enfrentados e Inconstância dos Eventos** constituem a representação que revela a **Trajетória do Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto, face às transformações Institucionais**, no contexto e história da mesma.

Aqui se demonstra que as categorias atuam de forma integrada e perpassa os limites do CSTDP, movimentando-se de dentro para fora e de fora para dentro, de forma aberta e perpassando por outros níveis – institucional e social, por exemplo. Demonstra-se, ainda, a aproximação do CSTDP, que existe a partir do **Projeto Pedagógico do Curso**, com os marcos regulatórios assimilados pela Instituição e a tentativa de absorção

e aproximação de fatores relacionados ao campo da área de formação – design, fomentando a discussão sobre as práticas e o ensino no CSTDP, no decorrer de sua trajetória. Ainda no que se refere ao CSTDP, nele se concentram as diferentes fases ou estágios que vão desde a concepção até a recente reestruturação em curso.

O Projeto Integrador é um elemento que constitui o CSTDP e foi reconhecido como prática diferenciada no processo de ensino, prevista no PPC do curso, ao mesmo tempo conflitante em termos de identificação com novos professores incorporados ao curso. Ele também tem se demonstrado de operacionalização difícil, quando se trata de carga de trabalho e do Regulamento Didático Pedagógico – RDP vigentes (Resolução n.41, de 20 de novembro de 2014), este último aprovado pelo Colegiado da Instituição, bem como, do aumento das atribuições docentes percebidas. Em relação às fases do curso, identificou-se que no início havia uma integração de saberes efetiva, como proposto pela prática do PI, mas na etapa de reestruturação ele estava no centro das discussões e divergências do grupo de professores.

Os **Professores** constituem o corpo essencial para a existência do curso e ao longo da trajetória foi relevado o nível dos indivíduos e o nível do grupo de professores. No nível dos indivíduos foram identificadas atitudes, comportamentos, sentimentos e expectativas que afetam a forma como as coisas são constituídas, as estratégias adotadas para superar os desafios e a vontade de evoluir e desenvolver-se junto com a instituição. Em uma via mais particular, em termos de sentimentos, no caso dos pioneiros, é possível identificar a satisfação pessoal ao atingir o propósito de obter o curso avaliado com nota máxima junto ao MEC, logo nos seus primeiros anos de existência, recompensando-os pelo empenho e dedicação referidos. No nível do grupo de professores como um todo, identificou-se que os integrantes representativos do grupo de professores constituído na fase de implantação do CSTDP encontrava-se em vias de desligamento definitivo em razão de aposentadoria e exoneração docente efetivada por razões pessoais ao longo da trajetória do curso (por alienação em relação ao curso ou à instituição, em razão da família e/ou de concurso público em outras Instituições, por exemplo), representando um problema de retenção e de identificação dos indivíduos em relação ao curso e/ou instituição.

Ainda no que se refere aos professores, a formação do corpo docente também se modificou ao longo da trajetória. Nas fases iniciais do curso, o corpo docente era constituído por professores com ampla experiência no ensino técnico, com formação em áreas diversas, como engenharias, psicologia, artes, arquitetura e outras, alguns deles com

formação em nível de pós-graduação, tangenciando ou abrangendo a temática design. Porém, mais tarde esse mesmo grupo buscou a contratação e incorporação de profissionais com formação na área de design. Isso não foi facilmente realizado nos primeiros anos, já que o ensino de design em nível de pós-graduação ainda era bastante caracterizado pela carência de profissionais. Aos poucos, os professores do grupo constituído pelos professores pioneiros foi buscando aperfeiçoamento na área de design ou áreas afins, enquanto outros formados em design começaram a candidatar-se e a ser contratados para compor o quadro docente – quer fosse como professores substitutos ou como professores efetivos. Porém, até mesmo alguns desses profissionais foram deslocados para outros departamentos da Instituição, apesar de estarem vinculados ao curso. Em algum momento da trajetória, chegou a surgir a expressão de um grupo dos mais velhos e um grupo constituído pelos professores mais novos, cada qual com uma bagagem própria de conhecimentos e de experiências, quer fosse na área de ensino, quer fosse na instituição. Nesse ínterim, as divergências e o olhar para direções diferentes ganharam expressividade no grupo, desvelando a fragilidade da operacionalização do curso que foi concebido para a “efetiva integração” que existiu nas etapas iniciais, mas que foi se enfraquecendo ao longo da história do curso.

Somado a isso, constatou-se que as atribuições docentes também sofreram modificações, com a ampliação de atribuições e a introdução de processos de controle – planejamentos e registros das atividades desempenhadas. Mais uma vez, a carga de trabalho ganhou expressão na voz dos participantes, indicando a incompatibilidade do Regulamento Didático Pedagógico – RDP Institucional, quando colocadas à prova, frente às particularidades do PPC Design.

Nessa dinâmica, registram-se os **Desafios enfrentados no CSTDP**, que expressam o vínculo direto com a instituição, como parte dela. Os fatores de mudança vividos e incorporados em decorrência das transformações institucionais, com efeito sobre os professores e o próprio curso, são exemplos desses desafios, com efeitos nas práticas e na operacionalização do CSTDP.

No que se refere à **Instituição** e as transformações decorrentes da Reforma e Expansão da Educação Profissional e Tecnológica, a mudança da institucionalidade ainda não foi completamente assimilada, nem pela Instituição, nem pelos Professores e aparece como um processo em construção. Nesse sentido, compete entre o que existia e estava consolidado, com todo o aporte de coisas novas e diferentes, decorrente da aceitação e da incorporação das políticas públicas no campo da

educação profissional e tecnológica, com efeito sobre a cultura e identidade organizacional.²¹ Dentre as novidades, inclui-se a oferta de diferentes níveis de ensino (verticalização), que vai desde os curso de qualificação até cursos de mestrado, presenciais ou a distância, bem como o surgimentos de novas áreas de conhecimento, indo além daquelas tradicionalmente conhecidas. De fato, a identidade da Instituição ainda permanece em estado de reconstrução e a assimilação da razão de ser do IFSC não pode ser considerada consolidada, apesar da existência de iniciativas de disseminação por parte dos gestores. Com efeito, infere-se que trata-se de um processo de ressignificação.

Por fim, retomando o escopo da trajetória do CSTDP, identifica-se uma expressiva variação em termos de identificação dos indivíduos. Esse movimento é registrado no sentido da Instituição, do Curso e do Projeto Integrador. Outro movimento que perpassa a conexão entre Professores, Instituição e o CSTDP se relaciona com os processos. Tanto os processos administrativos, quando os processos de ensino vivenciados no CSTDP são diretamente afetados pela transformação da Instituição e chegada da nova institucionalidade, o que tem acentuado a complexidade dos processos e a insatisfação de alguns professores. Apesar disso, novos projetos continuam sendo estudados, visando a ampliação da oferta de cursos na área de design, na instituição.

4.3.1 Hipótese fundamental e proposições derivadas do esquema teórico da teoria substantiva

Depois de ter apresentados os conceitos, dimensões e propriedades integradas no esquema teórico da teoria substantiva que representa a **inconstância dos eventos na Trajetória do CSTDP, no contexto e história do IFSC**, resultante da produção de conhecimento adotando a Grounded Theory, aqui são apresentadas a hipótese fundamental e as proposições que compõem o esquema teórico.

De forma geral, os dados revelaram que a trajetória do curso foi permeada por eventos variáveis relatados pelos participantes e que se sucederam em curto período de tempo (cerca de 15 anos), possibilitando a elaboração da hipótese fundamental da teoria substantiva: **A**

²¹ Neste esquema optou-se por não ir para além, evitando debruçar-se sobre questões como ensino e inclusão, que escapam ao escopo da gestão da trajetória do CSTDP.

inconstância dos eventos está associada à dinâmica de interações entre o curso, os professores e a instituição.²²

A primeira proposição tem como ponto de partida os eventos relacionados aos professores, que se encontram envolvidos e implicados na realidade do curso ao longo de todas as fases do projeto, revelando mudanças.

*P1: A **inconstância dos eventos** revela diferenças no grupo de **professores** que atuam ao longo da trajetória do curso.*

*P2: A variação de **professores** ao longo da trajetória do curso provocou **divergências e divisões no grupo de professores**.*

As proposições 1 e 2 caracterizam as mudanças evidenciadas em relação ao grupo de professores, que se fragmentou ao longo do tempo, revelando divergências em relação ao próprio curso e conflitos. Também caracteriza o sentimento de maior ou menor envolvimento com o projeto do curso, inclusive revelando expressões de aceitação ou não aceitação do curso e da própria instituição.

Para compreender fatores de divergência, apresenta-se a proposição 3 e a proposição 4, reconhecendo-se que o projeto integrador, que figura como um diferencial do projeto do curso, é fator de tensionamento entre os membros do corpo docente e em relação às práticas e processos definidos na própria instituição.

*P3: A efetiva implementação do **projeto integrador** depende da adesão e participação dos professores e da viabilização em **processos institucionais**.*

*P4: O **projeto integrador** é fator de divergência entre **professores** e nas práticas institucionais.*

O projeto integrador também sofreu alteração na sua forma de execução no decorrer da trajetória do curso e trata-se de uma atividade

²² Os dados empíricos que ilustram essas relações estão apresentadas ao longo deste capítulo (na parte de descrição dos dados e na apresentação das categorias, propriedades, dimensões e do próprio esquema analítico) e no Apêndice M.

complexa do processo de ensino e aprendizagem. O tempo de dedicação necessário a essa atividade não é reconhecida pela instituição.

Como o curso foi concebido em uma instituição de tradição centenária na formação de nível técnico, passando a ofertar cursos superiores há pouco mais de uma década, é preciso considerar os eventos que a habilitaram para isso fosse possível. Essa consideração está apresentada na proposição 5.

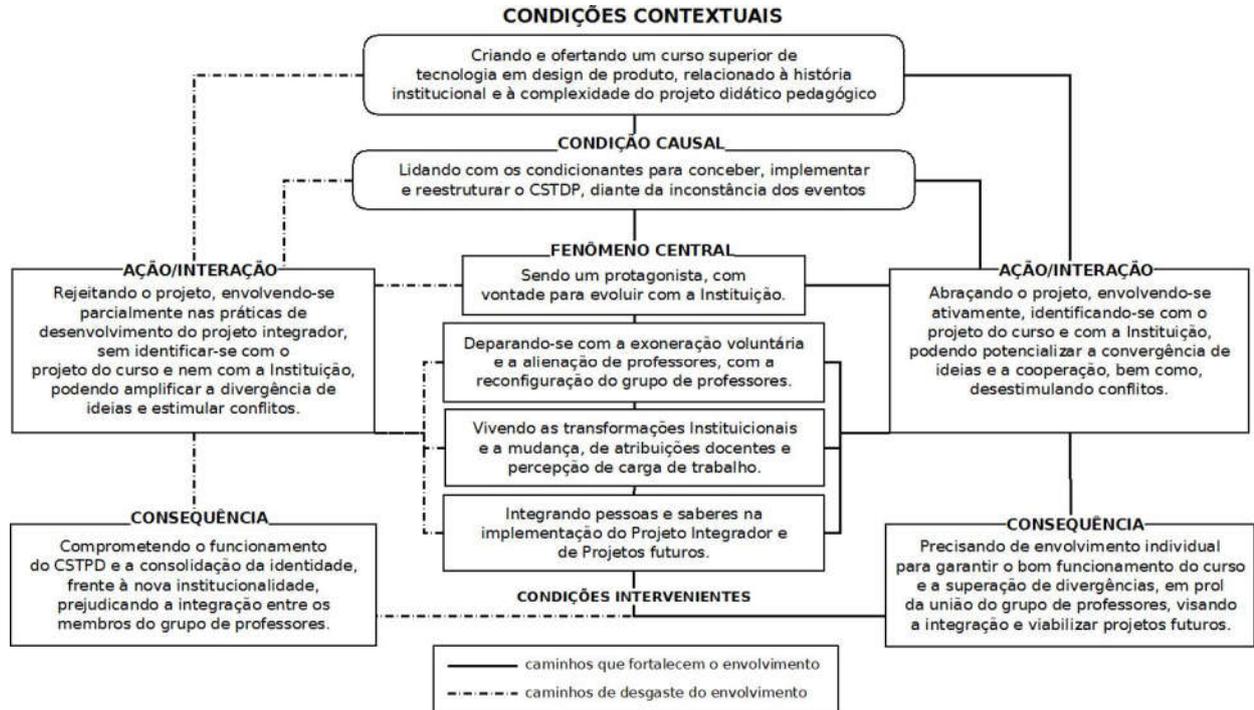
P5: As Transformações Institucionais viabilizaram a criação do curso superior de tecnologia sob condições que afetam o comportamento da sua trajetória.

A existência da instituição e as condições institucionais decorrentes das transformações sofridas por ela (mudança de institucionalidade, afetada por marcos regulatórios e políticas públicas em ação), proporcionaram as condições necessárias para que docentes interessados pudessem criar um dos primeiros cursos superiores de tecnologia ofertados por ela – o CSTDP. Porém, no transcorrer da trajetória do curso, uma nova mudança de institucionalidade aconteceu há menos de uma década, o que tem levado a desafios no que se refere aos processos identitários e ao constante aumento de atribuições e carga de trabalho percebida pelos professores. Além disso, a necessidade de consolidação da nova institucionalidade e o cumprimento dos objetivos institucionais, tem provocado a percepção e incerteza quanto à implementação de projetos futuros para ampliação da oferta de cursos e atividades próprios do CSTDP.

4.4 SINTETIZANDO OS COMPONENTES DA TEORIA SUBSTANTIVA

Nesta seção são apresentados os fatores implicados na trajetória do CSTDP, que transcorreu na história do atual IFSC, representados na Figura 21. A síntese do contexto permite verificar as nuances do fenômeno central, dentro de um cenário de condições e consequências, como proposto por Corbin e Strauss (2014), demonstrando a dinâmica entre os eventos que comportam as categorias da teoria substantiva.

Figura 21 - Síntese do Contexto



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora, com base em Silva et al. (2015, p. 487).

Acrescenta-se que nele constam: (a) as condições contextuais, que situa a trajetória do CSTDP, (b) condição causal que comporta o processo de **inconstância dos eventos**, (c) condições intervenientes que compõem o fenômeno central, (d) ações e interações, como forma de participação dos indivíduos, processos de identificação, divergência de ideias, conflitos e outros, e (e) a demonstração de caminhos que fortalecem ou que enfraquecem o envolvimento dos professores no CSTDP em funcionamento na Instituição.

4.5 RETORNO À LITERATURA

A proposta desta pesquisa consistiu em elaborar uma teoria substantiva sobre a trajetória do Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto, a partir do contexto e da história da Instituição que hoje é IFSC, a partir da representação dos profissionais pioneiros envolvidos. Isso foi possível usando o método da GT proposto por (CORBIN; STRAUSS, 2014). Frente ao desafio da escassez de literatura e a diversificação de temas no que se refere à gestão educacional (CASTRO; WERLE, 2004), em consonância ao que foi discutido por Abdian, Nascimento e Silva (2016), foi necessário adotar uma estratégia de busca bastante peculiar, precipitada porque se desejava analisar o tema a partir da abordagem da gestão do conhecimento e da mudança organizacional, situada no campo da educação profissional e tecnológica e como resultado da explicação enraizada nas experiências dos docentes pioneiros.

Portanto, no retorno à literatura foi necessário arriscar-se na prática da busca sistemática para a apresentação de uma revisão narrativa que proporcionasse um diálogo com os resultados da pesquisa e os dados empíricos. Nesse sentido, partindo dos temas **gestão educacional** e **gestão do conhecimento**, recorreu-se a outros temas como **ensino superior**, **estratégias de mudança**, **mudança organizacional**, **cultura organizacional**, **comportamento organizacional** e **gestão**. Esses temas centrais foram utilizados na forma de descritores, definidos a partir de busca no Portal Capes e serviram de referência para a pesquisa em bases de dados específicos, que foram: SciELO, EBSCOHost, Scopus e Science Direct, selecionados por critério de relevância. A relação de artigos analisados pode ser visualizada no Quadro 12. Os principais questionamentos que nortearam o retorno à literatura foram: Como os elementos da teoria substantiva são representados nas pesquisas acadêmicas e sob quais condições? Quais limites ou lacunas são evidenciadas?

Quadro 12 - Artigos analisados

Ano	Autor(es)	Título
2016	CARDOSO, Maria Inês Silva Teixeira BATISTA, Paula Maria Fazendeiro GRAÇA, Amândio Braga Santos	A identidade do professor: desafios colocados pela globalização
2016	ABDIAN, Graziela Zambão NASCIMENTO, Paulo Henrique Costa SILVA, Nathália Delgado Bueno da	Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar
2016	TUKIAINEN, Sampo NINA, Granqvist	<i>Temporary Organizing and Institutional Change</i>
2015	SMITH, Aaron C.T.	<i>Complexity theory for organisational futures studies</i>
2015	AL-HADAD, Serina KOTNOUR, Timothy	<i>Integrating the organizational change literature: a model for successful change</i>
2015	MOREIRA, Jonathan Rosa RIBEIRO, Jefferson Bruno Pereira	Avaliação dos espaços de construção de conhecimento da Escola de Tecnologia da Faculdade Projeção de Brasília
2015	REÁTEGUI, Ruth POMA, Ana BENÍTEZ, Segundo RODRÍGUEZ, Germana	<i>Sistema de Memória Organizacional para Centros I+D de una Institución de Educación Superior</i>
2014	KOLSAKER, Ailsa	<i>Relocating professionalism in an English university</i>
2014	KENNY, John D. J. FLUCK, Andrew E.	<i>The effectiveness of academic workload models in an institution: a staff perspective</i>
2014	ALTBACH, Philip G.	<i>The emergence of a field: research and training in higher education</i>
2013	BEINHOCKER, Eric D.	<i>Reflexivity, complexity, and the nature of social science</i>
2013	FAVRETTO, Juliana FAVRETTO, Cleide Fátima	Os Cursos Superiores de Tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na Educação Profissional

(continua na próxima página)

Ano	Autor(es)	Título
2013	GUIMARÃES, André Rodrigues	Trabalho docente e concepções de universidade: materialidades da reforma da Educação Superior na UFPA
2012	TAVARES, Moacir Gubert	Institutos Federais e crise de identidade: o caso do IFC – Campus Rio do Sul
2011	FONTOURA, Antonio Martiniano	A interdisciplinaridade e o ensino do design
2011	ROCHA, Luciana de Fátima Sopas LÉDA, Denise Bessa	Reflexões sobre o magistério superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
2010	SANCHES, Maria Celeste de Fátima	Projeto Integrador: uma reflexão para a evolução da sistematização de projeto no ensino de design de moda
2010	OTRANTO, Celia Regina	Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs
2010	ZHAO, Jingyuan	<i>School knowledge management framework and strategies: The new perspective on teacher professional development</i>
2010	ZHIQIN, Liu LONGQING, Zhao WANGFEI, Zhang BIN, He SILIN, Yang	<i>The Challenges and Countermeasures of Teaching Management in Popular Higher Education</i>
2009	HOCKEY, John ALLEN-COLLINSON, Jacquelyn	<i>Occupational knowledge and practice amongst UK university research administrators</i>
2006	POPADIUK, Silvio CHOO, Chun Wei	<i>Innovation and knowledge creation: How are these concepts related?</i>
2006	FELDMAN, Regina M. FELDMAN, Steven P.	<i>What Links the Chain: An Essay on Organizational Remembering as Practice</i>
2006	SCHATZKI, Theodore R.	<i>On Organizations as they Happen</i>
2004	CASTRO, Marta Luz Sisson de WERLE, Flávia Obino Corrêa	Estado do Conhecimento em Administração da Educação: Uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000

(continua na próxima página)

Ano	Autor(es)	Título
2003	MISOCZKY, Maria Ceci A.	Da abordagem de sistemas abertos à complexidade: algumas reflexões sobre seus limites para compreender processos de interação social

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O esquema explanatório resultante da pesquisa se vincula com o conceito de reflexividade, apoiada na discussão proposta por Beinhocker (2013, p. 335, tradução nossa) em economia – “[...] a reflexividade introduz a indeterminação e os limites ao conhecimento, que tornam a previsão exata nos sistemas sociais muitas vezes muito difícil ou mesmo impossível.”. O autor também avança na sua análise sobre “sistemas reflexivos humanos complexos” ponderando que, assim como em relação a outros fenômenos complexos, talvez não se tenha a habilidade de compreendê-los por completo, mas a criatividade dos pesquisadores será o ingrediente essencial para empreender esse esforço (p. 340). Porém, nessa mesma direção, a teoria substantiva se apresenta inconclusiva e insuficiente para fazer previsões, uma vez que está condicionada a uma realidade particular, implicada na trajetória dos indivíduos e do curso superior de tecnologia, no âmbito da educação profissional e tecnológica.

