

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

EDILVANA MARA DA SILVA LOPES

**A GESTÃO DE PROCESSOS DO ENSINO DE GRADUAÇÃO:  
Estudo sobre as demandas de visitas técnicas e trabalhos de Campo na  
Universidade Federal de Juiz de Fora**

JUIZ DE FORA  
2017

EDILVANA MARA DA SILVA LOPES

**A GESTÃO DE PROCESSOS DO ENSINO DE GRADUAÇÃO:  
Estudo sobre as demandas de visitas técnicas e trabalhos de Campo na  
Universidade Federal de Juiz de Fora**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Cassiano Caon Amorim

JUIZ DE FORA

2017

EDILVANA MARA DA SILVA LOPES

**A GESTÃO DE PROCESSOS DO ENSINO DE GRADUAÇÃO:  
Estudo sobre as demandas de visitas técnicas e trabalhos de Campo na  
Universidade Federal de Juiz de Fora**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública

Aprovado em 13/07/2017.

---

Prof. Dr. Cassiano Caon Amorim (Orientador)  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

---

Prof. Dr. Marcos Tanure Sanábio  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lígia Cristina Ferreira Machado  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Dedico à minha mãe por me ensinar a não desistir de meus sonhos e à minha família que me inspira e me ampara.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por estar presente em todos os momentos de minha vida.

À minha mãe, Edna, por todo seu amor.

Ao meu marido, Jozimar, por compreender e apoiar minhas escolhas.

Aos meus filhos, Eduardo e André, pelo incentivo, apoio e compreensão nos momentos em que estive ausente.

À minha irmã, Tereza, pelo incentivo, apoio, ajuda e carinho em todos os momentos.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, por mais uma importante oportunidade na construção de meu aprendizado.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Cassiano Caon Amorim, pela dedicação, incentivo e ensinamentos.

Aos professores que indicaram os caminhos para a realização deste trabalho, Professor Dr. Marcos Tanure Sanábio e Professora Dr<sup>a</sup> Lígia Cristina Ferreira Machado.

Aos professores do curso, pelos ensinamentos e aos agentes de suporte, especialmente à Marina Terra, pela dedicação e compreensão em todos os momentos.

Aos colegas de trabalho e aos colaboradores desta pesquisa, pela pronta disponibilidade em contribuir com meus estudos.

Aos meus familiares e familiares do meu marido, que sempre valorizaram e apoiaram as minhas escolhas.

Aos amigos, pelas palavras de incentivo e pela compreensão nos momentos em que estive ausente ou ameacei fraquejar.

A todos, meus sinceros e profundos agradecimentos.

## RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão apresentado discute os problemas de gestão acadêmica das demandas por trabalhos de campos e visitas técnicas, entres outras denominações por experiências formativas, realizadas em espaços distintos do campus da UFJF, que chegam à Pró-Reitoria de Graduação por meio de pedidos de custeio. Dessa forma, este estudo tem por objetivo geral analisar os processos de viagens formativas nos eixos pedagógico e administrativo. Especificamente objetiva-se: i) descrever os fatos que caracterizam a falta de sistematização de processos para custeio de trabalho de/em campo dos cursos da graduação, como um problema de gestão da PROGRAD; ii) analisar a dimensão do problema, nas perspectivas pedagógicas e gerenciais; iii) propor um Plano de Ação Educacional, envolvendo ações administrativas e gerenciais, para a resolução do problema. Assumimos como hipóteses que a temática envolve ações administrativas entre diversos setores, não existem processos sistematizados para atendimento às demandas das viagens e não há um sistema eficiente de difusão de informações e conhecimentos sobre o tema. A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho possui natureza aplicada, com abordagem qualitativa e descritiva de estudo de caso, buscando analisar como são constituídos os processos administrativos e pedagógicos para viagens formativas e qual a importância do tema para a formação discente. Para tanto, utilizamos como instrumentos a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e as entrevistas com coordenadores de sete cursos de graduação do campus de Juiz de Fora. Com base nas evidências trazidas pelas pesquisas, propomos ações administrativas participativas, interativas e transparentes, visando à implementação de processos sistematizados e à difusão da gestão do conhecimento para o atendimento e fomento das viagens formativas nos cursos de graduação da UFJF.

**Palavras-Chave:** Trabalho de campo. Visita técnica. Viagens formativas. Sistematização de processos. Gestão do conhecimento.

## ABSTRACT

The development of the present dissertation is inside the scope of the Professional Masters in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). This dissertation discusses the problems of academic management of the demands for fieldwork, technical visits and other concepts by educational experience outside the UFJF campus area, which arrive at the Graduation Rectorry through cost requests. This study has as general objective to analyze the processes of training trips in the pedagogical and administrative axes. Specifically, it aims to: i) describe the facts that characterize the lack of systematization of processes for labor costing of the field of graduation courses, as a problem of PROGRAD management; ii) analyze the dimension of the problem, in the pedagogical and managerial perspectives; lii) to propose an Educational Action Plan, involving administrative and managerial actions, to solve the problem. We assume as hypotheses that the issue involves administrative actions among several sectors, there are no systematic processes to attend the demands of travel and there is an efficient system to disseminate information and knowledge on the subject. The methodology used for the development of this work has an applied nature, with a qualitative and descriptive approach of a case study, seeking to analyze how is constituted the administrative and pedagogical processes for training trips and what is the importance of the theme for the student formation. For that, we used as instruments the documentary research, the bibliographic research and the interviews with coordinators of seven undergraduate courses of the campus of Juiz de Fora. Based on the evidence presented by the research, we propose participative, interactive and transparent administrative actions, aiming at the implementation of systematized processes and the diffusion of knowledge management for the attendance and promotion of training trips in UFJF undergraduate courses.

**Keywords:** Fieldwork. Technical visits. Training trips. Systematization of processes. Knowledge management.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANDES	Associação Nacional dos Docentes Universitários
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBR	Centro de Biologia de Reprodução
CDARA	Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos
CEAD	Centro de Educação a Distância
CGCO	Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONGRAD	Conselho Setorial de Graduação
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CRITT	Centro Regional de Inovação e Transferência de Tecnologia
DC	Diretrizes Curriculares
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FADEPE	Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FORGRAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação
GT	Grupo de Trabalho Interministerial
IAD	Instituto de Artes e Design
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
ICE	Instituto de Ciências Exatas
ICH	Instituto de Ciências Humanas
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso

PROAE	Pró-Reitoria de Apoio Estudantil e Educação Inclusiva
PROCULT	Pró-Reitoria de Cultura
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROINFRA	Pró-Reitoria de Infraestrutura (PROINFRA)
PROGPI	Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação
PROPOF	Pró-Reitoria de Planejamento e Finanças
PROPOG	Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Gestão
PRORH	Pró-Reitoria de Recursos Humanos
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCDP	Sistema de Concessão de Diárias e Passagens
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Oferta de Cursos e Matrículas na UFJF .....	37
--	----

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxograma de Solicitações .....	51
Figura 2: Requisição de Viagem nº 1899402 .....	70
Figura 3: Fluxograma de Processos para Viagens Formativas .....	117
Figura 4: Requisição de Viagem Formativa .....	120
Figura 5: Requisição de Veículos – Setor de Transportes .....	121
Figura 6: Requisição de Viagens Formativas – PROGRAD .....	122

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Divisão da Meta 12 do PNE em Eixos Temáticos .....	33
Quadro 2: Unidades Acadêmicas da UFJF, campus Juiz de Fora .....	46
Quadro 3: Unidades Acadêmicas da UFJF, campus Governador Valadares.....	48
Quadro 4: Chaves de Pesquisas de Viagens .....	66
Quadro 5: Projetos Pedagógicos dos Cursos - Síntese das Abordagens .....	87
Quadro 6: Viagens de Trabalho de Campo e Visitas Técnicas do Curso de Ciências Biológicas em 2016 .....	91
Quadro 7: Subdivisão dos Cursos em Grupos .....	94
Quadro 8: Desafios e Ações de intervenção .....	110
Quadro 9: Ações para Planejamento Estratégico.....	112

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Comparativo de Matrículas em IES: 1960-1979.....	27
Tabela 2: Comparativo de matrículas em IES: Década de 1980.....	28
Tabela 3: Progressão de Matrículas em IES.....	30
Tabela 4: Matrículas em Cursos Presenciais e a Distância.....	32
Tabela 5: Mapeamento de Viagens – 2015.....	67
Tabela 6: Mapeamento de Viagens – Primeiro Semestre de 2016 .....	67
Tabela 7: Viagens da Graduação – 2015.....	68
Tabela 8: Viagens da Graduação – 2016.....	68
Tabela 9: Viagens das Engenharias – 2015 e 2016.....	71
Tabela 10: Viagens da Geografia e Turismo – 2015 e 2016 .....	72
Tabela 11: Viagens Realizadas pelos Cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas e História – 2015 e 2016 .....	80

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 AS DEMANDAS E DESAFIOS DO TRABALHO DE/EM CAMPO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFJF</b> .....	<b>20</b>
1.1 O Ensino Superior no Brasil .....	20
1.2 A UFJF como contexto .....	34
1.2.1 A Pró-Reitoria de Graduação como órgão gestor .....	39
1.3 Os Cursos de Graduação nos <i>campi</i> Juiz de Fora e Governador Valadares e as demandas formativas realizadas em espaços externos à UFJF .....	46
1.3.1 Organização da graduação presencial na UFJF, nos <i>campi</i> de Juiz de Fora e Governador Valadares .....	46
1.3.2 Recorrência por Recursos Financeiros.....	50
<b>2 AS FACES DO TRABALHO DE/EM CAMPO</b> .....	<b>523</b>
2.1 O Trabalho de/em Campo na Graduação.....	53
2.2 Aspectos Metodológicos.....	61
2.3 Descrição do trabalho de/em Campo nos Cursos de Graduação da UFJF..	64
2.3.1 As principais Demandas .....	65
2.3.2 Entendimentos e Menções do Trabalho de Campo nos Projetos Pedagógicos dos Cursos .....	73
2.3.3 O Trabalho de/em campo pela ótica dos Coordenadores de Curso .....	88
<b>3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA ATENDIMENTO E FOMENTO DE VIAGENS FORMATIVAS</b> .....	<b>110</b>
3.1 O Papel da PROGRAD .....	111
3.2 Sistematização de Processos.....	115
3.3 Formulário de requisição de viagens formativas.....	119
3.4 Considerações Finais .....	123
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>128</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>135</b>

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos há uma intensa discussão sobre o fenômeno da Educação Superior no território brasileiro. Tal discussão se relaciona a diferentes questões atreladas tanto ao crescimento do número de matrículas nas últimas duas décadas, agregando novos espaços formativos e políticas de inclusão de maiores parcelas da população, quanto aos conteúdos formativos desenvolvidos em diferentes *designs* curriculares em igualmente diferentes instituições públicas e privadas.

Nesse contexto de crescimento da oferta de ensino superior no país, constata-se uma busca do desenvolvimento da qualidade na educação brasileira quando são elaboradas políticas públicas que propõem a adequação dos currículos às novas demandas e a reestruturação de práticas pedagógicas mais condizentes com o momento globalizado e tecnológico em que estamos inseridos. Nesse viés, emergem diversas discussões, como, por exemplo, a eficácia da educação para a formação plena cidadã e para a atuação profissional, sobre quais conhecimentos precisam ser adquiridos e desenvolvidos para alcançar esses propósitos, sobre como deve ser explorada a relação entre teoria e prática e sobre os espaços em que os saberes podem ser equalizados e potencialmente ampliados (AMORIM, 2016).

Os espaços do aprender e do ensinar no tempo presente ganham novos contornos, sendo influenciados cotidianamente por diferentes formas de comunicação entre os sujeitos, entre as instituições, as empresas, etc. As novas dinâmicas no âmbito da comunicação, da produção e circulação da informação e do conhecimento, da armazenagem de dados, da circulação de ideias, de pessoas e do dinheiro, trazem inúmeros desafios para a formação acadêmica no ensino superior. Novos desafios são colocados, pois os estudantes têm contato, a todo momento, com diferentes conteúdos que chegam de distintos veículos e são portadores de muita novidade, muito conhecimento e muita informação. Considerar as evidências que estão postas neste mundo contemporâneo, nos faz refletir sobre como (e se) a formação acadêmica vem se renovando nas instituições de ensino, por meio de seus currículos.

Vivenciando práticas organizativas dos currículos de cursos em ensino superior observamos que as políticas públicas do Governo Federal determinam algumas mudanças curriculares, como por exemplo, por meio de resoluções, como da Câmara de Educação Superior (Resolução CNE/CES nº 5, de 2016, que “institui

as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área da Computação”), e do Conselho Pleno (Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, dos cursos de primeira e segunda licenciatura e dos cursos de formação pedagógica para graduados, e para a formação continuada). Entretanto, considerando-se as especificidades de cada instituição, que envolvem questões sociais, políticas, econômicas e culturais, somos levados a inferir que a discussão sobre o currículo deva ser mais abrangente, compreendendo, sobretudo, o *locus* em que a formação acontece.

Nesse viés, acreditamos emergir, no âmbito dos cursos, discussões que culminam, entre outras resoluções, na definição dos currículos que conduzirão a formação acadêmica de seus discentes. Contudo, eleger os eixos formativos, dentro das melhores práticas pedagógicas, pode ser um grande desafio, partindo do pressuposto que esse processo envolve pessoas com pensamentos, convicções, percepções e tempos diferentes.

Dentro dessas discussões e normatizações, inserem-se a busca por novos paradigmas e novas práticas pedagógicas, a articulação entre teoria e prática e a exploração dos mais diversos territórios educativos. Nesse contexto, os trabalhos de campo, as visitas técnicas, as viagens culturais, entre outros possíveis componentes curriculares que usam distintos espaços para formação dos estudantes, se configuram como oportunidades de ensino-aprendizagem capazes de ultrapassar o espaço tradicional de ensino e de potencializar as oportunidades de aquisição de conhecimentos. Como espaço de articulação entre teoria e prática, o trabalho de/em campo facilita também o trabalho coletivo, favorece as relações humanas e desperta o espírito investigativo (JUNKER, 1971). Inserido na educação superior, o trabalho de campo, entre outros tipos de viagens formativas, ora configura-se como metodologia fundamental para alguns cursos, ora como recurso ainda pouco explorado por outros.

Entretanto, para melhor entendimento sobre como a educação superior chegou a este momento, retornamos às políticas motivadoras de ações do passado, mais especificamente no setor público. A educação superior pública brasileira é marcada por grandes transformações em sua trajetória, desde a formação da rede de universidades federais, nas décadas de 1950 e 1960, passando pela instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

Federais, o Reuni, em 2007, chegando ao atual momento em que as políticas públicas direcionam ações voltadas à contínua expansão e à melhoria da qualidade do ensino superior (SAMPAIO, 1991; FÁVERO, 1989; FÁVERO, 2006; FRANCO, 2008; SANTOS & CERQUEIRA, 2009).

Nesse contexto se insere a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que após a adesão ao Reuni, em 2007, e a criação de um *campus* avançado no município de Governador Valadares, em 2012, ampliou não só a oferta de cursos e de alunos matriculados, como também a sua estrutura física e administrativa, demandando novos desafios à sua gestão.

Segundo dados de 2015, do Cadastro e-MEC (cadastro eletrônico de consulta pública pela internet)<sup>1</sup>, a UFJF dispõe de 101 cursos de graduação presencial, distribuídos entre 20 unidades acadêmicas e submetidos à gestão da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Como órgão gestor, compete à PROGRAD<sup>2</sup> formular diagnósticos, elaborar propostas e coordenar as atividades dos órgãos responsáveis pela execução de políticas e ações da graduação.

Para elaborar propostas e coordenar atividades que promovam a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, é preciso primordialmente formular diagnósticos baseados em dados concretos, e em meio aos inúmeros desafios inerentes à gestão da PROGRAD, as demandas pelo trabalho de/em campo configuram-se como um problema de gestão a ser analisado, fazendo um recorte, para objeto de pesquisa, apenas nos cursos presenciais no *campus* de Juiz de Fora.

A rápida expansão da UFJF trouxe como consequências diversos desafios para seus gestores, que vão do aumento exponencial de despesas, recursos tecnológicos, suporte, infraestrutura, planejamento e comunicação interna, à dificuldade na obtenção de informações e dados. Isso implica em dificuldades administrativas que podem interferir no desenvolvimento pedagógico, seja pelo tempo que demandam as tarefas cotidianas, seja pela falta de processos sistematizados que compreendam toda a dimensão necessária ao fluxo de informações e à gestão do conhecimento.

---

<sup>1</sup> A Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, do Ministério da Educação, em seu art. 61-A, institui o Cadastro e-MEC como “base de dados oficial e única de informações relativas às instituições e cursos de graduação superior, mantido pelo MEC”.

<sup>2</sup> Segundo art. 19 do Regimento Interno da UFJF.

É nesse cenário que coordenadores de cursos, diretores de unidades e professores coordenadores de projetos frequentemente procuram a PROGRAD para pedir o fomento de trabalhos de campo, de visitas técnicas, de eventos, de atividades acadêmico-científico-culturais, entre outros, por meio do custeio de recursos financeiros e de infraestrutura. A recorrência de pedidos à PROGRAD se constitui em importante objeto de investigação para a construção do diagnóstico do problema, que envolve a PROGRAD, o setor de transportes da Pró-Reitoria de Infraestrutura (PROINFRA), as unidades acadêmicas e as coordenações de cursos de graduação, tanto em questões administrativas, como dotação orçamentária e planejamento, quanto em questões pedagógicas curriculares.

O interesse pelo tema surgiu em minhas práticas profissionais, como assistente em administração, desde 2014, quando passei a fazer parte do quadro de servidores da UFJF. Desde então, venho desenvolvendo, junto à PROGRAD e ao Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD), atividades que envolvem demandas apresentadas por coordenadores de cursos e por chefes de departamento, inclusive referentes aos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Cabe destacar que minha relação profissional com a educação começou em 2006, quando nomeada para atuar na rede estadual de educação de Minas Gerais como professora de Língua Portuguesa. Nesse contexto, vivenciei as especificidades das escolas públicas, contrastei teorias com práticas e adquiri novos e relevantes conhecimentos. A atuação na escola básica me permitiu desenvolver um olhar diferenciado ao analisar a formação discente em meu atual contexto profissional, sobretudo, no que concerne aos benefícios das práticas metodológicas realizadas fora de sala de aula.

Dessa forma, por conhecer as potencialidades pedagógicas e acreditar nos benefícios do trabalho de/em campo para a aquisição de conhecimentos e construção da formação de nossos futuros profissionais e na necessidade em estabelecer processos de informações e ações, apresentamos este estudo surgido do seguinte questionamento: como a PROGRAD pode viabilizar um programa padronizado de procedimentos para atender e fomentar as demandas por trabalhos de campo e visitas técnicas, entre outras denominações por experiências formativas realizadas em espaços distintos do campus, nos cursos de graduação da UFJF?

Portanto, esta dissertação tem como objetivo geral analisar os processos de viagens formativas nos eixos pedagógico e administrativo e como objetivos

específicos: i) descrever os fatos que caracterizam a falta de sistematização de processos para custeio de trabalho de/em campo dos cursos da graduação, como um problema de gestão da PROGRAD. ii) analisar a dimensão do problema, nas perspectivas pedagógicas e gerenciais. iii) propor um Plano de Ação Educacional, envolvendo ações administrativas e gerenciais, para a resolução do problema.

A metodologia de pesquisa do presente trabalho possui natureza aplicada, com abordagem qualitativa e descritiva de estudo de caso. A investigação se fundamenta em pesquisa documental, efetivada por meio do levantamento de dados dos relatórios de viagens ocorridas em 2015 e 2016 e dos registros contidos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, e pesquisa bibliográfica, responsável pela fundamentação teórica do estudo. Com o objetivo de investigar a relação dos sujeitos diretamente envolvidos com o tema, optamos pela utilização da entrevista semiestruturada, aplicada aos coordenadores de cursos, como técnica de coleta de dados.

A partir do levantamento das viagens realizadas entre 2015 e 2016, por meio de relatórios fornecidos pela PROINFRA, foram mapeados os cursos que tiveram demandas por trabalho de/em campo. Com base nos dados fornecidos pelos relatórios, foram identificados os cursos com maiores incidências de viagens potencialmente formativas. Em segundo momento, com o objetivo de buscar pelo tema deste trabalho em instrumentos normativos, foram analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos. Os dados fornecidos por esses instrumentos nos levaram a investigar os cursos de Engenharia Civil, Engenharia Elétrica-Energia, Geografia, Turismo, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas e História. Para obter mais informações sobre os aspectos pedagógicos e administrativos, bem como conhecer a realidade e especificidade de cada um, foram entrevistados os coordenadores desses cursos, buscando, sobretudo, conhecer como se dá a discussão sobre a prática pedagógica de formação acadêmica em campo e quais são os caminhos e processos necessários para a sua realização.

Como referencial teórico, utilizamos autores que conceituam e caracterizam o trabalho de campo, na perspectiva dos benefícios do método para a aquisição de conhecimentos, tais como Amorim, Machado e Lazzarini (AMORIM et al., 2016). Sobre a prática pedagógica e o paradigma emergente, recorreremos aos estudos de Behrens (BEHRENS, 1999). Para tratar do contexto das universidades nos baseamos nos estudos de Fávero (FÁVERO, 1989; FÁVERO, 2006). Sobre a gestão

do conhecimento utilizamos as abordagens de Nonaka e Takeuchi (NONAKA; TAKEUCHI, 1997) e Batista (2012).

Para alcançar os objetivos propostos, esta dissertação se estrutura em três capítulos. O primeiro capítulo, de caráter descritivo, tem a função de apresentar o caso de gestão, descrevendo a sua relação com a unidade gestora, a PROGRAD, no âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora. Para tanto, faz-se necessário contextualizar a instituição dentro das transformações ocorridas no ensino superior brasileiro, para uma melhor compreensão sobre o cenário atual da UFJF. O primeiro capítulo retrata, ainda, os instrumentos normativos e políticas públicas relacionadas ao currículo e à utilização da prática como parte da formação discente no ensino superior. São apresentados, também, como algumas instituições públicas de ensino superior gerenciam essa temática.

O segundo capítulo é constituído pela fundamentação teórica sobre a prática do trabalho de campo e pela metodologia, com a apresentação dos eixos de investigação e análise dos resultados das pesquisas.

O terceiro capítulo traz o plano de ação educacional (PAE), de forma a atender e a fomentar as viagens formativas dos cursos de graduação no âmbito da UFJF. O PAE apresenta propostas de ações para a implementação de processos sistematizados, viabilizando entre outros pontos a gestão do conhecimento.

## 1 AS DEMANDAS E DESAFIOS DO TRABALHO DE/EM CAMPO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFJF

Neste capítulo são abordados os problemas relacionados às experiências formativas realizadas em territórios diversos, nos cursos de graduação, envolvendo as práticas de trabalho de campo, as visitas técnicas, as atividades acadêmico-científico-culturais, os eventos científicos, entre outros. Para tanto, faz-se necessário relatar como o ensino superior brasileiro, a Universidade Federal de Juiz de Fora e a Pró-Reitoria de Graduação, como contextos do problema em questão, abordam o tema sobre a perspectiva gerencial e pedagógica. Nesse cenário, de forma mais específica, apresentamos a PROGRAD da UFJF e a sua relação com o trabalho de campo dos cursos, para embasar o questionamento que motiva este trabalho: como a PROGRAD pode viabilizar um programa padronizado de procedimentos para atender e fomentar as demandas por trabalhos de campo e visitas técnicas, entre outras denominações por experiências formativas realizadas em espaços distintos do campus, nos cursos de graduação da UFJF?

Também são apresentadas, neste capítulo, as evidências do problema de gestão da PROGRAD, por meio de dados e elementos para investigação, e exposição dos conceitos sobre o tema à luz dos referenciais teóricos.

### 1.1 O Ensino Superior no Brasil

Para ampliar a compreensão das dinâmicas e processos que envolvem o conjunto de experiências formativas que existem fora dos espaços dos *campi* universitários, optamos por resgatar elementos da organização das instituições de ensino superior no território brasileiro a partir do surgimento das universidades<sup>3</sup>. Recorremos, portanto, ao advento das universidades, por volta da década de 1930, e a sua expansão com a chegada das universidades federais, a partir da década de 1950, para buscar compreender a função política, social e econômica das universidades federais nos dias de hoje.

---

<sup>3</sup> O termo universidade, nesta dissertação utilizado, remete à instituição de ensino superior que obedeça ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, exigência inexistente para as outras formas institucionais de ensino superior brasileiras, que além das Universidades compreendem os Centros Universitários, as Faculdades integradas, as Faculdades, os Institutos e Escolas Superiores e os Centros de Educação Tecnológica (STEINER, 2006 apud AMORIM, 2010).

Serão apresentados, nesta seção, os atuais instrumentos normativos que apontam para os objetivos a serem alcançados pelo ensino superior, bem como as discussões sobre currículo, investigando a abordagem da utilização da prática fora de sala de aula como recurso para a formação acadêmica discente.

A presença do ensino superior no Brasil é marcada pela exclusão e por desigualdades desde a sua origem, no início do século XIX, pois a sua criação visava atender à Corte portuguesa, transferida para a colônia devido à invasão napoleônica na Europa (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p.3). No período em que o Brasil se tornou sede da monarquia, foram instituídas “algumas escolas superiores de caráter profissionalizante”, sob total controle do Poder Central. Entretanto, com a proclamação da República, período em que o Brasil contava com alguns espaços de formação científica e literária, esse controle deixou de ser exclusivamente do Governo Federal, passando a transitar por algum tempo em instâncias estaduais. Por meio do Decreto nº 11.530, de 1915, o Governo Federal autorizou a instituição da universidade que passava a agregar escolas de ensino superior já existentes, concedendo-lhe isenção fiscal e gratuidade nas instalações para funcionar (FÁVERO, 2006, p. 20-21).

O caráter profissionalizante da formação superior e a centralização administrativa se mantiveram na década seguinte (1920). Segundo Fávero (2006), com a criação da primeira universidade brasileira pelo governo federal, a Universidade do Rio de Janeiro, começam a emergir discussões, entre outras, sobre as funções e o papel das universidades brasileiras. Nesse viés, havia defensores de que as funções básicas das universidades deveriam envolver o desenvolvimento da pesquisa científica e a formação profissionalizante. Por outro lado, havia defensores que a prioridade das universidades era a formação profissional (FÁVERO, 2006. p. 22).

Ao passo que emergem estudos e debates sobre as universidades brasileiras surgem atos políticos, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, que defendia a centralização política e a preocupação em “desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho” (FÁVERO, 2006, p. 23). Entretanto, toda a discussão em defesa da universidade autônoma e voltada à pesquisa científica esbarrava em políticas públicas de centralização e autoritarismo, inclusive com a eleição do Presidente Getúlio Vargas e a chegada do Estado Novo (1937–1945).

Nesse período, embora tenha sido ampliada a quantidade de universidades no país, pouca coisa mudou com relação à autonomia e a formação nas universidades. Entretanto, nesse contexto, surgiram importantes movimentos sociais, como a União Nacional dos Estudantes – UNE (1938), que além de representar oficialmente os estudantes universitários do Brasil, engajava-se em discussões políticas, concomitante ao período de fortalecimento militar, combate ao comunismo e articulações políticas para manutenção do poder do governo (FGV, s/d).

Foi somente por volta da década de 1950 e 1960 que se formou a rede de universidades federais, período fortalecido pelo envolvimento de intelectuais em discussões políticas e educacionais, pelo surgimento de partidos políticos nacionais e pelo fortalecimento dos movimentos sociais que defendiam, entre outras questões, a escola pública para todos. A educação superior, impulsionada, ainda, pelo mercado de trabalho e pelos avanços industriais e comerciais, pouco discutia a pesquisa científica e a produção do conhecimento do ensino superior no país.

Nesse período, o cenário mundial vivia o período da guerra fria em que a competitividade entre Estados Unidos e União Soviética trazia à tona o medo da terceira guerra mundial. Com o lançamento do satélite Sputnik, pela União Soviética, em 1957, os Estados Unidos começaram a questionar a sua superioridade científica, culpando o sistema educacional pelo fracasso na corrida espacial. Começaram, então, os investimentos maciços em educação e as reformas curriculares, com ênfase nas ciências e nas engenharias. Esse contexto político, social, econômico e cultural, faz emergir, então, uma nova perspectiva de formação: a do cientista. Segundo Brooke (2012), outro movimento, que defendia “a educação científica para o trabalho e para o desenvolvimento”, foi proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1954, na defesa de

que a melhoria na formação dos professores de ciências era fundamental tanto para o bem-estar das pessoas quanto para o progresso humano em uma época em que as próprias condições de vida mudavam, devido à influência de tantas novas aplicações da ciência. (BROOKE, 2012, p. 22).

Esse cenário, de investimentos e discussões em educação para o desenvolvimento, influenciou as reformas educacionais em diversos países, assim como no Brasil. Em julho de 1959, educadores brasileiros lançaram um manifesto em defesa do ensino público e dos investimentos na área da ciência para o

desenvolvimento econômico do país. Segundo Brooke (2012), os autores do manifesto eram conhecidos como os “Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público”, que defendiam maior participação do Estado na Educação, “mediante a escola pública e laica e, principalmente, a modernização da instituição escolar, *pari passu* com a própria modernização do país” (BROOKE, 2012, p. 23).

O manifesto contribuiu para as discussões do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que em 1961 tornou-se a Lei de número 4.024, trazendo como principal característica a descentralização do sistema educacional brasileiro, que até então, era centralizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Entretanto, conforme destaca Mandelli (2012),

Entre seus maiores gargalos, estão justamente o tímido efeito dos principais ganhos que ela trouxe: pouca autonomia dos municípios (ainda dependentes de Estados e da União) e pouca democratização de oportunidades educacionais na escola pública, que permaneceu elitizada. 'Além disso, houve uma fraca expansão dos cursos superiores destinados à formação de professores para a educação básica', lembra Francisco Cordão, membro do Conselho Nacional da Educação (CNE). 'Faltou investimento das universidades nesse ponto, embora tenhamos assistido à uma forte expansão do ensino normal, destinado a atuar nas escolas primárias. (MANDELLI, 2012, s/p.).

Embora os avanços tenham sido tímidos, o cenário educacional brasileiro começou a discutir a democratização do acesso ao ensino público e a formação de professores para o fortalecimento da educação básica. Houve também expressivo progresso na produção editorial de novos materiais acadêmicos e didáticos, para atender às mudanças curriculares determinadas pela LDB. Para Brooke (2012, p. 24), a “troca entre educadores brasileiros e norte-americanos – facilitada por instituições filantrópicas intermediárias” é que efetivamente iniciou o processo de adoção de materiais didáticos com ênfase à ciência e à tecnologia.

Entretanto, o contexto político e econômico no Brasil, nesse período, foi determinante para mudar os rumos das discussões sobre educação. Jânio Quadros venceu as eleições para Presidente, em 1960, contra a direita que se mantinha no poder havia 15 anos. O país passava por crise econômica e o novo governo não tinha maioria na bancada do Congresso. “Em pouco tempo, instalou-se o conflito entre o Executivo e o Legislativo, que levaria o país à grande crise de agosto de 1961, cujo ápice foi a renúncia de Quadros e o veto dos ministros militares à posse

do vice-presidente Goulart” (FGV, s/d). A crise política foi abrandada pela aprovação, pelo Congresso Nacional, do parlamentarismo, permitindo a João Goulart, o Jango, assumir a Presidência da República.

Segundo dados do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas, Jango era um entusiasta da educação e da escola pública, influenciado pelo Movimento dos Pioneiros da Escola Nova (iniciado na década de 1920). Dessa forma, “defendia a democratização do acesso à educação e a montagem de um sistema de âmbito nacional que garantisse aos cidadãos o direito à escola pública, laica, obrigatória e gratuita” (FGV, s/d).

Fazia parte da defesa de Jango, também, os programas de alfabetização de adultos, liderados pela “pedagogia libertadora” de Paulo Freire. A proposta trazia como objetivo libertar o sujeito a partir da tomada de consciência, do questionamento e da utilização do conhecimento de mundo do sujeito para a aquisição de novos conhecimentos. Nesse sentido,

A educação seria o instrumento mais eficaz de difundir a idéia-força de que o homem não deveria se contentar com a condição de "objeto" da história: sua vocação era ser "sujeito". O mote "Todo ato educativo é um ato político" é a síntese de todo um esforço de conscientização pela educação que o método Paulo Freire pretendeu universalizar (FGV, s/d).

Ainda na esfera educacional, Jango enfrentou o problema dos “excedentes”, surgido pelo aumento expressivo de alunos matriculados no ensino superior e, conseqüentemente, pela necessidade de mais vagas para atender a crescente demanda. Além disso, havia à época um movimento pela modernização do ensino superior brasileiro, em que a participação do movimento estudantil reivindicava:

a) autonomia universitária; b) participação dos corpos docente e discente na administração universitária, através de critério de proporcionalidade representativa; c) adoção do regime de trabalho em tempo integral para docentes; d) ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas; e) flexibilidade na organização de currículos (FÁVERO, 2006, p. 29).

Percebe-se com isso, que o seguimento discente compreendia e preocupava-se com a esfera administrativa das universidades, como também com a gestão

participativa, com o acesso ao ensino público e, principalmente, com a qualidade de ensino.

Por outro lado, a liderança populista de João Goulart em defesa da educação, dos movimentos culturais, do nacionalismo econômico e da participação política dos movimentos sociais e sindicais, fez com que seu governo se transformasse em ameaça para determinados grupos. Em 1964, alegando restaurar a disciplina e a hierarquia nas Forças Armadas, que estava em crise, e destruir o “perigo comunista”, os militares assumem o governo e obrigam Jango a se exilar no Uruguai.

