

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DE SÃO PAULO – IFSP – Câmpus São Paulo**  
Pós-Graduação – Especialização Lato Sensu em Formação de Professores –  
Ênfase no Ensino Superior

**ROSANA BARROS DOS SANTOS**

**Além dos muros:** visitas e viagens técnicas nos Cursos de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus São Paulo.

São Paulo  
2016

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DE SÃO PAULO – IFSP – Câmpus São Paulo**  
Pós-Graduação – Especialização Lato Sensu em Formação de Professores –  
Ênfase no Ensino Superior

**ROSANA BARROS DOS SANTOS**

**Além dos muros:** visitas e viagens técnicas nos Cursos de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus São Paulo.

Monografia apresentada como requisito de conclusão do curso de Pós-Graduação – Lato sensu em Formação de Professores – Ênfase no Ensino Superior – IFSP – Câmpus São Paulo, para obtenção do Título de Especialização Lato Sensu.

**Orientadora:** Professora Mestre Rafaela Camara Malerba.

São Paulo

2016

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DE SÃO PAULO – IFSP – Câmpus São Paulo**  
Pós-Graduação – Especialização Lato Sensu em Formação de Professores –  
Ênfase no Ensino Superior

**ROSANA BARROS DOS SANTOS**

**Além dos muros:** visitas e viagens técnicas nos Cursos de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus São Paulo.

**BANCA EXAMINADORA**

---

ORIENTADORA: PROF (A) ME RAFAELA CAMARA MALERBA

---

MEMBRO PROF (A). DRA ALDA ROBERTA TORRES

---

MEMBRO PROF (A) DR.RAUL JOSÉ DE SOUZA

DATA DA APROVAÇÃO

29/08/2016.

## **DEDICATÓRIA**

*A Deus por toda sua grandeza,*

*À minha avó Josefa (in memoriam) que sempre me deu forças para seguir em frente mesmo diante de dificuldades,*

*Ao meu pai (in memoriam) que deixou seu legado de vida para que eu pudesse vencer.*

*Ao meu marido Luís Felício que foi compreensivo com os dias turbulentos de trabalho e estudos.*

*À minha mãe Josefa Barros dos Santos e irmã Roberta Barros dos Santos que são pessoas fundamentais na minha vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

*A todos (as) professores do Curso de Pós-Graduação Formação de Professores pela oportunidade e aprendizado concedidos.*

*As Professoras Doutora Alda Roberta Torres e Professora Doutora Amanda Cristina Teagno Lopes Marques, meu carinho especial, por terem me apresentado as teorias, os compromissos com a educação e o significado da formação docente para com o ensino.*

*À Professora Mestre Rafaela Camara Malerba, meus afetuosos agradecimentos pela orientação, dedicação e paciência na construção desta monografia. A troca de aprendizado foi fundamental para que este trabalho fosse finalizado.*

*À Érica Cristina uma amizade que nasceu nesta instituição, uma pessoa que me deu calma, foi companheira e acima de tudo compartilhou sua sabedoria com amizade e carinho.*

*Ao João Souza, um companheiro de sala que esteve nesta jornada e que se manteve amigo em todos os momentos.*

*Natureza da gente não cabe em certeza nenhuma. O real não está na saída e nem na chegada, ele se dispõe é no meio da travessia. **Guimaraes Rosa***

## RESUMO

SANTOS, Rosana Barros dos. **Além dos Muros:** Viagens e Visitas Técnicas nos Cursos de Graduação (Bacharelados, Licenciaturas e Tecnológicos) do IFSP - Campus São Paulo. 2016. 80 f. Monografia (Especialização) - Curso de Formação de Professores - ênfase no Ensino Superior, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2016.

Esta pesquisa apresenta um estudo exploratório-descritiva, com enfoque qualitativo, sobre as Visitas e Viagens Técnicas previstas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (Bacharelados, das Licenciaturas e Tecnológicos) no IFSP – Câmpus São Paulo. O objetivo desta pesquisa é refletir sobre as práticas “extramuros”, “além dos muros” inseridas nos projetos pedagógicos dos cursos de Graduação, com apoio do turismo no alicerce da organização das atividades fora do contexto escolar. Ressalta-se a importância das saídas pedagógicas no que concerne esta pesquisa para as viagens e visitas técnicas como método, técnica ou complemento de ensino. São consideradas as abordagens em relação as atividades de extensão e complementares partindo do pressuposto de entendermos melhor o desenrolar das práticas no contexto pedagógico curricular. A pesquisa a partir das Considerações do Currículo, da Interdisciplinaridade como fenômeno consolidador das práticas vivenciais, da Formação Docente e de seu Papel enquanto mediador são contribuições fundamentais neste processo de novas práticas pedagógicas no contexto curricular além de rever definições e objetivos das práticas, abrangendo ações futuras para o ensino superior.

**Palavras-chave:** Currículo. Papel Docente. Educação Superior. Projeto Pedagógico de Curso.

## **ABSTRACT**

Santos, Rosana dos Barros. *Beyond the Walls: Travel and Technical Visits in undergraduate courses (Bachelor Degrees, Degrees and Technology) IFSP - Campus São Paulo*. 2016. 80 f. Monograph (Specialization) - Teacher Training Course - emphasis on Higher Education, Federal Institute of São Paulo, São Paulo, 2016.

This research presents an exploratory-descriptive study, with qualitative approach, on visits and trips techniques foreseen in the pedagogical projects of undergraduate programs (Bachelor degrees, the Bachelors and Technology) in IFSP - Campus São Paulo. The objective of this research is to reflect on the practices "extramural", "beyond the walls" inserted in the pedagogical projects of undergraduate courses with tourism support the foundation of the organization of activities outside of school. the importance of educational outputs with respect to this research trips and visits as a method, technique or teaching complement is emphasized. They are considered the approaches to the extension and further assuming better understand the development of practices in curricular teaching context. Research from the Curriculum considerations, the interdisciplinarity as consolidator phenomenon of experiential practices, Teacher Training and its role as a mediator are fundamental contributions in the process of consolidating new pedagogical practices in curricular context and to review definitions and objectives of practices covering future actions for higher education.