Igualmente, a inconstância dos eventos como foi interpretada, encontra apoio no princípio de que em um sistema de interação complexo, turbulento e que parecem caótico, no que concerne às organizações, é possível identificar padrões de auto-organização (SMITH, 2005). Da mesma forma, encontra subsídios nas propriedades dos sistemas adaptativos complexos descritos por (MISOCZKY, 2003) – não-linearidade, fluxos constantes, diversidade e estrutura hierárquica. Assim, os eventos constituem a conexão entre a instituição, o curso e os professores em ação e não são instantâneos, portanto, envolvem a ideia de movimento (SCHATZKI, 2006).

Com efeito, a teoria substantiva também se afasta das explicações entendidas como “universais” no campo da administração/gestão educacional/escolar e se orientada para a realidade particular da educação profissional e tecnológica em instituição de ensino pública, como um esforço de delimitar uma explicação situada, atendendo a perspectiva de Abdian, Nascimento e Silva (2016). Nessa mesma direção, a pesquisa buscou a perspectiva da gestão educacional, visando ampliar a construção teórica nesse campo, ampliando-se para além da abordagem da administração empresarial (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016) e como expressão da interface com outras áreas, comum à educação

(CASTRO; WERLE, 2004). Direciona-se, ainda, para as práticas em organização acadêmica, incorporando ações e estruturas, orientada para a compreensão geral dessas práticas, na trajetória de um curso superior de tecnologia (SCHATZKI, 2006). Logo, Altbach (2014, p. 1319) acrescenta que “o ensino superior é também um campo que decorre da prática e das preocupações práticas das instituições e sistemas de educação pós-secundária em todo o mundo”. Portanto, para enfrentar a complexidade crescente das instituições universitárias, a busca por uma gestão eficaz tem passado por constituir departamentos de pesquisa institucional, próprios para auxiliar nessas questões (ALTBACH, 2014).

No que se refere à organização escolar, identificou-se um elemento que está contemplado no esquema representativo da articulação entre meios e objetivos da escola (Figura 2.3), como apresentado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) – o Projeto pedagógico do CSTDP. O PPC constitui um elemento central do processo de composição do currículo, conteúdos e ensino e ele também abrange o Projeto Integrador que compõe a principal forma de avaliação do processo de ensino.

No que se refere ao Projeto Integrador, ele constitui um instrumento de construção de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem (MEDEIROS; JUNIOR, 2006) e, no que se refere ao ensino de design, está pautado na prática de projetos (FONTOURA, 2011; LIMA et al., 2010; SANCHES, 2010). No esquema teórico explanatório da teoria, ele foi relacionado ao processo dinâmico de interação entre os professores e o curso, pelo qual passam os processos de identificação (com o curso, com a instituição), sendo afetado pelos processos institucionais.

Ainda no tocante à organização da escola (Figura 2.3), descrita por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a trajetória do CSTDP movimenta-se no sentido da Instituição e outras instâncias externas relacionadas a ela, bem como, no sentido da área de conhecimento de design. No que se refere à instituição e à Rede Federal como um todo, os marcos regulatórios que provocaram as transformações e consequente expansão da rede (PACHECO, 2011; ROCHA; LÉDA, 2015), têm trazido consequências que condicionam as atividades dos docentes (FAVRETTO; MORETTO, 2013; GUIMARÃES, 2015; OTRANTO, 2010; TAVARES, 2012), como também foi verificado nesta pesquisa. Já no que se refere à área de conhecimento de design, embora ela tenha sido identificada e indicada na teoria substantiva, não foi possível reconhecer qual a totalidade de especificidades que encontravam-se em jogo, limitando-se a reconhecer que ela se modificou, influenciando o ensino e demanda atualização do currículo (PRADO, 2006; SILVEIRA;

BERTONI; RIBEIRO, 2016). Isso se dá no sentido de uma mudança evolutiva, que enriqueça a área de atuação e a formação profissional. Dentre os temas que emergem nesse sentido, destaca-se a cultura de design e a economia criativa (FRIQUES, 2013; MARCHI, 2014; MINC, 2012; MOURA, 2015).

Diante do exposto, uma restrição da teoria substantiva, certamente é limitar-se ao contexto histórico da educação profissional e de design na realidade brasileira sem, no entanto, ampliar a discussão para outras realidades e culturas. Tal restrição, não se torna mais expressiva, no sentido em que os processos organizacionais e elementos apresentados guardam significativa aproximação com a realidade de outras instituições de ensino, em outras áreas de conhecimento (ZHIQIN et al., 2010). Nessa perspectiva, o exemplo da reforma da universidade, em país do norte da Europa, conduziu à proposição de um modelo, resultante da mudança regulatória e a consecutiva mudança institucional (TUKIAINEN; GRANQVIST, 2016). No modelo proposto por Tukiainen e Granqvist (2016, p. 1833, tradução nossa), refletir sobre organizações temporárias, os autores identificaram

[...] várias dessas transições em diferentes níveis: a transição de tarefas de um projeto de organização para outro posterior; a transição de textos reguladores do projeto da organização temporária para os atores e órgãos legislativos mais permanentes; e a transição do poder político de um tipo de coligação política para outra. Embora o modelo se aproxime do nosso caso empírico, no entanto, acreditamos que ele fornece uma compreensão mais genérica de vários aspectos de um projeto institucional para a mudança regulativa.

Embora não tenha sido explicitado, as transições assinaladas por esses autores também podem ser reconhecidas no esquema teórico da teoria substantiva – especialmente no que se refere às tarefas e aos textos regulatórios.

Avançando em relação ao aumento das atribuições docentes, reconheceu-se que ele ganha expressão a partir dos estudos com abordagem interpretativa, em que os atores são convidados a expressar as suas interpretações do campo em que atuam. Com efeito, as queixas dos docentes relacionadas ao aumento de atribuições percebidas e à carga de trabalho, foram reconhecidas em outras pesquisas (GUIMARÃES, 2015;

TAVARES, 2015)²³, embora guardem particularidades e não tenham necessária relação direta com o Projeto Integrador, mas com as atribuições docentes como um todo. Pesquisas mais abrangentes nesse campo se fazem necessárias, uma vez que muitos dos estudos se limitam apenas a relacionar um dos aspectos possíveis dessas relações complexas, relativas aos currículos, ensino e conteúdo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

É importante lembrar que uma questão central no que se refere à teoria substantiva é a própria gestão educacional e a razão de ser dos IFs – inclusive aquelas escolas que detinham a sua atuação no setor agrotécnico, como já foi assinalado por Tavares (2015). Portanto, embora o tema **pesquisa e extensão** constitua uma das atribuições que vem sendo discutidas e priorizadas na nova institucionalidade, exercendo pressão e afetando a carga de trabalho percebida por professores, no que se refere ao CSTDP, ele ainda parece incipiente. As autoras Rocha e Léda (2015, p. 7) lembram que

Ao ingressar na carreira do magistério da educação profissional, técnica e tecnológica, o docente pode atuar em diferentes níveis de ensino, como a educação básica, o nível superior, a pós-graduação, além de existir a demanda para lecionar em cursos de capacitação do Governo Federal ou até mesmo na Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), sendo exigidos do profissional diferentes domínios de metodologias e linguagens. No caso específico do PROEJA, as dificuldades podem ser maiores.

Especialmente no tocante à pesquisa e extensão, já é possível reconhecer pesquisas que destacam a contribuição da gestão do conhecimento, notadamente a partir de sistemas de memória organizacional no âmbito das instituições (REATEGUI et al., 2015), em consonância com a compreensão de Feldman e Feldman (2006, p. 876) a respeito da “[...] lembrança como uma prática que é vital para dar sentido à mudança, interpretando-a em relação às práticas passadas e futuras.”.

Portanto, a mudança requer uma abordagem sistemática para evitar resultados negativos como: perda de memória organizacional,

²³ No que se refere às instituições de Ensino da Rede Federal, especialmente aquelas que se transformaram em IFs, no decorrer da pesquisa identificou-se o crescente interesse pelo fenômeno, resultando em teses e dissertações em diferentes áreas.

conhecimento e habilidades. No que se refere aos resultados negativos, identificou-se na pesquisa a existência de queixas quanto à carga de trabalho que, em um estado extremo, poderia levar ao adoecimento (AL-HADDAD; KOTNOUR, 2015). No sentido diferente da mudança planejada, as transformações que se deram na instituição foram consideradas esperadas, mas as estruturas e recursos vem se modificando e ajustando por meio de processos de institucionalização, posteriores a ela.

Ainda no que se refere aos professores, destacaram-se os traços representativos da individualidade, o sentimento de pertencimento e a dicotomia dos processos identitários – identificar-se ou não identificar-se. Com efeito, no que se refere ao conhecimento que reside nas pessoas, apesar do caráter mais individual, Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 376) esclarecem que as identidades não se limitam aos papéis sociais que são definidos por processos normativos e que ao mesmo tempo parecem tanto organizar as funções dos indivíduos nas instituições, quanto determiná-las. Nesse sentido, a teoria substantiva cumpre o seu papel ao reconhecer processos organizacionais que integram: (a) o curso, os professores e a instituição, e (b) os elementos presentes em cada um deles e que determinam traços ou expressões característicos dos processos de individuação, pelos quais as identidades se constituem “[...] fontes de significado construído.” (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016, p. 376).

Quanto à profissão do professor descrita por Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 379), registra-se que

No caso da profissão docente, o coletivo ganha importância: um professor incorpora a identidade social de professor numa determinada instituição, participa em grupos que partilham a mesma representação social e conjuga, em complementaridade, a sua ação com as ações de outros no que resulta uma mesma ação conjunta. No entanto, nem todos os professores partilham a mesma representação social acerca da identidade profissional.

Além disso, para Lopes (2007, p. 5, tradução nossa), “(...) a crise das identidades no mundo contemporâneo deve-se a uma desarticulação entre as identidades individuais e as identidades coletivas”. Portanto, a importância da cooperação e da contribuição por meio de intervenção no contexto, consiste em que é nessa ação que “[...] os indivíduos

reconstroem a identidade profissional” (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016, p. 379) e é “[...] com base nos discursos proferidos em comunidades de prática [que] pode desenvolver uma ação conjunta de promoção de boas condutas e, por essa via, conduzir ao desenvolvimento da identidade profissional” (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016, p. 380). O condicionante que aparece no esquema explanatório se refere à percepção dos indivíduos quanto à identidade institucional em construção – ela ora pode dificultar a identificação e a construção identitária, ora pode facilitar e levar à consolidação de uma identidade com valores compartilhados. Para Feldman e Feldman (2006, p. 861), para manter o senso de continuidade e de identidade compartilhada na organização, rememorar tem função essencial.

Embora na teoria substantiva tenha sido assimilada, mas não aprofundada, a preocupação com a dimensão dos indivíduos no que se refere aos conflitos e divergências, Zhao (2010) representou a relação entre a gestão do conhecimento escolar, a aprendizagem no sistema escolar e o desenvolvimento profissional dos professores. Para esse autor, o desenvolvimento profissional dos professores compreende o conhecimento, as atitudes, as convicções e as habilidades, enquanto a gestão do conhecimento escolar passa pelos processos de aquisição compartilhamento, difusão, acumulação e inovação de conhecimentos, de forma que existam facilitadores que promovam as interações no sistema de aprendizagem escolar. Compreende-se aqui, a relação estreita com os movimentos integradores entre a Instituição, o CSTDP e os professores. Além disso, novas ideias e desafios constituem-se como elementos resultantes dos processos de criação de conhecimento (POPADIUK; CHOO, 2006), que podem ser resultantes dessa integração.

Em outra perspectiva, Moreira e Ribeiro (2015, p. 46) indicam a existência de “espaços para construção de conhecimento”, a partir da experiência em uma instituição de ensino, decorrente das “interseções entre a Comunicação Organizacional, a Aprendizagem Organizacional, a Gestão do Conhecimento, e a Cultura Organizacional”, que poderão vir a ser incorporados e melhor esclarecidos na teoria substantiva apresentada, por meio da coleta de novos dados empíricos, somando-se aos processos que visam integrar a Instituição, o CSTDP e os Professores.

Tomando o exemplo do Reino Unido apresentado por Hockey e Allen-Collinson (2009), os autores nos chamam a atenção de que, no sistema de ensino superior do Reino Unido, a pesquisa sobre grupos ocupacionais e culturas é relativamente escassa. Esses autores assinalam que, ao conduzir pesquisa junto a administradores de pesquisas em instituições de ensino superior, eles precisam reagir a demandas súbitas

ao assumir cargos administrativos concomitantes à docência (HOCKEY; ALLEN-COLLINSON, 2009). Essas questões, embora tenham sido identificadas, não são aprofundadas na teoria substantiva, ainda que se tenha reconhecido que professores assumem cargos administrativos, reforçando a ideia sobrecarga de trabalho ou de desvinculação com a docência. Nesse sentido, o estudo de Kolsaker (2014, p. 134) constatou que trabalhos acadêmicos e administrativos são reconhecidos por seus profissionais, como atividades que demandam alto nível de especialização e *expertise*, embora a experiência dos administradores retrate mais liberdade em relação aos acadêmicos, que chegam a expressar desmotivação em virtude do aumento da pressão e redução dos recursos e apoio para a prática acadêmica (KOLSAKER, 2014, p. 134). Como essas questões não chegaram a esse nível de expressão na pesquisa, a instituição poderia utilizar-se de pesquisa de clima organizacional, para lidar com esse tipo de demanda em relação aos recursos humanos, o que escapava ao escopo desta investigação.

Em realidade, assim como foi identificado nos dados empíricos, Kenny e Fluck (2014, p. 591, tradução nossa) discutem que na realidade das instituições de ensino “[...] carga de trabalho crescente é percebida pelo aumento de responsabilidades e atribuições dos professores [...] para satisfazer expectativas de desempenho, como metas de pesquisa e publicações [...]”. Nesse sentido, os autores sugerem a busca de padrões realistas no âmbito institucional, consultando-se aos interessados. Da mesma forma, no que se refere a esta pesquisa, os dados empíricos indicaram que esse é um fator crítico que condiciona a atividade docente na instituição.

Por último, no reencontro com a literatura, também se identificou que a temática gestão do conhecimento e ensino vem crescendo desde 2005 (UZUNBOYLU; ERIŞ; OZCINAR, 2011), em relação a esta pesquisa, orienta-se especialmente no tocante à questão da cultura organizacional, o que leva a inferir que o interesse pelo tema ainda é bastante recente e atual, com oportunidades para que seja explorado de forma ampliada, nas suas mais diversas nuances.

CAPÍTULO 5 - IMPLICAÇÕES, RECOMENDAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu sei muito bem que algo ocorre quando se faz análise, que está além da capacidade de uma pessoa articular ou explicar. Algo é perdido ao fazer essa tradução.

(Corbin e Strauss, 2014, p. 25, posição 1098 de 11566, tradução nossa)

Neste capítulo constam as reflexões finais desta tese, debruçando-se sobre os objetivos traçados e alcançados, as implicações acadêmicas e relativas ao campo de investigação, bem como, são apresentadas as limitações e sugestões para trabalhos futuros.

5.1 UM OLHAR SOBRE OS PRINCIPAIS RESULTADOS

Esta pesquisa foi iniciada com a motivação de explicar a trajetória de um Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto, a partir da perspectiva dos profissionais docentes envolvidos nela.

Ao debruçar-se nessa investigação, foi possível reconhecer um amplo panorama de mudanças relacionadas ao campo da educação profissional e tecnológica no Brasil e suas mais diversas nuances – a sua história, os marcos regulatórios, a diversificação do ensino, a introdução de novos processos de avaliação e de atuação docentes, dentre outros.

Além dessas nuances, também foi possível reconhecer a diversidade de temas que podem estar envolvidos ou relacionados ao assunto, por exemplo, a gestão educacional, a gestão do conhecimento orientada à educação, ao ensino superior, aos processos de conversão de conhecimento, às mudanças organizacionais, às atribuições dos professores e sua direta participação na organização e no funcionamento da escola.

De fato, no encerramento deste relatório de pesquisa denominado tese, é possível compreender o papel ímpar que compete aos docentes que se dedicam à carreira, no contexto das instituições de ensino.

Retomando a pergunta de pesquisa que buscava explicar a trajetória do Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto, no contexto e história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, na perspectiva de profissionais docentes, chega-se à conclusão de que não há resultado definitivo. Entretanto, entende-se que a tarefa foi cumprida, resultando em um registro de

memória dos principais acontecimentos relatados, que representam uma variedade de fatores resultantes dessa experiência profissional docente revivida ou rememorada.

Como resultado, foi possível desenvolver o primeiro objetivo específico que consistia em descrever a trajetória do Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto, desde a sua concepção no contexto do CEFET-SC e seu funcionamento no atual IFSC – Campus Florianópolis, da Rede Federal, a partir da interpretação das pessoas.

Porém, essa trajetória se iniciou em um período institucional que não permitia a oferta de cursos superiores, embora essa possibilidade já fosse vislumbrada, quando a instituição ainda era Escola Técnica Federal de Santa Catarina. Portanto, com uma boa dose de vontade e interesse pessoal dos professores envolvidos, deu-se a concepção do primeiro projeto do curso de design de produto, que em seguida seria reformulado para atender aos interesses institucionais e aos marcos regulatórios que incentivavam a formação profissional com a oferta de cursos de tecnologia. Tratava-se, também, da introdução de uma nova área de conhecimento na instituição.

As fases de trajetória do CSTDP seguiram ao passo das transformações institucionais, da reforma da educação profissional e da expansão da Rede Federal, registrando diferenças em relação à infraestrutura, recursos financeiros, profissionais docentes e processos educacionais ao longo da trajetória, representada até o momento em que se discutia a reformulação do curso, iniciada em 2014.