O governo militar, além da repressão aos movimentos estudantis, tomou medidas de base para a reforma do ensino superior, como o acordo MEC/USAID que tinha como objetivo a busca pela hegemonia, por meio de assistência técnica, financeira e militar dos Estados Unidos. Outra medida, conhecida como Plano Atcon, também oriundo de visão estrangeira, pelo americano Rudolph Atcon, articulou uma nova estrutura administrativa nas universidades, que entre outras propostas, determinava foco no rendimento e na eficiência. Em ação que objetivava o fortalecimento da autoridade e manutenção da disciplina, o relatório Meira Mattos serviu também de base para a implementação de medidas adotadas na reforma do ensino superior. Tal medida, além de reforçar a autoridade do governo, trouxe como propostas a ampliação de vagas, a implantação do vestibular unificado, a criação de cursos de curta duração e a ênfase nos aspectos técnicos e administrativos (FÁVERO, 2006).

Já nos primeiros anos de governo militar, foi crescendo a insatisfação em vários setores sociais, pela forma de gerir a economia e a educação. Os movimentos estudantis começam a oferecer resistência e com a morte de um estudante, no Rio de Janeiro, cresceram as manifestações pelo país, culminando na "Passeata dos Cem Mil", em junho de 1968. Foi um período de repressão, em que qualquer atitude contrária ao governo tinha punição severa, e, como consequência, o país sofreu regresso das discussões abertas sobre políticas públicas democráticas educacionais.

Cinco meses depois, por meio da Lei nº 5.540 (de 28 de novembro de 1968), se deu a Reforma na Educação Superior, imposta pelo governo, após derrotar os movimentos estudantis. A reforma militar para a educação superior determinava, entre outras medidas:

a abolição da cátedra e instituição dos departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa; a implantação do sistema de institutos básicos; o estabelecimento da organização do currículo em duas etapas: o básico e o de formação profissionalizante; o decreto da flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade e o estabelecimento do duplo sistema de organização: um, vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo (SAMPAIO, 1991, p.15-16).

Para “manter a ordem”, no mês seguinte a publicação da Reforma, foi promulgado o Ato Institucional nº 5 (AI-5) que dava plenos poderes ao governo para punir ações contrárias às determinações impostas, além do poder, quase absoluto, de controlar as demais instâncias políticas brasileiras, em seus três poderes. O período mais severo da história do ensino superior brasileiro ficou marcado pela reestruturação administrativa, pela formação direcionada ao desenvolvimento econômico e valorização do capital humano.

Embora tenha havido total controle do Estado no âmbito das instituições de ensino superior, o MEC diagnostica como positiva a reforma universitária de 1968, caracterizando-a como "a grande LDB da educação superior, ao assegurar autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades." (MEC, s/d). Entretanto, o Ministério não explica como de fato essa autonomia se efetivou, perante o controle e a dependência financeira que o governo federal exercia sobre as universidades. Observa-se, também, que a reforma não propiciou na prática as reivindicações dos estudantes quanto à gestão participativa e quanto à adequação dos currículos à realidade brasileira, dando continuidade ao ensino superior excludente, formador de mão de obra para o mercado de trabalho e mantenedor da educação como instrumento de poder. Cabe destacar, também, que embora o documento da Reforma traga em seu art. 1º a determinação de que o “ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário” (BRASIL, 1968), percebe-se na prática o preterimento da formação científica perante a formação profissionalizante.

Outro aspecto que nos faz inferir que a Reforma não considerou as propostas apontadas pelos estudantes à época, concerne na reivindicação para ampliação da

oferta de vagas nas escolas públicas, efetivando-se, na prática, o fomento do setor privado, por motivações mercadológicas. Dessa forma,

As instituições privadas de ensino superior tornaram-se um grande negócio. Os empresários, donos dessas instituições, não tinham nenhum comprometimento com a educação e viam na necessidade imediata, por parte de um grande percentual da sociedade, da obtenção de um diploma a oportunidade de ganhar muito dinheiro. (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 6).

De 1968 a 1974, com Emílio Garrastazu Médici na Presidência, o governo militar promoveu desenvolvimento e crescimento na economia, com aumento das exportações, expansão do setor industrial, crescimento da oferta de emprego e ampliação de investimentos em infraestrutura. Entretanto, o “milagre econômico” se mostrou frágil, por depender da estabilidade do cenário econômico mundial e pelo aumento da dívida externa, pois os recursos para os investimentos vinham de empréstimos estrangeiros (CANCIAN, 2006). Com o “milagre econômico”, a classe média aumentou seu poder de consumo, aumentando também a demanda pelo ensino superior para obtenção de melhores oportunidades de trabalho. Segundo Sampaio (1991), esse cenário foi favorável à ampliação no quantitativo de matrículas, tanto para o setor público quanto para o setor privado, conforme demonstra a tabela 1:

**Tabela 1: Comparativo de Matrículas em IES: 1960-1979**

<b>Ano</b>	<b>Total de matrículas</b>	<b>Privada</b>	<b>Percentual</b>	<b>Pública</b>	<b>Percentual</b>
1960	93.202	41.287	44%	51.915	56%
1965	155.781	68.194	44%	87.587	56%
1970	425.478	214.865	50%	210.613	50%
1975	1.072.548	662.323	62%	410.225	38%
1979	1.298.331	808.253	62%	490.078	38%

Fonte: Elaborada pela autora. Adaptada de SAMPAIO, 1991.

Cabe destacar, que a mesma tabela permite observar uma inversão no setor predominante de matrículas. A partir da década de 1970, as instituições do setor privado começam a registrar os maiores percentuais de alunos matriculados no ensino superior brasileiro, fato que perdura até os dias atuais, apesar dos avanços na democratização de acesso ao ensino superior.

Com a crise mundial do petróleo em 1979, a economia brasileira sofreu consequências, forçando a desaceleração nos índices de alunos matriculados no ensino superior, por toda a década de 1980, em ambos os setores. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, de 1980 a 1990 houve aumento de apenas 162.794 matrículas, distribuídas conforme tabela 2, a seguir:

**Tabela 2: Comparativo de matrículas em IES: Década de 1980**

<b>Ano</b>	<b>Total de matrículas</b>	<b>Privada</b>	<b>Percentual</b>	<b>Pública</b>	<b>Percentual</b>
1980	1.377.286	885.054	64%	492.232	36%
1981	1.386.792	850.982	61%	535.810	39%
1982	1.407.987	859.599	61%	548.388	39%
1983	1.438.992	862.303	60%	576.689	40%
1984	1.399.539	827.660	59%	571.879	41%
1985	1.367.609	810.929	59%	556.680	41%
1986	1.418.196	840.564	59%	577.632	41%
1987	1.470.555	885.590	60%	584.965	40%
1988	1.503.555	918.204	61%	585.351	39%
1989	1.518.904	934.490	62%	584.414	38%
1990	1.540.080	961.455	62%	578.625	38%

Fonte: Elaborada pela autora. Adaptada de INEP, 2016.

Contudo, entre 1985 e 1990, a Associação Nacional dos Docentes Universitários (ANDES) intensificou as reivindicações pela autonomia das universidades públicas e pela “democratização da e na educação superior” (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 7), o que contribuiu para a reformulação da LDB em 1996. As petições, aliadas aos baixos índices de expansão no ensino superior nos últimos anos e o contexto mundial, impulsionaram mudanças na educação em território brasileiro.

Fávero (1989) à época apontava para a crise nas universidades, segundo a qual se dava pelo crescimento desordenado e até estimulado, pela progressiva privatização, pela falta de estabilidade orçamentária, pela falta de transparência, pelo descompasso entre a produção de pesquisas e as exigências científicas, tecnológicas e culturais pelas quais o país vivenciava, pela fragilidade e descontinuidade dos programas de ensino e pesquisa, pelos currículos defasados e pouco flexíveis, pela estrutura de poder centralizadora e conservadora, pela falta de

competência profissional e pela falta da participação da comunidade acadêmica nas decisões (FÁVERO, 1989, p. 10-13). Essas questões, não só evidenciavam a falácia das universidades como tornavam imprescindíveis ações de reformulação do ensino superior brasileiro, de modo a atender as necessidades postas na atualidade e a repensar que universidade seria necessária para o desenvolvimento social, político e econômico futuro.

Em tempos de globalização, abertura ao comércio exterior e privatizações de empresas estatais, o neoliberalismo, conduzido pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), norteou a chamada Nova Administração Pública, que priorizava "o foco em resultados, a orientação para o cidadão-consumidor e a capacitação de recursos humanos. As inovações introduzidas por ela no aparato estatal foram a descentralização de processos e a delegação de poder" (OLIVEIRA, 2009, p. 63). Outra importante mudança, nesse cenário, foi a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a reestruturação do Conselho Nacional de Educação (CNE) com atribuição em gerir um sistema de avaliação da educação superior e estabelecer padrões de referências para a organização acadêmica das instituições de ensino superior.

Nesse contexto, o país retomou o crescimento de forma expressiva em número de alunos matriculados no ensino superior, especialmente no setor privado. Contudo, esse aumento nos índices das instituições privadas não foi positivo para a educação, conforme defende Franco (2008):

Há de se acautelar quanto aos riscos de um possível crescimento desordenado no setor privado, que envia milhares de pedidos de abertura de cursos ao MEC, acirrando a concorrência, multiplicando os cursos, causando o fracionamento de recursos que deveriam ser destinados aos cursos já existentes nestas instituições e por consequência, provocando não raramente resultados qualitativos muito aquém do desejável nestas escolas, especialmente a partir da década de 1990, como tem insistentemente alertado os dados levantados pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (FRANCO, 2008, p. 55).

De uma forma geral, a tabela 3, a seguir, demonstra a progressão quantitativa de matrículas e a inversão do setor predominante na educação brasileira, até o período aqui contextualizado.

**Tabela 3: Progressão de Matrículas em IES**

Ano	Setor Público		Setor Privado		Total
	Vagas	%	Vagas	%	
<b>1933</b>	18.986	56,3	14.737	43,7	33.723
<b>1945</b>	21.307	51,6	19.969	48,4	41.275
<b>1965</b>	182.696	56,2	142.386	43,8	325.082
<b>1985</b>	556.680	40,7	810.929	59,3	1.367.609
<b>2004</b>	1.178.328	28,3	2.985.405	71,1	4.163.733

Fonte: FRANCO, 2008.

Os impactos do modelo de gestão pública gerencial de FHC foram marcantes, principalmente por enfatizar as avaliações das instituições educacionais. Nesse sentido, a comparação do país ao cenário mundial, tornou-se essencial para dar credibilidade ao Brasil, desencadeando ações do governo em prol da melhoria dos dados educacionais. Ainda que de forma prematura, a qualidade da educação começou a tomar espaço de discussão.

A Lei nº 9.394, de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), vigentes até os dias atuais, incorporou inovações como a definição de que a universidade articule ensino, pesquisa e extensão, a obrigatoriedade do credenciamento e avaliação das instituições de ensino superior, a promoção de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, o estabelecimento de que a educação deva estar ciente dos problemas do mundo presente e relacionar-se de forma recíproca com a sociedade. E, ainda, que a educação superior deva

atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996, art.43).

De certa forma, podemos considerar que começaram a se tornar realidade, nesse novo contexto, os ideais iniciados, pelos intelectuais, na década de 1920 e retomados no final da década de 1950.

Nos últimos anos de FHC à frente do governo, foram estabelecidas metas para todos os níveis de educação, através do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2001 a 2011. Foram estabelecidas, nesse documento, 23 metas para o ensino superior, entre as quais, a busca em promover a ampliação de oferta

de vagas, a autonomia didática, científica e administrativa para as universidades públicas, a institucionalização de avaliações internas e externas, a capacitação docente e, de forma discreta, a reestruturação curricular.

Sobre esse último aspecto, que destaco pela pertinência ao tema desta dissertação, a meta 18 estabelecia ser preciso “incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa” (BRASIL, 2001, p. 38). Sob a perspectiva metodológica, a meta deixa abertura à compreensão de que ao se modernizar os processos de ensino-aprendizagem é preciso rever as formas, tempos e espaços em que a aprendizagem pode se desenvolver.

Contudo, as metas estabelecidas no documento foram elaboradas de tal forma que dificultavam a avaliação da sua execução. Além da complexidade em mensurar as metas, não foram estabelecidos prazos para execução e nem definidos de onde viriam os recursos para sustentá-las. Essas são apenas algumas das críticas que o documento sofreu e que serviram de base para o aprimoramento no PNE seguinte (SOUZA, 2014).

Em 2003, assume o governo o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, vindo de um passado de lutas sindicais e apoio a movimentos sociais pelo combate às desigualdades sociais. Dessa forma, se apresenta como um governo popular democrático, aberto à participação das representatividades. No que concerne ao campo da educação, em seu primeiro ano de mandato, criou um Grupo de Trabalho Interministerial (GT) encarregado “de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES” (BRASIL, 2003).

O relatório final do GT e as metas determinadas pelo PNE deram o tom das prioridades do governo para o setor educacional. A necessidade em avaliar a Educação Superior resultou na instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em 2004. No mesmo ano foram tomadas duas medidas com vistas à democratização de acesso e à equidade: o Projeto de Lei 3.627, que instituiu a política de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, negros e indígenas nas instituições públicas de ensino superior, e a Medida Provisória 213, que no ano seguinte passaria a lei, constituindo o Programa Universidade Para Todos (Prouni). No que concerne ao aumento de alunos matriculados no ensino

superior, conforme meta estabelecida no PNE, o governo, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (ANDIFES) e Empresas Estatais, criou, em 2005, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, em 2007, determinou por meio do Decreto nº 6.096 a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A tabela 4, ao apresentar as matrículas no ensino superior entre os anos de 2005 e 2015, nos permite observar que em 2008 houve o maior aumento percentual de matrículas, em relação ao ano anterior, devido ao REUNI.

**Tabela 4: Matrículas em Cursos Presenciais e a Distância**

Ano	Matrículas em Cursos Presenciais	Matrículas em Cursos a Distância	Total de Matrículas	Diferença em relação ao ano anterior	
				em números	em %
2005	4.453.156	114.642	4.567.798	344.454	8,2%
2006	4.676.646	207.206	4.883.852	316.054	6,9%
2007	4.880.381	369.766	5.250.147	366.295	7,5%
2008	5.080.056	727.961	5.808.017	557.870	10,6%
2009	5.115.896	838.125	5.954.021	146.004	2,5%
2010	5.449.120	930.179	6.379.299	425.278	7,1%
2011	5.746.762	992.927	6.739.689	360.390	5,6%
2012	5.923.838	1.113.850	7.037.688	297.999	4,4%
2013	6.152.405	1.153.572	7.305.977	268.289	3,8%
2014	6.486.171	1.341.842	7.828.013	522.036	7,1%
2015	6.633.545	1.393.752	8.027.297	199.284	2,5%

Fonte: Elaborada pela autora. Adaptada de INEP, 2016.

Concomitante a essa expansão, os cursos tecnológicos de nível superior, que tiveram suas raízes na reforma universitária de 1968 e foram reafirmados pela LDB de 1996, se mantiveram como opção para uma formação mais rápida para o mercado profissional, já que possuem carga horária inferior aos demais, e se adapta ao contexto do mundo globalizado desejoso cada vez mais de novas tecnologias.

Em tempos atuais, as políticas públicas vigentes endossam as orientações para o aumento de alunos matriculados no ensino superior, para o acesso democrático e para a melhoria na qualidade de ensino, impactando diretamente na gestão da graduação das universidades. Exemplo disso são as determinações do

PNE (2014-2024), que estabelece em sua meta 12, vinte e uma estratégias para o ensino superior, que podem ser agrupadas nessas três perspectivas, conforme apresentação do quadro 1:

**Quadro 1: Divisão da Meta 12 do PNE em Eixos Temáticos**

<b>Eixos Temáticos</b>	<b>Estratégias</b>
Aumento de matrículas	12.1 - Estrutura física e recursos humanos 12.2 - Oferta de vagas na rede federal 12.6 - Financiamento estudantil 12.16 - Processo seletivo 12.17 - Vagas ociosas 12.18 - Redes estaduais e municipais 12.19 - Autorização de cursos e instituições 12.20 – FIES
Acesso democrático	12.5 - Fomento à diversidade 12.9 - Ações afirmativas 12.10 - Acessibilidade 12.13 - Atendimento à população do campo, comunidades indígenas e quilombolas
Melhoria na qualidade de ensino	12.3 – Fluxo 12.4 - Formação de professores para Educação Básica 12.7 - Créditos curriculares para extensão universitária 12.8 - Estágio 12.11 - Estudos e pesquisas 12.12 - Mobilidade estudantil e docente 12.14 - Formação em ciências e matemática 12.15 - Acervo digital de referências 12.21 - Laboratórios multifuncionais

Fonte: Adaptado de Observatório do PNE (2013).

O agrupamento das estratégias em eixos temáticos tem como objetivo facilitar a visualização das três vertentes que determinam as ações públicas no setor educacional. Entretanto, podemos considerar que uma estratégia enquadrada a princípio como característica de um eixo, pode também ser pertinente a outro. Exemplo disso é a estratégia 12.15, que trata do acervo digital de referências, embora caracterizada como um esforço na promoção da melhoria na qualidade de ensino, ela também abarca o acesso democrático, pois ao analisar o que está definido na estratégia, constatamos que além de “institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os

cursos de graduação” deve ser “assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2013).

Direcionando o foco de análise para o eixo da qualidade de ensino, que melhor se aplica ao tema dessa dissertação, as estratégias em questão propõem ações que envolvem currículo e projetos políticos pedagógicos, entretanto, não discutem aspectos metodológicos, sobretudo, no que concerne às práticas de ensino realizadas fora de sala de aula.

Conforme o histórico do ensino superior, aqui apresentado, percebemos que a qualidade de ensino é assunto recente, provocado pela globalização e pelo neoliberalismo da década de 1990, que via nos índices de avaliação de resultados uma forma de disputar o mercado internacional. Pudemos perceber que a história de exclusão não se fez por acaso. Democratizar o acesso da massa a essa esfera, que sempre foi símbolo de poder social, implica em mudanças no cenário econômico, social e político.

## **1.2 A UFJF como contexto**

Nesta seção apresentamos brevemente o contexto sócio histórico da UFJF e como ela está estruturada administrativa, política e economicamente. Também demonstramos o aumento na oferta de cursos e de alunos matriculados, a partir de 2009, com a adesão ao Reuni, e a criação do campus de Governador Valadares. Em tempos atuais, apresentamos os princípios que norteiam as políticas da instituição e as suas políticas de gestão.

A Universidade Federal de Juiz de Fora foi criada em 1960, durante o governo de Juscelino Kubitschek, formando-se a partir da união de cursos de ensino superior preexistentes em Juiz de Fora. Nesse período, Juiz de Fora se caracterizava em importante centro de influência da região, por sua localização geográfica e por seu passado de pioneirismo no desenvolvimento econômico, além de estar inserida em um contexto nacional de debates políticos, influenciados, sobretudo, pelo fortalecimento dos movimentos sociais.

No final do século XIX e início do século XX, Juiz de Fora vivenciou um período de modernização que se transformou em “importante referencial para a análise da atual e histórica concentração de IES no município” (AMORIM, 2010, p. 233). O desenvolvimento do sistema bancário, a construção de um sistema gerador

de energia elétrica, a ampliação do sistema de transportes, impulsionado pela extensão da malha urbana, a adoção de uma política médica para as áreas urbanas, a constituição de sistemas de comunicação, o movimento de associação de classe ligado à ação organizada dos empresários do setor comercial e o estabelecimento de instituições educacionais, deram forma ao projeto de modernização de Juiz de Fora pensado pelas elites locais.

Impulsionado pelo contexto de modernização do município e região, o sistema educacional, fomentado pelas elites, surge através da criação do Instituto Granbery, em 1890, da Academia de Comércio, em 1894 e dos grupos escolares, em 1907, como “um investimento necessário à expansão econômica do lugar, principalmente pela possibilidade de capacitação técnica de mão-de-obra” (AMORIM, 2010, p. 256). Destaca-se que o Instituto Granbery e a Academia de Comércio eram de iniciativa privada e foram os precursores do ensino superior em Juiz de Fora. Para Amorim (2010), “estas instituições representam o início e a expansão de um sistema de educação vinculado ao avanço da ciência, da técnica e da informação, pelo território” (AMORIM, 2010, p. 258).

As características que favoreceram o processo de modernização de Juiz de Fora no passado, delegaram à cidade tendências a polarizações em uma vasta região de influência, a Zona da Mata Mineira. Portanto, ao longo dos anos o município vem se destacando por sua importância e influência nos setores econômico, social, político e educacional, elevando os indicadores de qualidade de vida e caracterizando-se como um importante polo regional.

Ainda que Juiz de Fora tenha passado por uma quase erradicação das atividades agrícolas cafeeiras e, posteriormente, por uma significativa queda na produção industrial, que impactaram no desenvolvimento econômico da cidade e região, não houve impedimento para o crescimento das atividades educacionais. A partir de meados do século XX, a economia local passou a apresentar um novo desenho com a ampliação do setor terciário. Dessa forma, o município passou a ser um importante centro regional de distribuição de serviços, demandando novos desafios ao setor educacional. Na mesma época, havia um movimento de Estado para a criação das universidades federais e, nesse contexto, as instituições isoladas de ensino superior de Juiz de Fora ganharam novos contornos com a subvenção do Estado.

Sendo a primeira instituição pública de ensino superior, em um vasto território, a Universidade Federal de Juiz de Fora passou a atrair maiores contingentes populacionais. Nesse contexto, o processo crescente de urbanização, o desenvolvimento do setor de transportes, a revolução das telecomunicações e a evolução técnico-científica exerceram influência no processo de transformação territorial de Juiz de Fora.

Em tempos atuais, de inovações tecnológicas e dinâmica circulação de informações, novos desafios e movimentos são postos aos territórios, por compreenderem não só as necessidades locais, como também as do mundo globalizado. Nesse viés, a UFJF se caracteriza como uma importante instituição não só para o território da Zona da Mata, como para o território nacional, e tanto por sua relevância educacional, quanto pela articulação para o desenvolvimento social e econômico.

Em 2015, a UFJF publicou o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com vigência de 2016 a 2020, reforçando compromisso com o seu papel social, ao afirmar que:

os diversos esforços da UFJF no sentido de promover articulação interinstitucional, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e à consolidação de ambiente propício à inovação, têm possibilitado a conversão dos conhecimentos acadêmicos em tecnologias disponíveis ao atendimento de demandas sociais. Desta forma, a UFJF vem contribuindo decisivamente para a promoção do desenvolvimento social e econômico de sua região, embora a ressonância de suas atividades não se limite à escala regional (UFJF, 2015, p. 42).

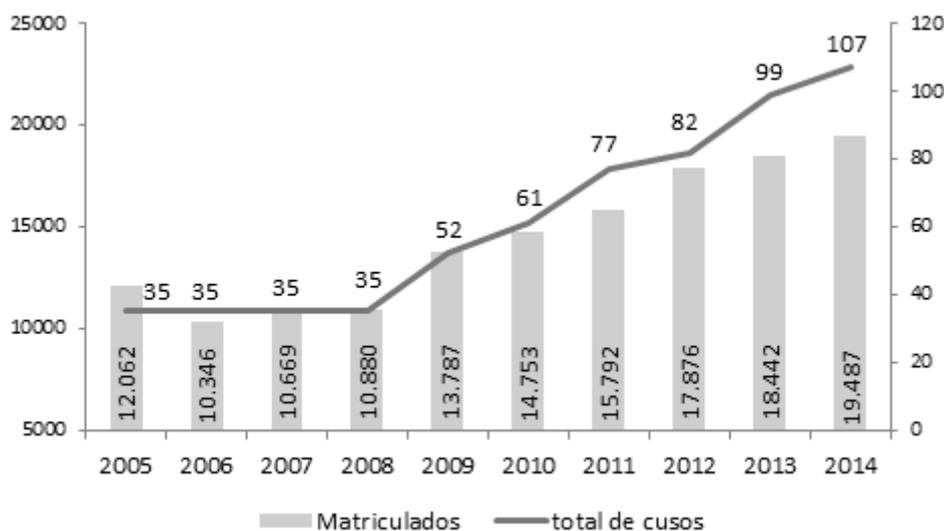
O trecho citado nos permite destacar um tema presente em debates anteriores e que ainda faz-se atual, por incentivar a formação propedêutica depois de tantas décadas direcionadas, quase exclusivamente, à formação profissionalizante. A preocupação com a formação científica vem sendo demonstrada pelo incentivo, iniciado em 1986, quando a universidade realizou seu “primeiro encontro de iniciação científica” (UFJF, 2015, p. 9), estando presente ainda hoje, como aponta o PDI.

Envolvida nesses princípios e em consonância às políticas públicas de expansão na oferta de vagas no ensino superior, a UFJF disponibiliza como formas de ingresso o SISU (Sistema de Seleção Unificada), o vestibular para cursos que

exigem habilidades específicas e o PISM (Programa de Ingresso Seletivo Misto) que consiste em um processo de avaliação seriada em módulos (I, II e III) no qual os candidatos participam ao final de cada um dos três anos do Ensino Médio. A graduação da UFJF oferece 101 cursos presenciais e 7 a distância, segundo Cadastro do e-MEC, de 2015. Na pós-graduação, a Universidade disponibiliza 36 cursos de mestrado e 18 de doutorado, distribuídos em 19 unidades acadêmicas, além do Colégio de Aplicação João XXIII<sup>4</sup>. Somando os cursos presenciais e a distância a graduação abarca aproximadamente 16 mil alunos (UFJF, 2015).

Em outubro de 2007, a UFJF aprovou, através do seu Conselho Superior<sup>5</sup>, a adesão ao Reuni, assegurando, a partir de 2009, a oferta de 17 novos cursos de graduação presencial e a distância, elevando a taxa de matrículas e dando início à ascensão da curva de tendência com relação aos anos anteriores<sup>6</sup>, conforme demonstra o gráfico 1:

**Gráfico 1: Oferta de Cursos e Matrículas na UFJF**



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado dos relatórios consolidados da UFJF e das sinopses do INEP.

<sup>4</sup> Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFJF, vigência 2016-2020

<sup>5</sup> Resolução do Conselho Superior nº 15, de 25 de outubro de 2007.

<sup>6</sup> Valores que consideram os cursos presenciais e a distância, sendo obtidos através das sinopses do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – Inep e dos Relatórios Consolidados da UFJF (anos de 2011 à 2014), que são instrumentos pelo qual o Inep recebe oficialmente as informações da instituição.

Com a expansão, a UFJF adotou os Bacharelados Interdisciplinares, com a “oferta de novo formato e modelo de formação acadêmica, com transformação nos moldes pedagógicos e introdução e diferenciação demarcada entre ciclos básicos e ciclos profissionalizantes na graduação” (UFJF, 2015, p. 10).

Além disso, a criação do campus avançado de Governador Valadares, em 2012<sup>7</sup>, potencializou a expansão de cursos e de alunos matriculados. Atualmente são oferecidos 10 cursos de graduação nas áreas de Ciências Sociais e Saúde, distribuídos em duas unidades acadêmicas.

Com subsídio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) a UFJF, a partir de 2005, passou a oferecer cursos de graduação a distância (EaD). Com o suporte do Centro de Educação a Distância (CEAD), as unidades acadêmicas oferecem 7 cursos de graduação e 7 de pós-graduação, entre os 54 polos conveniados.

A UFJF conta com o Hospital Universitário, com 30 programas de residência médica e 26 programas de residência multiprofissional, e com o Colégio de Aplicação João XXIII, com cursos de Educação Básica, para as práticas de estudo e interação social (UFJF, 2015).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (UFJF, 2015), a estrutura administrativa está organizada em Órgãos Colegiados Superiores, Reitoria, Pró-Reitorias, Unidades Acadêmicas, Órgãos Suplementares e Diretorias. O Conselho Superior é o órgão máximo de deliberação da UFJF e possui as funções normativa, deliberativa e de planejamento. Já os Conselhos Setoriais são órgãos consultivos, deliberativos e normativos em matérias específicas. A Reitoria é o órgão executivo que coordena e supervisiona todas as atividades da Universidade, composta pelo Reitor, Vice-Reitor, Chefia de Gabinete, Secretarias e Assessorias. As Pró-Reitorias assessoram a Reitoria e sua composição, na ocasião da elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (2015), era: Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD); Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação (PROPGPI); Pró-Reitoria de Extensão (PROEX); Pró-Reitoria de Cultura (PROCULT); Pró-Reitoria de Apoio Estudantil e Educação Inclusiva (PROAE); Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH); Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Gestão (PROPOG) e Pró-Reitoria de Infraestrutura (PROINFRA).

---

<sup>7</sup> Resolução do Conselho Superior nº 01, de 16 de fevereiro de 2012.

Nas Unidades Acadêmicas encontram-se os Departamentos que promovem o ensino, a pesquisa e a extensão em uma ou mais áreas do conhecimento. Os Departamentos integram os docentes e consistem na menor subdivisão da estrutura universitária, para os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de lotação de pessoal docente (UFJF, 2015).

Além do exposto, a UFJF conta com órgãos de apoio, como a Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos (CDARA), o Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional (CGCO), que faz a gestão do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), a Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão (FADEPE), o Centro Regional de Inovação e Transferência de Tecnologia (CRITT), o Centro de Biologia de Reprodução (CBR) e uma Editora.

Embora a organização administrativa dos órgãos suplementares possa sofrer alterações de uma gestão para outra, a estrutura administrativa, dada pelo Estatuto de 1998, permanece inalterada. O mesmo documento, em seu art. 3º, determina que a UFJF deva seguir como princípios:

- I - liberdade de expressão através do ensino, da pesquisa e da divulgação do pensamento, da cultura, da arte e do conhecimento;
- II - pluralismo de idéias;
- III - gratuidade do ensino;
- IV - gestão democrática;
- V - garantia do padrão de qualidade;
- VI - indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (UFJF, 1998).

Além do Estatuto, a UFJF segue Regimento Interno que disciplina as atividades comuns nos campos da administração, do ensino, da pesquisa e da extensão. Os instrumentos normativos são voltados à concepção da gestão democrática, seguindo as diretrizes definidas pela Lei 9.394, de 1996, em seus art. 3º, VIII, art. 14 e art. 56.

### 1.2.1 A Pró-Reitoria de Graduação como órgão gestor

Nesta parte do trabalho, apresentamos como a PROGRAD adquire e utiliza informações pertinentes ao seu âmbito de gestão e como gerencia a dotação orçamentária e os critérios utilizados para o seu empenho. No que concerne à

relação administrativa e pedagógica da PROGRAD com as unidades acadêmicas e com os cursos de graduação, são relatados os principais entraves, evidenciando possibilidades e limites.

A Pró-Reitoria de Graduação da UFJF é um órgão da administração superior, que por determinação do art. 19, do Regimento Geral da UFJF, tem como atribuição básica formular diagnósticos da Instituição na área da graduação; elaborar propostas de políticas pertinentes ao seu setor e coordenar as atividades dos órgãos responsáveis pela execução das políticas estabelecidas (UFJF, s/d).

Dessa forma, a PROGRAD, como órgão gestor da graduação, busca por meio da gestão democrática a participação de todas as representatividades para tomar conhecimento das demandas, para analisar as especificidades e rotinas diárias, para avaliar a aplicabilidade e eficácia de suas deliberações e para planejar ações em busca da melhoria de seus processos. Em meio ao espaço e tempo em que vivemos cada vez se torna maior o desafio em ir além do atendimento às práticas e as demandas emergentes, que consomem a maior parte do nosso tempo. Nesse viés, torna-se imprescindível o papel das representatividades para a discussão, planejamento e difusão do conhecimento.

Muitos problemas administrativos se instauram na etapa de formulação de diagnóstico, pela dificuldade em se obter informações. Atualmente, a UFJF enfrenta esse problema como uma das consequências da rápida expansão iniciada em 2009, com a adesão ao REUNI, demandando urgência na revisão de seus processos administrativos e tecnológicos.

Percebemos que o crescimento exponencial de informações que circulam na Instituição exige recursos tecnológicos que sejam capazes de armazenar e operacionalizar os dados entre setores, de forma clara e rápida. O principal sistema operacional de armazenamentos de dados da UFJF, o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), administrado pelo Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional (CGCO), centraliza a maior parte dos dados administrativos e acadêmicos da UFJF, entretanto, o acesso e a circulação desses dados, por via de regra, são executados pelo órgão que o administra. Para elucidar, tomemos como exemplo uma necessidade emergente da secretaria da PROGRAD em informar para um requisitante o quantitativo de alunos matriculados nos cursos de graduação ou simplesmente o número de cursos de graduação da UFJF. Embora todos os servidores lotados na secretaria tenham acesso ao SIGA, esse tipo de informação

não é disponibilizado. Para tanto, faz-se necessário abertura de requisição ao CGCO, que enviará o arquivo para o endereço eletrônico cadastrado pelo requisitante.

Além da dificuldade na obtenção de dados, a falta de gerenciamento de processos faz com que as informações se percam ou fiquem restritas a poucas pessoas, desperdiçando o potencial que as informações têm em gerar conhecimentos. Segundo Nonaka e Takeuchi (1997), a gestão do conhecimento é “a capacidade que a empresa tem de criar conhecimento, disseminá-lo na organização e incorporá-lo a produtos, serviços e sistemas” (NONAKA & TAKEUCHI, 1997, p. 12). Para esses autores, o conceito de gestão do conhecimento é perfeitamente aplicável a instituições de ensino superior, por estarem inseridas em um contexto de expansão e constante busca por padrões de qualidade. Segundo Panisson et al. (2016), “as práticas de gestão do conhecimento expressam a compreensão da interação entre pessoas, processos e tecnologias nas organizações” (PANISSON et al., 2016, s/p apud BHATT, 2001, s/p).