Keywords: Curriculum. Teacher role. College education. Educational Project Course.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AACCS	Atividades Acadêmico Científico Culturais
AC	Atividades Complementares
CC	Community Colleges
CCISP	Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos
CES	Câmara da Educação Superior
CNE	Conselho da Educação Superior
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
IES	Instituições do Ensino Superior
IFE	Instituto Federal
LDB	Lei de Diretrizes Básicas
MEC	Ministério da Educação
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....</b>	<b>15</b>
2.1	NATUREZA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO .....	15
2.2	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	20
2.3	CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR.....	22
2.3.1	Currículo, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade .....	28
<b>3</b>	<b>A FUNÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>32</b>
3.1	PROFESSORES CRÍTICO-REFLEXIVOS .....	32
3.2	DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR .....	35
<b>4</b>	<b>ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....</b>	<b>38</b>
4.1	PLANEJAMENTO DOCENTE E SEUS INSTRUMENTOS .....	38
4.2	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	41
4.3	DIDÁTICA.....	43
4.4	ESTRATÉGIAS, MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	43
<b>5</b>	<b>VISITAS E VIAGENS TÉCNICAS NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>46</b>
5.1	CONCEITOS E DEFINIÇÕES.....	46
5.2	FUNÇÃO.....	49
5.3	PLANEJAMENTO – PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DAS VIAGENS E VISITAS TÉCNICAS .....	50
5.4	CONTRIBUIÇÃO DO TURISMO PARA COM AS ATIVIDADES VIAGENS E VISITAS TÉCNICAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM.....	52
<b>6</b>	<b>VIAGENS E VISITAS TÉCNICAS NOS PPCs DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO IFSP.....</b>	<b>54</b>
6.1	APRESENTAÇÃO DO IFSP (GERAL – CAMPUS – SUPERIORES) .....	54
6.2	AS VIAGENS E VISITAS NA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DO IFSP .....	56
6.3	AS VIAGENS E VISITAS TÉCNICAS NO REGULAMENTO DO IFSP .....	58
6.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	59
6.5	RESULTADOS .....	62
6.5.1	Bacharelados .....	64
6.5.2	Licenciaturas.....	67
6.5.3	Tecnologias.....	70
6.5.4	Análise geral .....	72
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>74</b>
<b>8</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>78</b>



## 1 INTRODUÇÃO

As atividades visitas e ou/ viagens técnicas constituem temáticas ainda pouco contempladas na literatura acadêmica para o Ensino Superior e em razão de sua importância e para propor melhorias, surge a necessidade de apresentar uma discussão acerca das atividades que poderão contemplar lacunas existentes nos Currículos Pedagógicos.

A importância de evidenciar a presença das atividades como método ou técnica de ensino ou mesmo como atividade extracurricular é contribuir para a compreensão sobre como o Ensino Superior tem incluído essas atividades em seu planejamento e, a partir daí, favorecer o fortalecimento desta prática pedagógica a fim de que os alunos possam vivenciar e experienciar a prática da sua profissão em diálogo constante com a realidade. Evidentemente, por tratar-se de uma pesquisa documental, há limitações em relação às conclusões possíveis, pois a mesma não permite visualizar a maneira como essas práticas têm sido conduzidas. Entretanto, o planejamento é o primeiro passo para que a aprendizagem se concretize e, nesse sentido, uma pesquisa exploratória sobre a inserção das visitas e viagens técnicas no Ensino Superior pode iniciar-se com a observação de como o planejamento dos cursos as têm contemplado.

Como afirma Veiga (2002), a aprendizagem só será efetivamente concretizada se houver um planejamento de Currículo, pois o conhecimento tem relação com a sua construção que é concebida no currículo através da estrutura organizada na interação entre os sujeitos da posição teórica e social que os referenciam.

Na contemporaneidade, as atividades “além dos muros”, isto é, fora do ambiente da sala de aula possuem variações acerca dos estudos no que concerne as tipologias do turismo como agente integrador desta prática de vivências. Estas tipologias (turismo pedagógico, turismo educacional, turismo científico, etc.) são em razão da relação das saídas<sup>1</sup> pedagógicas de cunho educativo a fim de vivenciar as práticas pedagógicas no âmbito externo à sala de aula. Assim, a relação turismo com educação faz repensar as formas de como se pretende alcançar o conhecimento interagindo com os mais diversos campos do saber na Educação Superior.

---

<sup>1</sup> A utilização da expressão “Saída pedagógica” é ainda subjetiva no que consiste definir a expressão propriamente dita, mas pode-se compreender que Saída no dicionário significa “lugar por onde se sai” ou mesmo “ato de sair”. A palavra pedagógica, refere-se a pedagogia que significa “estudo das questões relativas à educação”.

A esse respeito, vale destacar que a educação não se restringe à escola, a escola que está contida na educação como um dos espaços em que a mesma pode se efetivar:

[...] Educação é o conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas-físicas, morais, intelectuais, estéticas tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais (LIBANELO, 2001.p22).

Dessa forma, o turismo associado à educação poderia potencializar a interação do processo pedagógico com a sociedade, possibilitando conduzir de forma organizada e responsável as atividades de ensino nos mais variados espaços “além dos muros”.

Neste contexto, este trabalho procura contribuir para a investigação de tais possibilidades e relações, especialmente no âmbito da Educação Superior no Instituto Federal de São Paulo - Campus São Paulo. A pesquisa nasce também de inquietações da pesquisadora surgidas em aproximadamente treze anos de experiência na área de turismo educacional<sup>2</sup> e da experiência como docente em cursos técnicos de Turismo. Nesse período, esta pesquisadora organizou e vivenciou saídas realizadas por escolas do ensino fundamental, médio e de cursos do ensino superior que não contemplaram a amplitude de seus desafios pedagógicos. A vivência em torno da organização das viagens – tanto do lado docente quanto do lado da organização dos serviços de turismo – contribuiu para que dúvidas cercassem o contexto nos seus procedimentos, formas e execução das atividades propostas pelas intuições de ensino. Observou-se que estas práticas apresentavam limites pedagógicos que não permitiam a realização da atividade, tanto por conta dos currículos pedagógicos, quanto por conta da falta de incentivo aos professores das instituições e até por falta de recursos financeiros. Na maioria das vezes a falta de conhecimento dos objetivos das propostas em torno das atividades (visitas ou viagens) dificultavam a integração curricular junto aos professores ocasionando um distanciamento significativo para a proposta das viagens e visitas técnicas.

Desse modo, pergunta-se: De que maneira os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (Licenciaturas, Bacharelados e Tecnológicos) do Câmpus São Paulo / do IFSP contemplam e preveem o desenvolvimento de saídas pedagógicas (visitas técnicas, estudos do meio, viagens, etc.)?

---

<sup>2</sup> Segundo Jaluska e Junqueira (2012), através de um recorte histórico o Turismo Educacional surge a partir do século XVII com denominação de Grand Tour (praticantes da atividade), se assemelhando ao turismo neoclássico da época que permitiam aos estudantes ingleses aprender através das viagens o que possibilitava a imersão científica e cultural com objetivo de enriquecer o conhecimento e levar o seu país a ser mais competitivo em relação aos países do continente devido a Inglaterra ser uma ilha e estar neste momento distante.

Esta pesquisa tem, portanto, como objetivo geral compreender a inserção de visitas e viagens técnicas nos cursos superiores de graduação (Bacharelados, Licenciaturas e Tecnológicos) do Instituto Federal de São Paulo – Campus São Paulo, tendo como objetivos específicos discutir a utilização do turismo, através das viagens e visitas técnicas como prática de aprendizagem identificando assim estas denominações nos documentos norteadores dos cursos do Câmpus São Paulo do IFSP, notadamente seus Projetos Pedagógicos dos Cursos caracterizando o objetivo do curso, a terminologia utilizada para as práticas, bem como as atividades complementares e de extensão.