Reconheceu-se que, apesar da vontade e interesse de alguns profissionais, a institucionalização do curso de design e dos demais cursos superiores passaria a constituir um desafio crescente no âmbito da instituição, inclusive com efeitos no curso superior pesquisado.

Os protagonistas representaram um período de “grande efervescência” nas fases iniciais de concepção e implantação do projeto, que aos poucos foi se modificando em função da saída e chegada de novos professores e que culmina com a crescente complexidade institucional provocada pela expansão da Rede Federal ao ampliar o escopo da oferta de ensino na instituição.

Particularmente, no tocante ao CSTDP, o Projeto Integrador que é reconhecido como um diferencial do curso e que contava com expressiva dedicação dos professores envolvidos no grupo inicial de professores, mais recentemente e por diversos fatores, acaba por constituir-se em um elemento de significativa divergência entre os membros do grupo de professores. Isso se deve, principalmente, à sua operacionalização frente aos novos processos organizacionais instituídos, que condicionam a

atividade docente, ampliando as suas atribuições para além da atividade típica de docência e denunciando a sobrecarga de trabalho vivida e percebida por esses profissionais.

Com efeito, a trajetória do curso registrou conquistas e dissabores, que descrevem condições vivenciadas e implicaram ou sujeitaram os envolvidos a: (a) lidar com as transformações institucionais; (b) lidar com os processos de identificação; (c) lidar com a ideia de “design mal compreendido”; (d) operacionalizar o CSTDP; (e) lidar com a chegada de novos professores (e com a saída de outros); (f) lidar com as diferentes motivações e expectativas; e (g) lidar com novos sonhos e incertezas em relação ao futuro do próprio curso e da área de conhecimento na instituição.

Assim como em outros estudos relacionados à Educação Profissional e Tecnológica, os relatos dos docentes permitiram reconstruir uma história de transformações e eventos ocorridos na instituição. Nas relações de causas e efeitos, foram identificadas mudanças em relação ao corpo docente (formação, experiência, identificação, comprometimento, dentre outras), que sofreram ajustes ao longo do tempo, em função dos condicionantes das novas institucionalidades em construção. O CSTDP e os seus professores não ficaram imunes a toda sorte de eventos, que inclui resultados como divergências, conflitos, falta de engajamento e problema de retenção de professores.

A análise dessa trajetória e dos elementos implicados, resultou do desenvolvimento das categorias que integram o esquema teórico da teoria substantiva: (a) Projeto do CSTDP, (b) Professores, (c) Desafios Enfrentados no CSTP e (d) Inconstância dos Eventos – categorial central. Essas categorias encontram-se fundamentadas nos dados empíricos e estão relacionadas aos eventos implicados na trajetória do curso, no contexto da história e das transformações ocorridas na instituição. Com isso, constata-se que a tarefa foi cumprida, desenvolvendo-se o segundo objetivo específico.

Em seguida, a partir da descrição e do ordenamento conceitual das categorias em torno de um processo central, foi possível delimitar e explicar o esquema teórico da teoria substantiva sobre a trajetória do CSTDP. A teoria explica a relação e a interação entre a instituição e suas nuances, o CSTDP e as suas características, bem como, os professores – como indivíduos ou grupo. Todos esses elementos descrevem processos de mudança em movimento, influenciados por fatores externos à própria organização.

Por fim, depois de cumprir os resultados específicos e responder ao problema de pesquisa, entende-se que o objetivo geral desta pesquisa

foi alcançado: Propor uma teoria substantiva sobre a trajetória de um Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto, no contexto e história do Instituto Federal de Santa Catarina.

5.2 UM OLHAR SOBRE AS PRINCIPAIS IMPLICAÇÕES DA PESQUISA

Neste tópico são apresentadas as principais implicações da pesquisa no campo acadêmico da gestão do conhecimento orientada para a gestão educacional.

Pode-se dizer que, do **ponto de vista acadêmico**, a teoria substantiva contribui para a elucidação de temas envolvidos no campo da educação profissional e tecnológica, particularmente no que se refere ao contexto e história de uma instituição de ensino, com atuação centenária reconhecida, onde o tradicional se confronta com o moderno, característico da realidade evolutiva dos sistemas de educação.

Particularmente, a teoria substantiva lança novo olhar ao conhecimento no cenário da educação profissional e tecnológica, evidenciando condicionantes e desafios percebidos pelos professores envolvidos, no campo do ensino de design e do ensino superior. Também contribui fornecendo indícios de que a cultura de design ainda tem um longo percurso a seguir na instituição, especialmente no que se refere às particularidades da área – por exemplo, o ensino baseado em projetos, ainda que a organização já tenha aprendido a reconhecer algum potencial nessa área de conhecimento.

Arrisca-se em dizer que também se amplia o conhecimento, a partir das representações da realidade que escapam às teorias e às normas, que ganha forma nas percepções e representações dos indivíduos. Isso se deu em um sentido da história e memória, sem se limitar ao tempo cronológico e linear, mas implicadas na dinâmica dos acontecimentos.

Além disso, pode-se inferir que o resultado evidencia o caráter interdisciplinar implicado na gestão do conhecimento educacional, em que diferentes áreas podem trazer contribuições. No que se refere à gestão do conhecimento, os processos de criação e conversão de conhecimentos podem ser operacionalizados na direção de uma legítima aprendizagem organizacional. Nesse sentido, também demonstra temas relacionados, como: cultura e identidade organizacional, que foram representados como condicionantes latentes.

Como resultado do confronto com a literatura, a teoria substantiva configura uma nova forma de olhar para o problema do ensino de design, frente à gestão educacional e do conhecimento que reside nas pessoas,

contribuindo para lançar novos olhares sobre a gestão do conhecimento organizacional e gestão educacional no ensino superior.

Por fim, no que se refere ao método da Grounded Theory, registra-se a viabilidade para produzir uma teoria substantiva que lança um novo olhar sobre temas bastante conhecidos no campo prático. Ela também é flexível e pode ser adotada para compreender a dinâmica de outros cursos, em diferentes níveis de ensino, ampliando o seu escopo para elucidar outros assuntos relacionados. Porém, os pesquisadores devem ser informados que trata-se de um método de pesquisa demorado e trabalhoso, embora possa ser aplicada em pesquisas futuras nesta área ou em outra.

Em outra direção, do **ponto de vista gerencial**, e no que se refere à relevância social esperada, contribui-se na direção de ampliar o escopo da gestão do conhecimento organizacional em instituições de educação profissional e tecnológica, em diferentes direções.

Em primeiro lugar, pode-se inferir que dá a conhecer diversos aspectos implicados na concepção e funcionamento de um curso superior em instituição de ensino pública, com preocupações que envolvem o orçamento, os recursos materiais, humanos e de infraestrutura, a concepção do currículo, dentre outros. Em segundo lugar dá a conhecer a diversidade de ações e interações ocorridas, por exemplo, na relação indivíduo-indivíduo, indivíduo-curso e indivíduo-organização.

Em terceiro lugar, denota a importância da valorização das pessoas envolvidas nos processos organizacionais, no sentido de que é delas que depende o alcance dos objetivos organizacionais. Mais especificamente, pessoas interferem nos processos de implementação de cursos, especialmente professores, e é delas que depende a elaboração, implementação e execução dos mesmos. Em quarto lugar, estimula a prática de compartilhamento de conhecimento dos indivíduos na instituição, constituindo um registro dos fatos representados por pessoas, a partir das suas experiências de vida profissional, contribuindo para evitar a perda de conhecimento na instituição. Em quinto lugar, dá a saber conhecimentos que poderão vir a fazer parte de ações de planejamento estratégico, especialmente no que se refere às práticas de clima organizacional.

Por fim, delimita condicionantes da atividade docente, resultantes da complexidade relativa à institucionalização de políticas educacionais, no campo da educação profissional e tecnológica, particularmente no que se refere aos desafios face à verticalização do ensino.

Em acréscimo, no que se refere ao **ponto de vista da contribuição social**, considera-se que foram apresentados elementos que contribuem

para a valorização da educação profissional e tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, destacando a importância do trabalho docente para efetivar tanto as transformações institucionais direcionadas ao crescimento da instituição, como a oferta de ensino público em áreas de conhecimento de relevância e inovadoras, como é o caso da indústria criativa, na qual o design se inclui.

5.3 LIMITAÇÕES

No que se refere às limitações da pesquisa, pode-se indicar a existência de restrições quanto ao método, quanto à literatura e quanto à aplicação da teoria substantiva.

No que se refere ao método, o resultado alcançado constitui a interpretação de uma única pesquisadora e suas interpretações sobre os dados analisados. Na tentativa de manter-se de forma isenta, os dados empíricos foram constantemente comparados e confrontados entre eles (entrevista-entrevista e entrevista-outra entrevista, por exemplo), com diferentes registros (documentos) e com a literatura. O maior desafio foi a superação de períodos de inércia analítica e o tempo limite para a integração das categorias e representação da teoria substantiva. Para superar os períodos de inércia, foram adotados diferentes recursos de informática que auxiliaram a desenvolver diagramas representativos das interpretações ao longo da pesquisa.

Em adição, a redução da realidade tão complexa, cujo elemento integrador é a inconstância dos eventos circunscritos em um cenário de transformações institucionais e em diferentes dimensões, foi um grande desafio. Ao mesmo tempo, se estabelece como uma importante limitação da teoria substantiva para fazer prospecções ou diagnósticos.

Ainda, no tocante à literatura, essa teve um caráter bastante crítico, dado que muitas das discussões que poderiam ser evocadas a partir da teoria substantiva, ainda não estão bem desenvolvidas ou nem consolidadas. Isso se deu em diferentes direções e muitos dos elementos da teoria substantiva, que não foram passíveis de maior aprofundamento nesta pesquisa – isso, por um lado, é esperado de uma teoria substantiva, conferindo-lhe flexibilidade. De fato, há indícios de uma discussão crescente sobre a gestão do conhecimento organizacional na gestão do ensino, embora com abordagens diversificadas.

Além disso, na teoria substantiva não foram trazidas questões como financiamento da educação ou profundamente vinculadas às transformações institucionais, tampouco aprofunda questões mais específicas sobre as relações entre a instituição de ensino e o mercado

profissional no campo do design, por exemplo. A razão disso é que os dados empíricos não expressaram esses temas para além do que foi exposto, orientando a análise para fatores diretamente relacionados à prática cotidiana dos professores participantes, com suas percepções de relação causa-consequência, no sentido das relações representadas no esquema teórico da teoria substantiva.

Quanto às aplicações limitadas da teoria substantiva, o processo como um todo, contribui para construir uma certa memória de acontecimentos e vivências de pessoas que se envolveram arduamente em um processo de construção institucional, mesmo face às inconstâncias existentes. Trata-se de uma memória compartilhada, que auxilia para evitar a perda desse conhecimento, porém, fortemente vinculada a um determinado grupo social – os professores.

Além disso, desvela conflitos e outros desafios que podem servir de norte para ações institucionais visando convergência, bem como, fatores que podem ser considerados para a nova identidade em construção e uma maior convergência de ideias – motivação para envolver-se e para permanecer na Instituição, por exemplo. Porém, a limitação está na impossibilidade de garantir que esses fatores sejam reconhecidos e enfrentados pelos gestores. Essa preocupação se deve, em particular, por registrar a vontade das pessoas para evoluir junto com a Instituição, face ao que ela se propõe, ainda que de forma instituída (demandas do MEC).

Por fim, outra limitação se refere às ações/interações em curso, ao longo da fase final da pesquisa e que podem não ter sido devidamente contempladas, aqui representadas pelos questionamentos: Se a reestruturação do CSTDP se efetivou, que rumos seguiu e quais foram as implicações e perspectivas de futuro? Como se dará o futuro do PI, que fomenta a prática projetual? Será substituído? Quais serão as implicações: da continuidade ou da substituição do PI?

5.4 RECOMENDAÇÕES FUTURAS

Aqui são delineados alguns questionamentos que poderão indicar caminhos e possibilidades para a condução de pesquisas futuras, que não estavam incluídas no escopo desta pesquisa:

- Como a instituição compreende e diferencia o conhecimento útil para os seus objetivos, a fim de incorporá-lo no planejamento estratégico?
- Quais as representações de identidade organizacional e como ela é afetada pela identidade dos profissionais envolvidos

(grupo composto por professores que chegaram antes e depois da oferta de ensino superior)?

- Como se caracteriza a cultura organizacional representada na instituição?
- Quais os fatores que contribuirão para a formação da nova identidade organizacional desejada?
- Como será o futuro da área de design na instituição, frente aos novos conhecimentos e práticas nesse campo de conhecimento – por exemplo, no que se refere ao paradigma da Economia Criativa?
- Como a instituição garantirá ou que condições proporcionará para o funcionamento do(s) curso(s) e da área de conhecimento de design, frente às suas práticas tão duramente orientadas pela tecnologia e eficácia?

Com esses questionamentos, reconhece-se a possibilidade de realização de novas pesquisas vinculadas ao NEOGAP, especialmente no que refere à linha de pesquisa Teoria e Prática da Gestão do Conhecimento, inclusive a sua relação com a engenharia do conhecimento e mídia e conhecimento, no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Ao encerrar esta Tese, está claro que ela foi construída sob condições de impermanência e de transição no CSTDP e na instituição, como reflexo da coexistência e convergência do antigo com o novo – visões de mundo, motivações, incentivos e demandas, por exemplo. Pelo que foi demonstrado, a trajetória do Curso Superior de Tecnologia de Design de Produto até aqui, se constitui em um legado das pessoas que se envolveram com vontade de construir e de evoluir em compasso com a própria Instituição. Passados cerca de treze anos, o presente e o futuro dessa experiência começa a ser construída por um grupo de professores novos, que serão chamados à persistência, para resistir frente às inconstâncias, construindo o que se poderia chamar de uma “nova história” alicerçada no legado deixado pelos seus antecessores pioneiros. Remontando às palavras expressadas por alguns participantes, “foi uma história linda” e “cheia de adversidades”, no futuro, seria gratificante reconhecer essa mesma expressão nos depoimentos dos que permanecerão e daqueles que ainda virão.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H. C.; SILVA, N. D. B. DA. Desafios Teórico-Metodológicos Para As Pesquisas Em Administração/Gestão Educacional/Escolar. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, p. 465–480, 2016.
- AL-HADDAD, S.; KOTNOUR, T. Integrating the organizational change literature: a model for successful change. **Journal of Organizational Change Management**, v. 28, n. 2, p. 234, 2015.
- ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALMEIDA-FILHO, N. Towards a Unified Theory of Health-Disease: I. Health as a complex model-object. **Rev Saúde Pública**, v. 47, n. 3, p. 433–450, 2013.
- ALMEIDA, A. V. **Dos Aprendizes Artífices ao CEFET/SC**. Florianópolis: Do autor, 2002.
- ALTBACH, P. G. The emergence of a field: research and training in higher education. **Studies in Higher Education**, v. 39, n. 8, p. 1306–1320, 2014.
- ATKINSON, P.; COFFEY, A.; DELAMONT, S. A debate about our canon. **Qualitative Research**, v. 1, n. 1, p. 5–21, 2001.
- BANDEIRA-DE-MELLO, R.; CUNHA, C. J. C. D. A. Administrando o risco: uma teoria substantiva da adaptação estratégica de pequenas empresas a ambientes turbulentos e com forte influência governamental. **RAC**, v. Edição Esp, p. 157–179, 2004.
- BARBOSA, C. L. DE A. PERSPECTIVA HISTÓRICA DA PESQUISA EDUCACIONAL: DO “SABER DESINTERESSADO” AOS ESTUDOS DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n. 2, p. 218–226, 2008.
- BARROS, J. D. Os usos da temporalidade na escrita na história. **SÆculum – Revista de História**, v. 13, p. 144–155, 2005.

BASKERVILLE, R. . B; DULIPOVICI, A. . The theoretical foundations of knowledge management. **Knowledge Management Research and Practice**, v. 4, n. 2, p. 83–105, 2006.

BEINHOCKER, E. D. Reflexivity, complexity, and the nature of social science. **Journal of Economic Methodology**, v. 20, n. 4, p. 330–342, 2013.

BRANDEN, P. S. **The Nurse as Advocate: A Grounded Theory Perspective**. Dissertation (Doctor of Philosophy), Villanova University, 2012.

BRASIL. DECRETO Nº 6.095, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede F. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, p. 6–7, 2007.

BRASIL. LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de dezembro de 2008, Seção 1, 2008.

BRASIL. **LEI Nº 12.772, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/EcYohU>>. Acesso em: 15 jul. 2012

BREWER, P. D.; BREWER, K. L. Knowledge management, human resource management, and higher education: A theoretical model. **Journal of Education for Business**, v. 85, n. 6, p. 330–335, 2010.

BROWN, A. D.; AINSWORTH, S.; GRANT, D. The Rhetoric of Institutional Change. **Organization Studies**, v. 33, n. 3, p. 297–321, 2012.

BURREL, G.; MORGAN, G. **Sociological Paradigms and Organisational Analysis**: Elements of the Sociology of Corporate Life. USA: ASHGATE, 1979.

CALDERARO, A. F. O. **Comprometimento Organizacional e Mudança: um estudo em uma Instituição Pública no Contexto de Mudança**. Belo Horizonte, MG, 2012. Tese (Doutorado em Administração), Universidade FUMEC, Biblioteca da FACE/FUMEC, 2012.

CAMPOS, K. C. DE L. Análise do clima organizacional do curso de psicologia de uma universidade comunitária. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 2, p. 123–131, 2002.

CANTERO, D. S. M. Teoria fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 16, n. 1, p. 104–122, 2014.

CARDOSO, M. I. S. T.; BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A. B. S. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 371–390, 2016.

CARDOSO, R. **Design para um mundo complexo** [*Kindle Version*]. (VERIFICAR): COSAC NAIFY, 2012.

CASTRO, M. L. S. DE; WERLE, F. O. C. Estado do Conhecimento em Administração da Educação: Uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 12, n. 45, p. 1045–1064, 2004.

CEN. **European Guide to good Practice in Knowledge Management - Part 1 : Knowledge Management Framework**CEN Workshop Agreement. Brussels: CEN, 2004.

COFFEY, A.-J.; ATKINSON, P. A. Narratives and stories. In: PUBLICATIONS, S. (Ed.). . **Making sense of qualitative data: Complementary research strategies**. Thousand Oaks, CA: [s.n.]. p. 54–82.

CONSUP. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. RESOLUÇÃO CNE/CP 3, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2002. Publicada no **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 2002, Seção 1, p. 162, 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/x4KqHZ>>

CONSUP. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. RESOLUÇÃO Nº 5, DE 8 DE MARÇO DE 2004. Republicada no **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 de abril de 2004, Seção 1, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/jb6GFf>>

CORBIN, J.; STRAUSS, A. **Basic of Qualitative Research: Techniques**

and Procedures for Developing Grounded Theory [*Kindle Version*]. 4. ed. London: SAGE Publications, 2014.

COSTA, A. DE S. M. DA; SARAIVA, L. A. S. Memória e a formalização social do Passado nas Organizações. **RAP**, v. 45, n. 6, p. 1761–80, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DALKIR, K. **Knowledge management in theory and practice**. UK: Elsevier, 2005.

DIENES, Z.; PERNER, J. A Theory of Implicit and Explicit Knowledge. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 22, p. 735–808, 1999.