Destarte, para que a PROGRAD gerencie conhecimentos, dentro da proposta apresentada pelos autores, é preciso primariamente ter acesso às informações. No que concerne ao tema desta dissertação, a Pró-Reitoria não dispõe de um instrumento de gestão sistematizado que permita diagnosticar a realidade das práticas pedagógicas ocorridas fora do espaço universitário.

Considerando a estrutura autônoma dos Conselhos de Unidade para a “deliberação acadêmica, administrativa e disciplinar, no âmbito das unidades acadêmicas” (UFJF, s/d) e a dificuldade em dispor de dados, que são difusos e estão dispersos no SIGA, ter acesso às informações, planejar e executar ações não representam tarefas simples. Na falta de uma política e de um instrumento organizado para gestão desses processos, as ações administrativas e acadêmicas da PROGRAD ficam dependentes das relações estabelecidas com diretores das unidades acadêmicas, chefes de departamentos e coordenadores de cursos da graduação, nos dois *campi*, para se concretizarem. Além de depender de dados oriundos de relatórios da Pró-Reitoria de Infraestrutura e seu setor de transportes.

Essa realidade configura-se como outro entrave para o gerenciamento de conhecimentos e de processos entre a PROGRAD, as unidades acadêmicas e as Pró-Reitorias de Infraestrutura e Planejamento e Finanças. A restrição de cooperação a determinados grupos impacta na eficiência de ações

institucionalizadas, como na elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, por exemplo, ou na utilização de processos sistematizados para incentivo de práticas extramuros nos cursos.

Contudo, a descentralização deliberativa, administrativa e financeira, no âmbito dos Conselhos de Unidades, tem como aspecto positivo o melhor atendimento às especificidades das unidades acadêmicas, inclusive em decisões que envolvem a destinação de recursos financeiros, pois, conforme orienta o Regimento Interno da UFJF, é de competência dos Conselhos de Unidades, entre outras: “estabelecer as políticas de execução orçamentária no âmbito da unidade” (UFJF, s/d).

Cabe destacar que a UFJF, até a formulação de seu Plano de Desenvolvimento Institucional, com início de vigência em 2016, não dispunha de processos sistematizados ou critérios pré-determinados para a distribuição de recursos. Em pesquisa realizada na Pró-Reitoria de Planejamento e Finanças (PROPOF) observou-se que a falta de registros suscita relatos de que o ordenamento anual de recursos, até pouco tempo, era feito com base no que era praticado no ano anterior, com pequenos ajustes motivados por questões políticas ou por proximidade do solicitante com a administração superior. Contudo, o acordo estabelecido no PDI e o compromisso da atual gestão vêm motivando discussões e propostas de ações para a correção desse problema. Dentro do propósito em “otimizar processos organizacionais e infraestrutura”, a Pró-Reitoria estabeleceu metas, a serem alcançadas até 2020, que entre outras, assumem o compromisso em:

- 3 - Valorizar e fomentar a adoção de práticas inovadoras para a sistematização e transparência dos processos organizacionais e atos normativos da Universidade;
- 4- Instituir canais de comunicação mais efetivos entre a Administração Central e as diversas Unidades Acadêmicas dos *campi* de Governador Valadares e Juiz de Fora, organizando uma equipe técnica capaz de coletar as diversas demandas, processar e implementar as soluções (UFJF, 2015, p. 29).

O Relatório de Gestão, que é a prestação de contas ordinárias anual da Instituição aos órgãos de controle interno e externo, não discrimina o repasse de recursos às unidades acadêmicas. O relatório apresenta a destinação dos orçamentos por meio de ações gerais, como por exemplo, o “Fomento das Ações de

Graduação, Pós-Graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão” (UFJF, 2014, p. 99), tendo como iniciativa a “concessão de bolsa, auxílios e outros mecanismos, no país e no exterior, para formação, valorização e capacitação”. O objetivo, segundo o documento, é “apoiar a formação de pessoal qualificado em nível superior para fortalecer o sistema nacional de educação” (UFJF, 2014, p. 99). Referente às ações, a execução orçamentária e financeira apresenta a dotação inicial e final, a despesa empenhada, líquida e paga e os restos a pagar, processados e não processados, entretanto, o documento de 2014 não declara como são feitas as distribuições desses recursos.

Assim como as unidades acadêmicas, os orçamentos das Pró-Reitorias são descentralizados, cabendo-lhes o gerenciamento dos recursos de acordo com critérios por elas estabelecidos. No que concerne ao âmbito de ação da PROGRAD esses critérios não são determinados de forma sistematizada. O empenho financeiro é feito de acordo com as demandas correntes, como custeio de viagens dos Pró-Reitores e compras de materiais e equipamentos, e análise de prioridades para demandas atípicas.

Em consonância com o parágrafo único do art. 38 do Regimento Geral da UFJF, ao determinar que “as questões acadêmicas da graduação na Universidade serão regulamentadas via Regimento específico” (UFJF, s/d), a PROGRAD orienta-se pelo Regimento Acadêmico da Graduação, para ações e decisões administrativas e pedagógicas referentes às diferentes situações que envolvem os alunos e os cursos da graduação. O Regimento também orienta as ações de coordenadores de cursos, em suas atribuições, e os órgãos de apoio para registro dos atos.

Embora os Conselhos de Unidade tenham autonomia administrativa, pedagógica e financeira, após a deliberação em suas instâncias, os assuntos referentes aos cursos precisam passar pelo Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD), que é um órgão de deliberação superior, presidido pela Pró-Reitoria de Graduação e composto por coordenadores de cursos, representantes discentes e técnicos administrativos. Seguindo as orientações do art. 15 do Estatuto da UFJF, o Regimento Interno do Conselho Setorial de Graduação, em seu art. 2º, apresenta as competências do CONGRAD:

- I - propor ao Conselho Superior as diretrizes para a Universidade relativas aos cursos de graduação, à educação básica, ao ensino profissional e aos cursos seqüenciais;
- II - estabelecer normas gerais para organização, funcionamento, avaliação e alterações relativas aos cursos de graduação e cursos seqüenciais;
- III - aprovar os currículos dos cursos de graduação e dos cursos seqüenciais;
- IV - manifestar-se sobre propostas de criação ou extinção de cursos na área de sua competência;
- V - aprovar critérios de seleção para preenchimento de vagas existentes nos cursos oferecidos pela Universidade;
- VI - aprovar a criação e/ou a extinção dos núcleos da Instituição e fiscalizar seu funcionamento;
- VII - deliberar sobre convênios da Universidade com outras entidades, na área de sua competência;
- VIII- emitir pareceres solicitados pelo Reitor e pelo Conselho Superior;
- IX- atuar como instância de recursos dos assuntos pertinentes à área de sua competência;
- X - aprovar o Calendário Escolar (UFJF, s/d).

Portanto, ao CONGRAD compete deliberações sobre os cursos de graduação, envolvendo ações administrativas e pedagógicas, inclusive na construção e alteração de projetos pedagógicos curriculares. A centralização dessas questões no Conselho permite que se abra espaço ao debate, às reflexões, aos enfrentamentos e às proposições, inclusive no que se refere às práticas pedagógicas e metodológicas que estão sendo utilizadas nas diversas áreas acadêmicas. Gault et al. (2012), ao dissertarem sobre os Sistemas de Avaliação de Desempenho nas organizações públicas, destacam a convivência de distintos grupos com visões diferentes de mundo, que podem estar vinculados a valores possivelmente antagônicos, entretanto,

para que a organização tenha êxito em sua missão, ela precisa considerar seriamente os processos por meio dos quais esses valores se desenvolvem, para assim obter um conjunto de aspirações compartilhadas sobre o futuro da organização (GAULT et al., 2012, p. 90-91).

Nesse contexto, os autores defendem que o diálogo é a ferramenta que possibilita construir entendimentos para se chegar a um acordo comum. Para tanto, há de se ter um fio condutor que leve as partes a refletirem sobre princípios e valores basilares que governem suas ações.

Aplicando o ponto de vista dos autores às práticas da PROGRAD e do CONGRAD, espera-se que o fio condutor seja a discussão, a proposição, a análise e a exequibilidade de práticas que favoreçam a formação acadêmica e que a perspectiva administrativa trabalhe em função disso. Partindo desse princípio, o PDI vigente, determina os critérios gerais a serem adotados para atender às seguintes diretrizes pedagógicas:

- 1- As propostas curriculares devem ser elaboradas e implementadas com vistas à inserção regional e nacional;
- 2- Tais propostas curriculares devem ensejar:
  - a. a atualização permanente do currículo de cada curso, tendo em vista as inovações metodológicas e conceituais;
  - b. a flexibilidade curricular pela ampliação do conceito de atividades acadêmicas;
  - c. a autonomia do graduando e sua formação ética;
  - d. a integração entre ensino, pesquisa e extensão;
  - e. o desenvolvimento de atividades multi e transdisciplinares.
- 3- O acompanhamento psicossocial do graduando, através do trabalho conjunto da PROGRAD com a PROAE;
- 4- A construção de uma política de acesso e oportunidades que garanta níveis de equidade sempre mais satisfatórios;
- 5- O compromisso com o desenvolvimento da educação básica;
- 6- O acompanhamento do desempenho dos discentes com vistas ao mapeamento de retenção, evasão e conclusão nos diferentes cursos. (UFJF, 2015, p. 49-50).

Pela pertinência ao tema desta dissertação, destacamos o compromisso da instituição em oportunizar a atualização curricular com inovações metodológicas e a flexibilidade para a ampliação do conceito de atividades acadêmicas, haja vista o momento dinâmico em que vivemos. É nesse contexto que se insere a proposta de investigar como estão sendo desenvolvidas e gerenciadas as propostas de trabalho de/em campo, que vêm ao encontro da busca por paradigmas inovadores.

Portanto, a PROGRAD poderia utilizar-se do espaço democrático de manifestações e decisões, o CONGRAD, para envidar esforços pela garantia da unidade institucional, por meio do direcionamento de ações em prol do cumprimento do que foi proposto no PDI, de forma a garantir a qualidade da educação superior, do ensino profissional e da educação básica. Nesse sentido, torna-se relevante que esse espaço seja utilizado para discutir práticas facilitadoras de aprendizagem, que favoreçam a convivência e que desenvolvam as habilidades necessárias aos discentes para exercer suas escolhas quando egressos da Universidade.

### 1.3 Os Cursos de Graduação nos *campi* Juiz de Fora e Governador Valadares e as demandas formativas realizadas em espaços externos à UFJF

Nesta seção serão apresentados os cursos presenciais dos *campi* de Juiz de Fora e de Governador Valadares, assim como será feita menção sobre a relação de dotação orçamentária dos cursos com as unidades acadêmicas nas quais estão inseridos. Serão apresentados também os indícios do problema de gestão, partindo da recorrência de procura de coordenadores, diretores e professores da graduação para que a PROGRAD fomente atividades que exijam o deslocamento de alunos para outras cidades para o exercício de trabalho de campo, visitas técnicas, atividades acadêmico-científico-culturais, eventos científicos ou aulas práticas de seus cursos.

#### 1.3.1 Organização da graduação presencial na UFJF, nos *campi* de Juiz de Fora e Governador Valadares

A UFJF, no campus de Juiz de Fora, está organizada em 19 unidades acadêmicas, além do Colégio de Aplicação João XXIII. Nessas 19 unidades funcionam os cursos presenciais de graduação, que estão distribuídos conforme demonstra o quadro 2:

**Quadro 2: Unidades Acadêmicas da UFJF, campus Juiz de Fora**

UNIDADES ACADÊMICAS	CURSOS DE GRADUAÇÃO
IAD – Instituto de Artes e Design	Licenciatura em Artes <sup>8</sup> Bacharelado em Artes <sup>9</sup> Licenciatura em Artes Visuais Bacharelado em Artes Visuais Bacharelado em Cinema e Audiovisual Bacharelado em Design Bacharelado em Moda Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design Licenciatura em Música Bacharelado em Música – Canto Bacharelado em Música – Composição Bacharelado em Música – Flauta Transversal Bacharelado em Música – Piano Bacharelado em Música – Violão Bacharelado em Música – Violino Bacharelado em Música – Violoncelo

<sup>8</sup> Curso em processo de extinção.

<sup>9</sup> Idem.

ICB – Instituto de Ciências Biológicas	Bacharelado em Ciências Biológicas Licenciatura em Ciências Biológicas Bacharelado em Nutrição
ICE – Instituto de Ciências Exatas	Bacharelado em Ciências Exatas Bacharelado em Ciência da Computação Engenharia Computacional Bacharelado em Estatística Bacharelado em Física Licenciatura em Física Bacharelado em Matemática Licenciatura em Matemática Bacharelado em Química Licenciatura em Química Bacharelado em Sistemas de Informação
ICH – Instituto de Ciências Humanas	Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas Bacharelado em Ciência da Religião Licenciatura em Ciência da Religião Bacharelado em Ciências Sociais Licenciatura em Ciências Sociais Bacharelado em Filosofia Licenciatura em Filosofia Bacharelado em Geografia Licenciatura em Geografia Bacharelado em História Licenciatura em História Bacharelado em Psicologia Bacharelado em Turismo
Faculdade de Administração e Ciências Contábeis	Bacharelado em Administração Bacharelado em Ciências Contábeis
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo	Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo
Faculdade de Comunicação Social	Bacharelado em Comunicação Social (Jornalismo) Bacharelado em Rádio, TV e Internet
Faculdade de Direito	Bacharelado em Direito
Faculdade de Economia	Bacharelado em Ciências Econômicas
Faculdade de Educação	Licenciatura em Pedagogia
Faculdade de Educação Física	Bacharelado em Educação Física Licenciatura em Educação Física
Faculdade de Enfermagem	Bacharelado em Enfermagem Licenciatura em Enfermagem
Faculdade de Engenharia	Bacharelado em Engenharia Civil Bacharelado em Engenharia Computacional Bacharelado em Engenharia Elétrica Bacharelado em Engenharia Elétrica - Energia Bacharelado em Engenharia Elétrica - Robótica e Automação Industrial

	Bacharelado em Engenharia Elétrica - Sistemas de Potência Bacharelado em Engenharia Elétrica - Sistemas Eletrônicos Bacharelado em Engenharia Elétrica - Telecomunicações Bacharelado em Engenharia de Produção Bacharelado em Engenharia Mecânica Bacharelado em Engenharia Ambiental e Sanitária
Faculdade de Farmácia	Bacharelado em Farmácia
Faculdade de Fisioterapia	Bacharelado em Fisioterapia
Faculdade de Letras	Bacharelado em Letras Licenciatura em Letras Licenciatura em Letras – Espanhol Bacharelado em Letras – Francês Licenciatura em Letras – Francês Bacharelado em Letras – Inglês Licenciatura em Letras – Inglês Licenciatura em Letras – Italiano Bacharelado em Letras – Latim Licenciatura em Letras – Latim Licenciatura em Letras – Libras Licenciatura em Letras – Português Licenciatura em Letras – Português e Francês
Faculdade de Medicina	Bacharelado em Medicina Bacharelado em Medicina Veterinária
Faculdade de Odontologia	Bacharelado em Odontologia
Faculdade de Serviço Social	Bacharelado em Serviço Social

Fontes: Adaptado de UFJF, Central de atendimento, 2017; Portal e-MEC, Consulta Interativa, Graduação, 2016.

Quanto ao campus de Governador Valadares, a sua organização se dá em duas unidades acadêmicas, conforme o quadro 3:

**Quadro 3: Unidades Acadêmicas da UFJF, campus Governador Valadares**

<b>UNIDADES ACADÊMICAS</b>	<b>CURSOS DE GRADUAÇÃO</b>
Instituto de Ciências da Vida	Bacharelado em Educação Física Bacharelado em Farmácia Bacharelado em Fisioterapia Bacharelado em Medicina Bacharelado em Nutrição Bacharelado em Odontologia
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas	Bacharelado em Administração Bacharelado em Ciências Contábeis Bacharelado em Ciências Econômicas Bacharelado em Direito

Fonte: Adaptado de UFJF, site oficial, 2017.

Devido às especificidades de cada área de formação, as unidades acadêmicas dispõem de autonomia financeira, administrativa e pedagógica, exercidas por meio de deliberações de seus Conselhos de Unidades. Entretanto, seus cursos de graduação estão submetidos à gestão da PROGRAD, como forma de promover o planejamento, a execução e o acompanhamento de ações que propiciem as melhores práticas e a unidade institucional. Para tanto, é imprescindível que a PROGRAD conheça as peculiaridades e as necessidades formativas de cada curso, como as que são apresentadas por esta dissertação.

Portanto, neste contexto, a PROGRAD observa que alguns cursos, por características próprias, apresentam uma demanda de formação de ensino que extrapolam o espaço físico da UFJF. Dessas necessidades emergem termos como trabalho de campo, visita técnica, atividades acadêmico-científico-culturais e/ou eventos científicos, que se apresentam como recursos metodológicos essenciais ou complementares aos currículos desses cursos.

O termo trabalho de campo, segundo Junker (1971, s/p.), “significa observar pessoas *in situ*”, entretanto, essa definição pode ser estendida à observação do território em que as pessoas vivem, circulam, exercem ou sofrem influência. Nessa perspectiva, cursos como Geografia, Ciências Biológicas e Turismo, por exemplo, por características próprias, preceituam observação e/ou coleta de dados, materiais ou informações nos lugares onde os fenômenos ocorrem.

A visita técnica também se constitui em recurso de observação em campo, diferenciando-se do anterior por não exigir coleta ou manipulação direta de dados. Na visita técnica são observados ambientes, procedimentos e pessoas em suas práticas profissionais, sendo uma forma de observar tecnicamente como as coisas acontecem *in loco*. Dessa forma, infere-se a importância dos alunos do curso de Engenharia Civil conhecer os canteiros de obras, dos alunos do curso de Administração vivenciar os sistemas das empresas e dos alunos do curso de História visitarem museus ou cidades históricas, por exemplo. Entretanto, há de se destacar que os exemplos de cursos, aqui citados, podem utilizar-se de outros recursos para o mesmo fim, como as atividades acadêmico-científico-culturais ou eventos acadêmicos.

Contudo, a perspectiva formativa genuína dos cursos não faz desses os únicos a poder potencializar o aprendizado de seus alunos com as práticas aqui

apresentadas. Os benefícios se estendem a todos os cursos de graduação, baseado no entendimento que em tempos atuais, de globalização, avanços tecnológicos e rápida circulação de informações e conhecimento, a formação do aluno extrapola a vivência da sala de aula.

Por isso, nossa experiência na PROGRAD tem nos mostrado que a procura cotidiana de solicitações de viagens para parques, museus, tribunais de justiça, empresas, espaços históricos, cidades litorâneas, entre outras, sinalizam a necessidade em se rever a gestão dessas práticas no âmbito da UFJF. Nesse sentido, a pulverização de registros dificulta a construção de um diagnóstico, pela PROGRAD, que seja o ponto de partida para proposições que auxiliem não só cursos que a procuram, como a graduação como um todo.

Dessa forma, os problemas apresentados nesta dissertação nos motivam a fazer uma pesquisa que investigue quais as características dos trabalhos de campo, das visitas técnicas, das atividades acadêmico-científico-culturais, dos eventos e das atividades práticas na UFJF. Será preciso, também, identificar como surgem e para onde se destinam as demandas, como são feitos os pedidos, como são direcionados os recursos financeiros e como os cursos entendem essas atividades em seus currículos.

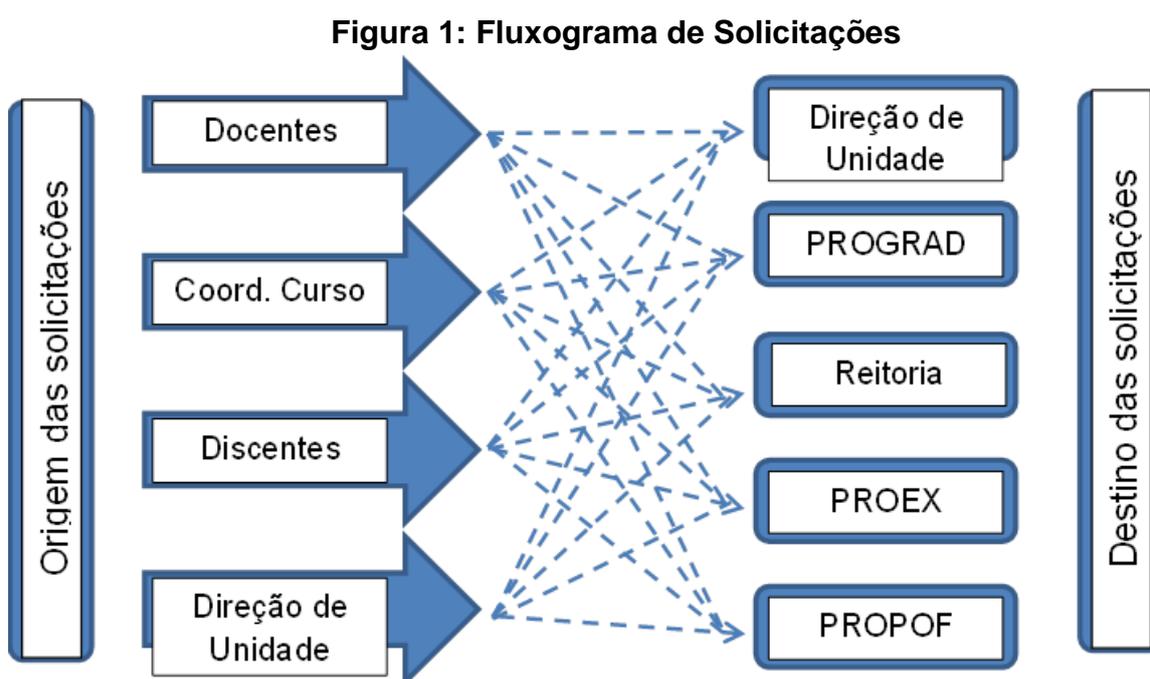
### 1.3.2 Recorrência por Recursos Financeiros

As secretarias da PROGRAD e do CONGRAD coexistem no mesmo espaço e contam com os mesmos colaboradores, que se organizam na divisão de tarefas para a celeridade dos processos. Nessa divisão, a prioridade de minhas funções é direcionada ao CONGRAD, na organização das etapas que envolvem as reuniões e em suas demandas, assim como no trato diário com coordenadores de curso e chefes de departamento. Nessas interlocuções, são tratados trâmites de processos referentes aos cursos da graduação, questões administrativas e normativas, dúvidas e problemas diversos.

Dessa convivência veio a observação do problema, evidenciado desde o início de minha atuação no setor, em 2014. Durante esse período, a Universidade passou por três gestões distintas e em todas os Pró-Reitores da Graduação se viram diante de coordenadores de curso e professores empenhados em buscar recursos

financeiros para custear viagens de seus alunos, com o propósito de contribuição para a formação acadêmica discente.

O fato chamou-me a atenção pela pertinência da proposta e por não haver padronização para esse tipo de demanda na Universidade. Observei, durante todo o período, que os coordenadores de curso e professores se articulam como podem, procuram primeiramente por sua unidade acadêmica e quando não conseguem recursos financeiros, buscam por outras unidades, pela PROGRAD, por outras Pró-Reitorias e até pela Reitoria. Os caminhos percorridos não seguem ordem pré-determinada, variam conforme a proximidade de interação entre solicitantes e solicitados. Em uma tentativa de ilustrar esses caminhos, a figura 1 revela a complexidade desse processo e permite inferir o desgaste pelo qual os sujeitos envolvidos estão expostos e a fragilidade da gestão de processos da graduação no atendimento desta demanda formativa.



Fonte: Elaborada pela autora.

Dessa forma, a figura aponta para a necessidade de construir processos mais simples e eficazes, minimizando esses percursos e garantindo a execução das viagens formativas. Contudo, o problema apresentado aqui nos impulsiona a refletir as suas diversas dimensões, que não se restringe à falta de recursos financeiros. Conforme exposto no item 1.2.1, a falta de processos sistematizados ou de critérios

pré-determinados na distribuição de recursos pode representar a primeira etapa do problema. Outra perspectiva de análise concerne em como as unidades acadêmicas se organizam para custear suas despesas. Nesse âmbito, o problema pode se potencializar se as unidades recebem recursos, mas não os direcionam ao fomento de práticas formativas dos alunos da graduação. Ainda há a possibilidade das unidades quererem incentivar esse tipo de prática, mas não receberem recursos. Outro ponto que suscita observação são os custos para atender a esse tipo de demanda. Embora a Universidade disponha de veículos de transporte e de motoristas, outros fatores podem ser relevantes nos cálculos das despesas, como combustível, tempo de deslocamento, diárias ou tipos de viagens.

Todas essas questões podem ser objeto de investigação para as diversas instâncias administrativas e gestoras da UFJF e com distintas perspectivas de análises, sejam elas pedagógicas ou não. Contudo, pela proposta deste trabalho, há de se cuidar para não perder os eixos norteadores para a execução das pesquisas, que deverão levar a proposições de ações pertinentes e exequíveis à PROGRAD.

Destarte, somos chamados a perceber o momento sócio-político-econômico em que estamos inseridos. As instituições de ensino superior vêm buscando a expansão de sua oferta, com equidade e qualidade de ensino, de forma a garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, estando atentas às demandas que a contemporaneidade globalizada exige, reavaliando constantemente as suas diretrizes e fomentando práticas que façam sentido e promovam o aprendizado. Entretanto, vivenciamos também um momento de instabilidade política e econômica, o que nos faz pensar na necessidade de propostas que não dependam de altos investimentos. Dessa forma, precisamos buscar informações precisas, que retratem a realidade e apontem para ações efetivas, evitando assim o desperdício de tempo e recursos e fomentando ações em prol da educação pública de qualidade.

No próximo capítulo, salientamos o tema desta dissertação com fundamentações teóricas, invocando a discussão sobre paradigmas educacionais, leis vigentes e ações que vêm sendo mobilizadas. Também apresentamos as abordagens metodológicas, os eixos e os percursos de investigação e as análises dos achados de pesquisas.

## 2 AS FACES DO TRABALHO DE/EM CAMPO

No capítulo anterior, apresentamos o caso de gestão da PROGRAD a partir dos problemas que envolvem a realização de viagens formativas nos cursos de graduação da UFJF. Contextualizamos o tema a partir da história do ensino superior brasileiro, chegando à Pró-Reitoria de Graduação da UFJF. Apresentamos, também, os cursos de graduação nos *campi* de Juiz de Fora e Governador Valadares.

Neste capítulo, tratamos das viagens formativas na perspectiva pedagógica e administrativa. Em 2.1, analisamos o problema de gestão trazendo reflexões com base em aportes teóricos que investigam os paradigmas educacionais. Também apresentamos os instrumentos normativos externos e as discussões em âmbito universitário. Expomos ainda exemplos de ações que envolvem a graduação de outras instituições de ensino superior sobre práticas formativas realizadas fora do espaço acadêmico.

Em 2.2, abordamos os aspectos metodológicos descrevendo os percursos, as questões que suscitam questionamentos e o ordenamento das etapas de pesquisas. Adiante, o item 2.3 trata da descrição do trabalho de/em campo nos cursos de graduação da UFJF, sendo estruturado em três principais fontes de levantamento de dados e análises: os relatórios de viagens realizadas em 2015 e 2016 (2.3.1); os entendimentos e menções sobre o trabalho de/em campo nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e Diretrizes Curriculares Nacionais (2.3.2); e as entrevistas com coordenadores de cursos (2.3.3).

### 2.1 O Trabalho de/em Campo na Graduação

Conforme análise dos instrumentos normativos e políticas públicas trazidos no capítulo anterior, constatamos que não há menção sobre aspectos metodológicos, que envolvam o trabalho de/em campo, nas propostas para o ensino superior. Pelas metas podemos inferir que a busca pela melhoria da qualidade de ensino é latente, entretanto os caminhos para alcançá-la estão em aberto.

A ausência dessa temática nos documentos norteadores de ações para a área educacional é preocupante, considerando que vivemos um contexto de globalização, de rapidez na circulação de informações, de transparência e dinamismo. Esse contexto em movimento traz como consequência indivíduos mais

informados, participativos e conscientes de seus direitos. Nessa perspectiva, Amorim et al. (no prelo) defendem que torna-se “fundamental à formação dos sujeitos uma maior exposição ao saber sobre o mundo, ao saber fazer, às experiências no/do lugar, às diferentes formas de se expor aquilo que o mundo traz de novidade” (AMORIM, 2016, no prelo).

Neste atual movimento, emergem discussões sobre a busca por práticas pedagógicas facilitadoras de produção do conhecimento. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) orienta, em seu art. 3º, que tenhamos como princípios, entre outros, o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, a “valorização da experiência extra-escolar” e a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996).

Isso posto, somado ao contexto em que vivemos, nos faz pensar em como é desafiador estabelecer novas concepções pedagógicas se utilizamos tradicionalmente os mesmos paradigmas, se o espaço do aprender é limitado à sala de aula e laboratórios e se a relação entre professor e aluno é estabelecida pela reprodução do conhecimento. Da mesma forma, torna-se grande o desafio em valorizar a experiência extraescolar e oportunizar a relação entre escola, trabalho e práticas sociais nos currículos escolares.

Somos provocados, dessa forma, a nos colocar em movimento, a rever concepções e a fazer proposições. Nesse sentido, a reflexão e as discussões podem oportunizar mudanças na forma como compreendemos e atuamos no processo de ensino-aprendizagem. Como exemplo, nas últimas décadas o uso das tecnologias de informação e comunicação vem sendo apontado, por pesquisadores e profissionais da educação, como uma forma de se trazer novos instrumentos que dialoguem com a prática pedagógica. Embora seja incipiente a utilização das tecnologias no espaço educativo, pelos diversos desafios que lhe são impostos como falta de informação, de infraestrutura, de recursos e de capacitação, compreende-se que a utilização desses instrumentos por si só não é garantia de aquisição de conhecimento se o paradigma de ensino-aprendizagem for o mesmo da lousa, usada há tanto tempo para repasse de informações. Ou seja, a ampliação na oferta de instrumentos didáticos não trará ganho se não houver mudança na forma como o conhecimento é produzido.

Com base nesses pressupostos, surge a necessidade em discutir os paradigmas educacionais para que o espaço do aprender faça sentido, para que a

formação acadêmica tenha como base currículos atualizados, dinâmicos, flexíveis e em constante diálogo e que forme cidadãos críticos, conscientes e preparados para exercer o seu papel social. Ao refletir sobre esses paradigmas percebemos, ainda, a recorrência quase exclusiva de reprodução sistemática de conhecimentos, pois, via de regra, são os professores que pesquisam e decidem o que vai ser abordado em sala de aula, repassam o conteúdo para seus alunos, aplicam exercícios de fixação e por fim fazem avaliações para apurar se o conteúdo foi assimilado de forma satisfatória. Sobre esse modelo, Berhens (1999) conceitua como pensamento newtoniano-cartesiano, em referência a Isaac Newton e ao período da Revolução Científica, em que predominava a concepção mecanicista de mundo. Esse pensamento propõe a fragmentação do todo e como consequência determina um sistema educacional dividido por áreas de conhecimentos, por cursos, por disciplinas e por especificidades. Nesse contexto, os professores são especialistas em suas áreas e “a prática pedagógica propõe ações mecânicas aos alunos, provocando um ensino assentado no escute, leia, decore e repita” (BERHENS, 1999, p. 384).

Entretanto, percebe-se um movimento de volta ao todo, em que se busca o diálogo entre as áreas e a interdisciplinaridade começa a se tornar presente nos currículos. Surgem nas universidades os bacharelados interdisciplinares e propostas de currículos mais flexíveis. Sobre isso, Santos e Almeida Filho (2008) apontam que na segunda metade do século XX as universidades começaram a redefinir a sua missão histórica nos planos político-ideológico e epistemológico, tornando-se instituições de inclusão social, com proposta de novos arranjos curriculares. Segundo os autores, no plano epistemológico começam a ganhar espaço discussões sobre temáticas convergentes, sobre a interface entre disciplinas e sobre o trânsito de sujeitos entre campos de conhecimento distintos, que determinaram “novos arranjos institucionais e cognitivos que vêm sendo cada vez mais produzidos e compartilhados por docentes, pesquisadores e estudantes” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 169-170).

A nova vertente de pensamento começa a confrontar com o modelo newtoniano-cartesiano, demandando a coexistência de paradigmas e ampliando o debate sobre as melhores práticas educacionais. Nesses novos tempos, Berhens (1999) destaca a emergência de um novo paradigma na prática pedagógica do ensino superior, conceituado como paradigma emergente. Segundo a autora,

a proposta, nesse momento histórico, aponta para a construção de uma aliança, de uma teia, de um grande encontro, dos pressupostos e referenciais de três abordagens que possam atender às exigências da sociedade do conhecimento: abordagem progressista, ensino com pesquisa e visão sistêmica (BERHENS, 1999, p. 387).

Nessa proposta, Berhens destaca a abordagem progressista, com base nos estudos de Paulo Freire, por considerar a importância da busca pela transformação social por meio do diálogo e discussão coletiva, contemplando “os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva” para impulsionar a aprendizagem significativa. Paralelo a essa percepção, a autora defende que o ensino com pesquisa busca superar a reprodução do conhecimento, característica do modelo cartesiano de ensino, para valorizar a produção do conhecimento, por meio da autonomia, do espírito crítico e da investigação. Completando a aliança proposta, a visão sistêmica, também entendida como holística, visa o rompimento com a fragmentação do conhecimento (BERHENS, 1999, p. 391).