Esta análise está pautada para a reflexão do professor como facilitador do processo ensino aprendizagem, para a identificação de possíveis práticas pedagógicas bem como atividades similares oriundas das denominações diversificados, mas como foco na saída pedagógica, ou seja, fora da sala dos muros educacionais contemplando a pesquisa, o ensino e a extensão.

O desafio de se buscar respostas para o processo de inserção das viagens e visitas técnicas como técnica ou método de ensino para o ensino superior teve uma ampliação expressiva ao verificar que os estudos sobre o tema priorizam a discussão para o Ensino Básico e não para o Ensino Superior. O entendimento de como são organizadas estas atividades nas propostas pedagógicas curriculares nos cursos de graduação tornou-se necessário contemplar os termos e objetivos distintos como estudo do meio, visita de campo, turismo pedagógico entre outros frequentes na literatura do turismo e do ensino.

No eixo do ensino superior, as pesquisas relacionadas aos estudos de saídas pedagógicas “além dos muros escolares” para os mais diversos cursos de graduação ainda são frágeis na sua maioria, por não se identificar referenciais ao tema delimitado viagens e/ ou visitas técnicas como prática pedagógica nos cursos superiores. As pesquisas são em geral, priorizadas para o ensino de nível básico ou cursos específicos da área do turismo, não empregada nos outros cursos de forma pragmática. Neste contexto, a vivência e a análise das atividades (viagens e visitas técnicas) traz a necessidade de uma pesquisa bibliográfica exploratória documental nos cursos superiores de graduação acerca dos referenciais nos cursos (licenciaturas, tecnólogos e bacharelados) do Instituto Federal de São Paulo-IFSP – Câmpus São Paulo.

Essas indagações demandam uma reflexão sobre os referenciais educacionais na formação de professores, na estrutura curricular, no cenário da educação e seus desafios no âmbito da pesquisa, ensino e extensão contemplando uma análise de documentos relacionados ao Currículo Pedagógico como os Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs, Organização Didática, além de outros documentos disponíveis do Planejamento Didático no Eixo

Pedagógico da Extensão do Instituto Federal de São Paulo – IFSP - Câmpus São Paulo a fim de identificar nos cursos de graduação (Bacharelados, Licenciaturas e Tecnológicos) regulamentos ou estratégias de Visitas ou Viagens Técnicas.

As discussões teóricas acerca do Currículo no Ensino Superior e as interfaces da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade torna-se uma significativa importância para o processo ensino-aprendizagem desde o preparo docente até a habilidade quanto as viagens e visitas técnicas como propulsora de um método pedagógico diferenciado. Assim, o entendimento das atividades (“Além dos muros escolares”) presentes nos PPCs leva ao questionamento de como as relações interdisciplinares estão previstas.

Toda a criticidade em relação aos modelos pedagógicos tradicionais sem qualquer progressão curricular no contexto da prática da atividade pedagógica contribui para a reflexão acerca do “papel do professor” como facilitador deste processo que torna-se interdisciplinar no momento em que necessita dialogar, planejar e interagir com outras disciplinas do contexto. A interação entre os sujeitos (professor x aluno) reflete um significado para o processo, mas que depende da forma como é conduzido as interfaces pedagógicas na sua intencionalidade e não na mecanicidade.

Assim, Freire (1974) explica “que não pode existir uma teoria pedagógica que implica em fins e meios da ação educativa”, portanto as ações educativas devem estar em congruência com as possibilidades despertando a realidade e a transformando-a.

Nesse sentido as reflexões sobre a Docência para o Ensino Superior são necessárias para apresentar subsídios no que concerne o entendimento das estruturas educacionais no âmbito da prática docente e dos projetos curriculares para se buscar o comprometimento da ação pedagógica acerca das atividades propostas e sobre o que é ser professor, compreender sua função, seu papel mediador/facilitador e além disso ter o entendimento de quem você quer ensinar e porquê. Todas estas nuances são importâncias consideráveis para enfrentar os desafios no contexto educacional superior, na sua realidade curricular, nos moldes em que se apresentam as demandas educacionais e os perfis oriundos de uma bagagem de conhecimento distanciada do desejável nos mercados globais. Estes mercados os chamados “emergentes” são frutos da globalização e da velocidade com que os meios de comunicação ocorrem interferindo diretamente nas práticas pedagógicas que ainda não são suficientes.

Zabala (2002) questiona a fragmentação do saber, refletindo diretamente na escola. Tal fragmentação faz parte de um processo histórico aos modelos tradicionais de ensinar entre eles os modelos globalizados. O autor entende que a inserção dos conceitos da interdisciplinaridade no processo de aprendizagem é benéfica para o currículo e acredita que a

maneira como se ensina está relacionada especificamente ao modo de como é tratado o currículo. Desse modo, as emergências das demandas de alunos para a inserção no mercado de trabalho são em função da globalização, do avanço das tecnologias e a democratização do ensino superior que possibilitou a entrada de muitos alunos que possui um perfil diferenciado e não mais estagnado como modelos tradicionais de salas enfileiradas, mas com proposta de diálogo, de conhecimento extramuros.

No contexto pedagógico a importância é apresentar uma nova metodologia ou prática de ensino diferenciada e estabelecer uma relação com a didática no processo acadêmico através do currículo pedagógico. No âmbito das visitas e viagens técnicas (Veloso, 2003) vai explicar a função da visita técnica especificamente nos Cursos de Turismo e fazer uma análise dos Projetos de Curso para afirmar que são significativas as práticas. As viagens e visitas técnicas têm um eixo interdisciplinar apropriado a sua necessidade de integração e organização. Deste modo autores como Pontuschka, Paganelli e Cacete (2012) e Fazenda (2008) irão desencadear reflexões acerca destas práticas.

Além da Introdução e das Considerações Finais, este trabalho organiza-se em mais cinco Capítulos. No segundo capítulo a “Educação Superior no Brasil “ tecem- se considerações acerca das necessidades abrangentes no eixo da educação e suas alterações políticas para entender melhor as dificuldades presentes no contexto educacional que impactam diretamente o ensino. Os autores Gomes e Oliveira (2012) contribuem para este recorte. Do ponto de vista educacional foi apresentado modelos distintos de educação com objetivo de identificar o tempo de curso, nuances relacionadas a inserção da pesquisa no ensino e a importância da educação no contexto dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Os autores Zabala (2002), Cunha (2005) possibilitam contextualizar estas temáticas.

No terceiro capítulo “A Função do Docente na Educação Superior”, com considerações dos autores Shön (1991), Cunha (1998;2004), Almeida (2012), Charlot (2008), Nóvoa ( 1995) e Freire (2001,2011), apresenta-se o papel do docente na Educação Superior como um dos principais eixos deste trabalho para a reflexão do papel docente enquanto facilitador e suas inferências no processo ensino aprendizagem.