FAVRETTO, J.; MORETTO, C. F. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 407–424, 2013.

FELDMAN, R. M.; FELDMAN, S. P. What Links the Chain: An Essay on Organizational Remembering as Practice. **Organization**, v. 13, n. 6, p. 861–887, 2006.

FIALHO, F. et al. **Gestão do Conhecimento Organizacional**. Florianópolis: UFSC, 2010.

FONTOURA, A. M. A Interdisciplinaridade e o ensino de design. **Projética**, v. 2, n. 2, p. 86–95, 2011.

FONTOURA, Y.; ALFAIA, L.; FERNANDES, A. A Pesquisa Histórica em Estudos Organizacionais no Brasil: Uma Análise Paradigmática e Novas Perspectivas. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 11, n. 1, p. 83–103, 2013.

FRIQUES, M. S. O escopo da Economia Criativa no contexto brasileiro. **REDIGE**, v. 4, n. 1, p. 1–16, 2013.

GARNHAM, N. From cultural to creative industries. **International Journal of Cultural Policy**, v. 11, n. 1, p. 15–30, 2005.

GIOIA, D. A.; SCHULTZ, M.; CORLEY, K. G. ORGANIZATIONAL IDENTITY , IMAGE , AND ADAPTIVE INSTABILITY. **Academy of Management Review**, v. 25, n. 1, p. 63–81, 2000.

GRAY, D. E. **Pesquisa no Mundo Real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUIMARÃES, A. R. Trabalho Docente e Concepções de Universidade: materialidades da reforma da Educação Superior na UFPA. Reunião Nacional da ANPEd. 04 a 08 de outubro de 2015. **Anais...Florianópolis: UFSC**, 2015

HOCKEY, J.; ALLEN-COLLINSON, J. Occupational knowledge and practice amongst UK university research administrators. **Higher Education Quarterly**, v. 63, n. 2, p. 141–159, 2009.

IFSC. INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA. **Histórico do IFSC**, 2012.

IFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC: PDI 2015-2019**. IFSC: O futuro em construção. Florianópolis: 2014a.

IFSC. **REGULAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO – RDP VERSÃO APROVADA NO CEPE**, 2014b.

IFSC. **Projeto Pedagógico - Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto**. Florianópolis, 2014c. Disponível em: <<https://goo.gl/JY2FS9>>

ISABELLA, L. A. EVOLVING INTERPRETATIONS AS A CHANGE UNFOLDS : HOW MANAGERS CONSTRUE KEY ORGANIZATIONAL EVENTS. **Academy of Management Journal**, v. 33, p. 7–41, 1990.

KELLE, U. ¿Hacer “emerger” o “forzar” los datos empíricos? Un problema crucial de la teoría fundamentada reconsiderada. **FQS**, v. 6, n. 2, p. 1–17, 2005.

KENNY, J. D. J.; FLUCK, A. E. The effectiveness of academic workload models in an institution: a staff perspective. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 36, n. 6, p. 585–602, 2014.

KERLIN, R. A. **Breaking the silence: Towards a theory of women's doctoral persistence.** [s.l.] University of Victoria, Canada, 1997.

KOLSAKER, A. Relocating professionalism in an English university. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 36, n. 2, p. 129–142, 2014.

LANDIM, P. C. O Ensino de Design no Brasil. In: LANDIM, P. C. (Ed.). **Design, empresa, sociedade** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 22–42.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. DE; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, P. J. V et al. A Autonomia na Construção de Métodos em Projetos de Design. Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design. IX. **Anais...** São Paulo: 2010

LINO, S. R. L. **DIRETRIZES PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA GESTÃO DO CONHECIMENTO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, BRASIL.** Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

LOCKE, K. D. **Grounded Theory in Management Research.** London: SAGE Publications, 2001.

LOPES, A. La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 11, n. 3, p. 1–25, 2007.

LOWENBERG, J. S. Interpretive research methodology: Broadening the dialogue. **Adv. Nurs Sci**, v. 16, n. 2, p. 57–69, 1993.

MARCHI, L. DE. Análise do Plano da Secretaria da Economia Criativa e as transformações na relação entre Estado e cultura no Brasil. **Intercom - RBCC**, v. 37, n. 1, p. 193–215, 2014.

MARKUS, L. M. Toward a Theory of Knowledge Reuse: Types of Knowledge Reuse Situations and Factors in Reuse Success. **Journal of Management Information Systems**, v. 18, n. 1, p. 57–93, 2001.

MATOS, F. R. N. et al. **Serendipidade e Grounded Theory: um diálogo possível no cenário de Hawthorne**. Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração, V, 2015. **Anais...** Florianópolis: 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/968m4K>>

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. D. HISTÓRIA ORAL COMO FONTE: problemas e métodos. **Historiæ**, v. 2, n. 1, p. 95–108, 2011.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES N. 436/2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/hD3Yq9>>

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 18 DE JUNHO DE 2007**. Ministério Da Educação - Conselho Nacional De Educação - Câmara De Educação Superior, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/azBp6S>>

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica** [online]. Disponível em: <<https://goo.gl/s4Wrvq>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Histórico** [online], 2014.

MEDEIROS, C.; JUNIOR, M. G. **Projeto Integrador: Uma Alternativa para o Processo de Avaliação Discente dos Cursos Superiores de Tecnologia**. COBENGE, XXXIV, 2006. **Anais...** 2006

MELLO, M. L. B. C. DE; FILHO, A. A. A gestão de recursos humanos em uma instituição pública brasileira de ciência e tecnologia em saúde: o caso Fiocruz. **RAP**, v. 44, n. 3, p. 613–636, 2010.

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research: a guide to design and implementation**. Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education. San Francisco, USA: Jossey-Bass, 2009.

MINC. MINISTÉRIO DA CULTURA. **Plano da Secretaria da Economia Criativa: políticas, diretrizes e ações**, 2011-2014. Brasília: MinC, 2012.

MIRANDA, C. L. P.; BORGES, A. R. A.; MOREIRA, L. B. Relação Indivíduo-Organização: Possibilidades de (Re)construção de Identidades. **PERSPECTIVA**, v. 36, n. 134, p. 95–108, 2012.

MISOCZKY, M. C. A. Da abordagem de sistemas abertos à complexidade: algumas reflexões sobre seus limites para compreender processos de interação social. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 1, n. 1, p. 1–17, 2003.

MITRI, M. A knowledge management framework for curriculum assessment. **Journal of Computer Information Systems**, v. 43, n. 4, p. 15–24, 2003.

MORAES, G. H. **Identidade de Escola Técnica vs Vontade de Universidade: A formação da identidade dos Institutos Federais**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2016.

MOREIRA, J. R.; RIBEIRO, J. B. P. Avaliação dos espaços de construção de conhecimento da Escola de Tecnologia da Faculdade Projeção de Brasília. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 20, n. 3, p. 22–50, 2015.

MORGAN, G.; SMIRCICH, L. The case for Qualitative Research. **The Academy of Management**, v. 5, n. 4, p. 491–500, 1980.

MORIN, E. Os Sentidos Do Trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 3, p. 8–19, 2001.

MOTTA, P. R. **Transformação Organizacional: a Teoria e a Prática de Inovar**. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 2001.

MOURA, M. Design contemporâneo: poéticas da diversidade no cotidiano. In: FIORIN, E.; LANDIM, P. C.; LEOTE, R. S. (Eds.). **Arte-ciência: processos criativos** [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 61–80.

NONAKA, I.; VON KROGH, G. Tacit Knowledge and Knowledge Conversion: Controversy and Advancement in Organizational Knowledge Creation Theory. **Organization Science**, v. 20, n. 3, p. 635–652, 2009.

NORTH, D. C. Institutions. **Journal of Economic Perspective**, v. 5, n. 1, p. 97–112, 1991.

NUNES, C. S. **O COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO ENTRE OS AGENTES DE UM CURSO NA MODALIDADE EAD: UM ESTUDO DE CASO**. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

OLIVEIRA, P. C. DE. **Teoria substantiva dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da educação a distância em uma Universidade Pública**. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

ORLIKOWSKI, W. J. Improvising Organizational Transformation Over Time : A Situated Change Perspective. **Information Systems Research**, v. 7, n. 1, p. 63–92, 1996.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs. **RETTA - Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, v. 1, n. 1, p. 89–108, 2010.

PACHECO, A. S. V. **EVASÃO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DE UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: UMA TEORIA FUNDAMENTADA EM FATOS E NA GESTÃO DO CONHECIMENTO**. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

PACHECO, E. (ORG.) **INSTITUTOS FEDERAIS UMA REVOLUÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011.

PERKINS, R. **Implementation of Knowledge Management in Japanese higher education: The challenge of new ideas in systems bound to a tradition of hierarchy.** In: Proceedings of the European Conference on Knowledge Management, IX. **Anais...** Southampton: 2008Disponível em: <<https://goo.gl/xv3W4K>>

POPADIUK, S.; CHOO, C. W. Innovation and knowledge creation: How are these concepts related? **International Journal of Information Management**, v. 26, n. 4, p. 302–312, 2006.

PRADO, R. R. Momentos de crise do ensino em Design no Brasil. **UNOPAR Cient. Exatas. Tecnol.**, v. 5, p. 65–68, 2006.

PROBST, G.; RAUB, S.; ROMHARDT, K. **Gestão do Conhecimento: Os elementos construtivos do sucesso.** Porto Alegre: Bookman, 2002.

RAMOS, E. L. **CONSENSOS E DISSENSOS EM TORNO DA ALTERAÇÃO DO CENTRO DE ATUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DE ORIGEM AGRÍCOLA: Representações do Trabalho Docente.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

REATEGUI, R. et al. Sistema de Memória Organizacional para Centros I+D de una Institución de Educacion Superior. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, v. 15, n. 2, p. 1–25, 2015.

REICHERTZ, J. FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH Abduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory 1. **Forum Qualitative Sozialforschung**, v. 11, n. 1, 2010.

RISSI, M. **A confiança e as relações interpessoais assegurando o compartilhamento do conhecimento no ambiente virtual de aprendizagem.** Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

ROCHA, L. DE F. S.; LÉDA, D. B. **Reflexões sobre o Magistério Superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** Reunião Nacional da ANPEd. 04 a 08 de outubro. **Anais...** Florianópolis:

2015

SAM, C.; SIJDE, P. VAN DER. Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. **Higher Education**, v. 68, p. 891–908, 2014.

SANCHES, M. C. F. Projeto Integrador : uma reflexão para a evolução da sistematização de projeto no ensino de design de moda. **Projética**, v. 1, n. 1, p. 101–114, 2010.

SAUNDERS, M.; LEWIS, P.; THORNHILL, A. **Research methods for business students**. 5. ed. England: Pearson Education Limited, 2009.

SCHATZKI, T. R. On Organizations as they happen. **Organization Studies**, v. 27, n. 12, p. 1863–1873, 2006.

SETEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes** [online]. Disponível em: <<https://goo.gl/UfC4K1>>. Acesso em: 10 jan. 2015a.

SETEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. p. 1–73, 2010b.

SETEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Prestação de Contas Ordinária Anual: Relatório de Gestão do Exercício 2011** [online]. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/gQ4v2t>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

SEVCENKO, N. O professor como corretor. **Folha de S. Paulo**, 4 jun. 2000.

SHERMAN, R. R.; WEBB, R. B. **Qualitative Research In Education**. [s.l.] Taylor & Francis, 1988.

SILVA, J. G.; SANTOS, C. A. S.; SILVA, M. C. DA. **Transformação do CEFET-SC em IFSC: concepção, conquistas e desafios** [online]. Disponível em: <<https://transformacaodocefetscemifsc.wordpress.com>>. Acesso em: 10 set. 2014.

SILVA, L. J. DA et al. A adesão das enfermeiras ao Método Canguru: subsídios para a gerência do cuidado de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 23, n. 3, p. 483–90, 2015.

SILVEIRA, A. L. M.; BERTONI, C. F.; RIBEIRO, V. G. Premissas para o Ensino Superior do Design. **Design & Tecnologia**, v. 11, p. 21–30, 2016.

SMITH, A. C. T. Complexity theory for organisational futures studies. **Foresight**, v. 7, n. 3, p. 22–30, 2005.

SOARES, A. **GESTÃO DO CONHECIMENTO E CONFLITOS INTERORGANIZACIONAIS EM EAD: CONSTRUÇÃO DE UMA TEORIA SUBSTANTIVA**. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

SOUZA, C. R. B. DE. **O Processo de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Um Estudo de Caso na Bahia**. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Programa de Pós-graduação Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, Universidade Federal da Bahia, 2012.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUDDABY, R. From the Editors: What grounded theory is not. **Academy of Management Journal**, v. 49, n. 4, p. 633–642, 2006.

SVEIBY, K. E. **A Nova Riqueza das Organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAKAHASHI, A. R. W.; FISCHER, A. L. Processos de aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em instituições de ensino superior para a oferta de cursos superiores de tecnologia [CSTS]. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 5, p. 818–835, 2010.

TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. **Gestão do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAVARES, M. G. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As Etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, XI, 2012. **Anais...Caxias do Sul: ANPED SUL, 2012**

TAVARES, M. G. **Institutos Federais e Crise de Identidade: o caso do IFC - Campus Rio do Sul (UFSC, Ed.)**. Reunião Nacional da ANPED. 37. 04 a 08 de outubro de 2015. **Anais... Florianópolis: 2015.**

TAVORY, I.; TIMMERMANS, S. **Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research [Kindle Version]**. Chicago: The University of Chicago Press, 2014.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos: la búsqueda de significados**. Barcelona: Paidós, 2000.

THORNBERG, R. Informed Grounded Theory. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 56, n. 3, p. 243–259, 2012.

TORRES, M. K. L. et al. Análise da utilização da Grounded Theory (Teoria Fundamentada nos Dados) na produção científica brasileira entre 2008-2012. **RBPG**, v. 11, n. 24, p. 485–510, 2014.

TSOUKAS, H.; CHIA, R. On organizational becoming: Rethinking organizational change. **Organization Science**, v. 13, n. 5, p. 567–582, 2002.

TUKIAINEN, S.; GRANQVIST, N. Temporary Organizing and Institutional Change. **Organization Studies**, v. 37, n. 12, p. 1819–1840, 2016.

TZORTZAKI, A. M.; MIHIOTIS, A. A Review of Knowledge Management Theory and Future Directions. **Know. Process Mgmt**, v. 21, n. 1, p. 29–41, 2014.

URIARTE, F. A. J. **Introduction to Knowledge Management**. Indonesia: ASEAN Foundation, 2008.

UZUNBOYLU, H.; ERIŞ, H.; OZCINAR, Z. Results of a citation analysis of knowledge management in education. **British Journal of Educational Technology**, v. 42, n. 3, p. 527–538, 2011.

VERGARA, S. C.; CALDAS, M. P. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. In: CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. (COORD) (Eds.). **Teoria das Organizações**. São Paulo: Atlas, 2007.

VERONESE, M. V. Práticas institucionais. In: SOCIAIS, C. E. DE P. (Ed.). . **Psicologia Social: estratégias, políticas e implicações** [online]. Rio de Janeiro: Scielo Books, 2008. p. 103–110.

YBEMA, S. The invention of transitions: History as a symbolic site for discursive struggles over organizational change. **Organization**, v. 21, n. 4, p. 495–513, 2014.

ZAPELINI, W. B. A Gestão de Ativos Intangíveis na Área Administrativa do Depto Acadêmico de Eletrônica do IF-SC. **Revista Ilha Digital**, v. 3, p. 71–75, 2012.

ZHAO, J. School knowledge management framework and strategies: The new perspective on teacher professional development. **Computers in Human Behavior**, v. 26, n. 2, p. 168–175, 2010.

ZHIQIN, L. et al. **The Challenges and Countermeasures of Teaching Management in Popular Higher Education**. International Workshop on Education Technology and Computer Science, II, 2010. **Anais...** 2010. Disponível em: <<http://ieeexplore.ieee.org/document/5458559/>>

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TECLE – Frente.



Universidade Federal de Santa Catarina
Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento
Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – PPEGC/UFSC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto:

CONCEPÇÃO E TRAJETÓRIA DE UM CURSO DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE PRODUTO: UMA TEORIA SUBSTANTIVA SOBRE GESTÃO DO CONHECIMENTO

Pesquisadoras

Nome:	Marina Keiko Nakayama		
Endereço:	Rua João Pio Duarte Silva, 408, 402-B, Córrego Grande, Florianópolis/SC, 88037-001		
Telefone 1:	(48) 3234.8995	Telefone 2:	(48) 9971.1003
e-mail:	marina@egc.ufsc.br		
Nome:	Maricel Karina López Torres		
Endereço:	Rua Deputado Antonio Edu Vieira, 147, 102-D, Pantanal, Florianópolis/SC, 88040-000		
Telefone 1:	(48) 3246.5289	Telefone 2:	(48) 8431.0521
e-mail:	celdesigner@gmail.com / maricel.torres@posgrad.ufsc.br		

Prezado(a) Senhor(a):

Este estudo tem por objetivo compreender a trajetória de concepção de um Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto face às mudanças institucionais, sob a perspectiva dos profissionais envolvidos. Entende-se que essas mudanças ocorreram no contexto das ações que visam atender a demanda de qualificação profissional, decorrente da necessidade dos diversos setores da economia brasileira, atendendo ao cenário econômico e produtivo.

O estudo abrange etapas de coletas de dados e informações advindas de diferentes servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Florianópolis, onde o curso foi concebido e se mantém em funcionamento desde a sua criação.

Para participar do estudo será necessário responder às perguntas conduzidas pelo pesquisador, a partir de um roteiro semiestruturado e, havendo concordância, registradas por meio de gravação de voz, a fim de contribuir para a análise e consultas futuras. Se possível, uma gravação em vídeo também poderá ser realizada. A duração da entrevista durará cerca de 1 (uma) hora e você será solicitado a participar da confirmação dos dados nas diferentes fases de análise que se fizerem necessárias, até que a saturação dos dados seja alcançada. Durante esse processo, perguntas complementares poderão ser conduzidas com seu consentimento, a fim de obter esclarecimento detalhado ou informações complementares sobre os dados e informações fornecidas. Ao participar da entrevista, você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, onde consta a identificação, os telefones e endereços das pesquisadoras responsáveis.

Participar deste estudo poderá trazer-lhe os seguintes desconfortos: terá que ir ao encontro dos pesquisadores no local, horário e dia marcado para participar entrevista, mediante assinatura de TCLE, lembrando que isso poderá acontecer mais de uma vez. Caso não possa comparecer na data e horário previamente agendados, você precisará contatar os pesquisadores que transferirão a entrevista para uma oportunidade mais ajustada à sua agenda de compromissos. Por outro lado, a sua

Fonte: Elaborada pela autora (2014).

TECLE – Verso.



Universidade Federal de Santa Catarina
Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento
Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – PPEGC/UFSC

participação poderá trazer benefícios na busca de avançar a teoria sobre a gestão dos ativos intangíveis na sua instituição, especialmente no que se refere ao contexto de mudanças institucionais. Reitera-se que você poderá retirar a sua participação, em qualquer uma das etapas da realização desta pesquisa, por meio de contato com as pesquisadoras, não apresentando nenhum prejuízo para você.