Dentro da perspectiva do paradigma emergente, que aponta para novas práticas pedagógicas e metodológicas, se insere o tema desta dissertação. A proposta de fomento de trabalho de campo, de visita técnica, de atividades acadêmico-científico-culturais, de práticas de disciplinas e de eventos científicos no ensino superior, faz-se no entendimento do favorecimento da interação do indivíduo com o meio, em seus diversos territórios de aprendizagem, e entre sujeitos do processo de ensino-aprendizagem para a construção autônoma, reflexiva e crítica de conhecimentos.

Para tanto, somos levados a investigar como as universidades estão se articulando, se a temática está presente nos debates e se há convergência para a elaboração das políticas públicas educacionais no favorecimento de novas práticas. Embora não tenha sido encontrado especificamente um recurso instrumentalizado pelo Governo Federal sobre a prática de trabalhos de campo, visitas técnicas, entre outros, percebe-se que a reforma curricular ganha novos contornos desde a promulgação da LDB de 1996, ao orientar, em seu art. 43, que a educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no

desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

A LDB de 1996 teve a inserção do inciso VIII, do art. 43, pela Lei nº 13.174 de 2015, mantendo os demais princípios norteadores da educação superior. O referido artigo orienta para a construção de um sistema de ensino que promova o desenvolvimento cultural, científico, técnico, profissional e social. O instrumento normativo aponta as diretrizes para a construção pedagógica, entretanto, deixa em aberto os recursos metodológicos necessários para atingir os objetivos propostos. Pode-se inferir, com isso, que a autonomia das universidades, sobretudo a pedagógica, delega a esses espaços o princípio de discussões e resoluções.

A necessidade em se rever esses e outros processos vem mobilizando, nos últimos anos, Pró-Reitores das universidades brasileiras, em encontros no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (Forgrad), que em 1999 elaborou o primeiro Plano Nacional de Graduação. Entre outros pontos, o documento demonstra a preocupação dos Pró-Reitores com a eficiência das práticas utilizadas para formar profissionais competentes e cidadãos capacitados para atuar em suas áreas e em processos de transformação social, criando alternativas potenciais para enfrentar as especificidades emergentes no mundo contemporâneo.

As IES devem superar as práticas vigentes derivadas da rigidez dos currículos mínimos, traduzida em cursos com elevadíssima carga horária, número excessivo de disciplinas encadeadas em sistema rígido de pré-requisitos, em cursos estruturados mais na visão corporativa das profissões do que nas perspectivas da atenção para com o contexto científico-histórico das áreas do conhecimento, do atendimento às demandas existentes e da indução de novas demandas mais adequadas à sociedade (FORGRAD, 1999, p.18).

A preocupação com a reformulação dos currículos também se expressa no documento produzido, pelo mesmo grupo, no ano seguinte: as Diretrizes Curriculares (DC) para os cursos de graduação. Segundo os propositores do documento “o estabelecimento de diretrizes gerais para a elaboração de currículos é a ação básica para o planejamento nacional de ensino” e segue defendendo que “o Projeto Pedagógico é o instrumento balizador para o fazer universitário, devendo, por consequência, expressar a prática pedagógica do(s) curso(s), dando direção à ação docente, discente e de gestores” (FORGRAD, 2000, p. 1).

Além da proposta da flexibilização curricular, o documento sustenta que para mudar as práticas tradicionais de ensino são necessárias mudanças estruturais e a implementação de alternativas didáticas e pedagógicas. As reflexões propostas pelo grupo de Pró-Reitores, à época, tinham como objetivo gerar concepções de propostas inovadoras e criativas “buscando garantir a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, a flexibilidade curricular, a formação integral do cidadão, a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática” (FORGRAD, 2000, p. 8).

Importante destacar que três anos antes, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do parecer 776/97, apresentou a mesma preocupação com a reforma curricular, tocando em pontos comuns aos discutidos posteriormente no documento do Forgrad. Entretanto, quando o parecer define os princípios a serem observados nas diretrizes curriculares, expressa a importância das práticas pedagógicas no sexto item: “Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada” (BRASIL, 1997, p. 3). Seis anos depois o mesmo item foi reforçado como um dos princípios a serem considerados nos currículos, no parecer 67/2003. Contudo os pareceres não têm caráter mandatório, são apenas orientações, ficando a cargo da instituição utilizá-las ou não.

Destarte, as universidades têm autonomia administrativa para estabelecer suas prioridades. Conforme já observado anteriormente, os documentos normativos vigentes destacam a importância da adequação curricular para elevar a qualidade de ensino, mas não aprofundam as discussões sobre questões pedagógicas ou metodológicas. Fica então a cargo de cada instituição determinar se as práticas aplicadas em seus cursos são condizentes com o mundo atual e se são eficientes para impulsionar a aquisição de conhecimentos e preparar seus discentes para a vida social e profissional.

A Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), considerando a relevância do trabalho de campo para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem de seus discentes regulamenta a prática nos cursos de graduação, por meio da Portaria de nº 2 de 2011. O documento define a prática como:

Art. 1º O trabalho de campo constitui parte de um estudo científico. É uma atividade realizada por professores e acadêmicos na natureza ou no local onde o fenômeno estudado ocorre naturalmente. Engloba a coleta e/ou registro de dados, caracteres, informações relativas ao fenômeno ou objeto de estudo (UNIFAP, 2011).

A portaria apresenta também os objetivos do trabalho de campo e estabelece critérios para a concessão de auxílio financeiro para custeio das atividades. No início do semestre letivo, o professor ou equipe interessada deve apresentar o planejamento das atividades de campo à coordenação do curso, que levará as propostas ao colegiado. Após aprovação, o coordenador deverá encaminhar a solicitação à Coordenadoria de Ensino de Graduação. São descritos os critérios estabelecidos pela PROGRAD para a concessão do auxílio, que inclui ajuda de custo aos acadêmicos e diárias e passagens para os servidores em até cinco dias de atividades, salvo situações excepcionais fundamentadas e autorizadas. Todo o processo é sistematizado, com formulários a serem preenchidos e prazos para encaminhamentos. Após autorização da PROGRAD a solicitação é encaminhada para pagamento pela Pró-Reitoria de Administração.

Outro exemplo de instituição de ensino superior que determina processos para o financiamento de trabalho de campo é a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, a PUC Minas. Por meio de orientações gerais para a realização de trabalho de campo e similares das disciplinas da graduação (visitas técnicas

orientadas e outras), a instituição estabelece critérios e ressalta a importância do planejamento para o sucesso da prática:

Pela importância de atividades dessa natureza é necessário que sejam cuidadosamente planejadas, criteriosamente realizadas e avaliadas. É essencial que se tenha clareza dos objetivos e das implicações da atividade de campo no desenvolvimento das atividades curriculares e principalmente na contextualização de conteúdos com o ambiente natural e construído. É desejável que elas sejam estratégias de integração da Universidade com a Sociedade (PUC MINAS, 2008, p. 5).

O documento propõe, detalhadamente, os cuidados com o planejamento desde a escolha do local, até às orientações para preparação dos alunos. Outro aspecto abordado é a relevância da previsão do trabalho de campo no projeto pedagógico do curso:

É necessário explicitar no projeto pedagógico dos cursos a importância dos trabalhos de campo e os seus impactos positivos na formação dos acadêmicos. O planejamento curricular deve relevar os trabalhos de campo como estratégias de aprendizagem que ultrapassam os limites da escola. Sugerimos, ainda, que o trabalho de campo seja uma atividade interdisciplinar, envolvendo outros professores do período (PUC MINAS, 2008, p. 5).

Embora pertencente à rede privada de ensino, a PUC Minas utiliza critérios muito semelhantes aos da UNIFAP para financiamento das atividades de campo, que se inicia com o envio das propostas, no início de cada semestre letivo, pelos coordenadores de cursos à PROGRAD. Entretanto, no documento analisado não foram especificados os critérios que a PROGRAD estabelece para a concessão dos pedidos.

Não se faz como objetivo aqui julgar a forma como as instituições gerenciam o trabalho de campo dos cursos de graduação, o propósito é apurar a existência de processos sistematizados para o fomento do trabalho de campo. Outras formas de análise demandariam investigar mais detalhadamente o contexto, tempo e espaço em que os processos se dão. Seria preciso aferir se as atividades são realmente aplicáveis/aplicadas e apurar os efeitos das práticas pedagógicas realizadas fora do espaço escolar, tanto para a construção do conhecimento do discente, quanto para

a contribuição no exercício profissional, quando o discente se torna egresso da instituição de ensino superior.

Esta seção dispôs como objetivo a apresentação das discussões, dos referenciais teóricos e das ações sobre a busca por práticas pedagógicas facilitadoras de produção do conhecimento por meio do trabalho de/em campo na graduação. Na próxima seção são apresentados os percursos metodológicos empregados, a classificação do estudo e a apresentação dos instrumentos utilizados.

## **2.2 Aspectos Metodológicos**

Ao pesquisar a história do ensino superior no Brasil e acompanhar as discussões contemporâneas sobre as ações necessárias, no momento presente, para potencializar a nossa educação, percebemos que o fomento à qualidade de ensino é fundamental. Em tempos atuais, não basta ampliar os índices de alunos matriculados na educação superior, é preciso ampliar os números com equidade e propriedade. Dentro desses princípios, as universidades por sua função social, devem estar comprometidas em promover ações administrativas que favoreçam a melhoria contínua dos seus processos e estejam perceptivas às rápidas demandas que a era da informação e comunicação impõe à formação de seus discentes. Concomitantemente, é imprescindível que as instituições de ensino, e em especial as de ensino superior, revejam suas práticas pedagógicas, para que seus egressos sejam capazes de absorver e externalizar conhecimentos em qualquer área a que venham atuar.

Envolvida neste universo educativo e com discernimento sobre as transformações coexistentes, tomo como ponto de partida o problema de gestão da PROGRAD para percorrer caminhos que levem a proposições significativas para a UFJF e para a educação superior em nosso país. Para tanto, os caminhos foram construídos em três etapas: a etapa exploratória, a etapa de coleta de dados e a etapa de análise de dados.

Dessa forma, esta dissertação se propõe a expor o problema, apresentando os sujeitos envolvidos, contextualizando as diversas dimensões que impactam direta ou indiretamente no caso, coletando, analisando e relatando dados na perspectiva

qualitativa. Ou seja, o trabalho valoriza o aspecto unitário, mas ressalta a necessidade da “análise situada e em profundidade” (ANDRÉ, 2013, p. 27).

Com a chegada recorrente, na PROGRAD, de pedidos de custeio de viagens para atividades formativas de cursos da graduação, percebemos tratar-se de questões administrativas e pedagógicas que envolvem diversos sujeitos e setores da UFJF e que trazem impacto direto em nosso produto final que é a formação de nossos discentes. A necessidade de ação da PROGRAD encontra na falta de informação um dos obstáculos, pois embora seja percebida a recorrência, não há registro de quantos pedidos chegam à gestão da graduação. Dessa forma, faz-se objeto de investigação o levantamento de quais são os cursos que mais demandam viagens para trabalho de/em campo, quais cursos têm recursos para custeio das viagens, como são feitos os repasses de recursos, com quais critérios e para quem, para onde são feitas as viagens e como a metodologia está referenciada nos Projetos Pedagógicos dos cursos (PPCs).

Destaca-se que dentro desse universo de investigação estão envolvidos diversos setores da UFJF: a Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças, que gerencia os recursos financeiros; a Pró-Reitoria de Infraestrutura, que gerencia o setor de transportes; a Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos; as unidades acadêmicas e os cursos de graduação, além da PROGRAD. Portanto, para chegar aos diferentes setores envolvidos no problema, utilizamos como instrumento de pesquisa a análise de relatórios e documentos, como o relatório de viagens ocorridas no ano de 2015 e de 2016, os PPCs e as entrevistas aos coordenadores de cursos.

Portanto, a construção metodológica desta pesquisa se articula em duas etapas, sendo a primeira constituída de pesquisa exploratória, na qual foram feitos os levantamentos de dados, por meio da análise de documentos institucionais internos e externos, dos relatórios de viagens e dos PPCs da UFJF, e de pesquisa bibliográfica, que traz os fundamentos teóricos do tema. A segunda etapa compreende as entrevistas semiestruturadas, realizadas com os coordenadores dos cursos selecionados, com o objetivo de obter informações, nas perspectivas administrativas e pedagógicas, fundamentais para aferir e interpretar os dados que servirão de base para o plano de ação que será exposto no terceiro capítulo.

A partir da vivência do problema em foco e do entrave da falta de sistematização de registros, tanto setorial quanto institucional, tomamos como ponto

de partida a busca por um relatório que trouxesse o mapeamento das viagens ocorridas em 2015 e 2016. Com base na análise desses relatórios, apuramos que os cursos de Engenharia, de Geografia e de Turismo se destacaram no período pelo número de viagens realizadas. Entretanto, focar as pesquisas subsequentes apenas nos cursos que mais viajaram limitaria a apresentação do diagnóstico a um único grupo.

Considerando outras possíveis realidades, como as de cursos que apresentam demandas, pelas especificidades que lhes são inerentes, mas que não conseguiram realizar viagens no período observado, por questões administrativas ou financeiras, por exemplo, fomos levados a investigar os PPCs. Nestes documentos buscou-se como (e se) estão postas as práticas de trabalhos de campo, de visitas técnicas, de eventos acadêmico-científico-culturais e de eventos acadêmicos, conforme disposto no apêndice A deste trabalho.

Pela dificuldade em ter acesso a todos os PPCs e pela complexidade da análise dos documentos, devido à falta de um retrato das alterações que foram sendo processadas ao longo do tempo, fomos levados a buscar outros instrumentos normativos internos e externos à UFJF. Utilizando a Resolução do CONGRAD nº 18, de 2002, sobre a flexibilização curricular, e as Diretrizes Nacionais Curriculares, ampliamos o foco de pesquisa nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas e História, além dos cursos já citados.

Com base nessa definição, foi elaborado e desenvolvido um roteiro de entrevista semiestruturada, para conhecer a realidade e especificidades vivenciadas pelos coordenadores dos cursos de Engenharia Civil, de Engenharia Elétrica-Energia, de Geografia, de Turismo, de Arquitetura e Urbanismo, de Ciências Biológicas e de História.

À guisa de esclarecimento, a cada mês há pelo menos uma reunião do Conselho Setorial de Graduação, no qual se reúnem como conselheiros os coordenadores de cursos, além de representantes dos técnicos e dos discentes. Antes do início e ao final de uma dessas reuniões foram abordados individualmente cinco dos sete coordenadores de cursos, objetos de aplicação da entrevista. Nessa oportunidade, foram apresentados em linhas gerais os objetivos deste trabalho e solicitada a colaboração por meio de concessão de uma entrevista. Após essa primeira abordagem, foi enviada solicitação de agendamento de entrevista, por meio eletrônico, inclusive para os dois coordenadores que não foram contatados na

ocasião da reunião do Conselho. Todos os coordenadores deram breve retorno, se mostraram dispostos a colaborar e agendaram previamente as entrevistas.

As entrevistas ocorreram conforme a disponibilidade de agendamento dos coordenadores, em locais de livre escolha e com consentimento para gravação de áudio e registro da transcrição. No que concerne à redação dos dados levantados pelas entrevistas, destaca-se que não se faz objeto desta construção a tabulação e comparação entre os cursos, dado às especificidades de cada um, ainda que na análise de pontos centrais dos eixos estabelecidos isso ocorra. Assim, tem-se como objetivo principal a apresentação de relatos que nos levem ao entendimento dos motivos pelos quais o atendimento às demandas por viagens formativas se constitui em um problema de gestão.

Nessa etapa de investigação, foi questionado se o tema é ou já foi discutido no cerne do curso, qual o entendimento dos coordenadores sobre a importância desse tipo de prática, quais são os obstáculos e quais estratégias utilizam para que a atividade aconteça. Além disso, foi investigado se as práticas em outros espaços formativos são solicitadas com antecedência e planejamento ou conforme surgem as oportunidades durante o período letivo e quais são os trâmites administrativos percorridos, e por quais sujeitos, para a realização desses deslocamentos.

Os detalhes trazidos pelos entrevistados revelaram-se fundamentais para a aquisição de novos conhecimentos nas perspectivas que este trabalho se propõe a analisar. Entretanto, as possibilidades de investigação não se esgotam, ao contrário, se potencializam nas mais diversas abordagens sobre a problemática do custeio e do fomento de novas práticas pedagógicas na instituição. Visando manter o fio condutor que nos leva de volta ao problema que a PROGRAD vem enfrentando, nos propomos a trazer fatos que auxiliem na elaboração de propostas de ação que atendam as necessidades apuradas e fomentem o trabalho de/em campo nos cursos de graduação da UFJF.

### **2.3 Descrição do trabalho de/em Campo nos Cursos de Graduação da UFJF**

Nesta seção são desenvolvidas as concepções sobre o tema a partir dos dados apresentados e caminhos apontados pelas pesquisas. Para mapear a organização do trabalho de campo, visitas técnicas e outros na UFJF, são apresentados três eixos de investigação: como, e se, os PPCs preveem o trabalho

de/em campo; quais são os cursos que solicitam viagens com esse propósito e para onde são destinadas; e, por fim, como são definidos os recursos de custeio para os cursos que estabelecem esse tipo de prática em seus currículos.

### 2.3.1 As principais Demandas

Conforme já descrito, a PROGRAD é constantemente procurada, por diversos sujeitos, para custear viagens formativas. Entretanto, não há registros de quantas pessoas passam pela PROGRAD com esse objetivo e nem se a procura é sazonal. Também não há nenhum setor específico na UFJF que centralize essas informações ou um instrumento que as gerencie com precisão.

Dessa forma, buscando conhecer os registros das demandas dos cursos, fomos levados a solicitar um relatório de viagens, junto ao setor de transportes, para apurar quais cursos solicitam as viagens, para onde foram direcionadas e quais unidades orçamentárias as custearam. O relatório foi gerado pelo Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional (CGCO), com base no preenchimento das requisições de viagens em formulário disponível no SIGA e com a autorização da Pró-Reitoria de Infraestrutura, responsável pelo setor de transportes, com base em pontos-chaves de pesquisas que pudessem caracterizar viagens formativas de alunos da graduação.

O primeiro item de seleção de dados foi a data em que o veículo saiu do setor de transportes para realizar a viagem solicitada, de forma a fazer um recorte que permitisse um quantitativo simples de tabular e que fosse suficiente para apontar evidências para investigação. Outro ponto importante era apurar quais cursos promoveram viagens formativas no período determinado e para isso buscamos pela unidade orçamentária e o setor solicitante, pois, por conhecimento prévio em nossas práticas, observamos que nem sempre o setor que solicita a viagem é quem vai custeá-la. Julgamos importante buscar pelos municípios de destino das viagens, de forma a analisar para quais localidades as atividades formativas são mais frequentes. Outro item importante para a pesquisa foi filtrar o tipo de veículo utilizado nas viagens, sendo nosso objeto os de grande porte, pelo entendimento de que se a viagem está relacionada à graduação, grande parte dos alunos deva estar envolvida. Por fim, o item de busca “justificativa” consiste no campo que nos permitiu tabular o tipo de viagem realizada e por meio deste selecionar o que pode caracterizar-se

como viagem formativa da graduação e como ela está conceituada pelo solicitante. A seguir, o quadro 4 sintetiza os critérios solicitados no relatório.

**Quadro 4: Chaves de Pesquisas de Viagens**

<b>Data de Saída</b>	<b>Unidade Orçamentária</b>	<b>Setor</b>	<b>Município de Destino</b>	<b>Tipo de Veículo</b>	<b>Justificativa</b>
Viagens ocorridas em 2015 e 2016	Unidade orçamentária responsável pelos recursos financeiros	Setor requisitante da viagem	Para onde foram destinadas as viagens	Ônibus rodoviário, micro ônibus rodoviário, ônibus urbano, van e mini van	Justificativa do setor para a realização da viagem

Fonte: Elaborado pela autora.

O relatório apresentou um total de 215 viagens realizadas em 2015 e 461 em 2016, com veículos com capacidade de transportar grupos maiores de pessoas. Desse total de viagens, foi feita a separação dentro de grupos afins, de modo a identificar o que pertencia à graduação e que pode ser caracterizada como evento formativo. Ao efetuar a separação dos dados, entretanto, muitas viagens não puderam ser classificadas, por não apresentarem justificativa clara para o motivo da viagem, enquanto outras foram identificadas como viagens não pertencentes à graduação. Ao fazer essa tabulação, o critério estabelecido para separar as viagens com potencial formativo (trabalho de campo, visita técnica, etc.) foi com base na interpretação da autora desta dissertação, evidenciando a fragilidade do processo, desde o preenchimento do formulário, por não solicitar algumas informações relevantes à análise de alguns aspectos administrativos, até a multiplicidade de conceitos e entendimentos sobre viagens formativas. Com base nesse critério interpretativo, a classificação das viagens apresenta-se pelas tabelas 5 e 6, a seguir:

**Tabela 5: Mapeamento de Viagens – 2015**

<b>TIPO DE VIAGEM</b>	<b>QTDE</b>	<b>%</b>
Trabalho de Campo	3	1,4%
Visita Técnica	33	15,3%
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	36	16,7%
Atividades Práticas	6	2,8%
Eventos Acadêmicos	37	17,2%
Eventos Esportivos	13	6,0%
Não Pertencentes à Graduação	78	36,3%
Não Identificados	9	4,2%
<b>TOTAL</b>	<b>215</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaborada pela autora. Adaptada do SIGA (2016).

**Tabela 6: Mapeamento de Viagens – Primeiro Semestre de 2016**

<b>TIPO DE VIAGEM</b>	<b>QTDE</b>	<b>%</b>
Trabalho de Campo	14	3,0%
Visita Técnica	103	22,3%
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	93	20,2%
Atividades Práticas	36	7,8%
Eventos Acadêmicos	34	7,4%
Eventos Esportivos	37	8,0%
Não Pertencentes à Graduação	142	30,8%
Não Identificados	2	0,4%
<b>TOTAL</b>	<b>461</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaborada pela autora. Adaptada do SIGA (2016).

Separando o que de fato possa ser viagem da graduação, foram registrados 59,5% do total das 215 viagens em 2015 e 68,8% do total das 461 viagens ocorridas em 2016. Cabe destacar que os dados apresentados aqui, embora sejam passíveis de distorções, em função da falta de padronização no preenchimento da requisição de viagem pelo requisitante no sistema SIGA, dão uma ideia geral das viagens ocorridas na UFJF e servem de base para análises mais apuradas de diversos setores. É possível buscar uma análise, por exemplo, se houve aumento de viagens da graduação ou se houve queda nas viagens de outros setores.

No que concerne aos dados levantados e enfatizando os tipos de viagens formativas da graduação da UFJF, percebemos que em 2015 há uma concentração

maior de viagens identificadas como visitas técnicas, atividades acadêmico-científico-culturais e eventos. Já em 2016, os maiores registros foram de visitas técnicas e de atividades acadêmico-científico-culturais, conforme demonstram as tabelas 7 e 8:

**Tabela 7: Viagens da Graduação – 2015**

<b>TIPO DE VIAGEM</b>	<b>QTD</b>	<b>%</b>
Trabalho de Campo	3	2,3%
Visita Técnica	33	25,8%
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	36	28,1%
Atividades Práticas	6	4,7%
Eventos Acadêmicos	37	28,9%
Eventos Esportivos	13	10,2%
<b>TOTAL</b>	<b>128</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaborada pela autora. Adaptada do SIGA (2016).

**Tabela 8: Viagens da Graduação – 2016**

<b>TIPO DE VIAGEM</b>	<b>QTD</b>	<b>%</b>
Trabalho de Campo	14	4,4%
Visita Técnica	103	32,5%
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	93	29,3%
Atividades Práticas	36	11,4%
Eventos Acadêmicos	34	10,7%
Eventos Esportivos	37	11,7%
<b>TOTAL</b>	<b>317</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaborada pela autora. Adaptada do SIGA (2016).

A expressiva queda no percentual de viagens para eventos cedeu lugar ao aumento percentual de visitas técnicas e viagens para atividades práticas de disciplinas. Este último tipo de viagem formativa foi impulsionado, sobretudo, pelas aulas práticas do curso de Medicina Veterinária, iniciadas no segundo semestre. Das 36 viagens para atividades práticas, 29 foram feitas pelo curso que foi criado em 2013, prevendo em seu currículo aulas práticas, principalmente em meio rural, a partir do sexto período.

Outro objeto de pesquisa, com base nos dados dos relatórios, foi a identificação dos cursos responsáveis pelos maiores quantitativos de viagens formativas. Nesse viés de pesquisa, buscamos primeiramente pelos setores requisitantes das viagens, pelo entendimento que eles trariam os nomes dos cursos, entretanto, não foi isso que se constatou. Quando os relatórios foram emitidos, vieram informações sobre o setor requisitante, entretanto, pela divergência de informações, fomos levados a investigar os fatos. Por exemplo, em uma viagem realizada em 16 de junho de 2016 para Diamantina, o relatório gerado pelo SIGA apontou como unidade orçamentária responsável pelo custeio o Instituto de Ciências Humanas (ICH), como setor solicitante a Coordenação do Curso de Administração e no motivo da viagem tratava-se de trabalho de campo das disciplinas “Geografia e Turismo” e “Formação Territorial do Brasil”, ambas do curso de Geografia. Esses dados fizeram-nos refletir sobre como seria possível uma viagem do curso de Geografia, que tem como unidade orçamentária o ICH, ser solicitada pela coordenação do curso de Administração. Esse questionamento nos fez procurar pelo setor de transportes para que nos apresentasse a requisição real, para acompanharmos os preenchimentos dos campos. A figura 2 é uma das 2.107 requisições de viagens realizadas em 2016 (considerando esse valor como o total de viagens realizadas no ano, incluindo todo tipo de veículo).



Isso posto, percebemos que o SIGA armazena os dados considerando a alimentação no sistema e os dados de quem o requisita, mas a transformação desses dados em informação requer alguns ajustes. McGee e Prusak (1994) defendem que existem diferenças significativas entre dados e informação. Para os autores “informação são dados coletados, organizados, ordenados, aos quais são atribuídos significados e contexto” (MCGEE; PRUSAK, 1994, p. 24). Portanto, se não há significado, não há informação e, nesse caso, os dados isolados pouco agregam a análise do contexto. Diante dessa constatação, fomos levados a desconsiderar o campo “setor requisitante” nos relatórios e fazer as pesquisas com base nas informações preenchidas no campo “motivo” das viagens, pois com exceção das unidades orçamentárias, que têm o mesmo nome dos cursos, essa se constitui em única forma de chegarmos aos cursos requisitantes.

Dessa forma, identificamos que os cursos de engenharia tiveram destaque no quantitativo de viagens realizadas em 2015 e 2016, conforme demonstra a tabela 9, a seguir:

**Tabela 9: Viagens das Engenharias – 2015 e 2016**

TIPO DE VIAGEM	2015			2016		
	Total	ENG	%	Total	ENG	%
Trabalho de Campo	3	0	0%	14	0	0%
Visita Técnica	33	17	52%	103	47	46%
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	36	5	14%	93	20	22%
Atividades Práticas	6	0	0%	36	1	3%
Eventos Acadêmicos	37	3	8%	34	1	3%
Eventos Esportivos	13	3	23%	37	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>128</b>	<b>28</b>	<b>22%</b>	<b>317</b>	<b>69</b>	<b>22%</b>

Fonte: Elaborada pela autora. Adaptada do SIGA (2016).

Cabe destacar a facilidade em agrupar as viagens das engenharias, por estas serem custeadas pela Unidade Orçamentária Faculdade de Engenharia. Entretanto, torna-se tarefa complexa identificar quais engenharias específicas requisitaram as viagens, por compreender um total de onze cursos: Engenharia Civil, Engenharia Computacional, Engenharia Elétrica, Engenharia Elétrica – Energia, Engenharia Elétrica - Robótica e Automação Industrial, Engenharia Elétrica - Sistemas de

Potência, Engenharia Elétrica - Sistemas Eletrônicos, Engenharia Elétrica – Telecomunicações, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica e Engenharia Ambiental e Sanitária.

Nota-se, contudo, que os termos mais recorrentes, no campo justificativa, foram as visitas técnicas e as atividades acadêmico-científico-culturais e que as engenharias representaram 22% das viagens realizadas entre 2015 e 2016.

Outro grupo em destaque foi o dos cursos da área de Ciências Humanas, sobretudo os cursos de Geografia e Turismo. Entretanto, as viagens desses cursos não foram custeadas por uma única Unidade Orçamentária, como no caso das engenharias. Os cursos da área de humanas foram custeados, basicamente, pelo Instituto de Ciências Humanas, pelo Gabinete da Reitoria e pela Pró-Reitoria de Extensão, o que nos leva a questionar e a investigar, mais adiante, se de fato essa seria uma evidência dos possíveis percursos que os sujeitos são submetidos para a realização das viagens formativas de seus cursos.

Outra diferença, com relação ao grupo anterior, é com relação a não manutenção no padrão de tipos de viagens formativas entre os anos aferidos. Em 2015, houve destaque para as atividades acadêmico-científico-culturais e eventos acadêmicos, já em 2016 houve aumento significativo nas viagens de trabalho de campo e visitas técnicas, conforme demonstra a tabela 10, a seguir:

**Tabela 10: Viagens da Geografia e Turismo – 2015 e 2016**

Tipo de viagem	2015			2016		
	Total	ICH	%	Total	ICH	%
Trabalho de Campo	3	0	0%	14	13	93%
Visita Técnica	33	2	6%	103	19	18%
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	36	18	50%	93	30	32%
Atividades Práticas	6	0	0%	36	0	0%
Eventos Acadêmicos	37	7	19%	34	2	6%
Eventos Esportivos	13	0	0%	37	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>128</b>	<b>27</b>	<b>21%</b>	<b>317</b>	<b>64</b>	<b>20%</b>

Fonte: Elaborada pela autora. Adaptada do SIGA (2016).

Embora as viagens tenham sido separadas conforme o preenchimento da requisição ou por agrupamento de justificativas que infiram tais classificações,

constatamos que os índices apresentados servem apenas de ponto de partida para uma investigação mais apurada. Sendo assim, fez-se necessário investigar a compreensão do que distingue cada atividade, como eventos formativos de eventos acadêmico-científico-culturais, por exemplo, como os requisitantes percebem essas atividades e se as justificativas representam de fato o que acontece na realidade.

Essas questões representam problemas não só para a gestão da graduação, como também para a gestão do setor de transportes, vinculado à Pró-Reitoria de Infraestrutura e aos demais setores que necessitem de informações sobre as viagens que custeiam. A falta de padronização no preenchimento das requisições, os campos abertos e a falta de definição dos conceitos das atividades propostas dificultam a transformação de dados em informações e estas em conhecimento. Para McGee e Prusak (1994) a informação exerce papel fundamental no processo de elaboração de estratégias para as organizações. Para os autores “as alternativas no processo de elaboração da estratégia mudam quando a informação é tratada como um recurso de importância equivalente a quaisquer outros recursos de capital, mão-de-obra e tecnologia” (McGEE; PRUSAK, 1994, p.11). Portanto, torna-se imprescindível que as organizações invistam na circulação das informações para a construção de diagnósticos e de ações estratégicas que otimizem tempo e recursos para a adoção de melhores práticas administrativas e pedagógicas em âmbito institucional.

### 2.3.2 Entendimentos e Menções do Trabalho de Campo nos Projetos Pedagógicos dos Cursos

Segundo o Regulamento Acadêmico da Graduação (RAG) da UFJF, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é entendido como “instrumento de concepção de ensino e aprendizagem de um curso, que deve conter os seguintes elementos mínimos: projeto conceitual, estrutura do curso, procedimentos de avaliação e instrumentos normativos de apoio” (UFJF, 2014). Dessa forma, o PPC é o instrumento pelo qual são definidos os objetivos no processo de ensino-aprendizagem, os princípios educacionais norteadores de ações acadêmicas, pedagógicas e administrativas e, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, são estabelecidas as diretrizes de cada curso. Pela importância desse instrumento normativo, surgiu então a necessidade em avaliar o que os PPCs dizem

sobre os trabalhos de campo, as visitas técnicas e as outras práticas metodológicas de formação realizadas em território educativo diverso.

O primeiro movimento para essa busca originou-se com pesquisa nas páginas oficiais dos cursos na internet, por meio de ferramenta de busca. No total dos 50 cursos disponíveis, conforme demonstra o anexo A deste trabalho, apenas 19 disponibilizam seus PPCs para consulta. Para análise dos demais, foi necessária a busca pelos projetos físicos, arquivados na Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos (CDARA). Contudo, faz-se necessário destacar que para ser arquivado o projeto não pode estar em processo de atualização, alteração ou reforma. Considerando a educação superior como parte do contexto dinâmico em que vivemos, presumimos a necessidade de atualização constante dos currículos, seja via instrumentos normativos vindos do governo, seja por necessidades apontadas pela instituição ou pelo próprio curso. Essa dinâmica, determinante do movimento dos currículos, inviabilizou o contato com todos os projetos.

A partir da dificuldade em analisar todos os PPCs, buscamos, primeiramente, priorizar os cursos que tiveram viagens mais recorrentes, no período determinado, observado pelo relatório de viagens. Dessa forma, apuramos como, e se, as atividades formativas em territórios diversos estavam postas nos PPCs das Engenharias, responsáveis por 22% das viagens em 2015 e 2016.

Nos PPCs dos cursos de Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Computacional, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica – Energia, Engenharia Elétrica – Robótica e Automação Industrial, Engenharia Elétrica – Sistemas de Potência, Engenharia Elétrica – Sistemas Eletrônicos e Engenharia Mecânica foram encontrados registros sobre práticas em territórios diversos, como visita técnica, participação em seminários e congressos, eventos técnicos científicos e trabalho de campo. Com abordagens semelhantes, a Engenharia Ambiental e Sanitária e a Engenharia Computacional destacam a importância da aprendizagem fora de sala de aula, ao orientar, respectivamente, que “todas as disciplinas do curso, guardadas as suas características, deverão estimular em seu conteúdo atividades extraclasse” (UFJF, 2016, p.22), e “todas as disciplinas, guardadas as suas características, deverão estimular/introduzir em seu conteúdo atividades extra-sala de aula” (UFJF, s/d, p. 9).