O capítulo “Organização do Trabalho Docente no Ensino Superior” trata da metodologia e didática no ensino superior enfatizando técnicas e métodos de ensino, uma vez que as viagens e visitas técnicas podem se enquadrar neste contexto. A abordagem fica pautada em estabelecer uma relação acerca do planejamento didático, o conhecimento das técnicas e métodos, os instrumentos norteadores para o ensino e a avaliação didática além de uma apresentação sobre os Projetos Institucionais, Pedagógicos e de Curso que são documentos



pertinentes ao trabalho docente originando uma interface aos caminhos do trabalho pedagógico e a aproximação dos objetivos do curso, suas demandas pedagógicas e impactos a serem contidos no planejamento didático. Os autores Fusari (1990), Masetto (1996), Severino (2007), Libâne (1994;2009), Veiga (1998;2004), et. e tal; apresentam importâncias e ressalvas do trabalho docente. A importância deste capítulo está na atuação docente enquanto pessoa fundamental para o processo de encabeçamento das práticas pedagógicas construindo alternativas de condução do aprendizado.

O capítulo “Visitas e Viagens Técnicas no Ensino Superior” conceitua as viagens e visitas técnicas e procura compreender sua função e importância, bem como a necessidade de o planejamento didático.

O capítulo “Viagens e Visitas Técnicas nos PPCS dos Cursos de Graduação do IFSP”, por sua vez, apresenta a descrição dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores -PPCs do IFSP – Campus São Paulo, no que se refere a abordagem de viagens/ e ou visitas técnicas nos cursos de graduação (Bacharelados, Licenciaturas e Tecnológicos) com intuito de verificar a prática pedagógica nos eixos de currículo e planejamento bem como nas atividades de estágio e extensão.

## 2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

### 2.1 NATUREZA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Os estudos pertinentes à Educação Superior são de grande relevância para a sociedade, a academia e os profissionais da educação, que, diante de alterações constantes no cenário educacional, buscam compreender as necessidades abrangentes da área e apresentar alternativas para as novas demandas de estudantes de Graduação e Pós-Graduação. Contudo, a educação superior pautada no princípio de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão permitirá o entendimento do modelo de universidade especialmente no Brasil com maior relevância para o conhecimento.

Segundo a LDB, Art. 43 (1996) a Educação Superior tem a finalidade de:

- I – Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na as formações continua;
- III – incentivar o trabalho da pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e desse modo, desenvolver o entendimento o 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 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 a 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. (BRASIL, 1996).

As diretrizes da LDB são parte de um processo pedagógico norteador na sequência das atividades institucionais que darão suporte ao currículo e a identidade da Instituição Superior por meio da teoria e prática que ali sustentam. Neste caso, as informações apresentam uma autonomia pedagógica no que concerne as possibilidades de pensamento reflexivo, de pesquisa científica de aperfeiçoamento cultural e difusão do ensino.

Segundo Chauí (2003), a Universidade é uma Instituição Social que se fundou na conquista da ideia de autonomia do saber em face da Religião e do Estado por meio de mudanças sociais, econômicas e políticas. Só se caracteriza como instituição social de cunho democrático e republicano quando situada em uma prática pedagógica de um Estado na mesma

direção democrática. Severino (2007) afirma que, ao tentar alcançar a autonomia, a educação superior precisa contribuir com o aprimoramento da vida humana em sociedade, e, nesse contexto, a Universidade deve ser entendida como uma entidade que se destina a produção do conhecimento. Pode-se dizer, então, que o compromisso da educação em geral e o da Universidade em particular é partilhar com a sociedade os conhecimentos adquiridos em prol da cidadania, do aprimoramento dos bens naturais, culturais e sociais, além de exercer o compromisso das atividades específicas do ensino, pesquisa e extensão. (SEVERINO 2007).

A Universidade, segundo Chauí (2003) é dedicada à formação de pessoal de nível superior e à produção de conhecimento. Conforme Gomes e Oliveira (2012), a Universidade Moderna é fruto do encontro de três modelos:

- a) Modelo americano de universidade que atualmente agrega vários tipos de serviços e atividades, fortalecendo o modelo de educação extensão universitária, somado ao ensino e à pesquisa.
- b) Modelo alemão, formulado por Wilhelm von Humboldt, que como cerne teria uma educação estruturada no fortalecimento do ensino de pós-graduação, modelo este materializado na Universidade de Berlim em 1809 cujas características centrais serão o desenvolvimento da pesquisa e a consolidação da autonomia universitária além de maior liberdade dos professores e alunos.
- c) Modelo Britânico que defende a proteção do conhecimento científico e que cuida para não ter intromissão e nem submissão ao Estado, ou seja, trata-se de uma a universidade liberal, a qual procurar estabelecer-se como uma espécie de proteção do conhecimento e só ela teria condições de transmitir, reproduzir e conservar (GOMES E OLIVEIRA,2012).

Com base nesses modelos educacionais e em suas estruturas políticas, constitui-se a Universidade contemporânea que, no Brasil, com o passar do tempo, compreende os objetivos de formar pessoas nos cursos de graduação nas mais diversas áreas do conhecimento, bem como formar pessoal qualificado nos mestrados e doutorados para realização de pesquisas e prestação de serviços à sociedade, além da produção do conhecimento sistemático para o avanço científico nos mais variados campos do saber (GOMES E OLIVEIRA, 2012).

A legitimidade da Universidade Moderna para a autonomia nos campos da pesquisa e para a capacidade de autogestão contribui para a formação nos moldes de não produção fabril, mas com desafio de se alterar os processos pedagógicos que tem provocado reflexões em torno das práticas acadêmicas que tem a necessidade de se reinventar e promover a inserção de novos modelos educacionais com currículos que contemplem ensino com pesquisa, forma esta

autônoma de se fazer educação. Além disso, o princípio da indissociabilidade (ensino com pesquisa) nas posições políticas e epistemológicas no contexto curricular necessitam melhorar as propostas das práticas de ensinar e aprender e oferecer saberes que possam intervir e sustentar práticas pedagógicas significativas como papel social de desenvolvimento humano. (CUNHA, 2011).

Segundo Gomes e Oliveira (2012), os princípios sociais e políticos nas universidades contribuem para o progresso local, regional, nacional e internacional. As cooperações e as parcerias justificam o desenvolvimento econômico e atendem às necessidades do mercado global. As universidades precisam aceitar a diversidade, o pluralismo, a autonomia para assim prosperar o desenvolvimento da indissociabilidade pesquisa-ensino. Neste contexto os autores acreditam que a pesquisa com ensino são princípios para se desenvolver a liberdade no que concerne estabelecer a extensão de forma criativa, crítica e reflexiva.

Cunha (2011) contribui com esta análise afirmando que o ensino com pesquisa se materializa no processo investigativo na qualidade de ensinar e aprender por meio do diálogo entre o estudante e o professor buscando o desenvolvimento dos saberes no processo experiencial reflexivo no que concerne a extensão.