Estando de acordo em participar, asseguramos total sigilo e privacidade da identidade dos participantes e destacamos, mais uma vez, a importância de sua participação. Dessa forma, solicitamos que assine os campos abaixo, declarando que todas as informações dos procedimentos foram repassadas e todas as suas dúvidas foram respondidas, bem como, autoriza a utilização de imagens (fotos e vídeos) e do conteúdo das respostas, para a análise científica do tema e divulgação dos resultados.

Agradecemos antecipadamente a atenção e colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: crisisignor@gmail.com).

Declaração

Declaro que fui informado e compreendi o objetivo desta pesquisa, bem como, que minha participação consiste em responder com a verdade durante as entrevistas. Compreendo, ainda, que minha participação é voluntária, podendo retirar o meu consentimento em qualquer momento e que os meus dados são sigilosos e para uso estritamente acadêmico.

Nestes termos, declaro que concordo em participar da pesquisa.

Nome:

RG:

Data:

Assinatura:

Fonte: Elaborada pela autora (2014).

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista

Roteiro de Entrevista – Frente.



Universidade Federal de Santa Catarina
Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento
Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – PPEGC/UFSC

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Projeto:

CONCEPÇÃO E TRAJETÓRIA DE UM CURSO DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE PRODUTO: UMA TEORIA SUBSTANTIVA SOBRE GESTÃO DO CONHECIMENTO

Perguntas de Abertura

- Você poderia contar-me quando iniciou suas atividades na Instituição (atualmente IFSC)? E antes disso, em que atividades profissionais esteve envolvido(a)?
- Se já trabalhava na Instituição, na época, em que curso e departamento você atuava? Em quais outros cursos você vem atuando desde a sua contratação na Instituição?
- Quais tem sido sua(s) atribuição(ões) e em qual(is) atividade(s) você está(ve) envolvido(a)?
- Como você percebeu a transição sofrida pela Instituição (ETFSC, CEFET/SC, IFSC)? Você poderia descrever os fatos que levaram à criação de cursos superiores na Instituição?
- Na sua opinião, quais foram os principais desafios enfrentados pelos diferentes profissionais que trabalhavam na Instituição, nas diferentes fases de transição ETFSC-CEFET/SC e CEFET/SC-IFSC?
- Em que momento de sua trajetória profissional você se envolveu no Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto, no atual IFSC?

Perguntas Intermediárias

- Como você percebeu as demandas institucionais, quanto à sua atuação profissional, sua e de seus colegas, desde a criação dos primeiros cursos superiores na Instituição? Por exemplo, em termos de conhecimentos e habilidades, que tipo de novas demandas você entende que surgiram?
- Poderia contar-me sobre o seu envolvimento no Curso de Design? E em que fase do curso isso aconteceu (concepção, implantação e funcionamento)?
- Fale-me de seus pensamentos e de suas sensações quando você começou a envolver-se nas atividades do Ensino Superior, na Instituição?
- Que mudanças positivas ou negativas aconteceram desde a criação do Curso de Tecnologia em Design de Produto, na Instituição?
- O que mudou em termos de estrutura organizacional acadêmica (departamento, coordenação e outros), de recursos humanos (qualificação, seleção, retenção e outros) e de infraestrutura (investimento em laboratórios, equipamentos, dentre outros), nas diferentes fases da Instituição e, especialmente, desde a concepção do curso? Você poderia fazer um paralelo entre o que existia e o que foi conquistado após a concepção do curso Superior de Tecnologia em Design de Produto?

Fonte: Elaborada pela autora (2014).

Roteiro de Entrevista – Verso.



Universidade Federal de Santa Catarina
Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento
Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – PPEGC/UFSC

- Do seu ponto de vista, como deveria ser concebido um curso superior? Como você chegou a essa conclusão?

Perguntas Conclusivas

- Passados os dez primeiros anos da existência do Curso de Design na Instituição, como você imagina o seu alcance nos próximos 5 anos? Que mudanças ainda podem acontecer no futuro da trajetória do curso na Instituição?
- Como profissional, poderia falar-me sobre os pontos fortes que descobriu ou desenvolveu desde que se envolveu no Curso de Design de Produto?
- Existem coisas das quais falamos, sobre as quais você nunca tinha tido a oportunidade para refletir, antes da entrevista? Quais seriam? Como eles afetam a sua atuação no curso?
- Para concluir, em termos gerais, como você explicaria o processo de concepção e implantação do Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto, no contexto de transição institucional?
- Há algo mais que gostaria de acrescentar? Alguma pergunta a fazer-me?

Fonte: Elaborada pela autora (2014).

APÊNDICE C - Exemplo de memorando: Análise

Memos

UH:CSTDP - passado em transformação presente

File: [C:\Users\Maricel\Desktop\ - TESE\Análise de Da...\CSTDP - passado em transformação presente.hpr7]

Edited by:MTorres

Date/Time:2017-02-06 00:44:38

MEMO: Rótulo { Projetos Integradores } (0 Citas) (Super, 2015-11-26 20:34:11)

No códigos

No memos

Tipo:Análise

>E1

> Posição 124 e 126

> Rótulo (projetos integradores)

> Codificação Aberta

Citações:

"É que, assim, no início do curso, também, a gente reunia cada grupo de professores que ia trabalhar no módulo e discutia todas as práticas pedagógicas, como que ia articular o projeto integrador, a gente se reunia todas as semanas. Acabou."

"É que todos nós temos uma hora aula para trabalhar no projeto integrador. Só que é lógico, essa hora aula não significa nada, porque dá muito mais trabalho. Então essa hora aula, agora ela tá sendo usada para os dias de apresentação de PI, porque agora tem várias etapas de apresentação de PI. Não tem mais só final. Então tem uma etapa inicial de fundamentação teórica (...)"

Nestes dois trechos E1 evidencia mudanças marcantes no curso, comparando o início e à época da primeira entrevista (2014). Reconheci, também por conhecer o contexto e a prática de projetos integradores, mudanças e

modificações relacionadas ao grupo ou aos seus membros, nas práticas pedagógicas e no próprio projeto do curso.

Sobre o grupo, parece que o "**envolvimento**" e a "**dedicação**" foram muito intensas e expressivas no início do curso, durante o período de implantação. Dedicção pode ser - "**total**" (completa, integral), "**parcial**" ou "**pouca**", por exemplo, evidenciando uma estimativa do quanto o professor se dedica ao curso em si. Valores mudam com o grupo e com o tempo. Dedicção ao curso também pode significar dedicção ao sucesso do curso, garantindo que se mantenha a qualidade projetada pelos idealizadores, como um valor que pode não mais representar o valor atribuído pelo grupo mais atual. Claro que esse "**grupo**" também é constituído por integrantes do primeiro grupo, incluindo os dois membros criadores, que propuseram o primeiro projeto curso.

Ainda, por experiência e de forma bastante geral, tenho ciência que implantar e conduzir projetos integradores é uma tarefa que requer constante discussão e revisão das "**práticas pedagógicas**" adotadas por um grupo de professores, visando integração. É certo que nem todo aspecto da efetiva integração de saberes e práticas pedagógicas se dará apenas por reuniões, porém, elas constituem aspecto importante e deveria contemplar fases de planejamento, monitoramento e avaliação de resultados de aprendizagem. (No futuro, talvez seja interessante verificar autores que tratem do assunto)

De fato, E1 registra que isso também foi muito expressivo no período de implantação do curso, fase em que projeto integrador se constituía de uma etapa única de apresentação por parte dos alunos e que isso se perdeu. Para E1, nessa fase a "**vontade de fazer**" foi imperativa. Por outro lado, na fase mais atual do curso o projeto integrador envolve mais etapas de apresentação por parte dos alunos, porém os docentes dedicam horas apenas para essas apresentações, limitando-se às horas contratadas. Me pergunto como é a percepção do estado atual de troca/integração de saberes? Como isso é conduzido junto aos estudantes?

Apesar de parecer um paradoxo, compreendo que essa mudança na prática docente é condicionada por fator-chave que é o baixo número de horas destinadas para dedicção deles ao Projeto Integrador. Porém, penso que podem existir outros fatores determinantes. Por exemplo, para E1, o "**comprometimento**" é um "**fator condicionante**" percebido.

Outras perguntas que podem ser importantes: quem decidiu e instituiu esse número de horas? Como foi decidido esse número de horas - os professores

participaram? Se antes era permitido que um professor trabalhasse bem além da sua carga horária, na atualidade isso também seria permitido? Ainda existe esse comportamento por parte de professores do grupo? Quais as possíveis motivações? Quais os possíveis inibidores?

Certamente haverá divergência se refletirmos até que ponto a dedicação docente deve ser voluntária e abnegada (atitude altruísta). (Literatura?)

Começo a perceber que talvez possa ser importante refletir sobre o papel da "**gestão/autogestão**" das "**práticas profissionais docentes**". O que haveria para saber, tendo como referência a CBO, por exemplo? E tendo por referência o próprio estatuto dos servidores do IFSC? Seria esta uma questão central e de maior importância ou apenas algo a esclarecer? Será este um caminho possível de análise? Em que sentido?

APÊNDICE D - Exemplo de memorando - NO

Memos

UH:CSTDP - passado em transformação presente

File: [C:\Users\Maricel\Desktop\ - TESE\Análise de Da...\CSTDP - passado em transformação presente.hpr7]

Edited by:MTorres

Date/Time:2017-02-06 00:48:13

MEMO: Segunda Reunião de Reestruturação (01/11/14) (0 Citas) (Super, 2015-11-02 14:02:36)

No códigos

No memos

Tipo: Nota Observacional

>Atividade em campo

>Reunião sobre Projeto de Reestruturação do Curso de Design

Esta segunda reunião, para mim, dentre outros pontos destacados e que estão registrados no caderno de campo, evidenciou "**pontos de tensão**" em relação aos "**paradigmas dominantes entre os docentes**".

O primeiro deles conduziu à necessidade de compreender qual a "**vocação da Instituição**", considerando a leitura e reflexão sobre o atual documento das Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores de Tecnologia (MEC). Essa "**vocação**" está relacionada à "**razão de ser ou de existir**", qual a sua "**finalidade**", como foi verbalizado. No momento da reunião me questionei se ela seria definida pelo MEC, a priori. Atualizando e ampliando este raciocínio, hoje, (02/11/2015 14:09:30), me questiono se ela seria dada pelo Planejamento Estratégico Institucional, com base no Decreto que cria os Institutos Federais, por adesão voluntária de cada CEFET (Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007). Esse é o ponto-chave pelo qual se pretende reestruturar o curso de tecnologia, para convertê-lo em curso de bacharelado.

O segundo ponto de tensão se refere aos "**paradigmas**" de concepção do curso, especialmente no que se refere ao pragmatismo, quando orientado pela lógica das empresas, no panorama educação versus trabalho. Essa tensão é de ordem "**didático-pedagógica**". A minha dúvida aqui é saber se se relaciona com o tema central da tese ou se este seria um aspecto de outra

ordem, para estudos futuros (02/11/2015 14:37:56), quiçá em relação a este e outros cursos na instituição.

APÊNDICE E - Exemplo de memorando - NM

Memos

UH:CSTDP - passado em transformação presente

File: [C:\Users\Maricel\Desktop\ - TESE\Análise de Da...\CSTDP - passado em transformação presente.hpr7]

Edited by:MTorres

Date/Time:2017-02-06 00:30:16

MEMO: Processo Entrevista-Análise-Nova Entrevista (0 Citas) (Super, 2016-08-17 17:37:13)

No códigos

No memos

Tipo:Nota Metodológica

17/08/2016

>Processo de coleta de dados e análise

"Some researchers prefer semi-structured interviews because they enable researchers to maintain some consistency over the concepts that are covered in each interview, some topics are chosen before beginning the research based on the literature or practice." (CORBIN; STRAUSS, 2015, p. 39, posição 1410 de 11566)

Em reunião com colegas do grupo de pesquisa, um deles perguntou-me como eu havia feito a coleta de dados, a fim de comparar com o procedimento adotado por ele. Isso me fez refletir da importância de explicar as minhas escolhas e as razões que me levaram a isso.

Tudo o que li sobre GT propõe que o pesquisador execute a análise de cada entrevista e acrescente dados de novas entrevistas até que nada mais de novo surja nesse processo. No caso desta pesquisa, optei por fazer de forma alternativa, começando por uma rodada de entrevistas com os participantes que estiveram diretamente envolvidos com a realidade objeto desta investigação - basicamente, a concepção e trajetória de um curso.

As razões que me fizeram optar por essa alternativa, são simples: manter o distanciamento crítico dos dados coletados. Essa reflexão também foi

discutida com a minha orientadora e, ao transcrever e analisar os dados, essa preocupação mostrou-se adequada, já que cada um dos participantes entrevistados com um mesmo roteiro, fizeram representações diferentes dessa mesma realidade - algumas coisas parecem confirmar-se, outras parecem complementar-se.

De outro lado, apesar de haver coletado um conjunto de dados, com um mesmo roteiro, obtido de diferentes participantes, optei por manter a análise crescente dos dados, como proposto ao desenvolver uma pesquisa usando GT. Em outras palavras, a análise da primeira entrevista está sendo complementada pela segunda entrevista, pela terceira e assim por diante. Outro critério importante que me conduziu a essa prática, refere-se ao fato de que os dois primeiros entrevistados são pessoas que participaram do processo de idealização e concepção do curso, o que poderia conduzir a uma "tendência" nas informações. Os entrevistados que se seguiram, foram selecionados intencionalmente, por se tratar de pessoas que atuam na Instituição há muitos anos e se envolveram com o curso desde o seu início, permanecendo até o momento da entrevista, alguns em vias de aposentar-se.

APÊNDICE F - Exemplo de memorando - NT

Memos

UH:CSTDP - passado em transformação presente

File: [C:\Users\Maricel\Desktop\ - TESE\Análise de Da...\CSTDP - passado em transformação presente.hpr7]

Edited by:MTorres

Date/Time:2017-02-06 00:55:57

MEMO: DESAFIOS - Concepção e Trajetória do CSTDP (Explicação) (0 Citas) (MTorres, 2017-01-20 16:24:03)

Códigos:[atitude_ abraçar o projeto - Família: Atitudes] [concepção/implantação CSTs_ desafios - Família: CSTs] [CSTDP_ alocação no DAM (antiga Gerência de Metal-Mecânica) - Família: Projeto e Trajetória CSTDP] [CSTDP_ visão depreciativa do curso - Família: Projeto e Trajetória CSTDP] [GProf novos_ luta por mudança de concepção pedagógica - Famílias (2): Grupo de Professores, Projeto e Trajetória CSTDP] [implantação CSTDP_ desafios - Família: Projeto e Trajetória CSTDP] [implantação CSTDP_ disputa velada (entre os cursos) - Família: Projeto e Trajetória CSTDP] [implantação CSTDP_ disputa visível (entre os cursos) - Família: Projeto e Trajetória CSTDP] [orçamento_ recursos parcos] [professores CSTDP_ exoneração professores (razões)] [professores CSTDP_ exoneração voluntária] [trajetória CSTDP_ desafios - Família: Projeto e Trajetória CSTDP]

No memos

Tipo:Nota Teórica

> E1

> **Explicação Inicial**

Até aqui, me pergunto: qual é o conceito central, ou enredo que integra a **trajetória do CSTDP** em seus diferentes estágios? Reconheci que houveram diversos desafios enfrentados pelos participantes, que eu resolvi denominar "**pioneiros**" - aqueles que se envolveram desde a etapa de concepção do projeto para a Instituição e que junto com outros se envolveram nos estágios de implantação e de funcionamento.

A trajetória do CSTDP ocorreu em combinação com diferentes outros fatores, enredada na história da trajetória institucional e da própria expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (rededefederal.mec.gov.br). Depois de ler e reler o conteúdo das entrevistas, muitas vezes, constatei o que eu já imaginava mas precisava de confirmação.

A complexidade da trajetória do CSTDP comporta ao menos três dimensões, cada qual com, pelo menos, três níveis de análise. Essas dimensões e níveis foram organizados na forma de diagrama (Dimensões e Níveis da Tese, elaborado no Dia).

Na "dimensão" "**Parte envolvida**" destacam-se as "**Pessoas**", o "**Grupo**" de professores envolvidos no CSTDP, as instâncias institucionais (departamento e a própria instituição) que foram denominadas sob um único rótulo "**Instituição**". Outra "dimensão" está relacionada ao curso de tempo e foi denominada "**Temporalidade (fase do curso)**", que inclui a "**Concepção do CSTDP**", a "**Implantação do CSTDP**" que se estendeu até a época do reconhecimento do curso uma fase que considerei como a mais recente e que se iniciou após o reconhecimento e com a reestruturação do projeto do curso naquela época, mais a reestruturação que estava em curso na época de realização desta pesquisa (2015-2016), que denominei "**Pré-Reestruturação (13 anos)**". Por fim, a "dimensão" "**Institucional**" inclui o fim do período ETFSC (escola técnica), na fase de transformação para CEFET (centro federal), época em que estavam sendo concebidos os projetos dos cursos superiores, que denominei "**ETFSC-CEFETSC**", a fase "**CEFETSC**" quando transcorreu a implantação o funcionamento dos primeiros anos do CSTDP (2002-2008) e durou 6 anos, bem como, a fase "**IFSC**", mais recente em que novamente se discute a reestruturação do CSTDP. Aqui fica configurado o caráter essencialmente intrainstitucional de análise, já que fatores de outros subsistemas (interinstitucionais ou internacionais, por exemplo) não foram os que mais interferiram na trajetória do CSTDP.

Reconhecer essas dimensões de análise, se integra ao Diagrama da Trajetória Institucional previamente elaborado (*Timeline* - Trajetória Institucional, elaborada no Dia), onde também registrei elementos externos à Instituição (MEC e Economia Criativa, por exemplo).

Avançando na busca do conceito central que explica a trajetória do CSTDP, apareceram os "**desafios**" nessa implantação e as "**mudanças**". Por vezes, desafios e mudanças parecem coincidir e a sua separação se torna difícil. Então comecei a perguntar-me se estavam relacionados a um fator específico. Como resultado dessa reflexão, identifiquei que os desafios estavam relacionados a questões relacionadas às pessoas e à organização da Instituição. Também constatei que os desafios mudaram ao longo da trajetória, conforme se transcorreram as **fases do curso** e a substituição do grupo de professores - este último talvez tenha sido o fator mais impactante e foi expressado por todos os participantes.

No que se refere aos **desafios**, foi preciso perguntar-me: eles estavam relacionados a um período específico da trajetória (quando?). Então, foi possível identificar vários momentos, dos quais dois parecem mais desenvolvidos, resultando em "**desafios na implantação do CSTDP**" e "**desafios na trajetória do CSTDP**". A fase de implantação configura o período até a primeira reestruturação do CSTDP, que se deu logo após o reconhecimento (avaliação do MEC), enquanto a fase de trajetória do CSTDP se dá a partir da reestruturação até outra mais recente que se iniciou em 2014.

As principais causas dos "**desafios na implantação do CSTDP**" percebidos, são: os "**recursos parcos**", a "**alocação no DAMM**" e "**contratar designers**" para formar um novo "corpo" de profissionais com conhecimentos na área do perfil de formação. Como principais consequências, os protagonistas tiveram que enfrentar "**disputa velada (entre os cursos)**" e "**disputa visível (entre os cursos)**", o "**excesso de [horas] de trabalho**", "**dissidência interna [no DAMM]**" e "**visão depreciativa do CSTDP**" dentro do Departamento e da própria Instituição.