Diante das semelhanças entre os PPCs das engenharias, fomos levados a investigar como as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam essa temática, para

aferir se os PPCs das engenharias da UFJF seguem um instrumento maior ou se articulam entre si na definição de seus parâmetros. A Resolução CNE/CES nº11, de 11 de março de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Engenharia, em seu art. 5º determina que:

Cada curso de Engenharia deve possuir um projeto pedagógico que demonstre claramente como o conjunto das atividades previstas garantirá o perfil desejado de seu egresso e o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas. Ênfase deve ser dada à necessidade de se reduzir o tempo em sala de aula, favorecendo o trabalho individual e em grupo dos estudantes (BRASIL, 2002).

Portanto, percebe-se um esforço em aplicar aos PPCs as orientações das DCNs, sobretudo na promoção de atividades a serem realizadas fora de sala de aula. Embora haja semelhanças entre os PPCs das Engenharias da UFJF, seis cursos preveem esse tipo de prática dentro de “atividades complementares”. Nesse viés, o § 2º, do mesmo artigo da Resolução, indica que:

Deverão também ser estimuladas atividades complementares, tais como trabalhos de iniciação científica, projetos multidisciplinares, visitas teóricas, trabalhos em equipe, desenvolvimento de protótipos, monitorias, participação em empresas juniores e outras atividades empreendedoras (BRASIL, 2002).

Desse modo, percebe-se que no processo de estruturação dos PPCs, a maioria dos cursos de Engenharia da UFJF, convergiu para o entendimento que esse tipo de prática deva fazer parte das atividades complementares. Entretanto, os que redigiram seus projetos de forma diferente, o fizeram de forma a condicionar esses recursos metodológicos às disciplinas, delegando-lhes destaque e obrigatoriedade de execução.

Os fatores que levaram às definições na estruturação de cada um desses PPCs não se evidenciam exclusivamente por essa pesquisa documental, demandando a utilização de outro recurso para levantamento de dados mais específicos, que abarquem as discussões, os entendimentos, as práticas e as relações entre os sujeitos envolvidos. Sendo assim, foram feitas tentativas de contatos para o agendamento de entrevistas, obtendo sucesso com os coordenadores dos cursos de Engenharia Civil e Engenharia Elétrica-Energia.

Outros cursos que apresentaram destaque na quantidade de viagens realizadas em 2015 e 2016 foram Geografia e Turismo. Pertencentes à área de Ciências Humanas<sup>10</sup>, esses cursos revelaram-se importante objeto de pesquisa, por ser de outra área e trazer, por meio de suas especificidades, considerações sobre a importância dos trabalhos de campo, visitas técnicas, etc. e sobre a forma como o tema está posto em seus PPCs.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Geografia, de 2001, e o PPC da Geografia, de 2010, retratam o contexto contemporâneo por meio de suas dinâmicas transformações, sobretudo com as novas tecnologias, “com os novos recortes de espaço e tempo, com a predominância do instantâneo e do simultâneo, com as complexas interações entre as esferas do local e do global” (UFJF, 2010, p.6-7; BRASIL, 2001, p. 10). A análise desse contexto apresenta-se como elemento fundamental para embasar a busca por “caminhos teóricos e metodológicos capazes de interpretar e explicar esta realidade dinâmica” (UFJF, 2010, p.6-7; BRASIL, 2001, p. 10).

O PPC do curso de Geografia retoma esse contexto contemporâneo, no corpo de sua justificativa, para evidenciar o esforço do instrumento em construir “uma nova trajetória, levando em consideração novos valores, expectativas do mercado, dos alunos, dos egressos, dos professores e da Universidade” (UFJF, 2010, p. 10). Contudo, logo em seguida, o PPC explicita problemas estruturais que precisam ser contemplados para o desenvolvimento das atividades propostas. Entre esses, há destaque para “a demanda crescente dos trabalhos de campo, os quais na nova proposta curricular estão integrados com as disciplinas de graduação”, sendo necessário, portanto, a disponibilidade de recursos para a sua execução (UFJF, 2010, p. 10).

Portanto, percebe-se o esforço do curso em estabelecer práticas metodológicas condizentes com as necessidades impostas pela contemporaneidade e que sejam adequadas às suas especificidades e aos objetivos propostos. Nesse viés, o PPC da Geografia atribui destacado grau de importância ao trabalho de campo, como sendo fundamental à prática de diversas disciplinas.

---

<sup>10</sup> Conforme tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação, definida pela Fundação Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), do Ministério da Educação, publicada na web em 31/01/2017.

Muitas disciplinas do Curso de Geografia apresentam uma carga didática prática que exige trabalhos de campo. Os trabalhos de campo representam oportunidades de conciliação e complementação entre os conhecimentos teóricos e práticos das disciplinas, permitindo o contato direto dos alunos com os objetos de estudo (UFJF, 2010, p. 24).

O entendimento do trabalho de campo como oportunidade de ensino-aprendizagem, capaz de promover o diálogo entre teoria e prática e de aproximar o aluno de seu objeto de estudo, é, portanto, evidenciado no PPC, mas não se constitui em forma única de aprendizado. O documento considera que as atividades complementares são recursos que permitem enriquecer o currículo do aluno e “reconhecer e avaliar suas habilidades e suas competências, inclusive fora do ambiente escolar” (UFJF, 2010, p. 40). Dentre as atividades previstas como complementares o curso considera:

as disciplinas eletivas planejadas e oferecidas semestralmente, os Programas Institucionais de Bolsas de Monitoria, de Treinamento Profissional, de Projetos de Pesquisa e de Extensão; estágios extracurriculares, previamente conveniados com a UFJF; a participação em Cursos de Treinamento, Grupos de Estudo, em eventos da área jurídica ou afins e atividades relevantes credenciados pelo Colegiado do Curso (UFJF, 2010, p. 40).

Segundo o Parecer CNE/CES 492/2001, no qual são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Geografia, são entendidas como atividades complementares as atividades integrantes da formação do aluno, além da disciplina. São os estágios, os seminários, a participação em eventos, as discussões temáticas, as atividades acadêmicas à distância, a iniciação à pesquisa, docência e extensão, a vivência profissional complementar, os trabalhos orientados de campo, as monografias, os estágios em laboratórios, a elaboração de projetos de pesquisa e executivos, além de atividades acadêmicas que o colegiado do curso considere (BRASIL, 2001, p. 12).

Comparando o PPC com as Diretrizes, percebemos que o curso apresenta o entendimento de que as disciplinas eletivas planejadas podem ser incorporadas às atividades complementares, uma vez que as diretrizes não especificam o tipo de disciplina que não faz parte desse grupo. Outra questão a observar é a determinação do trabalho de campo ligado à prática de disciplinas nos PPCs,

embora as Diretrizes tragam a compreensão do trabalho de campo como atividades complementares.

Iniciando a análise do PPC do curso de Turismo, constatamos que o currículo pleno do curso bacharelado abrange três eixos de formação: Conteúdo Básico, que compreende as “disciplinas cujo escopo teórico favorece a compreensão dos diversos fatores inerentes à prática turística”; Conteúdo Específico, “relativo às disciplinas que fornecem instrumentos operacionais necessários à atuação do futuro profissional” e Conteúdo Teórico-Prático, que “refere-se às disciplinas de cunho prático, oportunizando ao discente o exercício de suas capacidades decisório-operacionais, dialogando de forma direta com o mercado de trabalho” (UFJF, 2017, p. 32).

Fazendo referência ao eixo de conteúdo teórico-prático, o PPC destaca que “o curso articula disciplinas, eventos científicos, visitas técnicas, atividades laboratoriais, pesquisas bibliográficas, iconográficas e de campo que possibilitam a formação e maturação do conhecimento e do sujeito”, como recursos que propiciam relações dialógicas entre ensino, pesquisa e extensão (UFJF, 2017, p. 32). Mais adiante, a relação entre ensino, pesquisa e extensão, nos cursos de graduação em Turismo é direcionada, entre outros pontos, por “visitas técnicas programadas, com a definição de campos de atuação”, como forma de permitir a interdisciplinaridade e articulação entre os três pilares.

Dessa forma, surge o termo visita técnica como o mais recorrente no documento analisado. Por estar ligado a um eixo formativo, entende-se que esse recurso esteja relacionado à prática de disciplinas, pois

As práticas integrantes do currículo do Curso de Turismo da UFJF, ancoradas nos preceitos teóricos apreendidos em disciplinas dispersas ao longo do curso, buscam complementar a formação do discente, estimulando a comparação entre situações estudadas e realidades encontradas por ele; investigação de novos ambientes, situações inéditas ligadas à área turística; contextualização de postulados teóricos às práticas e auto-reflexibilidade acerca das próprias teorias, fomentando, assim, a ampliação, a criticidade e a reflexão sobre conceitos e métodos, terminologias e procedimentos (UFJF, 2017, p. 53).

Cabe destacar que a estruturação dos três eixos de formação apresentados no PPC segue as orientações do art. 5º da Resolução de nº 13, de 24 de novembro

de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Turismo:

Os cursos de graduação em Turismo deverão contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua organização curricular, os seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos Básicos: estudos relacionados com os aspectos sociológicos, antropológicos, históricos, filosóficos, geográficos, culturais e artísticos, que conformam as sociedades e suas diferentes culturas;

II - Conteúdos Específicos: estudos relacionados com a Teoria Geral do Turismo, Teoria da Informação e da Comunicação, estabelecendo ainda as relações do turismo com a administração, o direito, a economia, a estatística e a contabilidade, além do domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira;

III - Conteúdos Teórico-Práticos: estudos localizados nos respectivos espaços de fluxo turístico, compreendendo visitas técnicas, inventário turístico, laboratórios de aprendizagem e de estágios (BRASIL, 2006, p. 3).

Destaca-se, contudo, o inciso III pela orientação de estudos nos espaços de fluxo turístico, utilizando entre os recursos apresentados a visita técnica. Portanto, a decisão pela estruturação da formação em três eixos no PPC do curso de Turismo e o condicionamento da prática às disciplinas não é dado por acaso.

Assim como nos demais PPC analisados, recorreremos à análise das atividades complementares em busca de outros termos que estejam relacionados à formação acadêmica fora do ambiente escolar. Nesse sentido, o PPC define como atividades complementares “aquelas desenvolvidas pelos estudantes de forma a complementar as atividades previstas no currículo vigente” (BRASIL, 2006, p. 73) e para tanto são considerados como exemplos: atividades de Treinamento Profissional, Iniciação à Docência e à Pesquisa, atividades de extensão, grupos de estudo coordenados por docentes, estágio não-obrigatório, participação em seminários, congressos, simpósios, exposições e eventos afins, entre outros, todos possíveis de serem realizados em diversos espaços formativos.

O entendimento do curso na definição das atividades complementares alia-se às orientações contidas na resolução que institui as Diretrizes Curriculares. Segundo o art. 8º da resolução

As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do

ambiente acadêmico, abrangendo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho, com as peculiaridades das diversas áreas ocupacionais que integram os segmentos do mercado do turismo, bem assim com as ações culturais de extensão junto à comunidade (BRASIL, 2006, p. 4).

Portanto, percebemos que os cursos da área de humanas, aqui analisados, destacam a importância da realização de atividades formativas acadêmicas em espaços diversos, ligando as atividades às suas disciplinas, em conformidade com suas especificidades e com o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais de seus cursos. Nesse sentido, a análise dos relatórios de viagens corrobora para o entendimento da ênfase atribuída pelos cursos a esse tipo de prática.

Entretanto, não podemos afirmar que os cursos que não tiveram destaque nos relatórios considerem as viagens pouco importantes ou não aplicáveis às suas especificidades, devido a outros fatores que podem as ter impossibilitado, como falta de recursos ou de apoio, por exemplo. Dessa forma, ampliamos a pesquisa investigando cursos potenciais que não se destacaram nos relatórios de viagens.

Embora os relatórios apresentem registros de viagens dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas e História, comparados aos cursos anteriores os números são pouco representativos, conforme demonstra a tabela 11, a seguir:

**Tabela 11: Viagens Realizadas pelos Cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas e História – 2015 e 2016**

Tipo de viagem	Arquitetura e Urbanismo		Ciências Biológicas		História	
	2015	2016	2015	2016	2015	2016
Trabalho de Campo	0	0	2	1	0	0
Visita Técnica	2	7	2	6	0	2
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	0	4	0	2	0	0
Atividades Práticas	0	0	0	0	0	0
Eventos Acadêmicos	0	0	3	1	0	0
Eventos Esportivos	0	0	0	0	0	0
<b>TOTAL DE VIAGENS</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>2</b>

Fonte: Elaborada pela autora. Adaptada do SIGA (2016).

São as singularidades desses cursos que nos chamam a atenção. Pensamos nas diversas possibilidades de ensino-aprendizagem para os discentes do curso de Arquitetura e Urbanismo, quando não restritos às paredes de uma sala de aula ou laboratório, com tanta informação a ser observada e vivenciada em diversos ambientes e construções culturais. O mesmo potencial conjecturamos ao curso de Ciências Biológicas, pela viabilidade de observação, de coleta e de análise de dados e informações onde de fato estes ocorrem. Por fim, consideramos os alunos do curso de História em movimento, visitando museus, cidades, centros históricos, fazendas e senzalas, observando os mais diversos patrimônios culturais e históricos, registros de vários passados que constituem a nossa identidade social.

Portanto, partindo do pressuposto das potencialidades e por acreditar na importância de investigar outros contextos, fomos levados a pesquisar o que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais e o que estabelecem os PPCs desses cursos. Destacamos, contudo, que outros cursos poderiam igualmente ser objeto de análise, entretanto, espera-se que o recorte seja suficiente para a análise de diferentes realidades e para a proposição de um plano de ação que atenda e fomente as melhores práticas pedagógicas e administrativas.

A Resolução CNE/CES nº 2, de 17 de junho de 2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, orienta que os conteúdos do curso estejam distribuídos em dois núcleos, além do Trabalho de Curso. Tanto o núcleo de Conhecimentos de Fundamentação, quanto o núcleo de Conhecimentos Profissionais poderão se articular em atividades práticas e teóricas, individuais ou em equipe, recomendando-se interpenetrabilidade em seu conjunto de atividades (BRASIL, 2010).

As orientações sobre as práticas formativas fora de sala de aula encontram-se expressas no art.6º, § 5º, especificando as atividades que possibilitarão a articulação entre a teoria e a prática e entre o desenvolvimento do aprendizado individual e coletivo:

- III - viagens de estudos para o conhecimento de obras arquitetônicas, de conjuntos históricos, de cidades e regiões que ofereçam soluções de interesse e de unidades de conservação do patrimônio natural;
- IV - visitas a canteiros de obras, levantamento de campo em edificações e bairros, consultas a arquivos e a instituições, contatos com autoridades de gestão urbana;

VI - participação em atividades extracurriculares, como encontros, exposições, concursos, premiações, seminários internos ou externos à instituição, bem como sua organização (BRASIL, 2010).

Destacamos que as Diretrizes do curso utilizam termos semelhantes ao que vêm sendo apresentados neste trabalho. Embora não tenha sido utilizado o termo visita técnica, podemos considera-lo claro em seu inciso IV, que também utiliza um termo familiar ao trabalho de campo. Independente da forma como os termos estão dispostos nas orientações, compreendemos que o mais importante é que elas estejam presentes, de modo a incentivar práticas pedagógicas que possibilitem maior aproveitamento do aprendizado.

As orientações sobre práticas formativas fora do ambiente acadêmico não se esgotam na apresentação das atividades possíveis aos núcleos de conteúdos, elas também estão previstas nas atividades complementares:

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando e deverão possibilitar o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, competências e atitudes do aluno, inclusive as adquiridas fora do ambiente acadêmico, que serão reconhecidas mediante processo de avaliação.

§ 1º As atividades complementares podem incluir projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos, seminários, simpósios, congressos, conferências, até disciplinas oferecidas por outras instituições de educação (BRASIL, 2010, p. 4).

Dessa forma, podemos concluir que o documento não só prevê a prática formativa fora de sala de aula, como destaca a sua importância pelo que se pretende para a formação dos alunos do curso de Arquitetura e Urbanismo. Cabe destacar que o reconhecimento das atividades mediante processo de avaliação já estava previsto pelo CONGRAD, desde 2002, por meio da Resolução de nº 18/2002. A mesma Resolução aprova, também, a flexibilização dos currículos de graduação e, entre outras orientações, estabelece os tipos de atividades acadêmicas curriculares e define a contabilização de créditos. No anexo I, dessa Resolução, são definidos os entendimentos sobre iniciação à docência, à pesquisa, ou à extensão, atividade acadêmica a distância, disciplina, monografia, estágio curricular, grupos de estudo, participação em eventos (congressos, seminários, colóquios, simpósios,

encontros, festivais, palestras, exposições, oficinas, cursos de curta duração e outros), seminários e vivência profissional complementar (UFJF, 2002).

Quanto ao PPC do curso de Arquitetura e Urbanismo, no período em que esta pesquisa foi feita, não foi possível a análise física do processo que atualiza o documento, por se encontrar em tramitação. Registram-se as mais recentes passagens pelo CONGRAD em janeiro de 2017, para aprovação de retificações (Resolução nº 19/2017), e em julho de 2016, para aprovação de alterações no projeto pedagógico (Resolução nº 92/2016). Entretanto, o PPC original, de 1985, encontra-se arquivado na CDARA e em breve análise, o documento registra somente a participação em eventos como atividades complementares (p. 64). Cabe destacar que junto ao PPC original do curso havia diversos processos de criação, exclusão e alterações de disciplinas, o que dificultou uma análise mais conclusiva sobre o documento, principalmente por não haver, nos processos mais recentes, um instrumento que sintetizasse essas alterações.

Entretanto, por meio de *site* de busca, foi localizado o PPC datado de novembro de 2012, sendo aprovado como Reestruturação Curricular para o Curso de Arquitetura e Urbanismo, pelo CONGRAD, em 18 de fevereiro de 2013. O documento aprovado assemelhasse às orientações das Diretrizes e estabelece a prática formativa extraclasse por meio de atividades complementares e ligadas às práticas de disciplinas. Para as disciplinas da área de história e teorias, o PPC apresenta “a preocupação de não expor apenas narrativas lineares e cronológicas”, pelo entendimento de que essas disciplinas “procuram dar suporte analítico e projetual para o desenvolvimento do aluno na integralidade da sua formação ao longo de todo o curso” (UFJF, 2012, p. 53), além disso o documento prevê que

visitas de campo, estudos de caso, viagens de estudo, seminários, debates, exposições da produção discente, etc, são instrumentos de trabalho sempre presentes que permitem a apreensão mais qualitativa, por parte dos alunos, de conteúdos expostos no cotidiano das salas de aula (UFJF, 2012, p. 53).

Semelhante à dificuldade de análise dos documentos do curso de Arquitetura e Urbanismo, o PPC do curso de Ciências Biológicas, também arquivado na CDARA, não permitiu uma análise conclusiva, por seus diversos processos que alteram o documento principal. Entretanto, consta um processo de reforma, de 2006, que atualiza o currículo do curso, contendo diversos formulários de criação, exclusão

e alteração de disciplinas, mas não evidencia informações sobre a proposta do curso, sobre “o perfil dos formandos”, sobre “as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas”, entre outros previstos no art. 2º da Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de março de 2002, que estabelece as DCNs para os cursos de Ciências Biológicas (BRASIL, 2002). Importante destacar que na análise do processo de reforma do PPC não foi localizada nenhuma menção sobre atividades formativas em espaços diversos, o que nos faz recorrer às diretrizes para apurar a pertinência do tema ao curso.

A Resolução, acima referida, apresenta apenas quatro artigos, que em linhas gerais dispõem sobre as orientações para a formulação do PPC, sobre a carga horária para as modalidades bacharelado e licenciatura e sobre o documento orientador das Diretrizes, o Parecer 1.301/2001 (BRASIL, 2002). Portanto, para informações mais detalhadas faz-se necessário recorrer às especificações contidas no documento indicado.

O Parecer 1.301/2001 prevê que a estrutura do curso de Ciências Biológicas siga como um dos princípios “privilegiar atividades obrigatórias de campo, laboratório e adequada instrumentação técnica” (BRASIL, 2001, p. 4). Além disso, orienta para o favorecimento da flexibilidade curricular e a formação de competência por meio de atividades que levem o aluno a: “procurar, interpretar, analisar e selecionar informações; identificar problemas relevantes, realizar experimentos e projetos de pesquisa” (BRASIL, 2001, p. 4-5). Sobre as atividades complementares, o Parecer apresenta algumas estratégias didáticas que garantam a interação entre teoria e prática, tais como: “monitoria, iniciação científica, apresentação de trabalhos em congressos e seminários, iniciação à docência, cursos e atividades de extensão” (BRASIL, 2001, p. 6).

Complementando o Parecer e a Resolução que dispõem sobre as diretrizes para os cursos de Ciências Biológicas, analisamos, também, as orientações gerais para os cursos de licenciatura, dispostos na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, além da formação continuada (BRASIL, 2015). Embora não haja menção clara sobre o tema proposto por este trabalho, chama-nos à atenção que na Resolução há preocupação com o egresso da formação inicial e continuada, em seu capítulo III, art. 7º:

O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2015).

Em parágrafo único, do mesmo artigo, o documento destaca que o “PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência”, entre elas:

III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação (BRASIL, 2015, p. 7).

Portanto, pelas orientações dispostas, podemos considerar que é importante à formação do licenciado em Ciências Biológicas o acesso a um repertório plural de conhecimentos teóricos e práticos, que lhe permita atuar profissionalmente considerando os diversos espaços formativos facilitadores na construção de conhecimentos. A partir desse princípio, consideramos que para o egresso utilizar-se desses recursos, em suas práticas profissionais, é preciso uma formação que lhe permita a apropriação das técnicas de estudo em campo. Entretanto, o que percebemos, por meio da análise da reforma do PPC do curso de graduação em Ciências Biológicas, da UFJF, é um direcionamento quase que isolado à composição da grade curricular.

Analisando o PPC do curso de História, constatamos a sua atualização em 2013, incluindo de forma clara as orientações da Resolução do CONGRAD nº 18, de 2002, sobre a flexibilização curricular. Apresentando-se instruído e organizado, a busca no documento por temas específicos é facilmente encontrada. Dessa forma, estão previstas nas atividades complementares do curso, atividades que podem vir a se realizar em espaço formativo diverso, tais como: iniciação científica, projeto de extensão, seminários extraclasse e participação em eventos científicos (p.20).

Percebemos que a redação das atividades complementares, presente no PPC do curso de História, segue as orientações das Diretrizes Nacionais, apresentada por meio do Parecer nº 492, de 3 de abril de 2001:

As atividades acadêmicas complementares (estágios, iniciação científica, projetos de extensão, seminários extra-classe, participação em eventos científicos) poderão ocorrer fora do ambiente escolar, em várias modalidades que deverão ser reconhecidas, supervisionadas e homologadas pelos Colegiados/Coordenações dos Cursos (BRASIL, 2001, p. 9).

Cabe destacar que o Parecer, acima referido, é o mesmo documento que define as diretrizes dos cursos de Filosofia, de Geografia, de Serviço Social, de Comunicação Social, de Ciências Sociais, de Letras, de Biblioteconomia, de Arquivologia e de Museologia. Entre os demais, o curso de História é o que apresenta maior ênfase ao texto introdutório, explicitando a necessidade de adequação de um novo currículo que dialogue com as transformações ocorridas nas últimas décadas e com os diversos campos que se abrem aos egressos do curso:

pessoas formadas em História atuam, crescentemente (e a lista a seguir é seletiva, incompleta): em institutos de pesquisa que não desenvolvem atividades de ensino; realizando pesquisas ligadas a questões vinculadas ao patrimônio artístico e cultural, à cultura material (associação Arqueologia/História, atuação em museus) ou a serviço dos meios de comunicação de massa (imprensa, televisão etc.); funcionando em assessorias culturais e políticas também; trabalhando na constituição e gestão de bancos de dados, na organização de arquivos e em outras áreas de um modo geral ligadas à reunião e preservação da informação (BRASIL, 2001, p. 6).

As novas possibilidades de atuação para o historiador nos fazem refletir sobre como os cursos de graduação em História estão se articulando para a formação de seus alunos. Diante dos fatos apresentados no texto introdutório das Diretrizes, faz-se possível o questionamento sobre a adequação do conteúdo disciplinar e sobre as estratégias pedagógicas utilizadas para uma formação acadêmica que dialogue com os novos tempos.

Quanto à licenciatura em História, retomamos as orientações propostas na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que lhe são também aplicáveis. A Resolução, que dispõe sobre as diretrizes para os cursos de licenciatura, entre outros, instrui para que os cursos construam seus currículos de forma a promover o acesso a um

repertório plural, que possibilite aos egressos atuarem de forma plena, tendo como princípios a interdisciplinaridade, a contextualização, a democratização, a pertinência e relevância social, a ética e a sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2015). As referências, propostas por esta Resolução e pelo Parecer nº 492 de 2001, convergem para o entendimento da importância da estruturação curricular do curso em análise, de modo que a formação acadêmica privilegie as melhores práticas para que seus egressos atuem plenamente em suas atuações profissionais.

Portanto, após as análises dos PPCs de oito cursos de Engenharias, de Geografia, de Turismo, de Arquitetura e Urbanismo, de Ciências Biológicas e de História, constatamos a importância do instrumento para a definição dos objetivos norteadores de todo o processo de ensino-aprendizagem. Dentro desse contexto maior, as práticas formativas em territórios diversos estão presentes em doze dos treze PPCs analisados, e em todas as diretrizes referenciadas, evidenciando a relevância do tema.

Além da importância do tema, revelado nos PPCs e nas Diretrizes Curriculares Nacionais pesquisadas, foram objeto de pesquisa, neste capítulo, as menções e registros nos PPCs, tanto na observação dos termos utilizados, quanto na forma como estão dispostos nos currículos. O quadro 5, a seguir, sintetiza os pontos mais relevantes identificados:

**Quadro 5: Projetos Pedagógicos dos Cursos - Síntese das Abordagens**

<b>CURSO</b>	<b>TERMOS MENCIONADOS</b>	<b>REGISTROS NO PPC</b>
Engenharia Ambiental e Sanitária Engenharia Computacional Engenharia de Produção Engenharia Elétrica – Energia Engenharia Elétrica – Robótica e Automação Industrial Engenharia Elétrica – Sistemas de Potência Engenharia Elétrica – Sistemas Eletrônicos Engenharia Mecânica	Visita técnica, participação em seminários e congressos, eventos técnicos científicos e trabalho de campo	Atividades complementares
Geografia	Trabalho de campo e participação em eventos	Atividades integradas às disciplinas e atividades complementares

Turismo	Visita técnica, pesquisa de campo e participação em eventos científicos	Atividades integradas às disciplinas e atividades complementares
Arquitetura e Urbanismo	Viagens de estudo, visitas, levantamento de campo e participação em eventos	Atividades complementares
Ciências Biológicas	Não há menção	Não há registro
História	Iniciação científica, projeto de extensão, seminários extra-classe e participação em eventos científicos	Atividades complementares

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nas informações apuradas, constatamos a recorrência de alguns termos, como a visita técnica e o trabalho (pesquisa, levantamento) de campo, mencionados pela maioria dos cursos. Já a participação em eventos, abrange quase a totalidade dos cursos pesquisados, o que nos leva a crer que este tipo de atividade é mais extensiva, enquanto aquelas são mais específicas, ou peculiares, às especificidades dos cursos analisados. Quanto à forma de abordagem, notamos haver quase totalidade na concepção das atividades formativas extra sala de aula como atividades complementares.

Percebe-se nos PPCs analisados que há esforço dos cursos em atender às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e estas, por sua vez, apontam para as diversas possibilidades de práticas que favoreçam a relação entre teoria e prática em seus mais diversos espaços de ensino-aprendizagem. Entretanto, atender às exigências de um universo tão dinâmico pode ser tarefa complexa, sobretudo quando as materializamos em instrumentos normativos. Portanto, espera-se que nos mais diversos momentos em que se realizam as pesquisas nos PPCs, resultados distintos sejam obtidos. Nesse viés, acentua-se a importância da organização e padronização das informações nos PPCs, de modo a facilitar a leitura e a compreensão do documento pelos diversos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, seja direta ou indiretamente.

### 2.3.3 O Trabalho de/em campo pela ótica dos Coordenadores de Curso

A análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, apresentada na sessão anterior, nos permite a observação dos instrumentos normativos dos cursos de

graduação da UFJF, sobretudo, no que dizem respeito às atividades formativas realizadas fora de sala de aula. Entretanto, a análise dos documentos, de forma isolada, pode subtrair dados importantes à construção de um diagnóstico mais preciso, que reflita a realidade desses cursos nas perspectivas acadêmicas, pedagógicas, administrativas e operacionais.

Nesse viés, nos propomos a ouvir os coordenadores dos cursos de Engenharia Civil, Engenharia Elétrica-Energia, Geografia, Turismo, Arquitetura e Urbanismo, História e Ciências Biológicas. Os coordenadores concederam as entrevistas no período de vinte e três de março a quatro de abril de 2017, e as entrevistas seguiram a um roteiro semiestruturado, alicerçado em dois eixos: o pedagógico e o administrativo.

Dessa forma, o roteiro de entrevista, disposto no apêndice B, se propôs a investigar os seguintes pontos:

- qual o grau de importância das viagens formativas para o processo de ensino-aprendizagem;
- se o que está posto no PPC é fruto de uma discussão maior ou apenas atende às determinações das DCNs;
- se os conceitos apresentados nos PPCs são os mesmos identificados pela coordenação de curso;
- se há motivação para a utilização dessa prática metodológica;
- se a coordenação tem a percepção da quantidade de viagens realizadas em 2015 e 2016;
- se a coordenação conhece os trâmites administrativos para a realização das viagens;
- quais são as principais dificuldades e se elas impactam na não execução das viagens;
- qual a percepção da coordenação sobre o que poderia ser feito para o atendimentos das demandas por viagens formativas; e,
- como se dá a relação entre curso e unidade orçamentária de fomento.

Dentro da perspectiva pedagógica, percebe-se consenso entre os entrevistados sobre a importância da prática educacional realizada em espaços externos à sala de aula. Em uma escala de gradação de muito importante a pouco

importante, cinco coordenadores disseram que esse tipo de prática é muito importante para o curso, sendo cunhados termos como intrínseco e fundamental. Entretanto, essa concepção, percebida pelos coordenadores das Engenharias, da Geografia, do Turismo e da Arquitetura e Urbanismo, não são garantia de execução desse tipo de prática, haja vista a diferença de contextos em que os cursos estão inseridos, o que nos leva a analisar os relatos individuais. Embora, não tenha sido atribuído grau máximo de importância ao tema, os coordenadores dos cursos de História e Ciências Biológicas disseram que esse tipo de atividade é importante à construção do conhecimento para os discentes de seus cursos.

Paralelamente a análise da importância do tema para os cursos, recorreremos ao que os entrevistados disseram sobre a realização dessas atividades, intuindo aferir o nível de informação e conhecimento dos coordenadores e contrapondo as informações prestadas ao que foi levantado por meio dos relatórios de viagens formativas, ocorridas em 2015 e 2016. Inicialmente uma das perguntas do roteiro era aferir se os coordenadores faziam ideia de quantas viagens o curso realizou nos anos de 2015 e 2016, mas diante da dificuldade de resposta, foi aberto para que entrevistado tentasse informar o quantitativo de viagens realizadas no ano de 2016, ou pelo menos no segundo semestre de 2016.

Os coordenadores das engenharias estimaram, por alto, a quantidade de viagens formativas realizadas no segundo semestre de 2016 pela Universidade, uma média de seis viagens, para a Engenharia Civil, e uma média de três a cinco viagens, para a Engenharia Elétrica - Energia. Informaram também que existem outras viagens que são realizadas por fomento de programas, como o de Pesquisa e desenvolvimento (P&D) e o da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), e por recursos próprios dos professores e alunos.

Os coordenadores dos cursos de Geografia, Turismo e Arquitetura e Urbanismo não souberam responder. O coordenador da Geografia informou que até o final de 2016 não havia um “protocolo” para registros e que “não há essa cultura da gente ter um registro” das viagens. Contudo, relatou que em 2017, a direção do Instituto de Ciências Humanas solicitou que os coordenadores consultassem os professores e informassem o planejamento de viagens para o semestre. Segundo o professor, pela falta de cultura em oficializar os procedimentos, de vinte e dois professores consultados, apenas três retornaram, um deles para dizer que não ia fazer. Nessa entrevista, a primeira a ser realizada, surgiu a informação de que os

professores utilizam-se de recursos próprios para a realização das viagens formativas. Embora essa pergunta não estivesse prevista no roteiro, ela foi inserida nas demais entrevistas, pelo entendimento de sua pertinência para a pesquisa.

Embora os coordenadores do curso de Turismo e do curso de Arquitetura e Urbanismo também não tenham respondido sobre o quantitativo de viagens realizadas, ambos concordam ser uma prática a realização de viagens custeadas por recursos próprios e que muitas viagens deixam de acontecer em função de entraves burocráticos ou financeiros. Cabe, portanto, destacar que os relatórios de viagens não retratam a totalidade das viagens realizadas, pois neles não estão incluídas as que foram realizadas com recursos próprios ou com custeio de órgãos de fomento.