Portanto, como afirma Severino (2007), a formação universitária não pode se limitar à transmissão de conhecimentos, pois a educação é o processo mediante o qual o conhecimento se produz, se reproduz, se conserva, se sistematiza, se organiza, se transmite e se universaliza, disseminando seus resultados na sociedade. Logo, a extensão universitária é imprescindível para o processo pedagógico de ensino e aprendizagem e sua prática deve funcionar como “cordão umbilical” entre a sociedade e a Universidade. Para Severino (2007), as funções da Universidade – ensino, pesquisa e extensão – só se articulam e só serão legítimas se as três forem integradas e igualmente relevantes no processo educacional:

Não haveria o que ensinar, nem haveria ensino válido, se o conhecimento a ser ensinado e socializado não fosse construído mediante a pesquisa; mas não haveria sentido em pesquisar, em construir o conhecimento novo, se não tivesse em vista o benefício social do mesmo, a ser realizado através da extensão, direta ou indiretamente (SEVERINO, 2007).

A distinção entre as funções de ensino, de pesquisa e de extensão, no trabalho universitário deve ser apenas uma estratégia operacional. A extensão universitária deve articular o ensino e a pesquisa criando vínculo com a sociedade e efetivamente e envolver a todos – docentes, alunos e comunidade escolar – neste trabalho para alcance do conhecimento. (SEVERINO,2007).

Na verdade, Freire (2011) afirma que o conhecimento não deve ser objeto de manipulação, a extensão é um termo expansivo que na maioria das vezes está inculto do seu real objetivo de educar e possibilitar alternativas do conhecimento.

Desse modo o autor critica a substituição dos procedimentos por técnicas “elaboradas”, acredita que pode ser um problema estrutural, um equívoco de não ver a realidade como totalidade, ou seja, se não existir aprofundamento da tomada de consciência do professor que se desdobra na ação transformadora da realidade não é possível transformar o conhecimento. Assim, as atividades só podem proporcionar desenvolvimento de integração nos espaços “extramuros” se antes requerem conhecimento e habilidade no contexto da técnica e da realidade a ser identificada.

Neste caso, a educação só é coerente se houver diálogo para que se possa estabelecer relações com os espaços diferentes do contexto “sala de aula”, mas sem o autoritarismo ou a obsessão de uma metodologia obsoleta o chamado depósito de conteúdo (técnicas) que vai interferir diretamente na estrutura do conhecimento. A técnica mecanicista desapropria o aluno de estabelecer uma relação com a realidade dos fatos, acaba que distorcendo o que de fato fará a diferença para seu aprendizado e conhecimento. A técnica é um obstáculo muitas vezes responsável por não conseguir fazer o educando enxergar as possibilidades num contexto mais simples. (FREIRE,2011).

As viagens e visitas técnicas neste contexto da prática educativa, considerando uma possível técnica não “deposita conteúdos”, cria alternativas de experiência as vivências e não desconsidera a relação da teoria com a prática, pois, a mesma está integrada na identificação da realidade que depende da pesquisa prévia, do respeito ao espaço a ser trabalhado, da condição em que se apresentam as vivências e a partir destas relevâncias se faz um trabalho de filtrar o que se apropriou do saber e a partir de então concluir a atividade neste processo de teoria-prática e prática-teoria.

O ensino superior tem em seu contexto produzir conhecimentos e inserir os estudantes no mercado de trabalho de forma produtiva e não processual. A questão processual requer tempo e de acordo com as dificuldades imposta no ensino superior como por exemplo a defasagem de aprendizado de alguns estudantes permitem abrir precedentes para a inserção de práticas pedagógicas diferenciadas. Estas práticas diferenciadas são possibilidades de se apresentar a realidade do conhecimento. A falta de inserção de atividades diferenciadas nos currículos do Ensino Superior pode ampliar problemas pedagógicos. O planejamento pedagógico sofre com a falta de estrutura física, técnica ou mesmo financeira que poderão ser sanadas pelas atividades de extensão ou mesmo de um currículo organizado e habilitado para

produção do conhecimento através da própria instituição ou mesmo pelas políticas de Educação Superior no Brasil que passam por mudanças a décadas.

Severino (2007) ressalva, porém, que apesar de mudanças no cenário educacional, especialmente por meio da Nova Lei de Diretrizes Básicas – LDB (1996), permanecem dois tipos de universidades que contribuem para o processo mais lento em relação aos objetivos da Educação Superior: as Universidades de Ensino e as Universidades de Pesquisa. As primeiras seriam os Centros Universitários responsáveis pelo Ensino e Pesquisa e as segundas acabam tendo um caráter de maior produção de conhecimento, na qual a ideia pauta-se do processo de ensino, pesquisa e extensão. (SEVERINO, 2007)

Esta análise pressupõe a ideia de que a Educação Superior tem responsabilidades diferentes no que condiz os princípios de indissociabilidade, sendo uma com condições melhores na sua perspectiva e outra ainda tentando ser equivalente nos princípios da pesquisa, ensino e extensão. As equidades de saberes posteriormente impactam a qualidade no ensino.

Estas organizações dependem de um sistema educacional estruturado que tenha autonomia para melhorias no ensino. Assim, possíveis reformas educacionais poderão projetar uma educação de qualidade neste contexto. Macedo e Trevisan (2005) afirmam que já no Brasil as reformas passam por um processo político, mas com perspectivas já com sinais de avanços desde as políticas de democratização do ensino superior com maior concentração de estudantes de baixa renda na educação.

Gomes e Oliveira (2012), asseguram que as políticas públicas de inclusão e democratização do ensino alteraram o cenário da Educação Superior no Brasil referindo-se à evolução do conhecimento em todas as áreas, através dos programas sociais de expansão do ensino, da qualificação profissional, da promoção da inclusão de grupos minoritários, da diversificação das Instituições do Ensino Superior - IES, da criação de redes de pesquisa, do alargamento dos intercâmbios, da ampliação das redes de trabalho por meio da pesquisa, do ensino e da extensão e ainda o compromisso com os problemas ambientais, sociais e econômicos. Toda esta demanda dos programas de democratização é marcada pelo processo de inserção de novos cursos e alunos para o ensino superior.

Segundo Ferreira e Oliveira (2012), a educação superior no Brasil passa por reformas há mais de uma década. Entre os governos Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995 a 2002) e Luiz Inácio Lula da Silva – LULA (2003 a 2010), observam-se diferentes concepções de educação superior, público e privado, estado, avaliação universidade, autonomia, pesquisa, sociedade, inclusão, política pública que ainda se encontram em fase de consolidação aos desafios que as pesquisas e políticas públicas ainda enfrentarão.