Os principais "**desafios na trajetória do CSTDP**" são expressados como: "**luta [interna] por mudança de concepção pedagógica**" e "**exoneração voluntária**".

Esses desafios são tipos de desafios enfrentados no CSTDP, mas fazem parte dos desafios experimentados na criação dos cursos superiores como um todo, na Instituição - "**desafios na criação/implantação dos CSTs**" (ver esquema: [Desafios na implantação do CSTDP](#))

Que tipo de preparação os **protagonistas** tiveram ou foi demandada para que pudessem enfrentar (encarar) esses desafios ao longo do envolvimento com o CSTDP? Que tipo de transformações vivenciaram na trajetória Institucional?

APÊNDICE G - Lista de Códigos (parcial)

Código-filtro: Todos

UH:CSTDP - passado em transformação presente

File: [C:\Users\Maricel\Desktop\ - TESE\Análise de Da...\CSTDP - passado em transformação presente.hpr7]

Edited by:MTorres

Date/Time:2017-02-04 03:47:10

transformação_CEFET/SC -> IFSC

transformação_ETFSC -> CEFET/SC

projetos integradores

implantação CSTDP_ desafios

mudanças ao longo da trajetória CSTDP

razões para reestruturação do CSTDP

identidade como desafio

CSTDP_ concepção didático pedagógica

motivação pessoal

projeto CSTDP_ integração de saberes

professores CSTDP_ exoneração voluntária

atitude_ vontade de fazer

CSup_ antecedentes

CSTDP_ razões para conceber

CSTDP_ mudanças positivas

mudanças negativas

CSTs_ comissão cursos superiores

CSTDP_ (processo de) reestruturação

concepção CSTDP

professores CSTDP_ exoneração professores (razões)

atitude_ (fazer com) as próprias mãos

CSTDP_ contratação de professores novos

indivíduo_ (aumento da) carga de trabalho

projeto CSTDP_ diferenciação do curso (em relação a outros)

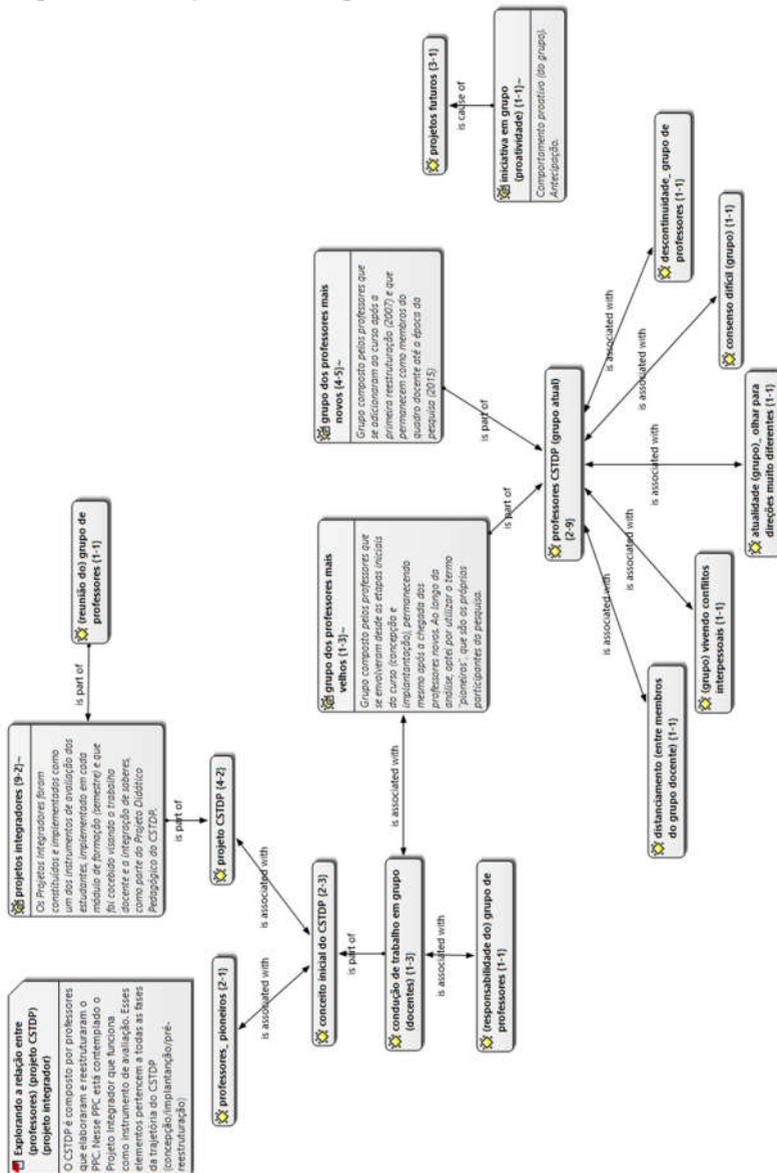
CSTDP_ carga de trabalho (percebida)

professores_ (direcionando-se para) aposentadoria

(continua....)

APÊNDICE H - Exemplo de Diagrama (Atlas.ti)

Diagrama 1 – Relações entre códigos e memorandos.



Fonte: Elaborada pelo autor (2016).

APÊNDICE I - Lista de Memorandos (parcial)

Lista de todos los memos

UH:CSTDP - passado em transformação presente

File: [C:\Users\Maricel\Desktop\ - TESE\Análise de Da...\CSTDP - passado em transformação presente.hpr7]

Edited by:MTorres

Date/Time:2017-02-04 03:38:57

Memo: Autopercepção de liderança, trabalho em equipe + inércia institucional {0-0 Análise} - Super

Memo: Cautela - desabafo {0-0 Comentário} - Super

Memo: Departamento de metal-mecânica {0-0 Comentário} - Super

Memo: DESAFIOS - Concepção e Trajetória do CSTDP (Explicação) {0-12 Nota Teórica} - MTorres

Memo: Entrevistado 1 - 1 {0-0 Nota Metodológica} - Super

Memo: Estrutura administrativa {0-0 Comentário} - MTorres

Memo: Explorando a relação entre (professores) (projeto CSTDP) (projeto integrador) {0-0 Nota Teórica} - MTorres

Memo: Inércia analítica {0-0 Nota Metodológica} - Super

Memo: MUDANÇAS - Concepção e Trajetória do CSTDP (Explicação) {0-1 Nota Teórica} - MTorres

Memo: O que está acontecendo aqui? {0-0 Análise} - MTorres

Memo: Primeira Reunião de Reestruturação {0-0 Nota Observacional} - Super

Memo: Processo Entrevista-Análise-Nova Entrevista {0-0 Nota Metodológica} - Super

Memo: Registros em Campo {0-0 Nota Observacional} - Super

Memo: Roteiro de Entrevistas - primeira etapa {0-0 Nota Metodológica} - Super

Memo: Rótulo { impacto nos alunos } {0-0 Análise} - Super

Memo: Rótulo (in vivo) { grupo dos velhos } e { grupo dos novos } {0-0 Análise} - MTorres

Memo: Rótulo { alocação no DAM (antiga Gerência de Metal-Mecânica) } {0-0 Análise} - Super

Memo: Rótulo { caminho futuro } x { caminho natural } {0-0 Análise} - Super

Memo: Rótulo { comprometimento } {0-0 Análise} - Super

Memo: Rótulo { Decreto 2.208/97 } (regulamentação) {0-0 Análise} - Super

(continua...)

APÊNDICE J - Exemplo de memorando: Inércia Analítica

Memos

UH:CSTDP - passado em transformação presente

File: [C:\Users\Marice\l\Desktop\ - TESE\Análise de Da...\CSTDP - passado em transformação presente.hpr7]

Edited by:MTorres

Date/Time:2017-02-06 00:59:23

MEMO: Inércia analítica (0 Citas) (Super, 2016-08-08 20:49:06)

No códigos

No memos

Tipo:Nota Metodológica

>E1

>Término da primeira etapa de codificação

>2016-08-08

>Entrevista número 1

"[...] *memoing is that we believe it is the cure for analytic inertia* [...]" Corbin, Strauss (2014, p. 130, posição 3539 de 11566, *Kindle edition*)

Após o término da primeira etapa de codificação da Entrevista 1 ingressei em um intenso período de insegurança e de inércia. Os fatores que contribuíram para isso foram: (a) a solicitação de um membro da banca para que eu me atualizasse no método, utilizando a publicação mais atual sobre os autores da Grounded Theory de abordagem interpretativista que eu optei por adotar, (b) o grande número de códigos gerados com o Atlas.ti e (c) o esforço para não perder de vista o problema de pesquisa e os objetivos definidos.

No que se refere ao método, a publicação mais atual apresenta novidades, de forma a esclarecer possibilidades para fazer escolhas metodológicas e, especialmente, para elaborar memorandos e diagramas, mostrando exemplos que me ajudaram muito a visualizar possibilidades além das que eu já previa. Isso também fortaleceu minha opção por diagramas e esquemas descritivos e explicativos e foi então que consegui identificar um caminho analítico possível para todos os fatores envolvidos no contexto de análise: a existência de **layers (camadas)**. Além disso, mantive a perspectiva de uma certa **cronologia** com que as ações e interações aconteceram e assim são relatadas (no sentido de

sequência de eventos), tanto relacionada às transições institucionais, quanto às etapas de trajetória do curso. Essa ideia de "**temporalidade**" é algo que foi expressado tanto na Entrevista 1, quanto nas Entrevistas seguintes, parecendo existir uma tendência das pessoas apresentarem suas experiências, mantendo a relação de continuidade dos fatos, como se estivessem contando uma sequência de acontecimentos ao longo do tempo. É certo que essa apresentação nem sempre é linear, mas parece sempre haver um antecedente (um fato, um evento, uma demanda, ...) que dá sequência ao curso de uma ação.

No que se refere ao Atlas.ti, em conversa com colegas do grupo de pesquisa, acabamos compartilhando uma angústia em comum: a sensação de "**perda de conexão com os dados**" ao utilizar a ferramenta analítica. Isso resultou em um período de pesquisa "**fora da ferramenta**", sem desconsiderar a sua utilidade. Isso reforçou a minha necessidade de tentar enxergar o que há nos dados, que poderia contribuir para o processo analítico em curso. Com efeito, a ideia de *layers* e de períodos de tempo relacionado com a cronologia de fatos ficou reforçada. Esse esforço me conduziu à elaboração de dois diagramas que incorporaram uma linha do tempo: a primeira sobre a **trajetória Institucional** e o segundo sobre a **trajetória do Curso** dentro da trajetória Institucional. Como resultado, foi possível identificar eventos que corroboram algumas das reflexões conduzidas até aqui, ao menos aquelas que são passíveis de verificação e que se vinculam às representações dos participantes.

Por fim, no que se refere ao esforço de não perder o foco, nesta etapa estou completamente decidida a fazer a revisão os primeiros códigos gerados - voltei à transcrição impressa e, tendo em mente a ideia de camadas e de etapas (cronologia), me parece que surgiu um caminho possível para a análise a identificação da **core category (categoria central)** que integrará a teoria. Ainda não está claro, neste momento de análise, quais ações e interações são aquelas passíveis de análise e que integrarão a teoria, mas acredito que seja algo aceitável neste momento.

Com tudo isso também tenho em mente que o percurso de análise até aqui tem sido bastante distinto dos meus colegas. Utilizamos um mesmo método, mas as nossas escolhas e preferências também interferem na forma como conduzimos a análise e, para mim, ficou demonstrado que o software é uma ferramenta que auxilia a pesquisa, mas não a determina. Em alguns momentos ela chegou a causar dúvidas sobre a profundidade ou a superficialidade com que estive conduzindo a análise dos primeiros dados.

Apesar de ter demorado para registrar estas reflexões, este processo demonstrou-se de grande utilidade, corroborando a citação indicada no início deste memo.

>2016-08-17

Até aqui, eu havia esquecido de documentar outro fator importante que me levou a uma condição de "inércia analítica". Somado ao fato do grande número de códigos gerados, considerando o uso do software, sinto-me um tanto reticente em adotar a ideia de "fundamentado" com base no número de vezes que o código foi utilizado. Esse foi um fator que me levou a sentir um certo risco de "distanciamento" dos dados e do contexto de análise. Até o momento não me parece o critério mais relevante e os esboços e análises gerados manualmente reforçam a minha percepção a esse respeito.

Um ponto adicional que é preciso destacar e que colaborou para a inércia analítica experimentada, diz respeito às **limitações do software para gerar esquemas visuais** que possam representar ideias de forma mais dinâmica. Por essa razão, lancei-me ao **trabalho manual** (anotações e esboços) somado ao uso de recursos adicionais - por exemplo: (a) o aplicativo Dia, para confeccionar linha do tempo, (b) softwares de vetorização de imagens para "desenhar" esquemas e figuras diversas que representam o método e os resultados das análises e (c) CmapTools para a confecção de mapas mentais.

>2016-12-12

O "processo manual", "fora do software", resultou em uma análise mais direcionada ao problema investigado - a concepção e trajetória do CSTDP, mediante a percepção dos pioneiros. A maior parte dos rótulos foram tratase de **códigos in vivo**, a fim de manter a conexão com os dados.

APÊNDICE L - Validação da Teoria Substantiva

Documento Validação - frente.



Universidade Federal de Santa Catarina
Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento
Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – PPEGC/UFSC

VALIDAÇÃO DO ESQUEMA TEÓRICO EXPLANATÓRIO

Projeto:

Concepção e trajetória de um Curso de Design de Produto face às transformações Institucionais: uma teoria fundamentada

Pesquisadores

Nome **Marina Keiko Nakayama**
Endereço **Rua João Pio Duarte Silva, 408, 402-B, Córrego Grande, Florianópolis/SC, 88037-001**
Telefone 1 **(48) 3234.8995** Telefone 2 **(48) 9971.1003**
e-mail **marina@egc.ufsc.br**

Nome **Maricel Karina López Torres**
Endereço **Rua Deputado Antonio Edu Vieira, 147, 102-D, Pantanal, Florianópolis/SC, 88040-000**
Telefone 1 **(48) 3246.5289** Telefone 2 **(48) 8431.0521**
e-mail **celdesigner@gmail.com / maricel.torres@posgrad.ufsc.br**

Prezado(a) Participante(a):

Você está recebendo a versão do Esquema Teórico Explanatório que resultou da pesquisa realizada com a sua participação e consentimento. Pedimos que leia e verifique se essa explicação faz sentido para você, de forma que esteja condizente com as suas experiências. Você identifica que as suas experiências e atribuição de significados estão representado em alguma medida? Há algo que gostaria de complementar ou de que discorda?

Gostaria de reiterar o agradecimento pela sua disponibilidade em contribuir com esta pesquisa, fundamental para a efetivação do estudo.

As dúvidas, considerações, comentários ou observações podem ser enviadas para esta pesquisadora, fazendo contato da forma que preferir.

Fonte: Elaborada pela autora (2014).

APÊNDICE M - Categorias, propriedades, dimensões e fundamentação nos dados

Planilha 1 – Síntese de dados da teoria substantiva.

Categoria	Propriedade	Dimensão	Fundamentação
Projeto CSTDP	Operacionalização	Recursos e infraestrutura	Então, em termos de equipamento, hoje a gente tem muita coisa à disposição. Nós temos a impressora tridimensional, uma máquina de <i>vacuum forming</i> , nós temos fornos para cerâmica, o primeiro foi retirado do lixo e reformado pelo bolsista, né? O primeiro forno de cerâmica (...). que a gente fez a festa da pizza. Então, o que eu vejo de bom do governo Lula em diante, foi o investimento na educação, na instituição como um todo. (E1, 1:114)
			Em um certo momento, o departamento de metal-mecânica via o curso de design, que foi criado aqui dentro, até hoje não muito bem explicado, como um (...) <i>adendum</i> , que estava meio que desperdiçando recursos. (E2, 2:145)
			O primeiro grande desafio foi esse. Depois foram os espaços para a acomodação de todos (...); depois equipamentos, atualização de equipamentos, que a gente sofre até hoje, né? (E3, 3:43)
			Da Escola Técnica para o CEFET, não mudou muito não. Em termos de curso, por exemplo, a gente pintou parede, a gente construiu as salas, a gente limpou um depósito para fazer uma coordenação. Então, na fase inicial, foi um trabalho, assim, todo mundo pegou, botou a mão na massa. (E4, 4:127)

			<p>Eu acho que a transformação do CEFET em IFSC foi um grande pulo, nesse sentido, porque o orçamento foi outro, mudou. É outra categoria. É outra institucionalidade. Então, às vezes estava vindo dinheiro, bastante até, eu acho. A gente conseguia comprar o que queria, claro, algumas coisas não. (E4, 4:134)</p> <p>Na verdade continua até hoje, a gente não tem um departamento de design. É o curso de design, no DAMM, que é [o Departamento de] Metal Mecânica. Aí continua essa estrutura até hoje. E quando entrei também era o mesmo esquema. Dentro do departamento de Metal Mecânica. (E5, 5:3)</p>
		Processos organizacionais	<p>Então esse processo burocrático, para isso tem requerimento [...]e isso e tal (...), assim, um monte de coisas que existiam. [Havia] quem, [havia] departamento que os fizesse, se você precisava de um equipamento, você passava a especificação e o setor de compras fazia todo o processo. Comprava (...). Hoje o professor é que tem que correr atrás dos 3 orçamentos, os preços não podem variar mais do que 30% e aquela história toda. É a mesma coisa com um processo para receber um mínimo de uma taxa de bancada para uma pesquisa. Uma outra burocracia enorme, né? E como eu sempre fico extremamente avesso à burocracia, (...) isso é uma coisa que hoje me tira um pouco o prazer de trabalhar. (E2, 2:114)</p> <p>Porque é que agora tenho que ficar perdendo horas, preenchendo “n” formulário, planejamentos e relatórios, né?” Para tudo, hoje, tem relatório (...). (E2, 2:124)</p>
		Didática e pedagógica	<p>É que, assim, no início do curso, a gente reunia cada grupo de professores que ia trabalhar no módulo e discutia todas as práticas pedagógicas, [para decidir] como é que iria articular o projeto integrador. A gente se reunia todas as semanas. Acabou. (E1, 1:128)</p>

			<p>E houve uma renovação muito brusca do corpo docente. E (...) de lá pra cá, ao meu ver, pelo menos, não se conseguiu mais fazer as pessoas entenderem e trabalharem dentro desse modelo, onde a gente deixa um pouco o personalismo de lado, para trabalhar a coisa de uma maneira bastante coletiva. Então, aí é que houve uma certa mudança, assim, na operacionalização do curso que, em meu ver, perdeu um pouco, porque a maneira como ele foi concebido, ele seria melhor operacionalizado dessa forma, né? Sem essas barreiras mais cartesianas, de disciplina (...), de cátedra (...). (E2, 2:93)</p>
			<p>E assim, esse foi o maior trabalho que deu para, primeiro conceituar ou de pensar, de chegar a esse conceito e depois de arranjar os temas que vão compor os conhecimentos e as habilidades dentro dessa malha, dentro dessa matriz, para a gente tentar compor o currículo do curso dessa maneira. (E2, 2:77)</p>
			<p>“Ah! Vai ter PI em todo semestre!” Vai ter PI em todo semestre, os temas são variados, são diferentes. (E3, 3:136)</p>
			<p>É, que existe essa integração efetiva. Hoje não tanto, mas existia muito. Mas assim mesmo, dá mais trabalho. Porque requer reunião de módulo, requer essas reuniões com os alunos, que leva mais tempo, requer esse encontro entre os professores, para discutir os projetos, para corrigir os projetos, para avaliar os alunos, então ele exige mais; enquanto que os outros são mais individualistas (...), cada professor vai fazendo seu trabalho e deu. (E4, 4:49)</p>
Fases de execução dos Processos		Concepção	<p>E a gente achava que podia contribuir com o Estado, colocando profissionais que projetassem produtos melhores para a sociedade. (E1, 1:50)</p>