Os coordenadores do curso de Ciências Biológicas e do curso de História disseram que não têm certeza se foram realizadas viagens formativas no período questionado. A coordenadora do curso de Ciências Biológicas relatou que acredita ter acontecido apenas uma viagem, com um professor que organiza grupos reduzidos e sem ser por disciplina obrigatória da grade. Entretanto, verificando o relatório de viagens de 2016, encontramos oito viagens, entre as que podem ser caracterizadas como de trabalho de campo e de visitas técnicas, conforme demonstra a descrição de viagens no quadro 6, a seguir.

**Quadro 6: Viagens de Trabalho de Campo e Visitas Técnicas do Curso de Ciências Biológicas em 2016**

1 TRABALHO DE CAMPO	Realização de trabalho de campo da disciplina "Protostômios II", do curso de Ciências Biológicas da UFJF, sob a coordenação da Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Sthefane D'ávilla
7 VISITAS TÉCNICAS	Visita técnica ao horto do IEF e instalações da EMPAV
	Apresentação do Jardim Botânico da UFJF aos calouros do curso de Ciências Biológicas
	Visita técnica ao aterro sanitário Juiz de Fora
	Aula-visita técnica da disciplina BOT 064-plantas ornamentais e paisagismo à reserva biológica Poço D'antas com explanações no viveiro do IEF e na ENPAV.
	Aula de Ecologia de Comunidades

	Visita técnica ao sítio Burle Marx - Iphan, com alunos da disciplina BOT064-plantas ornamentais e paisagismo, sob a coordenação do prof. Daniel Sales Pimenta (listagem de alunos em anexo).
	Visita técnica ao núcleo de ecologia e desenvolvimento ambiental de Macaé - UFRJ (Macaé/RJ), para atividades didáticas junto à disciplina "Biologia Marinha". Lista de passageiros será encaminhada em arquivo anexo.

Fonte: Elaborada pela autora. Adaptada do SIGA (2016).

As viagens descritas no quadro 7 foram todas realizadas com ônibus, o que nos leva a crer que houve a participação de um grupo maior de pessoas nessas atividades. Além disso, pelo exposto, somos levados a supor que as viagens podem ter ocorrido sem o conhecimento da coordenadora, que relata ser fato muitas disciplinas abolirem esse tipo de prática devido às dificuldades que são impostas.

Quanto ao coordenador do curso de História, cabe destacar que, de fato nos relatórios de viagens de 2015 e 2016, foram observadas apenas duas viagens formativas, uma visita técnica ao Museu da Maré, no Rio de Janeiro, em parceria com a faculdade de Pedagogia, e uma visita técnica ao Museu de Belas Artes, também no Rio de Janeiro, relativo à disciplina Patrimônio Histórico II. Essas informações vão ao encontro do que relata o coordenador sobre ter conhecimento de que a professora de História da Arte ministra a disciplina Patrimônio e que faz visitas técnicas, embora desconheça os caminhos percorridos por ela para a realização dessas atividades. Cabe destacar, entretanto, o seguinte relato do coordenador:

existe uma demanda também do MEC para as licenciaturas, que são quatro ou cinco disciplinas que são chamadas de Oficina de História. Esse nome já é para dizer que é uma atividade que não é igual às outras atividades em sala de aula e que seria uma atividade que tem a ver com os processos pedagógicos, mas que não são dadas pelo pessoal da educação. Seriam as únicas disciplinas que discutem as questões pedagógicas, mas tem que ser dada pelos professores de História. A gente não consegue chegar a um consenso do que dá, nem como dá essas oficinas (Depoimento do Coordenador do Curso de História).

O coordenador conclui o relato dizendo que existem diversas interpretações do que seja possível desenvolver nessas disciplinas e se comprometeu com os professores do curso de até o meio de 2017 fazer uma proposta concreta do que

serão essas disciplinas, “porque não dá mais para ser o caos que está sendo”. Além disso, o coordenador relava inquietação sobre os recursos metodológicos, por acreditar que “não dá mais para continuar dando aula do jeito que se dava no século passado e isso é um problema”, mas não sabe o que fazer, nem como fazer. Esse depoimento nos leva a considerar a importância da discussão das práticas pedagógicas no momento em que vivemos. Entendemos que em casos como esse, o fomento à prática formativa fora do espaço escolar pode contribuir para o desenvolvimento de práticas efetivas de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto de inquietação do coordenador, recorremos a Berhens (1999), em sua pesquisa-ação com professores universitários, na qual os professores apresentavam-se preocupados em buscar paradigmas inovadores para suas práticas pedagógicas. Da reflexão sobre a ineficácia dos métodos fragmentados e ultrapassados de reprodução de conhecimentos, foi construído um novo paradigma, denominado paradigma emergente.

Entretanto, a proposta do paradigma emergente, por si só, pode se transformar em informações vazias se não houver “articulação para discussão crítica e reflexiva” que construa mudanças individuais e coletivas. Nesse viés, acreditamos que as instituições de ensino, devem ser capazes de propiciar espaços facilitadores de reflexões e de incentivar novas proposições.

A partir desses pontos, da análise do grau de importância que os coordenadores atribuem ao tema e da sua realização, subdividimos os sete cursos em quatro grupos: G1: Cursos que consideram muito importante a prática metodológica e conseguem realizá-la; G2: Cursos que consideram o tema muito importante, mas não conseguem realizar as atividades de forma satisfatória; G3: Curso que considera importante, mas vem deixando de utilizar esse tipo de prática; e G4: Curso que considera importante, mas desconhece como utilizá-la. Para fins didáticos, a distribuição dos cursos entre os grupos é demonstrada pelo quadro 7, a seguir:

**Quadro 7: Subdivisão dos Cursos em Grupos**

GRUPO	CURSO(S)
G1	Engenharia Civil e Engenharia Elétrica-Energia
G2	Arquitetura e Urbanismo, Geografia e Turismo
G3	Ciências Biológicas
G4	História

Fonte: Elaborado pela autora.

Não ao acaso, percebe-se que comparando os grupos com a quantidade de viagens realizadas em 2015 e 2016, constatamos que G1 representa os cursos que mais viajaram e G4 o que apresentou menor frequência de viagens. Contudo, destaca-se que essa relação não se estabelece apenas pela importância que os cursos atribuem às práticas formativas externas à sala de aula, se essa prerrogativa fosse verdadeira, não haveria diferença entre G1 e G2. Em busca de fatores que possam exercer influência nesse quadro, continuamos nossa análise, ainda dentro da perspectiva pedagógica.

Ao serem indagados sobre a existência ou não de discussões sobre o tema, no âmbito do curso, tanto os coordenadores do G1 quanto do G2 afirmaram haver discussão ou consenso sobre os benefícios da prática formativa realizada fora de sala de aula. Entretanto, a coordenadora do G3 relatou que a discussão no âmbito da graduação se dá pela “questão de que tem pouca viagem de campo” e das dificuldades para que elas se realizem. Segundo a coordenadora do curso, “o assunto é explorado de forma romântica” pelos professores, que percebem ser preciso mudar, mas não fazem proposições e aos poucos as discussões vêm “acabando”, “morrendo”. Já o representante do G4 informou que não existe discussão no âmbito do curso, entretanto, relata que os professores com menos tempo de curso fazem “uma série de críticas à estrutura do currículo e a estrutura da forma de aprendizado”, movidos por um “furor pedagógico” que vai cessando à medida que o tempo passa.

Ainda sobre esse ponto de análise, investigamos se os coordenadores têm conhecimento da materialização dessas discussões nos PPCs e se utilizam os

mesmos conceitos apresentados nos documentos. Por meio dos relatos, percebemos haver correspondência entre as falas e os registros nos quatro grupos, inclusive para a coordenadora do curso de Ciências Biológicas que, sobre o tema em discussão, relatou que “o projeto pedagógico é muito referencial do curso, se tem isso ancorado no projeto pedagógico vira quase que uma obrigação, então ele foi retirado”. De fato, não foi encontrada menção sobre o tema no documento disponível para consulta, na reforma de 2006, embora houvesse orientações das Diretrizes, de 2002, pela construção de projetos que privilegiassem atividades obrigatórias de campo e a flexibilidade curricular. Oportunamente, durante a entrevista, a coordenadora informou que está em movimento uma nova reforma do PPC, mas não indicou as alterações que serão feitas.

Também houve correspondência entre os conceitos encontrados nos PPCs e as falas dos coordenadores. Embora tenham surgido todos os termos investigados nas entrevistas, quais sejam: trabalho de campo, visitas técnicas, atividades acadêmico-científico-culturais e participação em eventos científicos, alguns se mostraram mais latentes do que outros, com diferentes usos entre os cursos. No G1 foram relatados com mais frequência o termo visita técnica e atividades acadêmico-científico-culturais, para o curso de Engenharia Elétrica – Energia, e o termo trabalho em campo, para o curso de Engenharia Civil. No G2 foram mais recorrentes os termos trabalho de campo, para o curso de Geografia, e trabalho de campo e visita técnica para os cursos de Arquitetura e Urbanismo e Turismo. Embora tenha sido percebido o uso recorrente de alguns termos, G1 e G2 citaram os outros tipos de atividades, previstos como atividades complementares nos PPCs de seus cursos. O G3 citou trabalho de campo e atividades acadêmico-científico-culturais e G4, mencionou a participação em eventos.

Cabe destacar que foi percebido um consenso de que ao determinar que as atividades formativas externas estejam ligadas às disciplinas cria-se uma obrigatoriedade para a sua execução. Esse consenso foi observado com base nos relatos dos coordenadores dos cursos de Geografia, Turismo e Engenharia Elétrica-Energia. Este último, ao ser questionado por que as visitas técnicas estão previstas como atividades complementares e não ligadas às disciplinas, respondeu que pela “dificuldade de garantia da visita, da oferta da visita”.

O coordenador do Turismo informou que no atual PPC foram criadas treze disciplinas novas, todas do ciclo profissionalizante, em que a prática fora de sala de

aula torna-se obrigatória. Para tanto, informa ter feito um planejamento e estipulado “alguns critérios para tentar pensar a viabilização”, como máximo de distância ida e volta, máximo de pernoite, carga horária envolvida, número máximo de alunos e diária máxima para professor. O coordenador também informou que levará esse planejamento para apreciação da Pró-Reitoria de Graduação.

O coordenador do curso de Geografia relatou que no PPC, que está em fase final de reforma, foram desmembradas diversas disciplinas já existentes, em práticas que poderão explorar o trabalho de campo. Entretanto, mesmo no PPC ainda vigente o trabalho de campo está vinculado às disciplinas e sobre a realização dessas atividades, o coordenador reforça que

por ser uma característica enraizada na Geografia, ela (a atividade externa) vai acontecer de uma maneira ou de outra, a gente vai continuar fazendo o trabalho de campo. É claro que se a gente tiver um respaldo institucional, se for de forma planejada, o quanto melhor (Coordenador do curso de Geografia).

Isso posto, percebe-se que independente do trabalho de campo estar ligado às disciplinas ou não, no âmbito do curso de Geografia, as atividades de campo serão realizadas, com ou sem o apoio da Instituição, por ser uma prática “enraizada” no curso. Entretanto, há de se considerar os esforços que os professores movem para realizar esse tipo de prática e a motivação necessária para a sua continuidade.

Entrando, dessa forma, no último ponto de análise das entrevistas, dentro do eixo pedagógico, foi investigado se os coordenadores se sentiam motivados em promover esse tipo de prática em seus cursos. Por meio das respostas dos entrevistados, notamos, novamente, uma divisão clara entre os grupos.

O G1 declarou-se muito motivado em realizar práticas formativas fora do ambiente escolar. Cabe destacar que o coordenador do curso de Engenharia Elétrica-Energia disse que procura ler a respeito, por não ser simples, para o professor, “se adaptar a essa forma de ensino” e mostrou dois livros que estavam em sua sala, que tratam de novas práticas pedagógicas. O coordenador da Engenharia Civil também disse que é uma tarefa difícil para o professor, mas se considera muito motivado em continuar usando esse tipo de recurso em suas aulas, entretanto, atribui a sua motivação a um idealismo pessoal:

Eu me considero muito motivado. Agora, eu não só quero falar que eu me considero motivado, tem hora que eu fico me questionando por que eu tenho tanta motivação. Às vezes eu fico com dúvida, porque não é fácil, não é normal você ter essa motivação, porque é muito penoso, a gente tem um curso grande, com muita atividade, muita coisa, o volume de trabalho é muito grande. Então, eu tenho uma motivação muito pessoal, de idealismo pessoal. Eu sou um professor de carreira, já de longa data, então eu me preparei, eu acho, um pouco para entrar nesse momento e dá essa contribuição, mas não acredito que seja assim normal não, porque é muito difícil (Coordenador do curso de Engenharia Civil).

No G2, apenas um entrevistado se considera muito motivado, sem ressalvas. Já o coordenador do curso de Geografia disse que não faz esse tipo de atividade pelo tipo de disciplina que ministra, mas entende que a formação em territórios diversos “é um recurso indispensável para a formação do profissional” e que todos os empecilhos que impactam em sua execução “desmotivam não somente o docente, mas também o discente”. O coordenador do curso de Arquitetura e Urbanismo também se considera muito motivado em viajar com os alunos, mas destaca que se sente desmotivado em procurar pela direção acadêmica.

Tanto a representante do G3 quanto o representante do G4 relataram, categoricamente, que não se consideram motivados em utilizar esse tipo de prática de ensino, entretanto, por motivos diferentes. A coordenadora do G3 justifica ser “por causa de toda a burocracia envolvida” e o coordenador do G4, não se considera motivado, porque nunca havia pensado nisso.

Com base na análise desses relatos, pensamos nas situações que ora apresentam-se tão contrastantes e no papel da Instituição em gerir essas realidades. Os representantes do G1 e do G2 demonstram maior envolvimento pedagógico, são proativos, procuram discutir as práticas formativas realizadas fora de sala de aula e se mostram melhor informados. Essa realidade nos faz pensar nos esforços que estão sendo envidados para favorecer as práticas pedagógicas e nos leva a questionar o quanto esses esforços impulsionam as ações administrativas.

Por outro lado, a representante do G3 retrata uma realidade de desmotivação, tanto no âmbito das discussões, quanto no registro do PPC. Relata que os professores do curso questionam as poucas viagens e sinaliza que a burocracia envolvida impacta na sua motivação.

O representante do G4 informa que não há discussões sobre o tema no âmbito do curso, e que, portanto, nunca havia pensado nisso. Relata críticas feitas

por professores com menos tempo na Instituição, sobre as práticas pedagógicas e não se sente motivado a utilizar a prática, embora perceba que é preciso mudar, mas não sabe como.

Entretanto, diante dessas realidades, e antes que se pense equivocadamente que a Universidade deva atender apenas àqueles cursos que estão mais envolvidos e motivados, recorreremos à importância das universidades, ao seu papel social, à sua “função na produção e disseminação do conhecimento” (FÁVERO, 1989, p. 14), ao favorecimento do ensino, da pesquisa e da extensão e ao direito à democratização do ensino, como argumentos para que todos tenham as mesmas oportunidades. Isso posto, destacamos a importância do fomento e não só do atendimento às demandas já existentes pelos trabalhos de campo, visitas técnicas, etc., e a responsabilidade da gestão da graduação em promover ações efetivas e institucionalizadas.

Nesse viés, Fávero (1989), ao dissertar sobre os problemas enfrentados pelas universidades, aponta que

Devem ser destacadas, também, a fragilidade e a descontinuidade dos programas de ensino e pesquisa, contribuindo para deficiências cada vez maiores da formação profissional dos alunos. Desvinculada e descomprometida com a realidade, a universidade em muitos momentos não se preocupa em produzir um saber que revele e transforme essa realidade. Produz um "saber", só que ele é ilusório, frágil. Saber que não sabe; saber fragmentado e desatualizado na perspectiva teórica e sem qualquer ligação com a realidade concreta. Os estudantes dessa universidade talvez consigam dizer que estudaram tais teorias, estudaram tais autores, ou melhor, “leram sobre” mas não sabem para que serve esse saber e muito menos o que a produção desse saber tem a ver com a afirmação/negação de interesses e necessidades fundamentais da sociedade (FÁVERO, 1989, p. 12).

A narrativa dos relatos das entrevistas procurou, intencionalmente, trazer à tona, primeiramente, elementos da esfera pedagógica, para em segundo momento adentrar nos trâmites burocráticos, nos recursos de custeio, nas relações estabelecidas entre os cursos e unidade orçamentária e nos entraves administrativos. Entretanto, retomando alguns relatos apresentados somos levados a crer que há uma inter-relação entre os dois eixos, pois em muitas falas são percebidos como os problemas de ordem administrativa interferem no pedagógico. Portanto, essa construção de análise torna-se significativa para o conhecimento das

singularidades e pluralidades que constituem o problema de gestão objeto deste trabalho e que até o momento foram apenas sinalizadas.

A partir de fragmentos dos relatos que apontam problemas e dificuldades que interferem na motivação dos coordenadores/professores em apropriar-se da metodologia tema deste trabalho, fomos levados a aferir: (1) como são constituídas as práticas administrativas, os trâmites, para custeios e execução das viagens; (2) se existem processos sistematizados; (3) em quais instâncias perpassam; (4) e como o conhecimento sobre os processos são difundidos. No limiar dessa análise, pela ótica dos coordenadores dos cursos, buscamos descrever os fatos que podem caracterizar a falta de sistematização de processos para custeio de trabalho de campo dos cursos da graduação, como um problema de gestão da PROGRAD.

Ao serem questionados sobre como são os trâmites administrativos para liberação e realização das viagens formativas para o curso, os representantes do G1, cujos cursos pertencem a mesma unidade acadêmica, a Faculdade de Engenharia, informaram que os professores, interessados em realizar esse tipo de atividade, normalmente procuram a direção acadêmica. Segundo o coordenador do curso de Engenharia Civil, “não tem um trânsito, não tem uma rotina que você entra num sistema ou pede ali na secretaria. Geralmente é pedir ao diretor e falar, aí você fala com a secretária, que tem que falar com o diretor”. Já o coordenador da Engenharia Elétrica-Energia relatou que primeiro é preciso ir à direção para avaliar a disponibilidade de recursos e depois vai ao chefe de departamento para obter autorização. Portanto, os representantes do G1 demonstram conhecimento sobre o que precisa ser feito para a realização das viagens formativas, mas revelaram que não há sistematização dos processos.

Os representantes do G2 também demonstraram, de forma segura, ter conhecimento sobre as etapas necessárias para a execução das atividades, e assim como o G1, recorrem primeiramente à direção acadêmica. Entretanto, cabe destacar que no G2, Geografia e Turismo estão inseridos no Instituto de Ciências Humanas e Arquitetura e Urbanismo pertence à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Enquanto este coordenador relatou não se sentir motivado em procurar a direção acadêmica pelo “fato de não haver critérios”, o que “faz com que a amizade beneficie os mais próximos”, aqueles coordenadores relatam que no início deste ano a direção acadêmica adotou um procedimento que consiste em solicitar aos coordenadores que enviem o planejamento de viagens do curso. Contudo, um

coordenador informou que a programação seria para aquele semestre, enquanto o outro relatou que seria para aquele ano.

Por ser um procedimento novo não foi investigado se seria possível atender integralmente todas as programações. O coordenador do curso de Turismo sinalizou que embora a verba, destinada para esses fins, esteja vinculada a direção acadêmica, o dinheiro é proveniente da verba que os departamentos recebem, que é dividida por professor, e estaria em torno de R\$ 400,00 anuais. Segundo o coordenador, essa verba deveria ser destinada ao custeio de participação em congresso, mas está sendo utilizada na promoção de trabalhos de campo e visitas técnicas.

Diante do mesmo questionamento, a representante do G3 relatou as ações administrativas pertinentes ao professor, tais como preencher o formulário no Sistema de Concessão de Diárias e Passagens (SCDP), pegar a autorização para a solicitação, contatar o setor de transportes e enviar a lista de alunos. Quando questionada sobre o custeio das viagens, informou que o recurso vinha da diretoria, mas por ser insuficiente, acreditava que os “professores deviam buscar direto na PROGRAD ou na PROINFRA”. Entretanto, complementa dizendo que mesmo antes de ser coordenadora, desde que está na Universidade, nunca viu isso acontecendo.

O representante do G4, cujo curso pertence à mesma unidade acadêmica dos cursos de Geografia e Turismo, do G2, disse que tem conhecimento de que dois professores fazem esse tipo de viagem e que eles procuram direto à direção acadêmica. Ao ser questionado sobre ter ou não conhecimento do que acontecia depois que o professor procurava pela direção acadêmica, o coordenador respondeu:

Eu não faço a menor ideia. Eu sei que certamente mudou nos últimos dois anos, porque eu recebo e-mail dizendo que tenho que fazer a programação e tal. Eu achava que nem tinha que fazer, porque eu não sabia, os professores faziam. Eu percebo que tem um procedimento que é direto do professor com a direção (Coordenador do curso de História).

Diante dos depoimentos, torna-se evidente a direção acadêmica como referência para os cursos quando o assunto é a solicitação de custeio das viagens formativas, entretanto, somente essa etapa dos trâmites se mostrou ser bem conhecida pelos coordenadores. Na visão dos coordenadores: (1) o processo

apresenta-se fragmentado. Há uma instância responsável pela liberação de recursos, da qual não se tem conhecimento claro sobre como são praticadas as ações, e outra instância na qual os professores seguem ações administrativas, como contatar o setor de transportes, lançar a viagem no SCDP, pegar autorização no departamento, etc. (2) Não existem processos sistematizados. Exceto por um princípio de iniciativa do Instituto de Ciências Humanas, não há uma instrumentalização de processos que considere, do início ao fim, o estabelecimento de diretrizes, de critérios de concessão, de planejamento, de organização e de execução das viagens formativas. (3) As etapas necessárias à realização das viagens passam por, no mínimo, quatro instâncias: direção de unidade, chefia de departamento, professor responsável e setor de transportes. Não há um instrumento que ligue as ações entre as instâncias, o que se percebe são ações administrativas isoladas. (4) Não há difusão de informações que levem conhecimento sobre o processo. Percebe-se que as coordenações mais envolvidas em processos de discussão sobre o tema, e que mais efetuam viagens formativas, são as que demonstram ter mais conhecimento sobre os trâmites administrativos praticados para a execução das atividades. Esses fatos nos levam a supor que os coordenadores agem de forma proativa para obter informações e operacionalizar as viagens e que ainda é incipiente ou ineficiente o movimento de disseminação das informações sobre o tema, nos cursos, nas unidades acadêmicas e na Instituição.

Ainda que não haja processos sistematizados para a realização de viagens formativas na UFJF, fez-se necessário investigar se existem entraves nos trâmites praticados e se esses entraves já foram motivos para projetos não serem executados. Nesse ponto de investigação, cabe destacar que dos sete coordenadores entrevistados, seis disseram que existem entraves e que viagens formativas deixaram de acontecer em função disso. Nesse contexto, cinco coordenadores relataram que muitas viagens são realizadas com recursos próprios, principalmente quando são viagens curtas, que não demandam muito recurso.

O coordenador do curso de História, ao ser questionado sobre a existência de entraves para a realização de viagens formativas, respondeu que “não sabe se existe entrave técnico, mas acha que existe entrave cultural, entrave da tradição dos próprios professores de História”. Mais adiante, o coordenador explicou melhor:

Eu acho que, para a maioria dos professores, parece que isso é um tipo de atividade ultrapassada, que é uma coisa que seria muito tradicional ou meio colegial e que na fase de debates ou da formação, aqui dentro da universidade, seria meio desnecessário. Por isso que eu acho que é tão obscuro, uma coisa que não tem uma demanda para isso, eu acho. Parece aquele professor que não tem muito conteúdo para dar, aí pega os alunos e vai passear (Coordenador do curso de História).

Entretanto, o coordenador relatou um caso, que considera muito específico, sobre a professora que ministra a disciplina Patrimônio e faz visitas técnicas. Segundo o coordenador, “ela luta contra esse preconceito também e (...) sabe da importância ou, pelo menos assim, ela não se afeta por essa cultura dos outros professores”. Questionado sobre ter conhecimento dos entraves que ela enfrenta para realizar as visitas técnicas, o coordenador não soube responder. Logo em seguida, o coordenador foi lembrado que havia relatado que, no início deste ano, a professora cobrou o porquê dele não ter enviado o planejamento das viagens à direção do Instituto. Com base nesse depoimento, o coordenador foi questionado se esse não seria um indício de que a professora precise de ajuda da Instituição, contudo, o coordenador não respondeu.

Essa ocorrência nos leva ao entendimento que a falta de informação ou de conhecimento se configura em entrave para que a professora realize as visitas técnicas com seus alunos. Percebe-se que não houve envolvimento do coordenador do curso de História com a nova estratégia adotada pela direção do Instituto, seja por questão de falta de interesse pessoal, por julgar o tema não pertinente ao curso que representa, seja por não haver discussões sobre o tema no âmbito do curso, seja por falhas na comunicação da nova proposta pela direção acadêmica.

Quanto aos demais entraves apontados, destacam-se, nos seis depoimentos, a falta de recursos financeiros e a falta de disponibilidade de veículos pelo setor de transportes. Sobre esses dois problemas recorrentes, o coordenador do curso de Engenharia Civil considera que “não sabe se o problema é o setor de transportes não ter a disponibilidade (de veículo) ou a própria matriz não ter condição de arcar” com as despesas das viagens. Mais adiante, o coordenador aponta outro questionamento sobre o mesmo problema:

Eu não sei se em função de várias outras demandas de automóvel, por exemplo, de aeroporto ou buscar pessoas para banca, coisas assim. Eu não sei se na hora da visita técnica, da aula de campo, da

pesquisa de campo ou uma coisa assim, já não tem o recurso para alimentar isso. (Coordenador do curso de Engenharia Civil).

O coordenador do curso de Turismo atribui a não execução de uma viagem no final de 2016, à falta de transporte e complementa que outro problema é a alta demanda de custeio do Instituto, haja vista as especificidades de seu curso e do curso de Geografia, ambos custeados pela mesma unidade acadêmica.

O coordenador do curso de Geografia enfatiza que os maiores problemas para a realização das viagens são “empecilhos que ocorrem em outras instâncias da universidade, sobretudo no setor de transporte”. O coordenador explica que “o setor de transporte só respondia se de fato iria haver ou não a viagem com 24 horas”, destacando que esse fato é bem recorrente. Relato parecido surgiu no depoimento do coordenador do curso de Turismo ao dizer que “fica sabendo se vai ter ônibus na semana da viagem”.

Já o relato da coordenadora do curso de Ciências Biológicas faz destaque para três problemas que interferem na realização das atividades fora do *campus*: o financeiro, o logístico e a responsabilidade do professor. Este último, segundo a coordenadora, seria um motivo que os professores não falam, mas acredita que a questão de ter que se responsabilizar por todo mundo “acaba por diminuir a vontade de levar para locais mais distantes, pelo menos”. Sobre o fator logístico, a coordenadora compara que para trazer duas pessoas para uma banca na pós-graduação já é um processo “muito confuso”, imagina, então, “administrar, alimentação, passagem, hospedagem para uma turma de trinta alunos, por exemplo”. Seguindo esse raciocínio, a coordenadora defende que é mais fácil fazer o trabalho de campo com grupos pequenos, de no máximo 10 alunos, em disciplinas eletivas. Mesmo assim, defende que é “muita responsabilidade e muita burocracia”.

De uma forma geral, dentre os entraves apresentados, houve maior destaque para o financeiro e para o logístico. Percebe-se, sobretudo, pela fala do coordenador da Engenharia Civil, que não fica claro o motivo de se ter uma viagem negada, o que nos remete a pensar em como os processos são constituídos e comunicados intra e intersetores da UFJF. Embora não fizesse parte do roteiro inicial de entrevistas, investigar a existência de transparência nos trâmites que envolvem sujeitos e setores diferentes, fica perceptível pelas inquietações reveladas pelos

coordenadores que esse é um problema que precisa ser considerado na proposta de ações.

Segundo Fávero (1989), o crescimento desordenado das universidades, “aliado ao acelerado processo de privatização do ensino superior no País”, promovido na década de 1980, acarretaram graves problemas para a qualidade de ensino. Entre eles, a autora considera que

ocorre também a falta de estabilidade orçamentária nas instituições universitárias o que muito tem contribuído para não se assegurar o bom funcionamento de suas atividades acadêmicas e administrativas. Tais problemas agravam-se mais ainda com a falta de transparência e/ou de visibilidade de informações, não permitindo conhecimento da efetiva alocação de verbas entre os diferentes centros, unidades e programas numa mesma universidade. (FÁVERO, 1989, p. 11).

No processo de construção do roteiro das entrevistas, houve a preocupação em investigar como eram estabelecidas as relações entre o curso e a unidade acadêmica. Com esse questionamento, esperava-se apurar se as unidades priorizam mais as questões pedagógicas ou administrativas. Dos sete coordenadores entrevistados, seis disseram que as unidades priorizam as questões administrativas. Somente o coordenador do curso de Turismo relatou que a direção da unidade busca priorizar o coletivo e que percebe um “esforço no sentido de priorizar esses projetos comuns, que atendem as questões pedagógicas”. Entretanto, os outros dois cursos, pertencentes à mesma unidade acadêmica fazem uma interpretação diferente. O coordenador do curso de Geografia relata que a direção de instituto não interfere em assuntos pedagógicos, talvez por não ser de sua competência e o coordenador do curso de História vai além:

eu não consigo enxergar nenhuma relação que se desenvolva no âmbito das questões pedagógicas entre o curso e a direção e, acho até que dentro das questões administrativas tem um peso muito maior as questões políticas dentro do instituto, do que as questões propriamente administrativas. Eu acho, que todas as questões administrativas que tem que ser resolvidas, elas têm que furar uma barreira de questões políticas, de um passado, da formação do próprio instituto para chegar numa discussão puramente administrativa (Coordenador do curso de História).

Nas Engenharias, também há a interpretação de que a unidade prioriza as questões administrativas, entretanto, os coordenadores complementaram que “não é uma falta dos profissionais que estão à frente, é por estrutura mesmo da universidade” (Coordenador do Curso de Engenharia Elétrica) e “é estranho como que a unidade não se envolve com as questões pedagógicas” (Coordenador do Curso de Engenharia Civil).

Pelos depoimentos relatados, notamos que a falta de processos sistematizados pode desencadear uma sucessão de problemas, perpassando as relações humanas e profissionais, o desgaste físico e psicológico, a motivação, o investimento no pedagógico e até a credibilidade da Instituição, como órgão gestor. Nesse viés, faz-se oportuno o comentário do coordenador de Engenharia Elétrica-Energia: “aonde não tem regras objetivas, você abre campo para a subjetividade”. Dessa subjetividade surgem expressões, como “amizade”, “política”, “chegar primeiro”, para caracterizar os critérios usados pelas unidades para a concessão de recursos. Se as unidades acadêmicas não se envolvem em questões pedagógicas e não estabelecem critérios claros para a concessão de recursos, pode-se deixar no plano da subjetividade, também, se os recursos estão sendo bem empregados.

Nesse viés, a coordenadora do curso de Ciências Biológicas pontua:

Nem tudo merece um campo, nem tudo é válido no campo. Algumas coisas que poderiam se beneficiar muito no campo, não são atendidas por essa série de entraves que a gente tem. E eu não digo só entraves, eu digo do dinheiro mal gasto, porque às vezes uma turma vai para um campo que... Eu já vi turma indo para campo de rodeio, e aí você não tem campos necessariamente de observação, como, por exemplo, de uma física na astronomia ou da biologia no campo para coletar folhas, coletar animais. Então, acho que tem que ser fundamentado, não é uma ordem de chegada, não é um... Qual a fundamentação disso? Realmente? (Coordenadora do curso de Ciências Biológicas).

Cabe destacar que esse relato foi apresentado após o término das perguntas programadas, sendo deixado espaço em aberto para que a coordenadora fizesse comentários que julgasse necessários. Nesse momento, a coordenadora revelou considerar que as viagens devem ser fundamentadas pedagogicamente, para que sejam priorizadas viagens de caráter formativo. Mais adiante, a complementação de seu depoimento, sobre a falta de critérios para liberação de recursos e de

fundamentação das viagens, nos remetendo a outro problema administrativo, apontado nesta análise: a falta da difusão das informações e do conhecimento:

às vezes o que eu sinto é que falta comunicação e a gente vive uma palavra... vive na boca meritocracia, mas ela não existe. Então, a gente vive um momento onde não se sabe para quem pedir, não estou falando do momento dessa reitoria não, estou falando de tudo isso que vivi em oito anos na UFJF. Uma falha de comunicação muito grande, muito grande, e acho que uma falta de padrão, a gente nunca sabe com o que você vai poder contar no dia seguinte, então... Acho que se as coisas forem padronizadas, mesmo a burocracia fica mais leve. Eu acho que é isso (Coordenadora do curso de Ciências Biológicas).

Pelos relatos expostos, podemos considerar que a falta de sistematização de processos administrativos e operacionais deixa em aberto diversos pontos vulneráveis. Os entraves nos trâmites administrativos praticados hoje, e revelados pelos coordenadores, se mostram ineficientes e ineficazes, impactando diretamente no pedagógico e, conseqüentemente, na qualidade da formação discente.

Nesta análise, percebe-se a importância de ações de gestão para que os processos sejam definidos de forma clara, transparente, como produto de ampla discussão, e difundidos de forma a agregar conhecimentos. Nesse viés, Fávero (1989) considera que

faz-se necessária a convicção de que os problemas da universidade não serão resolvidos apenas com técnicas administrativas mais eficientes ou com mecanismos de controle mais modernos. Não se pode desconhecer que a universidade é constituída por diferentes segmentos, por pessoas com interesses e concepções distintas a respeito da própria instituição, e que a implantação de determinadas medidas deve ser precedida de debates e estudos desenvolvidos com a participação desses diferentes segmentos (FÁVERO, 1989, p. 15).