## 2.2 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Segundo Gomes e Oliveira (2012), em quase todos os países do mundo a educação superior realiza-se em Universidades e uma diversidade de instituições que se diferenciam por sua organização acadêmico-institucional. No Brasil, estas instituições de ensino superior se posicionam conforme sua estrutura, sendo:

- Universidades, com obrigatoriedade de produzir conhecimentos, sendo elas públicas ou privadas.
- Faculdades isoladas.
- Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.
- Centros Universitários, que se assemelham aos *Community Colleges* dos Estados Unidos, aos *os institutos politécnicos* de Portugal e às *Écoles Supérieures* da França (GOMES e OLIVEIRA, 2012).

O modus operandi da Universidade moderna se distingue na sociedade por ser uma instituição social historicamente dedicada à formação de pessoal de nível superior e à produção de conhecimento (CHAUI, 2003 apud GOMES e OLIVEIRA, 2012). Já as Faculdades isoladas, os Institutos Federais e os Centros Universitários são instituições de ensino no Brasil que possuem autonomia de gestão em relação a pesquisa, ensino e a extensão, mas que para alguns cursos a produção sistemática e institucionalizada da pesquisa não se deve aos cursos de pouca duração, especialmente os cursos de licenciaturas e os tecnológicos por sua pouca vocação acadêmica, partindo para uma obrigação do mercado capitalista que vai suprir mão de obra nas indústrias de modo geral. (GOMES e OLIVEIRA, 2012).

Segundo Moraes (2014), *Community Colleges* – CCs, são escolas americanas de ensino superior particular de curta duração, de qualidade e baixo custo. Segundo o Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos – CCISP (2013), os Institutos Politécnicos de Portugal são instituições de cursos superiores com duração média de seis semestres, com matriz curricular direcionada para a empregabilidade. Além dos cursos de bacharelado, oferecem os de licenciaturas e de pós-graduação (*lato e stricto sensu*). Já as *Écoles Supérieures* são instituições de ensino superior Francês com duração aproximada de 3 anos para cursos com objetivos profissionais definidos e mestrado com duração de aproximadamente 4 semestres.

Com a expansão das instituições de nível superior e uma necessidade menos acadêmica no Brasil, a partir dos anos de 1990 além das Licenciaturas e dos Bacharelados foram criados cursos para formação tecnológica e cursos sequenciais com carga horária reduzida,

equiparando-se aos cursos de outros países para atender a demanda dos alunos emergentes de inserção no mercado. (GOMES E OLIVEIRA, 2012).

A questão “menos acadêmica” como menciona o autor, são decorrentes da expansão do número de alunos e de políticas econômicas de grande e pequena escalas que preveem a racionalização de recursos públicos, a avaliação centrada nos resultados, a diferenciação das IES dos programas e dos cursos, e a reorganização curricular. Urgem, portanto, políticas de reforma democraticamente alcançáveis, que alterem o cenário mundial de impactos como a miséria, a degradação ambiental, problemas sociais e culturais predominantes, além das dicotomias econômicas que sustentam discursos a partir de modelos educacionais. Nesse cenário, é fundamental refletir e entender o campo educacional como um espaço referenciado por lutas, regras de jogo<sup>3</sup> e simultaneamente monopólios de capital, distribuições desiguais que se configuram a estrutura do campo. Tais elementos são importantes no que concerne à educação superior nos quesitos de acesso, divisão de disciplinas, lógica de exames, formas de seleção para professores e alunos, entre outros” *modus operandi*” que são sequência do jogo. Este processo lógico das estruturas do campo da educação permite compreender como a universidade sobrepõe os interesses econômicos e políticos para a autonomia do saber científico.

Dessa forma, no Brasil contemporâneo, os cursos de graduação contemplam diferentes modalidades: os bacharelados, as licenciaturas e as tecnologias.

Os bacharelados são cursos de formação exigidas para que se possam exercer profissões regulamentadas por lei ou não. As Licenciaturas habilitam o estudante para o exercício da docência em educação básica (da educação infantil ao ensino médio). Os cursos tecnólogos são de graduação, porém com características específicas e obedecerão às diretrizes contidas no Parecer CE/CES nº 436/2001 bem como conduzirão à obtenção de diploma de tecnólogo. (MEC, 2015).

O panorama da educação superior aos principais resultados obtidos na evolução das IES no período de 2010 a 2013 na qual certamente houve uma predominância da categoria privada, sendo que em 2013 ela representou 87,4% do total das IES. O restante se referindo a 12,6% das instituições públicas. A expansão dos campi das Instituições Federais de Educação Superior a partir de meados de 2000 foi significativa e a partir de então revelou-se a existência de 32.049 cursos de graduação oferecidos pelas IES, distribuídos entre bacharelados, licenciaturas e tecnologias nas modalidades presencial e a distância. Sobretudo, é perceptível um aumento do número de cursos em todas as organizações acadêmicas. (BRASIL, IBGE, 2013).

---

<sup>3</sup> Cf, (BORDIEU, 1998)



### Segundo o Censo (2013);

Em um período de quatro anos, os institutos Federais (IFs) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) dirigiram o maior percentual de crescimento 53,4%, entretanto, é nas Universidades que se concentra a maior quantidade de cursos, sendo que, em 2013, foram responsáveis pela oferta de 49,5% do total, seguidas das Faculdades com 32,7%.

### Outra afirmação do Censo (2013);

O grau bacharelado superou as demais, em todos os anos, representando 55,9% do total em 2013. Tanto o bacharelado quanto o tecnológico ampliaram o número de cursos ano a ano. Já a licenciatura apresentou um comportamento instável, sendo que em 2011 e em 2013 houve redução do número de cursos em relação ao ano anterior de 0,1% e 3,3 % respectivamente, apresentando um crescimento de 3,6% em 2012.

O que se torna surpresa é que apesar do bacharelado ter o maior número de cursos, o tecnológico alcançou um maior percentual de crescimento (24,5%) de 2010 a 2013. O fato de os cursos tecnológicos possibilitarem uma formação mais rápida e interativa do tipo educação, trabalho, ciência e tecnologia pode ter contribuído para aumentar a demanda dos cursos. (CENSO 2013).

## 2.3 CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR

Embora defendam a tese de que o termo *currículo* possa ter diversos significados, Sacristán e Gómez (2007) afirmam que a origem etimológica da palavra é latina, de *currere*, que se refere à carreira, a um percurso a ser realizado. No contexto educacional, o currículo é uma forma de organizar os conteúdos de ensino, controlar a prática, gerir questões escolares e distribuir as ações pedagógicas. O Currículo tem, portanto, uma amplitude em relação às tarefas a serem desenvolvidas no que tange às perspectivas da realidade de ensino, sugerindo uma análise sobre os resultados adquiridos após o planejamento da teoria e prática de acordo com a cultura da escola e suas aspirações (SACRISTÁN, GOMEZ, 1998).

O Currículo no Ensino Superior está regulamentado pelo MEC, por meio de seus decretos e pareceres para as IES. A formação dos alunos de ensino superior se baseia, especialmente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs – dos cursos de graduação.