			<p>O próprio curso de design de produto, um curso que não era tradicional dentro de nossas áreas de conhecimento, ou dentro dos cursos em que a gente atuava na área de tecnologia, mas ele surgiu como uma demanda para se trabalhar exatamente essas questões envolvidas em todo processo de produção, todo processo de fabricação e que tornam os produtos mais atraentes, com o olhar do designer. Foi uma demanda constatada na época, em que foi assim, vamos dizer, o primeiro curso de tecnologia formatado (...) (E3, 3:36)</p>
			<p>Não tem nenhum curso na instituição que tem essa configuração que o nosso tem. (E4, 4:153)</p>
			<p>Eu acho que o grande desafio que a gente tem, e que eu acho que não é uma percepção só minha, provavelmente a pesquisa vai te dizer isso, é implantar de fato a proposta de curso. (E5, 5:15)</p>
		Criação	<p>O laboratório de modelagem era o antigo laboratório de fundição, que nós professores metemos a cara e transformamos na modelagem. Nós é que tiramos toda a sujeira, todo o material que tinha lá dentro. (E1, 1:77)</p>
		Implantação	<p>Eu acho que foi bem trabalhoso, né? Mas foi um grupo empenhado em construir algo. E eu acho que ele é resultado disso. O curso é resultado de um grupo que vestiu a camisa, enfrentou muita coisa para poder manter o curso do jeito que é. Porque o curso foi sempre muito criticado, né? Porque é diferente, porque a gente se acha diferente, porque isso, porque aquilo (...) (E4, 4:152)</p>
		Reestruturação	<p>Então, a minha opinião pessoal é que deveria, de novo, a gente fazer uma empresa, no sentido de transformar o curso, em um curso de bacharelado. Existe uma Comissão atualmente, da qual eu não faço parte, estudando a reformulação do</p>

			<p>curso, eu acho que essa deveria ser uma meta, dessa comissão fazer essa transformação, para que no futuro não haja qualquer tipo de dúvida quanto às atribuições do profissional. Hoje tem o tecnólogo da área de engenharia, [que] tem atribuições muito restritas em relação às do engenheiro, embora quando contratado ele faça o papel do engenheiro na empresa. E, não gostaria que isso acontecesse futuramente com o pessoal formado no nosso curso. (E2, 2:207)</p>
			<p>Então é um curso que tem 13 anos, né? E a realidade hoje é outra (...). Os docentes são outros, o perfil dos alunos é outro, então nós temos muitas vertentes ali, convergindo para algo que precisa ser reestruturado mesmo. Ai tem também a política institucional, que está exigindo novas (...) que tem novas demandas, então, nós temos que reformular, não adianta. (E4, 4:117)</p>
Professores	Formação docente	Áreas afins, com pós-graduação orientada ao design	<p>Mas o meu primeiro contato com o design foi no meu estágio da engenharia, porque eu trabalhava no laboratório de protótipo lá da universidade e eles queriam que eu desenhasse a carenagem de uma máquina (...). (E1, 1:60)</p> <p>Eu já era encantada com aquilo (...) e daí o mestrado já foi na gestão do design e o meu doutorado já foi uma loucura, né? Uma mistura de design, arquitetura, antropologia, sociologia. (E1, 1:62)</p> <p>Eu fiz mestrado, terminei em 2002, coincidiu mais ou menos com o início das atividades do CST Design de Produto. Ai eu comecei lecionar. E nem foi na minha área que eu comecei lecionar. (E3, 3:76)</p>

			<p>Coincidentemente, eu fiz mestrado na Engenharia de Produção e trabalhei com design de interface. Então, eu acabei entrando um pouco na área do design e acabei estudando bastante nessa área. (E4, 4:14)</p>
			<p>Alguns tiraram o título depois, no meio do caminho, como o M. C., mas quem estava ali, puxando o curso, era um grupo que não era designer. (E4, 4:121)</p>
		Em design, com pós-graduação em design ou áreas afins	<p>E aí a nossa briga era para contratar designers, o que, na época, praticamente não existia, porque precisava ter pós-graduação. E aí a gente abriu o primeiro edital de concurso para designer com mestrado e não apareceu ninguém. (E1, 1:82)</p>
			<p>Agora, assim, a entrada dos designers, eu acho que contribuiu bastante, certo? Para a área, para focar na área. (E4, 4:123)</p>
	Atribuições docentes	Típicas de docência (ensino, planejamento de aulas)	<p>E o pessoal do Curso Superior de Tecnologia, eles ainda têm um envolvimento tão grande com o curso que, apesar de ter reduzido bastante as aulas para eles também, eu acho que está em no máximo 16 aulas para um professor, ainda todo o trabalho extraclasse se torna bem pesado. Eu conversava com uma professora do design nesses dias e ela me dizia que, dentro da modalidade de ensino que a gente tem no design hoje, a coisa fica extremamente comprometedor, assim, no sentido de parar e pensar em publicações, que também é uma obrigação do professor, principalmente aqueles professores com pós-graduação, de estarem pensando essas publicações. Então torna-se bem pesado, hoje, para eles. (E3, 3:19)</p>
			<p>A sobrecarga passou a ser muito maior, para quem atuava no ensino superior. E não havia o entendimento de quem só atuava no ensino médio ou integrado. Não havia esse entendimento. Para quem atuava só no ensino médio ou ensino</p>

			integrado, o trabalho não era diferente. Então houve um período de muita briga, muita briga, muita luta, para melhorar a carga horária de quem trabalhava no ensino superior, porque tinha uma sobrecarga maior, tudo isso (...). E no design, principalmente, porque o Design é o curso que mais exige, de todos aqui do Instituto. E eu digo com propriedade isso porque eu atuei em quase todos. (E4, 4:31)
		Coordenação e/ou outras atividades administrativas	Eu tinha que cuidar do todo que era o departamento, que eram quatro cursos: de automobilística, de mecânica, de automação industrial e de design. Mas, foi um período bem difícil, assim, bem difícil mesmo. (E1, 1:105)
	Eu no momento estou só com uma turma, mas eu ouço bastante o Chefe de Departamento dizer que não pode ser só uma turma, né? Só que eu usei argumentos, porque a gente está passando por um processo de reformulação do curso e está passando por um processo de renovação do reconhecimento. Então são duas coisas muito grandes. O ideal mesmo é que quem é coordenador, nesse momento, nem desse aula. Mas isso está meio fora de cogitação. (E4, 4:42)		
	O administrativo não é problema, porque eu nunca tive medo de trabalho, entende? Exige muita dedicação, tá? Porque tu nunca consegue preparar a tua aula ou fazer alguma coisa aqui, tu tens que fazer isso em casa. E às vezes tu até levas trabalho da coordenação, dependendo de (...). (E4, 4:148)		
		Orientações (de Projeto Integrador, de TCC)	Todos nós temos uma hora-aula para trabalhar no projeto integrador. Só que é lógico que essa hora aula não significa nada, porque dá muito mais trabalho. Então essa hora aula, agora ela tá sendo usada para os dias de apresentação de PI, porque

			agora tem várias etapas de apresentação de PI. Não tem mais só final. Então tem uma etapa inicial de fundamentação teórica. (E1, 1:130)
		Pesquisa e extensão	O PET, por exemplo. Continua o PET, não igual a quando ele estava, mas continua. Quando ele estava, tinha muita publicação, né? A gente interagia muito. Hoje não tem interação nenhuma. (E4, 4:126)
			Tanto é que a gente tem um grupo de pesquisa no curso, do qual eu faço parte e ele não é atuante até hoje. O único grupo, digamos que é atuante, é o Design Possível, e ele não tem nem sala. É uma coisa básica, uma questão de estrutura física (...) não tem, não existe. (E5, 5:13)
	Atitudes	Comprometimento	Mas aí quando eu comecei a atuar no curso, eles me chamaram para fazer parte da comissão de implementação. A partir daí eu passei a fazer parte da comissão de implementação e daí foi que eu me envolvi bastante, assim. (E4, 4:84)
			Hoje já não existe essa motivação. Até porque eu percebo que quando pessoas vão sendo agregadas, essas pessoas, elas não construíram junto, então também elas tem outra percepção, [que é] diferente. (E4, 4:93)
			O grande diferencial do curso é a questão de ter um projeto integrador, [...] eu consegui perceber isso de forma mais clara e, de fato, ocorrendo. Existia essa integração. E, depois, [...] eu percebi, de cara, uma quebra com relação a isso. Assim, a coisa já não está mais ocorrendo, os professores já tem um envolvimento bem mais baixo e essa proposta precisa de envolvimento alto, né? Então, eu acho

			que o grande desafio que a gente tem é com relação à implantação da proposta de curso. (E5, 5:16)
			Que era o que a gente tinha no início. Eu percebia as pessoas muito mais comprometidas e hoje não vejo mais. (E5, 5:65)
		Vontade (de Fazer, de Evoluir)	Mas assim, nunca foi fácil, sabe? Foi sempre com muita luta, com muita “briga”, com briga no bom sentido, de querer melhorar (...) de querer as coisas. (E1, 1:190)
			Era diferente, era bem diferente. As pessoas tinham vontade de fazer, de fazer a coisa dar certo, as pessoas abraçaram o projeto. Tanto é, que na época do reconhecimento, nós viramos noite aí trabalhando. (E1, 1:221)
			Mas, por exemplo, a gente enchia um ônibus e íamos para o P&D. Hoje não tem mais. A gente enchia o ônibus e íamos para o MASP, íamos visitar (...) essas coisas. Por que precisa de vontade para fazer isso, né? Isso dá trabalho. (E1, 1:220)
			As Instituições não são seres, as Instituições são Estados. O que existe de fato são as pessoas, são elas que fazem, elas têm o poder de criar, né? (E2, 2:41)
			Às vezes se consegue compensar um monte de deficiências nesses campos com uma paixão muito grande. De se querer fazer. Eu acho que é isso que muitos casos tem que ter, né? (E2, 2:211)
		Postura divergente	Eu acho que a mesma pessoa que está fazendo todo um trabalho ali, contra o curso, essa pessoa contribuiu muito nesse sentido. Então eu não acho isso negativo, muito pelo contrário, eu acho muito positivo, porque te acorda para algumas

			coisas, entende? E te faz ver outras coisas, então acho que isso é positivo. Então, eu não sei, por um lado é negativo, que é por causa do jeito, entendeu? (E4, 4:111)
		Má vontade	Uma outra diferença começou a aparecer nos últimos, talvez, 5 anos, 6 anos, que é quando os concursos públicos se tornaram muito mais concorridos e a tendência, agora, dominante, é da contratação de profissionais ou com doutorado ou, pelo menos, com mestrado. E isso tem [provocado/promovido] uma mudança muito grande no perfil e na atuação dessas pessoas na Instituição. Uma coisa é você entrar aqui como ex-aluno, como egresso, já entendendo como é que a escola funciona, né? E tendo até um certo relacionamento afetivo com a Instituição. Outra é você vir para cá, por exemplo, como doutor, onde você vê a Instituição como oportunidade de você desenvolver a sua vocação de pesquisador. Esse impacto está sendo (...), eu vejo bastante isso nos dois departamentos em que eu trabalho – as pessoas se decepcionando ou ficando de má vontade, ou querendo mudar bruscamente a maneira da Instituição operacionalizar o ensino, a pesquisa e a extensão (...), para que eles possam desenvolver a contento esse desejo, esse anseio que eles têm, de serem pesquisadores. Porque eles acham que foram formados para isso e a Instituição deve lhes dar o ambiente e as condições necessárias para serem pesquisadores. Então, isso é uma coisa também que, atualmente está causando um certo desassossego. (E2, 2:29)
			Elas tendem a dar menos tempo para o curso. (E2, 2:134)
	Sentimentos e expectativas	Conflitos interpessoais	Mas nós fomos muito corajosos de criar dois cursos de graduação ao mesmo tempo. Isso deu muita dissidência interna, existia uma disputa velada, ou às vezes nem tão velada entre os cursos (...) (E1, 1:93)

			<p>(...) são difíceis de lidar, mas ao mesmo tempo (...). Dependendo do grau, demandam muita energia e um cansaço extremo, mas por outro lado, também geram questionamentos que enriquecem o processo. (E4, 4:11)</p>
			<p>(...) a equipe de professores está meio que vivendo um inferno, vamos dizer assim. Então está meio complicado. Isso faz algum tempo. Desde o tempo em que (...). Há uns 5 anos. (E4, 4:96)</p>
			<p>Eu acho que são vários fatores ali. Questões até, de cunho, eu diria, pessoal, sabe? Pessoas que tem dificuldade de lidar com a crítica, de perceber que o diferente pode construir (...). Então, é uma questão mais pessoal e vai até a questão de ideologia, digamos. Então a pessoa tem uma ideologia muito forte e não entende a percepção do outro, né? (E5, 5:21)</p>
		Vontade de evoluir	<p>Talvez as pessoas não percam a vontade de evoluir. Porque eu acho que a gente não deve ficar parado no tempo. O curso de design só não deve nos satisfazer. A gente tem que estar sempre buscando algo mais, né? Porque ficar 30 anos numa instituição, fazendo sempre a mesma coisa, para o meu perfil é como “matar o profissional” (E1, 1:178)</p>
		Incertezas sobre o futuro	<p>Olha, a gente tem o projeto de um mestrado, né? A gente tem um projeto de um centro de design, que esse é o meu grande sonho. Um lugar onde a gente respire design o dia inteiro. Que tenha lá cursos livres de tricô, cestaria, olaria, até mestrado, doutorado, graduação. Um ambiente criativo, né? Mas, com a atual reitoria não tem espaço nenhum. Então, em função de questões políticas, eu projeto, mas eu não consigo ver realizado. (E1, 1:173)</p>

			<p>Isso esteve um pouco mais perto de se concretizar, com um projeto do Centro de Design. Infelizmente, também, a nova administração que entrou colocou uma pedra em cima, a gente tinha um projeto bastante, que eu considero bastante interessante, que era de ter um Centro de Design que trabalharia design como cultura. (...) E tratar design desde esse nível, bastante popular, com inserção das pessoas, trazer as pessoas para o design, até nível de especialização, ou até de mestrado em design, nessa área – tratando o design como fenômeno cultural. (E2, 2:153)</p>
			<p>(...) hoje a gente passa por uma certa restrição de corpo docente para ampliar a oferta. Estes dias estavam em uma discussão séria aqui, porque semestre que vem eu saio em licença prêmio, [vou] fazer um <i>test drive</i> de aposentadoria, [para] ver se eu me adapto, (...) tem professores fazendo capacitação ainda (...) (E2, 2:183)</p>
			<p>Então gera um pouco de animosidade entre as pessoas, de estresse e meio que aquela coisa, assim, de um futuro incerto: onde é que a gente vai parar? (E3, 3:69)</p>
			<p>Ai! Eu não imagino, sabe, que eu tento imaginar e eu não imagino. (E4, 4:141)</p>
			<p>Eu vou te dizer que eu não estou com uma (...) (risos) (...) uma visão muito positiva da progressão do curso. (E5, 5:57)</p>
			<p>Eu acho que isso deve ser uma alteração que deve ocorrer, assim (...) E o que me amedronta um pouco, hoje, porque tu me perguntaste como é que eu vejo daqui a 5 anos, é (...). Ok. Então se esse cerne vai continuar, que é a questão do projeto integrador, a gente deveria ter uma mudança de postura dos envolvidos, né? Um maior comprometimento, um maior envolvimento. E hoje como está? Impossível. Então, essa é uma mudança que tem que ocorrer, né? As pessoas, elas tem que</p>

			[mudar a] postura diante dessa proposta aí, né? Elas têm que realmente se comprometer. Senão, a coisa não acontece. Que era o que a gente tinha no início. Eu percebia as pessoas muito mais comprometidas e hoje não vejo mais. Então, ou a gente muda isso, ou o curso, de certa forma, vai por água abaixo. (E5, 5:63)
Desafios enfrentados	Vivendo fatores de transição	Grupo de professores	(...) direções são muito diferentes. (E1, 1:151)
			(...) no momento em que houve essa renovação muito grande, forçada por aquela saída (...), foi uma conjunção de diferentes fatores que acabou levando àquela saída, acho que pelo período de um ano, de terem saído, acho que 7 professores, essa renovação muito brusca (...). E isso aparece no discurso de certas pessoas, várias vezes, assim, criou o grupo dos velhos e o grupo dos novos, né? E quando você diz que existem dois grupos, cria identidades separadas e isso pode criar antagonismo. Então, acho que essa é uma das coisas que, durante um certo tempo aconteceu. Atualmente já não é mais tão evidente, já está um pouco (...) conseguiu se abrandar um pouco a questão. Mas eu acho que não deixa de existir isso, assim (...), das pessoas terem um certo cuidado de não estarem se deixando levar (...) meio que, de graça, pelo ponto de vista “dos velhos”. (E2, 2:136)
		Grupo dos mais novos	Também, a gente teve um projeto, do Centro de Design, [...] e por conta desse projeto, a gente [...] teve quatro entradas, assim, num concurso público. Então, foi uma leva grande nesse momento. (E4, 4:64)
			Então a gente está com um grupo de professores novos. Assim, novos, eu digo, de 5 anos para cá. (E4, 4:67)
		Cultura	No momento é complicado. Com o quadro de pessoas que a gente tem, as demandas que a gente tem, de se comprometer com [um curso de pós-graduação].