Portanto, há de se considerar a importância dos relatos aqui apresentados, embora seja apenas uma parte de múltiplos olhares. O roteiro de entrevista semiestruturada foi elaborado de forma a possibilitar maior abertura para o levantamento de dados, e, também, permitir que os coordenadores dos cursos tivessem um espaço para se expressarem. Contudo, corroborando com os apontamentos de Fávero, consideramos de fundamental importância a gestão administrativa envolver outros sujeitos na discussão, para a construção de ações democráticas e participativas.

Não ao acaso, os entrevistados foram provocados a sugerir quais deveriam ser os trâmites administrativos necessários para o fomento de viagens formativas. Com o intuito de conhecer e analisar as sugestões, consideramos que as indicações dos coordenadores possam contribuir para o início de uma proposição de implementação de novos processos.

Espontaneamente, os coordenadores dos cursos de Engenharia Civil, Turismo, Arquitetura e História citaram que deveria haver um formulário eletrônico para que os professores pudessem preencher com suas demandas de viagens. Entretanto, algumas sugestões foram mais detalhadas, outras generalistas. O coordenador do curso de História acredita que deveriam ser estabelecidos processos simples, sem excesso de burocracia e sem gasto desnecessário de tempo, de forma centralizada e em meio eletrônico.

O coordenador do curso de Arquitetura também sinalizou que deveria haver um sistema único, eletrônico e menos burocrático. Contudo, esse sistema estaria condicionado à verba específica, para que o professor tenha acesso ao valor disponível, sem ter que passar pela direção acadêmica para pedir liberação. O coordenador do curso de Turismo também acredita que o processo não tenha que passar pela direção acadêmica. Para o coordenador, deveria ser elaborado um formulário padrão, em que seja feito o levantamento semestral de viagens, centralizado na PROGRAD, que passaria a ter dotação orçamentária específica para esse tipo de demanda.

O coordenador do curso de Engenharia Civil sinalizou a importância das demandas serem avaliadas para a liberação de recurso. Segundo o coordenador,

deveria ter um formulário eletrônico em *sites*, aí se é na Pró-Reitoria competente ou na unidade ou a unidade vinculada à Pró-Reitoria... Mas, que a pessoa apresentasse uma demanda, alguém receberia esses formulários e procuraria ficar viabilizando data, demanda, local, distância e vai viabilizando. Até, também, ter alguém lendo isso pra ver se é pertinente, alguém tem que ter um poder de liberação, porque senão... (Coordenador do curso de Engenharia Civil).

Esse mesmo ponto de vista foi abordado pela coordenadora do curso de Ciências Biológicas, que defende a fundamentação das viagens, com programa bem estruturado para a ida a campo, e que tenha um setor destinado a analisar e autorizar esse tipo de demanda. A coordenadora sugere que esse setor estabeleça

critérios, como distância máxima e quantidade máxima de dias, que poderão vir por meio de edital.

Cabe destacar que seis coordenadores consideram que os processos para a realização de viagens formativas devam ser centralizados em um único setor, inclusive com a alocação de verba específica. O coordenador do curso de Engenharia Elétrica-Energia opina que assim como a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa estabelece um recurso para os programas da pós-graduação, a PROGRAD poderia estabelecer uma cota anual para programas da graduação. Compartilha dessa opinião o coordenador do curso de Turismo, que relata conversa sobre o assunto com o Reitor:

Até conversei com o Reitor, no ano passado, que os trabalhos de campo até um tempo atrás estavam associados à Pró-Reitora de Extensão, a verba, a estrutura toda, organização e logística. Isso mudou, veio para os institutos e aí o próprio Reitor comentou na época (...) que como é uma atividade de graduação, que esse trabalho de campo seja vinculado a Pró-Reitora de Graduação em todos os sentidos, desde organização, à dotação orçamentária. Fazer uma previsão nesse sentido, das necessidades para a gente conseguir garantir, estabilizar (Coordenador do curso de Turismo).

De uma forma geral, as colocações dos coordenadores revelam a importância da gestão administrativa ser pautada pela transparência e em critérios definidos, com distribuição igualitária e com equidade entre os cursos. Dessa forma, buscamos por um modelo de gestão administrativa que, não só atenda a essas necessidades, como também, busque a interação entre os setores e promova a construção do conhecimento organizacional.

Dentro do conceito de administração como uma aplicação de gestão (OLIVEIRA; CARVALHO, 2015, p. 4), entendemos a PROGRAD como órgão gestor, que administra diversos assuntos relacionados à graduação. Considerando as viagens formativas um desses assuntos, buscamos por ações administrativas, com enfoque sistêmico, para que a PROGRAD possa “planejar, organizar, coordenar, liderar e controlar” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2015, p. 3) as viagens formativas em parceria e interação com os cursos e com os setores de transportes e de planejamento e finanças da UFJF.

Segundo Oliveira e Carvalho (2015),

Administração é o ato de trabalhar com – e por intermédio de – outras pessoas para alcançar os objetivos da organização, bem como de seus membros. Sua preocupação básica é estudar os fenômenos e processos organizacionais, visando à busca de meios e recursos capazes de melhorar o desempenho organizacional (OLIVEIRA; CARVALHO, 2015, p. 11).

Nessa proposta de administração, torna-se preciso alinhar os objetivos da organização com os objetivos dos sujeitos envolvidos. Aplicando esse conceito às viagens formativas dos cursos de graduação da UFJF, compreende-se a importância da participação e interação dos sujeitos para a construção coletiva de processos, de forma a consolidar conhecimentos que se transformem em ações eficientes e eficazes para a Instituição.

Para Batista (2012, p. 17) esses são alguns dos princípios da gestão do conhecimento (CG) na administração pública, pois “enquanto o setor privado implementa a GC visando ao lucro e ao crescimento, a administração pública busca principalmente qualidade, eficiência, efetividade social e desenvolvimento econômico e social”. Ainda segundo o autor, que propõe um modelo de gestão do conhecimento para a administração pública, um dos fatores críticos de sucesso ou viabilizadores da CG são os processos da organização (BATISTA, 2012, p. 42). Entendendo processos como “um conjunto de atividades que transformam insumos (ou entradas) em produtos e serviços (saída) na organização por meio de pessoas que utilizam recursos entregues por fornecedores”, o autor defende que

É uma sequência de passos que aumenta a contribuição do conhecimento na organização.

Processos sistemáticos e modelados de maneira efetiva podem contribuir para aumentar a eficiência, melhorar a qualidade e a efetividade social e contribuir para a legalidade, impessoalidade, publicidade e moralidade na administração pública e para o desenvolvimento nacional (BATISTA, 2012, p. 59-60).

Com base nesses aportes e nos relatos e argumentos expostos, neste capítulo, identificamos que a falta de processos sistematizados, para o atendimento das demandas por viagens formativas nos cursos de graduação da UFJF, caracteriza-se como problema de gestão para a PROGRAD. Portanto, propomos no terceiro capítulo um Plano de Ação Educacional que se constitui na implementação de processos sistematizados para o atendimento e fomento das viagens formativas nos cursos de graduação da UFJF.

### 3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA ATENDIMENTO E FOMENTO DE VIAGENS FORMATIVAS

No capítulo anterior, analisamos as muitas dimensões do problema de gestão das viagens formativas nos cursos de graduação, tanto na perspectiva pedagógica quanto administrativa. Apresentamos referenciais teóricos, análise de instrumentos normativos, discussões sobre mudanças de paradigmas educacionais e ações que envolvem a graduação da UFJF e de outras instituições de ensino superior.

Dentro do percurso de investigação na Universidade, apresentamos a análise dos relatórios de viagens ocorridas em 2015 e 2016, os entendimentos e menções sobre o trabalho de/em campo nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e Diretrizes Curriculares Nacionais e as entrevistas com coordenadores de cursos de Engenharia Civil, Engenharia Elétrica-Energia, Geografia, Turismo, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas e História.

Após essas análises de pesquisa, concluímos que o problema de gestão da PROGRAD, que motivou este trabalho, exige desafios para o combate aos problemas identificados. O quadro 8 sintetiza esses desafios e propõe algumas ações:

**Quadro 8: Desafios e Ações de intervenção**

<b>Desafios</b>	<b>Ações</b>
As direções acadêmicas, responsáveis pela liberação de recursos para custeio das viagens, não participam de discussões de ordem pedagógica e não há um setor que analise esse tipo de demanda.	A PROGRAD, como órgão gestor da graduação, deverá centralizar esse tipo de demanda.
Não há planejamento para o atendimento das demandas por viagens formativas.	Elaboração de um planejamento, que envolva a participação de todas as representações.
A inexistência de processos sistematizados tem gerado trâmites fragmentados.	Criação de processos sistematizados.
A falta de mecanismos de circulação de informação, que a princípio dificultava mensurar a demanda pelo custeio de viagens formativas que chegava à PROGRAD, se mostrou um problema institucional.	Difusão transparente e compartilhada de informações entre os setores com a utilização de tecnologia e espaços de discussão.

<p>O formulário eletrônico utilizado para solicitar veículos ao setor de transportes não apresenta informações consistentes e não identifica o curso solicitante da viagem. São dados, transformados em informações apenas para o setor de transportes e geram conhecimentos limitados a este setor.</p>	<p>Inclusões no formulário eletrônico de requisição de viagens para que os outros setores envolvidos obtenham informações que se transformem em conhecimento organizacional.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto este capítulo propõe um Plano de Ação Educacional constituído por ações administrativas participativas, interativas e transparentes, para o atendimento e fomento das viagens formativas nos cursos de graduação da UFJF. As ações são parte de um projeto de implementação de processos sistematizados envolvendo a gestão da PROGRAD, as coordenações de cursos, a Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças e a Pró-Reitoria de Infraestrutura. Também são propostas ações para difundir a gestão do conhecimento e incentivar a discussão de novas práticas pedagógicas.

### 3.1 O Papel da PROGRAD

Nesta seção apresentamos como a PROGRAD pode ir além de um problema de gestão para efetivamente contribuir para o desenvolvimento da qualidade da educação, por meio do fomento ao trabalho de campo nos cursos de graduação da UFJF. Conforme apresentado na seção 1.2.1, a PROGRAD é um órgão da administração superior, com atribuição básica de formular diagnósticos da Instituição na área da graduação, elaborar propostas de políticas pertinentes ao seu setor e coordenar as atividades dos órgãos responsáveis pela execução das políticas estabelecidas (UFJF, s/d). Portanto, com base no diagnóstico por este trabalho apresentado, entendemos que cabe à PROGRAD propor e coordenar ações para o atendimento e para o fomento de práticas formativas realizadas em territórios diversos.

Diante desse desafio, a PROGRAD deverá se articular, em parceria com os demais setores envolvidos, para favorecer o desenvolvimento de ações pedagógicas, tendo como princípio um planejamento. Dessa forma, ao propor a centralização da operacionalização das viagens formativas na PROGRAD,

entendemos que é imprescindível a construção coletiva de conhecimentos para a elaboração de um planejamento exequível e eficaz.

Nesse sentido, o quadro 9, apresenta um resumo das principais atividades a serem desenvolvidas:

**Quadro 9: Ações para Planejamento Estratégico**

<b>Ação</b>	<b>Justificativa</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Data</b>
Criar comissão para tratar das viagens formativas.	A construção de um planejamento envolvendo toda a representatividade acadêmica trará legitimidade ao processo.	Propor que o tema seja ponto de pauta em reunião do CONGRAD para a criação de uma comissão para tratar das viagens formativas.	PROGRAD, coordenadores de cursos, discentes e técnicos.	Setembro de 2017.
Discutir e propor um planejamento.	A participação e contribuição dos representantes acadêmicos favorecerá a execução dos processos.	Disponibilizar encontros para a comissão discutir o tema para propor um plano estratégico.	PROGRAD, coordenadores de cursos, discentes e técnicos.	Outubro a Dezembro de 2017.
Discutir a dotação orçamentária para as viagens formativas.	A alocação de recursos para custeio de trabalho de/em campo na PROGRAD trará transparência e legitimidade ao atendimento e fomento das viagens formativas.	A PROGRAD deverá reunir-se com Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças para discutir as possibilidades de dotação orçamentária específica para o custeio de viagens formativas.	Pró-Reitores de Graduação e de Planejamento, Orçamento e Finanças.	Setembro e outubro de 2017.
Discutir estratégias para a operacionalização do setor de transportes.	A parceria com o setor de transportes é fundamental para a execução das viagens formativas.	A PROGRAD deverá reunir-se com representantes do setor de transportes para discutir a operacionalização das viagens formativas.	Pró-Reitores de Graduação e de Infraestrutura.	Outubro e novembro de 2017.

Realização de seminários sobre práticas pedagógicas	A abertura de espaço de discussão, envolvendo maior número de sujeitos, trará mais proposições e favorecerá o debate sobre práticas pedagógicas.	A PROGRAD trará especialistas para palestras e grupos de discussão.	Toda comunidade acadêmica.	Primeiro semestre de 2018.
Apresentar e aprovar proposta de planejamento	A aprovação da proposta da comissão será o primeiro passo para a implantação de processos sistematizados.	A comissão deverá levar ao CONGRAD uma proposta de planejamento para deliberação.	PROGRAD, coordenadores de cursos, discentes e técnicos.	Primeiro trimestre de 2018.

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira proposta de intervenção é a criação de uma comissão para tratar das viagens formativas. Pelo entendimento da importância desse primeiro momento de construção, sugerimos que a Pró-Reitora de Graduação apresente, ao Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD), o que vem sendo praticado para a realização de viagens formativas e exponha os objetivos que se pretende alcançar a partir da constituição de uma comissão. Espera-se que esse grupo, formado por coordenadores de cursos, por discentes, por técnicos administrativos em educação e pela Pró-Reitora de Graduação, inicie uma discussão sobre o que precisa ser feito para atingir os objetivos propostos.

Entendemos que o comprometimento da gestão da PROGRAD com o trabalho a ser desenvolvido pela comissão é fundamental, pois será necessário direcionamento, tanto para propor ações administrativas, quanto para intermediar o diálogo com os outros setores. Por outro lado, consideramos que a gestão precisa ouvir os companheiros de trabalho, incentivá-los na socialização de seus conhecimentos tácitos para transformá-los em conhecimentos explícitos. Nesse momento poderão surgir novos pontos de vistas e novas proposições, demandando da gestão a capacidade em oportunizar que o conhecimento explícito do grupo seja convertido em conhecimento explícito institucionalizado. Com isso, espera-se que a proposta de planejamento, elaborada pela comissão e levada ao Conselho,

possibilite a conversão do conhecimento explícito institucionalizado em conhecimento tácito para os indivíduos.

Estimamos um prazo de três meses para o desenvolvimento das discussões e proposição de um planejamento pela comissão, a contar a partir de setembro de 2017. Concomitantemente, sugerimos que a Pró-Reitora de Graduação se reúna com o Pró-Reitor de Planejamento, Orçamento e Finanças, para discutir a dotação orçamentária e com o Pró-Reitor de Infraestrutura, para discutir a operacionalização das viagens formativas.

Conforme apresentamos no capítulo 2, a maioria dos entrevistados sugeriu que recursos e processos, para a realização de viagens formativas, sejam centralizados em um único setor. Entretanto, entendemos que para a materialização das propostas, faz-se necessária, primeiramente, uma articulação entre a Pró-Reitoria de Graduação e a Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (PROPOF). Dessa forma, sugerimos que os dois setores discutam as possibilidades para a disponibilização de dotação orçamentária específica para o custeio das viagens formativas pela PROGRAD. Propomos que as reuniões ocorram em um período máximo de dois meses, a contar de setembro de 2017, e que as negociações sejam levadas ao conhecimento da comissão.

Considerando a importância do setor de transportes para a operacionalização das viagens, sugerimos que nos meses de outubro e novembro de 2017 a PROGRAD e a Pró-Reitoria de Infraestrutura (PROINFRA) se reúnam para discutir estratégias de ação. Entendemos que esses encontros também serão importantes para que a PROGRAD adquira conhecimentos, sobre as práticas realizadas pelo setor de transportes, a fim de instruir a comissão na elaboração do planejamento.

O cronograma foi elaborado de forma que a etapa inicial de reuniões compreenda os meses de setembro a dezembro. Nesse período, supomos que a comissão consiga adquirir volume de informações e amadureça propostas. Após o recesso acadêmico, a comissão deverá retomar os trabalhos, para que até o término do primeiro trimestre de 2018 seja levada proposta para deliberação no CONGRAD. Com isso, espera-se que o planejamento seja colocado em prática no início do segundo semestre de 2018.

Sobre o planejamento, é importante que seja definido como a PROGRAD irá oportunizar as viagens formativas, se por meio de editais semestrais ou por instruções na página eletrônica, por exemplo. Também deverão ser definidos quais

os critérios para pleito, pelos professores, e quais os critérios de seleção, pela PROGRAD. As informações deverão ser de fácil acesso e em todas as etapas dos processos deve haver transparência.

Por entender que as viagens formativas são práticas que favorecem o aprendizado e que este recurso é apenas uma estratégia entre muitas outras possíveis, sugerimos que no primeiro semestre de 2018 sejam realizados seminários sobre práticas pedagógicas. Os seminários envolverão toda a comunidade acadêmica com o objetivo de discutir as práticas de ensino e, dentre essas práticas, as viagens formativas. Acreditamos que este espaço seja promissor para muitas reflexões e proposições e que possa ser estendido para os semestres seguintes.

Ao propor esse conjunto de intervenções, direcionadas ao planejamento participativo, damos início a ações que alicerçarão a construção de processos sistematizados. A proposta de novos trâmites para a realização das viagens formativas será um importante passo para o combate a diversos problemas que foram identificados na pesquisa de campo.

### **3.2 Sistematização de Processos**

Com base nos relatos de pesquisa e nos aportes teóricos, apresentados no capítulo 2, trouxemos evidências da necessidade de implementação de processos sistematizados para atender e fomentar as viagens formativas para os cursos de graduação da UFJF. Essa intervenção tem por objetivo tornar mais claras as etapas que vão desde a solicitação à execução das viagens, perpassando por fluxos de informações organizadas, disponíveis e transparentes.

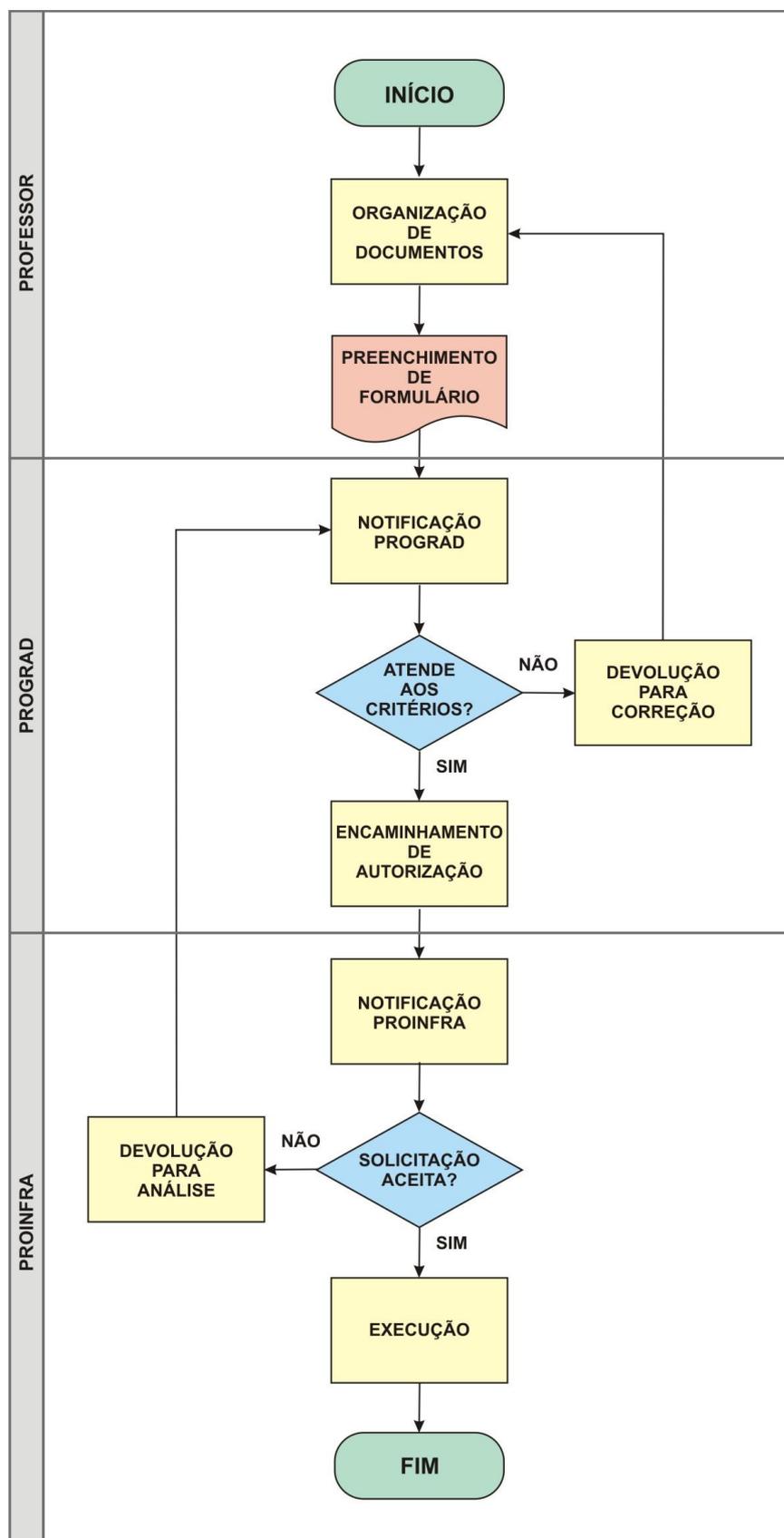
As evidências de pesquisas demonstraram que a fragmentação dos processos administrativos pode suscitar diversos problemas, inclusive no campo pedagógico. A falta de circulação da informação entre setores e a falta de critérios estabelecidos para a concessão de viagens formativas se constituem atualmente em grandes obstáculos para a gestão do conhecimento na instituição. Partindo do princípio da importância de uma proposta de intervenção com visão holística, propomos o desenvolvimento de processos que normatizem as rotinas administrativas e favoreçam as rotinas pedagógicas.

Dessa forma, pela percepção obtida por meio dos relatos de pesquisa, entendemos a demanda trazida pelo corpo docente como o início de todo processo.

São os professores que buscam os recursos, que organizam e se responsabilizam pela realização das viagens formativas e que estão diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Dialogando com o trabalho a ser desenvolvido pela comissão, conforme proposta de intervenção apresentada na seção anterior, elaboramos um esboço de fluxograma de processos, partindo do pressuposto das demandas dos professores como o início das etapas que serão necessárias para chegar ao produto final, que é a realização da viagem.

A seguir, a figura 3 apresenta a proposta de fluxograma, entretanto, destacamos a importância do trabalho da comissão que deverá normatizar o que será necessário em cada etapa.

Figura 3: Fluxograma de Processos para Viagens Formativas



Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa proposta, o início dos processos se dá pela função dos professores em organizar os documentos necessários para fundamentar a solicitação de viagem. Nesta etapa, a comissão pode determinar os requisitos necessários, como o planejamento da viagem, a justificativa, a ementa da disciplina, os dados do professor responsável e a lista dos alunos participantes, por exemplo.

De posse dos documentos, organizados e digitalizados em arquivo, o professor deverá acessar o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) para preenchimento do formulário de requisição de viagens formativas. Nesse formulário o professor deverá prestar todas as informações necessárias, conforme detalharemos na seção seguinte, e deverá anexar os documentos organizados. Após preencher e salvar o formulário, o professor deverá enviar notificação para a PROGRAD, pelo SIGA.

A PROGRAD ao receber a notificação do formulário deverá checar se o preenchimento está correto e se os documentos atendem ao que fora estabelecido pela comissão e aprovado pelo CONGRAD. A PROGRAD deverá também fazer análise da proposta pedagógica para que não se perca o propósito da política de incentivo estabelecida pela graduação. Nesse momento, o trabalho da comissão será fundamental por instituir os critérios de participação e critérios de seleção das propostas.

Após a análise da PROGRAD, se for observado o não atendimento aos protocolos, o formulário será devolvido ao professor para correção, adequação, inclusão ou reformulação da proposta. Caso atenda aos critérios estabelecidos, a PROGRAD deverá encaminhar a autorização de execução para o setor de transportes da PROINFRA. Após receber a notificação de autorização, o setor de transportes fará análise da solicitação. Sendo observado algum problema para a execução da viagem, o formulário será devolvido à PROGRAD e caso atenda às especificações o setor de transportes se organizará para a execução da viagem.

Destacamos, contudo, a importância de que todas as etapas do processo priorizem a transparência, de modo que as informações estejam disponíveis para todos os setores e sujeitos envolvidos e que haja oportunidades para que o tema seja recorrentemente discutido. A discussão tem papel fundamental para que a sistematização dos processos seja bem-sucedida, pois permitirá a avaliação contínua e ajustes necessários.

### 3.3 Formulário de requisição de viagens formativas

Na seção anterior propomos a sistematização de processos como forma de organizar os fluxos de informações referentes às etapas necessárias para a execução de viagens formativas nos cursos de graduação da UFJF. Contudo, para que os trâmites sejam implementados com o propósito de transformar as informações em conhecimentos, consideramos de fundamental importância a viabilização do registro eletrônico.

Nesse sentido, a UFJF já utiliza um sistema eletrônico, o SIGA, que poderá ser utilizado para registrar o fluxo de informações em todas as etapas dos processos pertinentes às viagens formativas. Conforme apresentamos no capítulo 2, o SIGA dispõe de um formulário eletrônico para a requisição de veículos e por meio dessas requisições são gerados relatórios com informações fundamentais às práticas administrativas do setor de transportes.

Percebendo a importância da parceria com o setor de transportes e pelo entendimento que as informações deverão ser compartilhadas para que haja a gestão do conhecimento, propomos a utilização do formulário existente como principal forma de registro dos processos. Embora o formulário atual atenda às necessidades do setor de transportes, entendemos que o mesmo não se aplica aos setores que solicitam as viagens. Dessa forma, propomos uma ação de intervenção para que sejam operacionalizados novos dados no documento, que deverão ser solicitados ao Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional (CGCO) da UFJF.

Fazendo simulação do percurso proposto para a implementação da sistematização de processos, na seção anterior, sugerimos que o professor deverá primeiramente organizar os documentos necessários à solicitação da viagem formativa. De posse desses documentos, que deverão estar digitalizados em arquivo, o professor deverá acessar o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) para preenchimento do formulário.

Ao adentrar no ambiente administrativo do SIGA, o professor deverá selecionar a opção abrir nova requisição. Até essa etapa, não há nada de diferente do que os professores estão acostumados quando fazem algum tipo de requisição no SIGA. Entretanto, após abrir uma nova requisição, o próximo passo é identificar a unidade orçamentária e neste momento o requisitante deverá estar habilitado a acessar a unidade definida após acordo entre a PROGRAD e a Pró-Reitoria de

Planejamento, Orçamento e Finanças, para custeio das viagens formativas. Identificada a unidade orçamentária, o professor irá se deparar com a tela representada pela figura 4, a seguir:

**Figura 4: Requisição de Viagem Formativa**

The screenshot shows a web browser window with the URL <https://siga.ufjf.br>. The page has a navigation bar with links: Acadêmico, Administrativo, Bolsas, Biblioteca, Recursos Humanos, Documentos (protocolo), Extensão, Email Institucional, and Central de Serviços Online. The main content area is titled 'Requisição' and has buttons for 'Abrir Nova' and 'Retornar'. Below this is a section 'Incluir requisição' with a text input for 'Unidade Orçamentária' and a dropdown menu for 'Tipo' showing '-- Selecione --'. A red arrow points to the dropdown menu. Below the dropdown is a red message: 'Tipos de requisições que você é requisitante. Caso deseje realizar alguma requisição que não esteja na lista, favor entrar em contato com seu gestor'. At the bottom left of the form is a button labeled 'Próximo'.

Fonte: SIGA (2017).

O professor deverá selecionar na caixa de opções, destacada pela seta, o termo “viagem formativa” como tipo de requisição. Essa opção deverá ser criada pela equipe do CGCO. Na tela seguinte irá digitar o seu CPF e a seguir, entrará na requisição propriamente dita. A requisição será a mesma utilizada pelo setor de transportes, portanto, o professor deverá registrar todas as informações que hoje são necessárias. A proposta que fazemos é a inclusão de informações que serão fundamentais à PROGRAD, para análise, deliberação dos pedidos e controle, e para outros setores, como coordenação de curso e chefia de departamento, por exemplo, que poderão adquirir conhecimentos com base nas informações que estarão disponíveis no SIGA.

A título de comparação, apresentamos, a seguir, a atual tela de requisição de veículos (figura 5) e a proposta de tela para requisição das viagens formativas (figura 6). Cabe destacar que a proposta de inclusão de informações, como está disposta na tela, é meramente ilustrativa e que para ser colocada em prática, será necessário encaminhamento ao CGCO para a operacionalização técnica.

Figura 5: Requisição de Veículos – Setor de Transportes

https://siga.ufjf.br

Resumo da Requisição

Requisição nº 2135306

Retornar

**Resumo da Requisição**

Tipo:	VEICULO	Status:	PENDENTE
Data da Requisição:	23/06/2017 18:05:11	Requistante:	EDILVANA MARA DA SILVA LOPES
Data da Autorização:		Data de Execução/Recusa:	
Gestor:			
Telefone do Requirante:		Email do Requirante:	
UO Requirante:	PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO	Sector do Requirante:	PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
Saldo UO Requirante:	RS		
UO Executante:	UFJF - EXECUTORA HOTEL/PASS/DIARIA/RES/TAXA	Autenticação:	
Suplementar?	Não	Registro de Preço ?	Não
Licitação:		Empenho:	
Valor Estimado:	NÃO INFORMADO	Valor Real:	NÃO INFORMADO

**Dados da Requisição**

As requisições de veículo devem ser feitas com pelo menos 48 horas de antecedência. PROIBIDO CARONA

**DADOS DO BENEFICIÁRIO**

Nome: EDILVANA MARA DA SILVA LOPES CPF: Identidade:

Telefone: Celular: E-mail:

Endereço: RUA: CEP: 36010-100

Município: JUÍZ DE FORA Estado: MG

**DADOS DA ORIGEM**

Busca por CEP: Busca por Aeroporto: --- OU ---

\* É desnecessário o preenchimento do endereço caso a busca seja realizada pelo CEP ou Aeroporto.

Endereço: Complemento:

Barrio: CEP:

Município: Estado: Referência / Num. Vão:

\* A Requisição estará sujeita a não ser atendida se não for obedecido o prazo mínimo de 48 horas de antecedência.

Data e Hora:

**DADOS DO DESTINO**

Busca por CEP: Busca por Aeroporto: --- OU ---

\* É desnecessário o preenchimento do endereço caso a busca seja realizada pelo CEP ou Aeroporto.

Endereço: Complemento:

Barrio: CEP:

Município: Estado: Referência / Num. Vão:

Data e Hora de Chegada:

Data e Hora de Retorno do Destino:

**INFORMAÇÕES DO TRANSPORTE**

Número SCDP:

É obrigatório informar o Número do SCDP para o Beneficiário da Requisição.

Veículo: Transporte: Urgente Km Estimada: Telefone Contato UO Qtd. Passageiros: 1

OUTROS PASSAGEIROS

Qtd. Outros Passageiros:

Motivo:

Download Lista de Passageiros (\*)

Anexar Arquivo: Selecionar Arquivo Apagar

\* A lista de passageiros é utilizada somente para requisições com mais de 4 passageiros

\* Após fazer o download e preencher a lista de passageiros, favor enviá-la por email a Gerência de Transportes

Gravar e Enviar para o Gestor Retornar

Fonte: SIGA (2017).

Figura 6: Requisição de Viagens Formativas – PROGRAD

https://siga.ufjf.br

Acesso rápido

Procurar pela funcionalidade desejada.

Acadêmico Administrativo Bolsas Biblioteca Recursos Humanos Documentos (protocolo) Extensão Email Institucional Central de Serviços Online

Requisição

Retornar

Requisição nº 2135306

**Resumo da Requisição**

Tipo: **VIAGEM FORMATIVA** Status: PENDENTE

Data da Requisição: 23/06/2017 18:05:11 Requirante: EDILVANA MARA DA SILVA LOPES

Data de Execução/Recusa: [REDACTED]

Gestor: [REDACTED]

Telefone do Requirante: [REDACTED] Email do Requirante: [REDACTED]

UO Requirante: PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO Setor do Requirante: PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Saldo UO Requirante: R\$ [REDACTED]

UO Executante: UFJF - EXECUTORA HOTEL/PASS/DIARIA/RES/TAXIA Autenticação: [REDACTED]

Suplementar? Não Registro de Preço? Não

Licitação: [REDACTED] Empenho: [REDACTED]

Valor Estimado: NÃO INFORMADO Valor Real: NÃO INFORMADO

GRADUAÇÃO CURSO PÓS-GRADUAÇÃO CURSO

TIPO DE FORMAÇÃO

TRABALHO DE CAMPO

VISITA TÉCNICA

ATIVIDADE ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAL

SEMINÁRIO DESENVOLVIDO PELO CURSO

PRÁTICA DISCIPLINAR

PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS

CONGRESSO COLOQUIO ENCONTRO PALESTRA OFICINA

SEMINÁRIO SIMPÓSIO FESTIVAL EXPOSIÇÃO CURSO

**Dados da Requisição**

As requisições de veículo devem ser feitas com pelo menos 48 horas de antecedência. PROIBIDO CARONA

**DADOS DO BENEFICIÁRIO**

Nome: EDILVANA MARA DA SILVA LOPES CPF: [REDACTED] Identidade: [REDACTED]

Telefone: [REDACTED] Celular: [REDACTED] E-mail: [REDACTED]

Endereço: [REDACTED]

RUA: [REDACTED]

Barro: [REDACTED] CEP: 36010-100

Município: [REDACTED] Estado: MG

**DADOS DA ORIGEM**

Busca por CEP: [REDACTED] Busca por Aeroporto: [REDACTED]

Endereço: [REDACTED] Complemento: [REDACTED]

Barro: [REDACTED] CEP: [REDACTED]

Município: [REDACTED] Estado: [REDACTED] Referência / Num. Voo: [REDACTED]

Data e Hora: [REDACTED]

**DADOS DO DESTINO**

Busca por CEP: [REDACTED] Busca por Aeroporto: [REDACTED]

Endereço: [REDACTED] Complemento: [REDACTED]

Barro: [REDACTED] CEP: [REDACTED]

Município: [REDACTED] Estado: [REDACTED] Referência / Num. Voo: [REDACTED]

Data e Hora de Chegada: [REDACTED]

Data e Hora de Retorno do Destino: [REDACTED]

**INFORMAÇÕES DO TRANSPORTE**

Número SCDP: [REDACTED]

Veículo: ONIBUS ROD Transporte: [REDACTED] Urgente Km Estmada: [REDACTED] Telefone Contato UO: [REDACTED] Qtd. Passageiros: 1

**OUTROS PASSAGEIROS**

Qtd. Outros Passageiros: [REDACTED]

Motivo: [REDACTED]

Download Lista de Passageiros (\*)

Anexar Arquivo: [REDACTED] Apagar

\* A lista de passageiros é utilizada somente para requisições com mais de 4 passageiros

\* Após fazer o download e preencher a lista de passageiros, favor enviá-la por email a Gerência de Transportes

Gravar e Enviar para o Gestor Retornar

Fonte: Elaborada pela autora. Adaptada do SIGA (2017).