Nos anos 1960, a Lei de Base da Educação Nacional 4.024/61 e a Lei da Reforma Universitária 5.540/68 exigiam a fixação de Currículos Mínimos para os cursos de graduação com os seguintes objetivos:

- i. Facilitar transferências entre instituições, de uma localidade a outra, até a mesma localidade, sem causar demora na integralização do curso ou em perda de tempo com a não contabilização dos créditos realizados na instituição de origem, como se observa no art.100 da Lei 4024/61, com redação dada pela lei 7037/82,
- ii. Fornecer diploma profissional

- iii. Assegurar uniformidade mínima profissionalizante a todos quantos colassem grau profissional diferenciado apenas em relação às disciplinas complementares e optativas.
- iv. Permitir que o tempo estimado de duração dos cursos não fosse prejudicial à perda de qualidade.
- v. Observar as oportunidades fosse igual para todos os cursos dentro do padrão em todo país, utilizando-se assim a fixação dos currículos mínimos sob a denominação de matérias e disciplinas.

Outra discussão no que concerne as Diretrizes Curriculares seria a exigência em alguns cursos, a implementação profissional através do estágio que neste caso são pertinentes a cada curso, ou seja, a instituição define dentro das alterações realizadas após o Modelo de Currículo Mínimo.

O modelo de Currículos Mínimos implicava elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias a serem obrigatoriamente cumpridas. Estes currículos mínimos profissionalizados concebidos rigidamente dentro dos padrões exigidos não permitiam alcance da qualidade desejada dentro do espaço e tempo. Inibiam a inovação e a diversificação na preparação ou formação profissional.

Com o parecer aprovado pela Câmara da Educação Superior – CES e Conselho da Educação Superior -CNE 776/97 as Diretrizes Nacionais se alteraram, devendo constituir orientações para elaboração dos currículos, assegurando flexibilidade e qualidade da formação dos estudantes. Nesse novo cenário, a ideia das Propostas das DCNs de cada curso serve de referência para as instituições do ensino superior na organização de seus programas de formação com objetivo de permitir a flexibilidade, a criatividade e diversidade nos programas dos cursos, nos diversos tipos de clientela do ensino superior (MEC, 2003). A inserção das DCNs substituiu os Currículos Mínimos, contemplando em seu texto aspectos até então não citados nos Currículos Mínimos (MEC, 2003):

- Autonomia,
- Habilidades diferenciadas,
- Profissional adaptável a situações novas e emergentes,
- Currículos antes engessados,
- Currículos antes direcionados para exercício profissional,
- Necessidade de desregulamentação de flexibilização e de contextualização das instituições de ensino superior;
- Alteração do perfil dos formandos no quesito competências e habilidades na interação com a avaliação institucional,
- Integração entre teoria e prática,

- Formas de realização da interdisciplinaridade,
- Formas de avaliação do ensino e da aprendizagem,
- Modos de integração entre graduação e pós-graduação.

A partir das resoluções que as DCNs sustentam contemplando a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade perante os currículos pedagógicos surge a oportunidade de oferecer diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior.

Segundo o MEC (2003), os princípios regulados nos pareceres CNE/CES 67/2003 das DCNs incentivam algumas práticas que antes o Currículo Mínimo não contemplava. Estes princípios são presentes nas Diretrizes Curriculares oportunizando a questão da autonomia e do ensino além de propostas diferenciadas para o processo ensino e aprendizagem nos cursos de graduação conforme seguem:

- vi. Estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- vii. Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- viii. Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária. (MEC,2003).

Os princípios citados são parte de um total de oito princípios que contemplam algumas questões que asseguram a flexibilidade e a qualidade esperada para os estudantes dos cursos de graduação. A forma de inserir o conhecimento estimula outras metodologias e práticas de ensino, assim os referenciais para as DCNS dos Cursos de Graduação se organizam e direcionam princípios às IES por meio das resoluções e decretos atualizados à realidade do mercado, com objetivo de padronizar as questões acadêmicas de todos os cursos superiores no Brasil (MEC, 2015).

Observa-se, portanto, que a alteração permitiu uma maior visibilidade nos currículos pedagógicos para o exercício profissional prevalecendo assim as necessidades emergentes como mudanças sociais, tecnológicas e científicas para que os graduados estejam atualizados no momento de sua formação.

O perfil das Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelados e Licenciaturas são parecidos, porém diferentes no que se pretende. Nos primeiros, o educando deve ser preparado para ser inovador, criativo, com liberdade de reflexão e flexibilidade. Já as Licenciaturas (Formação de Professores – Ensino Básico) preveem o exercício das atividades de enriquecimento cultural, o aprimoramento em práticas investigativas, elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, pesquisa como foco no processo

de ensino e de aprendizagem. Assim, os bacharelados são motivados para empregabilidade e pesquisa diferentemente das licenciaturas que tem o objetivo de refletir sobre práticas pedagógicas no ensino fundamental e médio (MEC,2003).

Os cursos de Bacharelados possuem alguns critérios de organização curricular, além dos previstos para cada curso, sendo:

- *Atividades Complementares*: o educando poderá apropriar de projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão.
- *Acompanhamento e Avaliação*: segundo Art. 10 da Resolução nº 13, de novembro de 2006.

As Instituições de Ensino Superior - IES, deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando, estando presentes o desempenho da relação professor x aluno, a parceria do aluno para com a instituição e o professor. (Art.10,2006).

- *Monografia/Trabalho de Conclusão do Curso*: a monografia poderá ser apropriada como forma de análise de conclusão de Curso sendo opcional para cada instituição de ensino, conforme Art. 9 da Resolução nº 13, de 24 de novembro de 2006.

Art.9 O trabalho de Conclusão de Curso – TCC é um componente curricular opcional da Instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centradas em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio. (Informações retiradas do site do Ministério da Educação em 05/09/2015 as 22h20).

*Estágio Profissional*: o estágio fica sendo obrigatório e cada instituição deve ter sua estrutura e avaliação conforme orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNS, citado no Art. 7º da Resolução nº 13, de 24 de Novembro de 2006.

Art. 7º O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada Instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o respectivo regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização. (MEC,2015).

Já os documentos relativos às licenciaturas no que concerne à formação inicial de professores para os ensinos fundamentais e médio estão dispostos em um conjunto de modelos produzidas pela Comissão Bicameral de Formação de Professores em 2013 e que no qual esta mesma comissão aprovou documento preliminar ratificando a decisão de propor as DCNs para Formação Inicial e Continuada de Professores do Magistério da Educação Básica. Até então não se contemplava as Licenciaturas nas DCNs, a partir de alguns movimentos (eventos,

discussões) de estudiosos da educação chegaram em um consenso prévio no ano de 2014 por meio de uma nova comissão recomposta com objetivo de elaborar e assim aprovar as Diretrizes Nacionais de Formação de Professores no âmbito de Projeto Resolutivo (MEC,2015).