			Aí é um curso que a gente tem que já sair com uma certa garantia de qualidade, não dá para fazer (...) aventura. Nós vamos (...) lidar com formação continuada, lidando com profissionais, então, até por zelo, por zelo, por orgulho próprio, por zelo pela identidade, a gente aí teria que fazer um negócio já mais (...) (E2, 2:194)
			Eu sempre fiz parte de grupos políticos desde que entrei aqui, mas aqueles grupos políticos, assim, de pensar em uma Escola diferente, pensar uma realidade diferente (...) não simplesmente ficar como simples “atirador de pedras” [grifo meu] ou crítico de uma realidade que não existe. Mas uma coisa mais pé no chão, dizendo que uma nova realidade é possível (né?) (E3, 3:10)
			Dentro da graduação, o maior desafio que eu vi e ainda continuo vendo com esses professores novos, é, até pra mim foi muito desafiador é buscar uma pós graduação. (E3, 3:40)
			(...) assustadora. (E4, 4:62)
			(...) cultura enraizada. (E4, 4:72)
			E nada definido ainda, né? Porque eu acho que é uma nova institucionalidade e vai precisar de muito tempo para, por exemplo, virar uma instituição do jeito que ela se tornou, porque ela tem (...) muito ranço, muita coisa, (...) tem uma história, tem uma cultura, que não muda assim. Tem a cultura de Escola Técnica ainda. (E4, 4:142)
		Identida de	(...) mas a gente passou por um momento do curso quando houve um conjunto de coincidências, onde sete professores do curso acabaram se afastamento por motivos diferentes. Por casamento, por transferência, por concurso, por

			aposentadoria, por licenciamento para capacitação (...). E houve uma renovação muito brusca do corpo docente. (E2, 2:92)
			A [transformação] para CEFET veio atrasada e a para Instituto pegou a gente ainda no contrapé, até por uma questão de identidade, né? Da Instituição diante da sociedade, da comunidade externa. Aqui complicou, porque ainda não tinha sido absorvida a identidade CEFET, a nova personalidade da instituição, e se muda de novo. E aí as pessoas ainda não se acharam. A gente ainda não se achou, muito menos o público externo; [ele – o público externo] não entende essa nova personalidade. (E2, 2:22)
		Novas atribuições dos docentes	É que na verdade, principalmente para mestrado, doutorado e pós doutorado, é uma coisa tão básica, né? Isso é uma coisa essencial para a instituição, porque a gente inclusive passa por processos de avaliação e essas coisas são contadas, são contabilizadas, vão constituir uma nota final para o curso. Então, não é só benefício para o profissional, né? É benefício para a instituição. Então, não entendo bem por que essa restrição. (E5, 5:31)
			Percebi mudanças no curso, com relação a essa nova realidade. (E5, 5:6)
Passando por diferentes fases Instituição	ETFSC	Vou te dar um outro exemplo (...) Não, não estão resolvidas (...) e eu acho que a tendência, com o aumento da pressão, para ter maior produção em pesquisa e extensão (...), acho que principalmente nessa questão da carga horária, vai ficar cada vez mais complicado. (E5, 5:72)	
			A transformação de Escola Técnica para CEFET, ela foi uma coisa almejada pela comunidade. A transformação de CEFET para IFSC, ela foi uma coisa muito brusca, porque de repente chegou uma determinação do ministério: “Ah, agora

			<p>vocês tem que saber se vocês são Instituto Federal ou CEFET”. Um pequeno grupo se opôs. Porque nós almejávamos a Universidade Tecnológica e a gente sabia que nessa época o CEFET do Paraná tinha se transformado em universidade tecnológica, e nós vislumbrávamos, para nós, a universidade tecnológica. (E1, 1:40)</p>
			<p>Nós fomos nos tornar Escola Técnica lá na década de 70. Então, assim como naquela época, que a gente demorou muito tempo para virar Escola Técnica, para nos tornamos CEFET também já demorou muito tempo, porque o CEFET Paraná já existia há uma barbaridade de anos, mas a gente só foi se tornar [CEFET] em 2002. (E3, 3:31)</p>
		CEFET/SC	<p>Quando mudou de CEFET para IFSC, houve um outro tipo de mudança... houve um outro tipo de mudança, uma mudança, assim, não em termos... em termos de carga de trabalho também, porque daí passou-se a exigir, não sei se foi exatamente nessa mudança, mas posteriormente, passou-se a exigir uma comprovação de 40 horas, dos professores, que antes não existia (...) antes houveram tentativas, assim, mas era muito, muito mais solto, assim. Agora não. Agora tu tens que marcar ali, tu tens que registrar, tu tens que fazer relatório, então, é meio que uma pressão, assim. Então, eu acho que isso não é bom, eu acho que isso não foi bom, o nosso curso é um curso que requer muito trabalho e, assim, estava sendo... nessa exigência, ele não teve diferença dos outros, entende? Então, para nós, do curso, isso exigiu mais... exigiu, exigiu uma carga maior, parece. Igual à dos outros, só que como a gente tem um modelo diferente, a gente acaba trabalhando mais. (E4, 4:51)</p>
		IFSC	<p>(...) acesso a uma série de ganhos. (E3, 3:5)</p>

			(...) expansão, assim, muito repentina. (E4, 4:57)
			Eu acho que assim, em termos de ganho, nesse sentido, não se compara, né? Não tem comparação. (E4, 4:133)
	Lidando com as mudanças	Novas atribuições dos docentes	Por exemplo, a gente tem uma demanda, e é uma demanda que eu digo que é de uma via só. Existe a cobrança, mas não existe um suporte para essa cobrança. Existe uma demanda de produção, agora, principalmente, com relação à pesquisa. E, claro, isso em função de ter uma Rede Federal, eu imagino (...). Então, um Centro Universitário que exige quantidade e qualidade de pesquisa e aí existe essa cobrança, mas a gente não tem, nem em termos de carga horária, nem em termos de estrutura mesmo, física e de incremento, não existe nenhum tipo de motivação, digamos, para isso. Então ela é cobrada, mas ela não é, vou chamar assim, incentivada. Essa foi uma realidade que mudou. Cobrança principalmente para pesquisa e extensão. (E5, 5:7)
			de Infraestrutura
		dos Processos organizacionais	Então, enquanto ETFSC a gente não podia ofertar curso superior, aí com o projeto do CEFET foi que pudemos ofertar curso superior. (E4, 4:69)

<p>Inconstância dos Eventos (categoria central)</p>	<p>Institucionalizando a Reforma e a Expansão da EPT</p>	<p>Reforma e Expansão da Rede Federal</p>	<p>E essa última, agora, eu e vários outros colegas, a gente vê com o risco de acontecer o efeito (...) meio que de “água no feijão” (...). A Instituição se expandir muito rapidamente, sem que todos tenham clareza dos valores da Instituição, da missão da Instituição, da história da Instituição, de onde ela veio, do que já foi feito e que deu certo, do que já foi feito e que deu errado. A gente vê muitos colegas novos entrando e querendo trazer como novidade coisas que a gente já tentou e não deu certo, né? Então é o risco de termos essa explosão da Rede, sem o devido amadurecimento e sem uma política muito bem pensada dessa expansão, até para não haver desperdício de recursos, com escolas que vão ser colocadas em locais onde elas não vão conseguir desempenhar o papel que a gente espera, para o custo que elas vão ter. (E2, 2:23)</p> <p>E a mudança Institucional foi, assim, o que acabou propiciando [a oferta dos CSTDP], em um segundo momento, depois do projeto ter passado dois anos adormecido, foi a transformação em CEFET. Com a autonomia Institucional para fazer o lançamento de cursos superiores, então, possibilitou que a gente, eu já falei, a despeito da má vontade da direção da época, acabamos tendo a oportunidade de botar o curso no ar. (E2, 2:202)</p> <p>A gente ainda não se achou, muito menos o público externo; [ele – o público externo] não entende essa nova personalidade. (E2, 2:22)</p> <p>Mas eu acho que a mudança mais significativa nessa troca de CEFET para IFSC, é quanto à institucionalidade mesmo. Passou a ser um instituto muito grande com os novos campus. (E4, 4:55)</p> <p>É interessante que até se registre como história, também, quando finalmente a gente acertou o passo administrativo, com o projeto do curso, porque houve uma</p>
---------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------	-------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>série de vai-e-vem de a gente entregar o projeto, (...) saiu uma portaria do MEC que mudava a formatação, traz de volta, formata de novo, (...) quando finalmente o nosso projeto ficou engavetado por uns dois anos, porque uma das pessoas da direção na época deixou de ser simpática ao curso de design ou aos participantes dele, sei lá (...), e engavetou o projeto. (E2, 2:47)</p>
			<p>Olha, as negativas foram muito as questões de conflito por [...] como eu já te falei ali, por questões de espaço, questões de orçamento, que permeiam a Instituição até hoje. Essas questões são muito negativas assim, para o crescimento da Instituição. Tem que conviver? Tem. É o que existe. É o cenário que existe e a gente tem que se adaptar a ele. Mas isso é muito conflituoso. (E2, 3:94)</p>
			<p>Então, vamos ver (...) houve uma mudança bem significativa em cada identidade nova, tá? A cada mudança dessa (para CEFET e para IFSC). Significativas, mas ao mesmo tempo, mudanças diferentes, tá? Então, (...) para quem atuava só no ensino médio e continuou atuando só no ensino médio ou integrado, eu acho que a mudança não foi tão impactante. Mas para quem mudou, do ensino médio e integrado e passou a atuar no curso superior, quando houve a reformulação, quando houve a mudança de ETFSC pra CEFET, isso foi bem impactante em termos de trabalho. (E4, 4:47)</p>
			<p>Por exemplo, essas questões de carga horária. Até hoje são questionadas. (E5, 5:71)</p>
			<p>A questão de distribuição de carga horária. Isso é sempre um problema para o design. Porque como a gente têm o projeto integrador, pressupõe-se que se tu tens um projeto integrador, tu precisas de (...) sei lá, é o que geralmente se lança, duas horas para se envolver com aquele projeto integrador, ou para dar suporte para os</p>

			<p>alunos, ou para, literalmente organizar todas as questões (...) e sempre teve um questionamento com relação a esse tipo de (...) Ah! (...) carga horária para articulação de projeto, carga horária para orientação de aluno em PI. Então eu acho que a instituição (...), me parece que ela não dá muito respaldo para a proposta ocorrer de fato. (E5, 5:69)</p>
Vivendo o CSTDP	Concepção didático pedagógica		<p>(...) luta de mudança de concepção pedagógica. (E1, 1:203)</p>
			<p>Então, é uma questão mais pessoal e vai até a questão de ideologia, digamos. Então a pessoa tem uma ideologia muito forte e não entende a percepção do outro, né? (E5, 5:21)</p>
			<p>(...) por ser um curso de tecnologia (...)me parece meio lógico ter essa relação, né? Então, uma parcela significativa do grupo, entende isso como válido, como importante, mas tem essas visões divergentes que são totalmente contrárias a esse tipo de relação. (E5, 5:60)</p>
	Área de conhecimento		<p>E tem uma outra coisa né? Era uma área nova dentro da instituição. [Diziam:] “Ah, vamos criar um curso para ficar pendurando coisinhas bonitinhas pelo corredor”. Sabe? Não viam no design um potencial de um profissional que pode melhorar as coisas para a sociedade. (E1, 1:125)</p>
			<p>Parece que (...), até porque, na cultura geral aí fora, design se tornou uma coisa muito pública, às vezes entendida, às vezes não, mas é se tornou alguma coisa da cultura geral aí fora, do senso comum. (E2, 2:148)</p>
			<p>(...) design como fenômeno cultural (...). (E2, 2:157)</p>

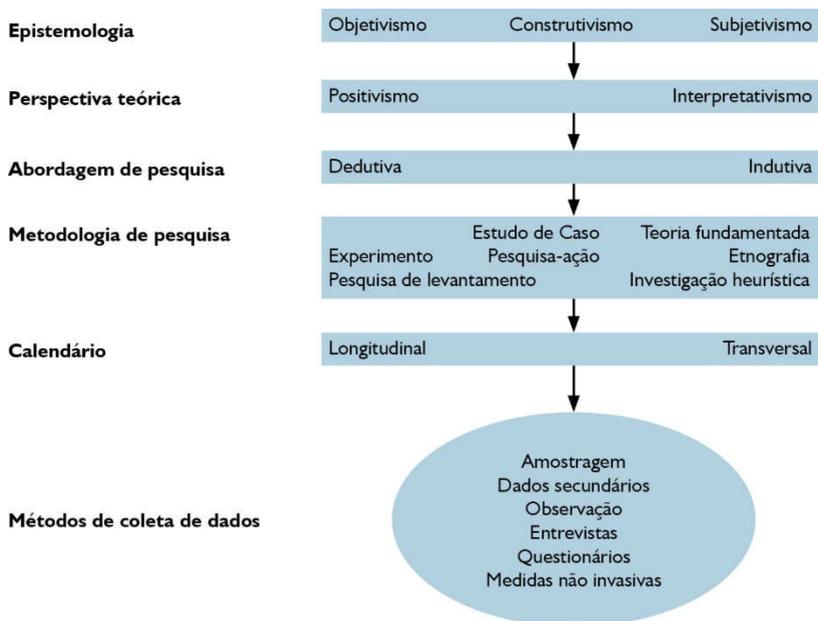
			Então é um curso que tem 13 anos já, né? E a realidade hoje é outra (...). (E4, 4:117)
			Porque na verdade, em 2004, eu acho que todas essas visões, elas estavam, muito, muito no início – do corpo teórico, do que se falava, do discurso. Então, não percebi essa necessidade. Mas hoje eu já percebo que (...) e as coisas, elas realmente mudam com muita velocidade, né? Então hoje eu já percebo que [o curso] precisa ser revisto, ser mais dinâmico (...) (E5, 5:52)
			Ainda mais a nossa área, que é uma área tão recente. Tem tanta coisa sendo discutida, né? (...) coisa nova mesmo, sendo debatida (...) (5:55)
	Professores em ação	Indivíduos	Aí eu disse “bom, vamos investir nas salas de aula, que nós pintamos, nós queríamos um layout diferente da sala, instalamos o projetor multimídia, naquela época era “uau”, né?”. E assim fomos fazendo. O laboratório de modelagem era o antigo laboratório de fundição, que nós professores metemos a cara e transformamos na modelagem. Nós que tiramos toda a sujeira, todo o material que tinha lá dentro. (E1, 1:68)
			Isso não é uma maldade, mas eu acho que é uma desconfiança generalizada que as pessoas têm (...), do que já existiu, de ser conservador (...), de ser ultrapassado (...), de ser intolerante, de ser arrogante (...), coisas do tipo, que normalmente são vinculadas ao era o <i>status quo</i> (...), o que era, o que havia. E um pouco dessa ânsia de criar sua própria identidade, né? (E2, 2:141)
		Grupo de profissionais	Essa comissão se reunia, com bastante frequência, porque a cada módulo que crescia o curso, ela tinha que preparar a equipe que ia atuar, né? E tinha que fazer o planejamento integrado dessa equipe. Então ela fazia um trabalho bem

			<p>intensificado de, por exemplo, norma de TCC, planejamento do próximo módulo, ementa, ela ia trabalhar nesse sentido, para daí preparar o grupo de professores que iria atuar. Então, essa comissão fazia isso e levava para o grande grupo. (E4, 4:86)</p>
			<p>Eu acho que as pessoas que estavam envolvidas no grupo de profissionais, de professores, eram pessoas que tinham mais clara essa proposta (...) de forma mais clara, nas suas cabeças, nas suas práticas, então eles conseguiam executar com mais facilidade isso, né? E, hoje em dia, a gente tem um grupo que está (...) muito heterogêneo. E o heterogêneo, que eu falo (...) porque heterogeneidade é boa para a construção, né? Mas as visões, elas estão muito radicais e eu diria até, digamos, sei lá, estanques, sabe? Então, fulano defende a sua visão ferrenhamente e não abre mão de sua visão. E o outro lado defende ferrenhamente sua visão e não abre mão. (E5, 5:19)</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2016).

ANEXO A - Elementos do Processo de Pesquisa (figura original)

Esquema 1 – Elementos do Processo de Pesquisa.



Fonte: Gray (2012). Material do Professor. Adaptado por esse autor, de Saunders et al. (2007).

ANEXO B - Declaração da Instituição

Documento da autorização para execução da pesquisa.

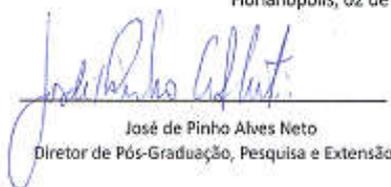


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA
CÂMPUS FLORIANÓPOLIS

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSC, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **Concepção e trajetória de um Curso de Design de Produto face às mudanças institucionais: uma teoria fundamentada**, e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 02 de abril de 2014



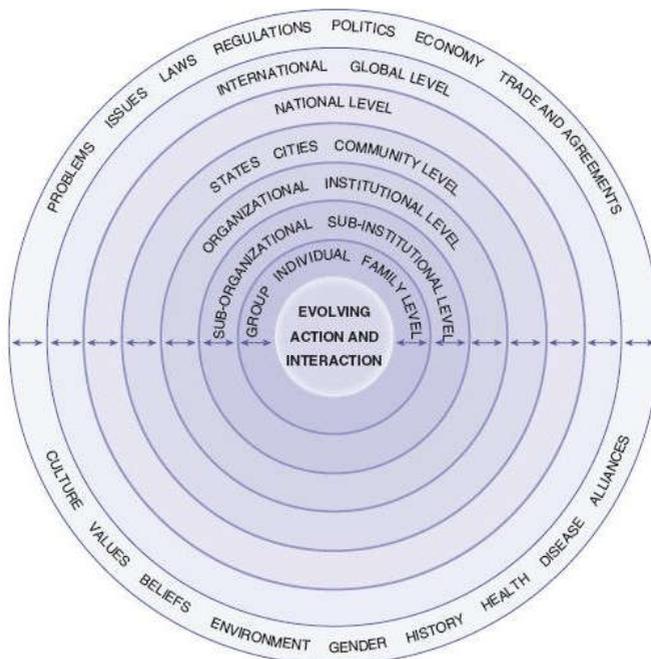
José de Pinho Alves Neto
Diretor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

José de Pinho Alves Neto
Diretor de Pós-Graduação, Pesquisa
e Extensão do Campus Florianópolis
do IFSC
Portaria nº 1340, D.O.U. 09/11/2012

Fonte: IFSC (2014).

ANEXO D - Matriz Condicional/Sequencial

Diagrama 4 – *The Conditional/Consequential Matrix*.²⁴



Fonte: Corbin e Strauss (2014, p. 163, posição 4304 de 11566).

²⁴ Matriz Condicional/Sequencial

ANEXO E - Critérios para Avaliação de Teoria Substantiva

Quadro 1 – Critérios para Avaliação da Teoria Substantiva.

CRITÉRIOS	DESCRIÇÃO	CONTRIBUIÇÃO
Grau de coerência (<i>fit</i>)	As categorias da teoria devem ser derivadas dos dados e não de preconceitos do pesquisador.	Confere credibilidade à teoria e permite que seja entendida por terceiros que não participaram do estudo.
Funcionalidade	A teoria deve explicar as variações encontradas nos dados e as inter-relações dos construtos, de forma a fornecer capacidade preditiva acerca do fenômeno explicado.	Uma teoria substantiva funcional deve ser entendida como teoria útil para os envolvidos.
Relevância	A teoria deve emergir fruto da sensibilidade teórica do pesquisador, que deve ser capaz de identificar a categoria central mais relevante para explicar o fenômeno.	A relevância é verificada pelo reconhecimento imediato do significado da categoria central pelos envolvidos.
Flexibilidade	A teoria deve ser passível de modificação, permitindo que novos casos a enriqueçam com a introdução de novas propriedades e categorias.	Uma teoria substantiva deve estar aberta para o aprimoramento da sua capacidade de generalização.
Densidade	A teoria deve possuir poucos elementos-chaves e grande número de propriedades e categorias relacionadas.	A densidade confere maior validade aos construtos da teoria.
Integração	Todos os construtos devem estar relacionados a uma categoria central e ser expressos em termos de proposições derivadas de um esquema teórico.	A integração evita a existência de falhas na lógica explicativa da teoria.

Fonte: adaptado de Sherman e Webb (1988) por Kerlin (1997).

Fonte: Bandeira-de-Mello e Cunha (2004, p. 165).