As inclusões sugeridas na figura 6 se destinam à inclusão de informações relevantes à graduação, entretanto, a proposta pode ser aplicada também a outras demandas, como as da pós-graduação. Dessa forma, ao selecionar a opção da graduação, serão abertas as opções para que o professor selecione o tipo de viagem formativa. Cabe destacar que a comissão deverá apresentar um instrumento normativo que contenha, entre outras especificações, o conceito de cada tipo de viagem. Esse instrumento deverá ser criado após amplo debate e depois de ser aprovado, pelo Conselho Setorial de Graduação, deverá ser disponibilizado em local de fácil acesso, como a página eletrônica da PROGRAD, por exemplo.

Tendo os conceitos definidos, o professor selecionará a opção que representa o tipo de viagem que irá realizar. Caso seja selecionada a opção participação em eventos serão abertas novas opções de preenchimento, conforme as atividades previstas no anexo da Resolução CONGRAD nº 18/2002: congressos, seminários, colóquios, simpósios, encontros, festivais, palestras, exposições, oficinas e cursos de curta duração. Para facilitar o acesso posterior às informações e ao controle de viagens realizadas, por meio da geração de relatórios baseados no preenchimento das requisições, sugerimos que essas informações sejam de múltipla escolha.

Seguindo o preenchimento do formulário, o professor deverá informar os dados de origem e destino da viagem e as informações do transporte, como o tipo de veículo e total estimado de quilometragem. Após informar a quantidade de passageiros, o professor deverá anexar os documentos digitalizados e finalizar clicando em gravar e enviar para análise da PROGRAD.

Por entender que essa proposta depende de operacionalização técnica do CGCO para ser executada e que incorremos o risco do produto final ser diferente do que apresentamos, destacamos que o mais importante é manter a proposta de servir-nos de um instrumento centralizador de informações. Independente do formato, consideramos que a asserção de um formulário eletrônico torna-se fundamental ao gerenciamento das informações de forma a reunir, registrar, disponibilizar e beneficiar a propagação do conhecimento institucional.

### **3.4 Considerações Finais**

A presente dissertação analisou como são constituídos, nos cursos de graduação da UFJF, os processos para a viabilização de trabalhos de campo, de

visitas técnicas, e de outras atividades formativas realizadas fora de sala de aula. Foram apresentados os percursos de investigação que apontaram não haver na UFJF um programa que institua o atendimento e o fomento às viagens formativas e durante nosso trajeto relatamos os problemas que se desdobram desse fato.

Tomando como ponto de partida o problema que se apresenta recorrente na PROGRAD, da procura por pedidos de custeio de viagens formativas, iniciamos nossa investigação para tentar compreender as dimensões desse problema e o quanto ele afeta as práticas da graduação.

Nesse percurso, no primeiro capítulo, retomamos a história do ensino superior brasileiro e da Universidade Federal de Juiz de Fora, de forma a reconstituir o passado para melhor compreender o momento presente. No âmbito da UFJF, apresentamos como a instituição está organizada administrativamente e como ela se articula para lidar com a demanda por práticas pedagógicas realizadas em espaços diversos. Trouxemos a descrição de instrumentos normativos internos e externos relacionados às práticas pedagógicas e às práticas administrativas.

No segundo capítulo, apresentamos as viagens formativas realizadas entre 2015 e 2016, por meio de relatórios obtidos com a autorização da Pró-Reitoria de Infraestrutura. Nessa pesquisa constatamos problemas com relação aos registros das viagens no formulário eletrônico, disponível no SIGA, para solicitação de veículo junto ao setor de transportes. Identificamos que esses problemas se devem ao fato de que o formulário é destinado apenas ao controle das viagens pelo setor de transporte e, portanto, não traz registros que possam ser relevantes para os diversos setores e sujeitos envolvidos na realização de viagens acadêmicas. No caso desta pesquisa, por exemplo, os relatórios não permitiram garantir quais cursos fizeram as viagens, se as viagens foram formativas e/ou se foram para alunos da graduação. Com base na interpretação do campo “motivo”, usado para justificar a viagem, chegamos aos cursos que mais viajaram e que se tornaram objeto de pesquisas subsequentes. Entretanto, pelo entendimento de que outros cursos poderiam apresentar demandas por viagens formativas, mas que por motivos diversos não teriam se realizado no período avaliado, ampliamos o recorte de pesquisa.

Em busca de informações, pesquisamos e apresentamos os registros dos PPCs sobre as práticas de trabalhos de campo, de visitas técnicas, de eventos acadêmico-científico-culturais e de eventos acadêmicos. Constatamos que, majoritariamente, os termos são utilizados nos Projetos, embora não tenham sido

identificados conceitos, e que esses termos ora estão previstos como atividades complementares, ora ligados à ementa de disciplinas. Nessa etapa de pesquisa, observamos problemas com a disponibilização de informações, tanto pela quantidade de cursos que divulgam seus Projetos em páginas eletrônicas (apenas cerca da metade dos cursos), quanto pela forma em que os Projetos físicos estão estruturados, muitas vezes sem sumário ou síntese das alterações que foram sofrendo ao longo dos anos. Dessa forma, destacamos a importância da organização e padronização das informações nos PPCs, de modo geral, para facilitar a leitura e a compreensão do documento a todos que lidam direta ou indiretamente com o curso, e, de modo específico, para facilitar a validação das solicitações por viagens formativas.

Após o levantamento de dados e análise de documentos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos cursos de Engenharia Civil, de Engenharia Elétrica-Energia, de Geografia, de Turismo, de Arquitetura e Urbanismo, de Ciências Biológicas e de História. O roteiro de entrevista foi estruturado em um eixo pedagógico e um eixo administrativo.

Dentro da perspectiva pedagógica foi investigada a relevância do tema desta dissertação para os cursos e se as discussões e ações praticadas são compatíveis com a importância atribuída. Foi investigado também o nível de informações e conhecimentos que os coordenadores detêm sobre o tema e o grau de motivação em praticar viagens formativas como recurso pedagógico. Constatamos nesse eixo que há consenso sobre a importância da prática educacional realizada fora de sala de aula, entretanto foram apresentadas situações muito diferentes entre si que requerem, em igual proporção, a atenção da gestão da graduação. Pelos relatos observamos que alguns coordenadores de cursos demonstram maior envolvimento com a prática pedagógica, são proativos, discutem e se mostram melhor informados, ainda que de forma fragmentada. Buscam recursos, muitas vezes próprios, para a realização das atividades e se sentem motivados em levar seus alunos a campo, ainda que enfrentem dificuldades. Por outro lado, foram apresentados relatos de desmotivação e de desconhecimento com relação à prática formativa realizada fora de sala de aula, ainda que no âmbito desses cursos haja professores que pratiquem a metodologia.

No eixo administrativo foi investigado se existem processos sistematizados para a realização de viagens formativas, quais sujeitos e setores são envolvidos e

de onde vêm os recursos para custeio. Nesse eixo de investigação foram apontadas evidências de problemas em todos os cursos. Foi constatado que não há processos sistematizados, não fica claro para os coordenadores quais são os critérios para a liberação da verba de custeio das viagens, não há difusão das informações e não há um instrumento que ligue as ações entre os setores envolvidos para que as viagens aconteçam. Os fatos relatados revelam, ainda, a existência de entraves que impedem a realização das viagens. Entre eles, houve destaque para os problemas de ordem financeira, por falta de verba, e de ordem logística, pelo setor de transportes não disponibilizar veículos ou motoristas ou dar o retorno muito próximo ao dia de execução das viagens. Os problemas apontados ratificam a necessidade em melhorar a comunicação e interação entre setores e apontam para a importância de um planejamento estratégico.

Foi investigado, também, se as relações estabelecidas entre os cursos e as unidades de custeio priorizam as questões pedagógicas ou acadêmicas e foi questionado aos coordenadores sobre quais seriam os trâmites ideais para a realização de viagens formativas. No primeiro ponto, percebemos que embora a unidade acadêmica seja responsável pelo custeio das viagens, não é praxe que se discuta nessa instância questões de ordem pedagógica. Esse fato, aliado à falta de critérios para a concessão da verba, leva todo o processo para o campo da subjetividade. No segundo ponto, houve um direcionamento para que haja centralização dos processos em um único setor, inclusive responsável pela liberação de verbas, e que haja um formulário eletrônico a ser preenchido pelo solicitante para ser acessado, analisado e liberado pelo setor competente, com base em critérios pré-estabelecidos.

No terceiro capítulo, apresentamos um Plano de Ação Educacional com o objetivo de propor intervenções que auxiliem na resolução dos problemas relatados. Dessa forma, o Plano se constitui em propostas que envolvem o coletivo, na construção de um planejamento, na implementação de processos sistematizados e na utilização de um formulário no qual seja possível centralizar as informações pertinentes às viagens formativas. Destacamos que todas as propostas visam à gestão do conhecimento, para que as informações transformem-se em conhecimentos, favorecendo a transparência nas práticas e a interação entre setores.

Compreendendo que as propostas desta dissertação não possuem caráter prescritivo, pela importância de todas as etapas do processo ser discutidas pelas diversas representatividades, muitas alterações poderão ser necessárias para aplicação prática. Contudo, espera-se que os estudos aqui apresentados contribuam para a discussão e a construção de instrumentos que levem ao atendimento e ao fomento das demandas por viagens formativas.

Embora tenhamos direcionado as pesquisas às viagens de trabalho de/em campo nos cursos de graduação da UFJF, os relatos aqui apresentados poderão subsidiar novas propostas de investigação, trazendo como foco, por exemplo, as unidades acadêmicas. Nesse viés, este trabalho poderia ser utilizado como ponto de partida para investigar como as unidades acadêmicas se articulam na destinação de seus orçamentos ou como são equacionadas as questões administrativas e pedagógicas nesse âmbito de gestão.

Em aspecto mais amplo, acreditamos que este estudo possa contribuir também para reflexão e discussão das práticas pedagógicas aplicadas no ensino superior. A necessidade de adequação dos currículos e das metodologias de ensino-aprendizagem frente às demandas impostas pelo mundo globalizado e tecnológico, nos leva a compreender o trabalho de/em campo como uma de muitas estratégias possíveis dentro deste atual contexto.

Nesse sentido, observamos durante a trajetória de investigação deste trabalho que as discussões pedagógicas podem acabar sucumbindo às questões administrativas, seja por questões de recursos, por exigências rotineiras de trabalho ou por questões políticas. Portanto, esperamos que este trabalho colabore para que haja equilíbrio entre as ações pedagógicas e administrativas, de modo a favorecer os processos de ensino-aprendizagem e a fortalecer o papel das instituições de ensino superior em nosso país.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

AMORIM, Cassiano Caon. **O uso do território brasileiro e as instituições de ensino superior**. 2010. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

AMORIM, Cassiano Caon; MACHADO, Nathalye Nallon; LAZARRINI, Marcela Gasparetti. **Vivências Culturais: Espaços educativos e possibilidades na formação continuada de professores da educação básica**. 2016. No prelo.

BATISTA, Fábio Ferreira. **Modelo de gestão do conhecimento para a administração pública brasileira: como implementar a gestão do conhecimento para produzir resultados em benefício do cidadão**. Brasília: Ipea, 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

BRASIL. Decreto de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2003. Seção 1, p. 3.

\_\_\_\_\_. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Seção 1, p. 10369.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

\_\_\_\_\_. Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Apresentação**. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>>. Acesso em: 30 set. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação. Disponível em:  
<<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Do parecer no tocante à orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Parecer da Câmara de Educação Superior nº 776, de 3 de dezembro de 1997. Relator: Cons. Carlos Alberto Serpa, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Durham, Jacques Velloso e Yugo Okida. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12986](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12986)>. Acesso em: 02 out. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares – Cursos de Graduação. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em 20 mai 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares – Cursos de Graduação. Parecer CNE/CES nº 1.301/2001, aprovado em 6 de novembro de 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura). Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em 20 mai 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares – Cursos de Graduação. Resolução CNE/CES nº 2, de 17 de junho de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterando dispositivos da Resolução CNE/CES nº 6/2006. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em 28 mai 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares – Cursos de Graduação. Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares – Cursos de Graduação. Resolução CNE/CES nº 11, de 11 de março de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em 14 mai 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares – Cursos de Graduação. Resolução CNE/CES nº 13, de 24 de novembro de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Turismo e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em 21 mai 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. e-MEC. Consulta Interativa. 2016. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007. – Republicada em 29 de dezembro de 2010; Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/legislacao-e-normas/30000-uncategorised/18978-portarias-normativas>>. Acesso em: 26 nov 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>>. Acesso em: 28 mai 2017.

BROOKE, Nigel (Org). Marcos Históricos na Reforma da Educação. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. 520p.

CANCIAN, Renato. Governo Médici (1969-1974): "Milagre econômico" e a tortura oficial. UOL Educação. História do Brasil. 2006. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/governo-medici-1969-1974-milagre-economico-e-a-tortura-oficial.htm>>. Acesso em: 09 out 2016.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36. Editora UFPR, 2006.

\_\_\_\_\_. Universidade: democratização e qualidade do trabalho acadêmico. **Perspectiva**; r. CED, Florianópolis, n. 13, v.7, p. 9-28, jul./dez. 1989.

FRANCO, Alexandre de Paula. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de políticas educacionais**, Curitiba, n. 4, p. 53-63, jul./dez. 2008. Disponível em: <[http://www.jpe.ufpr.br/n4\\_6.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/n4_6.pdf)>. Acesso em 30 set 2016.

FORGRAD. **Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DocDiretoria.pdf>>. Acesso em: 02 out 2016.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Graduação: Documento-síntese de uma trajetória histórica. 2004. Disponível em: <<http://forgrad.ufam.edu.br/forgrad/index.php/documentos/png>>. Acesso em: 02 out 2016.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Graduação: Um projeto em construção. 1999. Disponível em: <<http://forgrad.ufam.edu.br/forgrad/index.php/documentos/png>>. Acesso em: 02 out 2016.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **A Era Vargas**: dos anos 20 a 1945. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/apresentacao>>. Acesso em 30 set 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **A trajetória política de João Goulart**. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos>>. Acesso em 30 set 2016.

GAULT, David Arellano; LEPORE, Walter; ZAMUDIO, Emilio; BLANCO, Felipe. **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas**: ¿Cómo construirlos efetivamente?. Centro de Investigación y Docencia Económicas. México, 2012, 221 p.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. **Evolução – 1980 a 2007**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/cento-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>>. Acesso em: 14 out 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Sinopse**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 14 out 2016.

JUNKER, Buford Helmholz. **A Importância do Trabalho de Campo**: uma introdução às ciências sociais, 1<sup>o</sup> edição, Chicago/Rio de Janeiro: Ed. Lidador/Societas, 1971, 214 p.

MANDELLI, Mariana. Os 50 anos da maior lei brasileira para a educação. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, jan. 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,os-50-anos-da-maior-lei-brasileira-para-a-educacao-imp-,825985>>. Acesso em 30 set 2016.

MCGEE, James; PRUSAK, Laurence. **Gerenciamento Estratégico da Informação**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

NONAKA, Ikujiro e TAKEUCHI, Hirotaka. Criação do Conhecimento na Empresa: como as empresas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PUC MINAS, Pró-Reitoria de Graduação. **Orientações gerais para a realização de trabalho de campo e similares**: das disciplinas de graduação. Belo Horizonte. 2002, 9p.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Metas do PNE**: 12 – Educação Superior. 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior>>. Acesso em: 01 out 2016.

OLIVEIRA, Saulo Barbará de; CARVALHO, Maiara Cristina de. Administração, gestão, organização e conceitos correlatos: breve revisão à luz da literatura. In: OLIVEIRA, Saulo Barbará de (Org.). **Instrumentos de Gestão Pública**. São Paulo: Saraiva, 2015.

OLIVEIRA, Virgílio César da Silva e. Paradigmas de Administração Pública. In: \_\_\_\_\_. **Sociedade, Estado e administração pública**: análise da configuração institucional dos conselhos gestores do município de Lavras. 2009. 301 p. Tese (Doutorado em Administração) – Departamento de Administração e Economia, Universidade Federal de Lavras, Lavras. Cap. 4, p. 55-71.

PANISSON, César; KRACIK, Marina Souza; RIZZATTI, Giselly; FRANZONI, Ana Maria Benciveni. Práticas de gestão do conhecimento: Estudo de Caso do Pré-Fórum de Práticas Docentes da Estácio de Santa Catarina. **Revista Espacios**. Vol.

37 (Nº 23) Año 2016. Disponível em:  
<<http://www.revistaespacios.com/a16v37n23/16372308.html>> Acesso em: 23 ago 2016.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro**. São Paulo, NUPES, Documento de Trabalho, v. 8, p. 91, 1991.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustaquio Amazonas de. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9, 2009, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Disponível em:  
<<http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf>>. Acesso em 30 set 2016.

SANTOS, Boaventura Sousa; Almeida Filho, Naomar. **A Universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina; 2008.

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliações Finais sobre o PNE 2001-2010 e Preliminares do PNE 2014-2024. Fundação Carlos Chagas. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Central de Atendimentos**. Cursos de Graduação. 2016. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/cat/graduacao/cursos/>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Centro de Educação a Distância**. Disponível em: <[www.cead.ufjf.br](http://www.cead.ufjf.br)>. Acesso em: 02 out 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Setorial de Graduação. Resolução nº 18 de 10 de julho de 2002. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/congrad/resolucoes/consulta-as-resolucoes/resolucoes-1998-2007/resolucoes-2002/>>. Acesso em 28 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Projeto Pedagógico do Curso. v. 2012. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/arquitetura/files/2009/12/PPC-AUR-2012\\_11\\_09-aprovado-CONGRAD-2013\\_02\\_18.pdf](http://www.ufjf.br/arquitetura/files/2009/12/PPC-AUR-2012_11_09-aprovado-CONGRAD-2013_02_18.pdf)>. Acesso em 13 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Graduação em Engenharia Ambiental e Sanitária. Projeto Pedagógico do Curso. v. 2016. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/engsanitariaeambiental/sobre-o-curso-2/curso/>>. Acesso em 23 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Graduação em Engenharia Computacional. Projeto Pedagógico do Curso. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/engcomputacional/documentos/normas-e-regulamentos/>>. Acesso em 23 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Graduação em Geografia. Projeto Pedagógico do Curso. v. 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/geografia/curso/projeto-pedagogico/>>. Acesso em 17 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Graduação em Turismo. Projeto Pedagógico do Curso. v. 2017. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/turismo/o-curso/projeto-pedagogico-do-curso/>>. Acesso em 17 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Resolução n. 40 de dezembro de 2015. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/ufjf/files/2016/01/pdi\\_2016-2020\\_ufjftexto\\_aprovado.pdf](http://www.ufjf.br/ufjf/files/2016/01/pdi_2016-2020_ufjftexto_aprovado.pdf)>. Acesso em: 03 set 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria 1.105, de 28 de setembro de 1998. Institui o Estatuto da UFJF. 1998. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ufjf/files/2015/10/estatuto.pdf>>. Acesso em: 12 mar 2016.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças. **Relatório de Gestão da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2014. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/planejamento/inicial/transparencia/>>. Acesso em 15 out 2016.

\_\_\_\_\_. **Regimento Interno**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ufjf/sobre/legislacao/estatutoeregimentos>>. Acesso em 17 set 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 13 de 2014. RAG Aprovado pelo CONGRAD. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/congrad/resolucoes/consulta-as-resolucoes/resolucoes-2008-2017/resolucoes-2014/>>. Acesso em 23 abr 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. Pró-Reitoria de Graduação. Portaria nº 002/2011. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/coeg/regra-para-trabalho-de-campo/>>. Acesso em: 02 out 2016.

## APÊNDICES

### Apêndice A - Levantamento dos Projetos Pedagógicos de Cursos

CURSO	FORMA DE ABORDAGEM DO TEMA	PÁG.	OBSERVAÇÕES
Administração	flexibilização curricular (visitas técnicas)	11, 85	Visitas técnicas estão incluídas dentro da flexibilização curricular (p.85), assim como palestras e eventos científicos.
Arquitetura e Urbanismo	Atividades complementares;  visitas de campo, estudos de caso, viagens de estudo, seminários, etc ligados às disciplinas da área de história e teoria	46, 49, 53 62	Atividades complementares: Projetos de pesquisas, monitorias, treinamento profissional, iniciação científica, projetos de extensão, minicursos, palestras, seminários; Cita viagens de estudos e visitas a canteiros de obras como parte estruturante do núcleo de conhecimentos profissionais; Cita visitas de campo, estudos de caso, viagens de estudo, seminários, debates, exposições da produção discente, etc, como “instrumentos de trabalho sempre presentes que permitem a apreensão mais qualitativa, por parte dos alunos, de conteúdos expostos no cotidiano das salas de aula”.
Artes e Design	Atividades complementares	13	Simpósios, seminários, encontros, atividades culturais diversas... de livre eleição (não são relacionadas ao PPC). Será feito correspondência de carga horária, não podendo ultrapassar 10% do total de créditos.
Artes Visuais	Atividades complementares	24	Simpósios, seminários, encontros, atividades culturais diversas... de livre eleição (não são relacionadas ao PPC). Será feito correspondência de carga horária, não podendo ultrapassar 10% do total de créditos.
Ciência da Computação	Atividades complementares	8, 23	Aproveitamento de atividades extraclasse. A participação em eventos é considerada para flexibilização curricular (p.23)
Ciência da Religião			PPC indisponível no site e no arquivo.
Ciências Biológicas			Não há menção clara na última reforma (2006). Apenas apresenta carga horária para flexibilização curricular, mas não especifica quais tipos de atividades podem ser consideradas.

Ciências Contábeis	Atividades complementares	112, 113 e 114	Participação em eventos (Seminários, Palestras, Jornadas, Encontros, Congressos, Simpósios, Colóquios ou equivalente) e viagens técnicas (visitas à exposições. Defende a valorização de práticas exercidas fora do ambiente escolar (113).
Ciências Econômicas			Não há menção na reforma de 2008.
Ciências Exatas			Não há menção na alteração curricular de 2012.
Ciências Humanas	Atividades complementares	31	Seminários, simpósios e congressos.
Ciências Sociais	Atividades complementares intra e extra muros	26, 29, 33, 34, 35, 36	Especifica na p.34 o que são Atividades Complementares. Na 35 e 36 considera seminários, atividades culturais, congressos, entre outros, cabendo ao Colegiado do Curso a validação das atividades.
Cinema e Audiovisual			PPC indisponível no site e no arquivo.
Design			PPC indisponível no site e no arquivo.
Direito	Atividades complementares	64, 66	Podem ser realizadas fora do ambiente universitário. Tem regulamento próprio, por meio de resolução (p. 66). Além das atividades previstas, cita a participação em eventos da área jurídica ou afim e atividades relevantes credenciados pelo Colegiado do Curso.
Educação Física			Não há menção na reforma de 2006.
Enfermagem	Flexibilização curricular	19	Cita o art 72 do RAG, que prevê a validação de atividades realizadas e declaradas pelo aluno.
Engenharia Ambiental e Sanitária	Flexibilização curricular; Pesquisa de campo ligada à disciplina Contexto e Prática em Eng. Ambiental e Sanitária	22, 37	“Todas as disciplinas do curso, guardadas as suas características, deverão estimular em seu conteúdo atividades extraclasse, como trabalhos a serem desenvolvidos de forma individual ou em equipe, visitas técnicas, participação em seminários e congressos, atividades de pesquisa e atividades de extensão, que favoreçam a integração entre os conhecimentos teóricos e sua aplicação na prática da atividade profissional”.
Engenharia Civil			Está prevista a atualização do currículo do curso de Engenharia Civil da Universidade Federal de Juiz de Fora para o 2º semestre de 2017.

Engenharia Computacional	Metodologia; Atividades complementares;	9	“Todas as disciplinas, guardadas as suas características, deverão estimular/introduzir em seu conteúdo atividades extra-sala de aula, como trabalhos práticos a serem desenvolvidos em grupos de alunos, visitas técnicas, participação em seminários e congressos e atividades de monitoria, que favorecerão a integração entre os conhecimentos teóricos e sua aplicação na prática da atividade profissional”.
Engenharia de Produção	Atividades complementares	site	<a href="http://www.ufjf.br/engenhariadeproducao/sobre-o-curso/projeto-curso/1-projeto-politico-pedagogico-do-curso-de-engenharia-de-producao/">http://www.ufjf.br/engenhariadeproducao/sobre-o-curso/projeto-curso/1-projeto-politico-pedagogico-do-curso-de-engenharia-de-producao/</a>
Engenharia Elétrica – Energia	Atividades complementares	52	Prevê em atividades complementares: - Participação em congressos nacionais e internacionais; - Participação em eventos técnicos científicos ligados a engenharia elétrica; - Atividades de iniciação científica (CAPES, CNPq, FAPEMIG, PET, PROVOQUE, P&Ds); - Visitas técnicas.
Engenharia Elétrica – Robótica e Automação Industrial	Atividades complementares	90	Idem Engenharia Elétrica - Energia
Engenharia Elétrica – Sistemas de Potência	Atividades complementares	30	Idem Engenharia Elétrica - Energia
Engenharia Elétrica – Sistemas Eletrônicos	Atividades complementares	38	Idem Engenharia Elétrica - Energia
Engenharia Elétrica – Telecomunicações	Atividades complementares	36	Idem Engenharia Elétrica - Energia
Engenharia Mecânica	VT e TC ligados à disciplina Contexto e Prática em Engenharia Mecânica I		* A Resolução CNE/CES 11/2002 determina que os cursos de Engenharia incluam em atividades complementares as visitas técnicas entres outros. (p.4)

Estatística	Atividades complementares	16	Cita as atividades previstas na Resolução nº 18/2002, do CONGRAD: iniciação à docência, à pesquisa, ou à extensão, atividade acadêmica a distância, disciplina, monografia, estágio curricular, grupos de estudo, participação em eventos (congressos, seminários, colóquios, simpósios, encontros, festivais, palestras, exposições, oficinas, cursos de curta duração e outros), seminários, vivência profissional complementar e outros (a serem definidos pelo Colegiado de Curso ou Conselho de Unidade e homologados pela Pró-Reitoria de Graduação).
Farmácia			Não há menção clara na última reforma (2003). Apenas apresenta carga horária para atividades complementares, mas não especifica quais tipos de atividades podem ser consideradas.
Filosofia	Atividades complementares	21	Cita as atividades previstas na Resolução CONGRAD nº 18/2002 e o Parecer CNE/CES nº 492/2001.
Física	Atividades complementares	23	Iniciação científica, treinamento profissional, monitoria, participação em eventos e iniciação à docência.
Fisioterapia	Flexibilização curricular	13	Cita que segue as normas do RAG para flexibilização curricular.
Geografia	integrado às disciplinas da graduação	10 e 24	Informa ser necessária a disponibilização de recursos. Cita trabalho de campo em objetivos específicos.
História	Atividades complementares	20	Iniciação científica, projeto de extensão, seminários extraclasse e participação em eventos.
Jornalismo			PPC indisponível no site e no arquivo.
Letras – Libras			PPC indisponível no site e no arquivo.
Letras – Tradução   Português   Espanhol   Francês   Inglês   Italiano   Latim	Atividades Acadêmico-científico-culturais (AACC)	61	Iniciação científica, extensão, treinamento profissional, disciplinas cursadas em outros cursos, estágios extracurriculares, participação em eventos, apresentação de trabalhos e publicação de artigos.
Matemática	Atividades eletivas	3	Na reforma de 2009, cita a Resolução CONGRAD nº 18/2002, mas como atividades eletivas.
Medicina	Atividades complementares	61	São atividades que permitem a participação dos estudantes na autoconstrução de parte de seu currículo e incentivam a produção de formas diversificadas e interdisciplinares do conhecimento (Regulamento Acadêmico de Graduação – RAG 2014 e DCN 2014, Art. 25).

Medicina Veterinária	Atividades complementares	21	Valorização da experiência extraclasse. As atividades complementares respondem ao princípio da flexibilidade curricular.
Moda			PPC indisponível no site e no arquivo.
Música – Canto   Flauta Transversal   Piano   Violão   Violino   Violoncelo   Composição   Licenciatura	Atividades Acadêmico-científico-culturais (AACC)	32	Não especifica as atividades.
Nutrição			Não há menção clara na última reforma (2010). Apenas apresenta carga horária para flexibilização curricular, mas não especifica quais tipos de atividades podem ser consideradas.
Odontologia			Não faz menção.
Pedagogia	Flexibilização curricular		Atividades teórico-práticas e atividades culturais.
Psicologia			PPC indisponível no site e no arquivo.
Química	Atividades Acadêmico-científico-culturais (AACC)	14	Cita a Resolução CONGRAD nº 18/2002.
Serviço Social	Flexibilização curricular e atividades complementares	26 e 27	Cita a Resolução CONGRAD nº 18/2002.
Sistemas de Informação	Flexibilização curricular	18	Participação em eventos.
Turismo	atividades complementares	50 a 52	Treinamento profissional, atividades de iniciação à docência, à pesquisa (get / pet, projetos de pesquisa, monitoria e similares), atividades de extensão, grupos de estudos, estágio não-obrigatório, participação em eventos, apresentação de trabalhos, visitas técnicas, publicações, curso de idiomas, curso de informática, intercâmbios vinculados à UFJF e representação político-acadêmica.

Fonte: Elaborado pela autora.

### Apêndice B - Roteiro para as Entrevistas com os Coordenadores de Curso

Objetivos Geral e Específicos	PERGUNTAS
Identificar a percepção e conceituação dos coordenadores sobre o trabalho de/em campo	Faz, ou já fez parte, das discussões do curso a formação acadêmica em territórios educativos diversos da Universidade, especificamente na graduação?
	Dentre as opções, a seguir, qual você considera mais pertinente às especificidades do seu curso para a formação acadêmica fora do espaço universitário: <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> trabalho de campo,</li> <li><input type="checkbox"/> visita técnica,</li> <li><input type="checkbox"/> atividade acadêmico-científico-cultural,</li> <li><input type="checkbox"/> evento científico,</li> <li><input type="checkbox"/> prática disciplinar</li> <li><input type="checkbox"/> outro (identificar)</li> </ul>
Identificar se o curso realiza a prática de formação fora do espaço universitário	Entre 2015 e 2016, os alunos da graduação do seu curso realizaram algum tipo de viagem dentro da proposta assinalada na questão anterior? Informe, aproximadamente, a quantidade de viagens.
Dentro do eixo administrativo, identificar como são os trâmites para a realização das viagens formativas	Como são os trâmites para liberação e realização das viagens formativas para o seu curso?
	Em sua opinião, existem entraves para a realização de viagens formativas? Identifique-os
	Os alunos da graduação do seu curso já deixaram de realizar viagens formativas, devido a esses entraves?
	Como você imagina os trâmites administrativos necessários para o fomento de viagens formativas?
Identificar, dentro do eixo pedagógico, qual a importância desse tipo de prática para a formação discente.	Marque a opção que melhor representa a importância da atividade formativa fora do espaço universitário para o aprendizado dos alunos do seu curso: <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Muito importante</li> <li><input type="checkbox"/> Importante</li> <li><input type="checkbox"/> Indiferente</li> <li><input type="checkbox"/> Pouco importante</li> </ul>

	<p>Atividades formativas, fora do espaço universitário, estão previstas no Projeto Pedagógico do Curso? De que forma (ligada à disciplina, atividades complementares, atividades extracurriculares, etc)?</p>
	<p>Você já foi ou é procurado por professores que tem interesse em realizar viagens formativas? Se sim, com qual frequência?</p>
	<p>O curso costuma participar de discussões sobre novas práticas pedagógicas? Descreva-as.</p>
	<p>Você se considera motivado em favorecer a prática de viagens formativas? Explique.</p>
<p>Identificar a relação entre os dois eixos de pesquisa: o pedagógico e o administrativo.</p>	<p>Em sua opinião, as relações estabelecidas entre o curso e a unidade acadêmica priorizam mais as questões pedagógicas ou administrativas? Comente.</p>