As alterações realizadas nos documentos pela nova Comissão Bicameral alteram prioridades para as DCNs que incluem as licenciaturas e outros cursos de Formação de Professores sinalizando importantes visões e necessidades sobre formação de professores destacando-se conhecimento, informação, interdisciplinaridade, dinâmicas formativas, didática, saberes docentes e prática educativa. Outras questões relativas ao repertório necessário no documento contemplam a relação de conteúdo, modos de gerar tais conteúdos, concepções de prática educacional e o desenvolvimento cultural que são alguns norteadores temáticos. Incluem-se nestes norteadores temáticos de formação: escola, ensino-aprendizagem, autonomia e democracia, práticas educativas formais e não formais (MEC, 2015).

No caso dos cursos de Educação Profissional de Nível Tecnológico, o currículo tem como elemento orientador o conceito da competência<sup>4</sup>, isto é, com o objetivo de mobilizar a ciência no seu enfoque tecnológico e que prevê que não basta apenas treinar e ter um posto de trabalho, mas ampliar os conhecimentos com clareza e consciência intencional, ou seja, não basta apenas a técnica do trabalho, mas sim o conhecimento científico e criativo, saber ter ousadia e um pensamento reflexivo com a capacidade empreendedora ampliando as possibilidades no processo tecnológico buscando inovação a cada produção (MEC,2015).

As DCNs Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico não definem linhas específicas para os cursos, pois entende que é preciso entender o perfil de cada região do país, suas necessidades tecnológicas e mudanças constantes no cenário do mundo do trabalho. Entretanto, são apresentados princípios norteadores para os Projetos Pedagógicos de todos os cursos, sendo eles:

- i. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- ii. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- iii. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- iv. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- v. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- vi. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- vii. valorização do profissional da educação escolar;
- viii. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos
- ix. sistemas de ensino;
- x. garantia de padrão de qualidade;
- xi. valorização da experiência extraescolar;
- xii. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (MEC, 2002).

---

<sup>4</sup> Segundo Fleury e Fleury (2001) a competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa, mas que além disso possa mobilizar, interagir, integrar e agregar valor ao social e ao indivíduo.

Todos estes documentos dos cursos (bacharelado, licenciatura e tecnológico) em algum momento preveem atividades interdisciplinares e valorizam a experiência extraescolar como princípio da indissociabilidade sustentando a questão da autonomia educacional, perfazendo-se um grau específico de criatividade nas questões impactantes de ordem social, ambiental e cultural. As DCNs compreendem princípios de educação sinalizando uma educação de excelência nas formas de conhecimento dos currículos e parâmetros educacionais e institucionais (MEC, 2002).

Segundo Zabala (2002), as diferentes variáveis que determinam a maneira como se ensina muitas vezes se relacionam com a organização dos currículos. A análise em relação à organização destes currículos em sua maioria não é debatida com os professores. Isso se justifica pela importância que a estrutura curricular exige dos professores, nos prazos, nas burocracias acadêmicas sem maior perspectiva da necessidade de um maior tempo e aprofundamento do conhecimento.

O ensino se relaciona como uma estrutura articulada de como se aprende e como se ensina, baseada em uma perspectiva científica ou de maior profundidade dos saberes para se alcançar tal conhecimento (ZABALA, 2002). Para Cunha (2005), no paradigma da ciência denominada emergente, “o conhecimento é processo, portanto não é absoluto nem acabado”. “Aprender é aprender a criar e o que faz da aprendizagem algo criativo é a pesquisa.” (CUNHA,2005).

Neste sentido a autora ressalta a importância da relação teoria e prática na apropriação do conhecimento que é realizada por meio da reflexão e discussão dos problemas reais com significado importante para se conceber a autonomia do conhecimento. Logo, tudo o que se é produzido são sempre provisórios por fazer parte de um processo em constante alteração.

Zabala (2002) questiona o tipo de cidadão ou cidadã que o ensino deve promover ou mesmo qual a função o ensino educativo deve ter e o porquê o currículo privilegia umas matérias outras não, apesar da lógica dos métodos. Nesta vertente, o autor questiona a concepção dos processos de aprendizagem e defende que a organização dos currículos seja pautada pela motivação e interesse do aluno. Dessa forma, o grau de interesse que o aluno possui enquanto aprendiz revela o quão necessário promover a aprendizagem com conteúdo elaborado ou mesmo a intervenção com projetos e atividades experienciais que possam dar sentido ao aluno (ZABALA, 2002).

### 2.3.1 Currículo, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade

Os estudos de Zabala (2002) sobre currículos têm enfoque globalizador, isto é, o autor apresenta como condições favoráveis de aprendizagem a função social que o ensino tem em relação às possibilidades de integração dos conhecimentos e uma tendência de produzir atividades interdisciplinares, principalmente no contexto atual globalizado, em que alguns temas são indispensáveis na pauta acadêmica. O autor contextualiza sobre a fragmentação do saber que se reflete diretamente na escola e justifica que tal fragmentação faz parte de um processo histórico com modelos didáticos tradicionais que, muitas vezes, não discutem as finalidades das disciplinas, os temas que poderiam se relacionar às comunidades, aos espaços culturais, ao meio ambiente e seus recursos naturais, entre outros temas transversais que justificam o interesse de integração das disciplinas em alguns projetos pertinentes ao currículo. O debate sobre a organização dos currículos destaca a importância de se resgatar o conhecimento integrado à Ciência e a sabedoria atingindo a realidade muitas vezes fragmentada por conceitos distantes do globalizado (ZABALA, 2002).

A integração entre os saberes, conteúdos e disciplinas pode ser promovida por currículos que prevejam a intedisciplinaridade e a transdisciplinaridade, e não apenas a abordagem tradicional multidisciplinar.

Embora relacionados e muitas vezes confundidos na prática docente, esses conceitos demandam práticas distintas. Segundo Zabala (2002), multidisciplinaridade é a organização dos conteúdos mais tradicionais, como os conteúdos escolares apresentam-se por várias matérias independentes umas das outras. Conforme Fazenda (2008), é uma reunião de várias disciplinas somente, sem nenhum intuito de integração e relação.

Já a interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas, que podem transferir leis de uma disciplina a outra, gerando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar (ZABALA, 2002). Fazenda (2008) define interdisciplinaridade como um movimento de interação das disciplinas ou áreas do saber, que pode estabelecer uma nova atitude para abertura de novos campos do conhecimento. Segundo essa autora, a interdisciplinaridade propicia um processo de diálogo entre a pesquisa teórica e a pesquisa prática, reconstituindo a fragmentação dos métodos afirmando que a pesquisa-ensino é a única forma de aprendizagem. “A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir do mesmo objeto” (FAZENDA, 2008).

Por fim, a transdisciplinaridade é o grau máximo de relações entre disciplinas de modo que chega a ser uma integração global dentro de um sistema totalizador, ou seja, uma unidade

interpretativa com objetivo de construir uma ciência que explique a realidade sem fragmentação (ZABALA, 2002). Conforme Fazenda (2008), a transdisciplinaridade exige coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinar em um sistema de inovação.

Para Leff (2002), os princípios interdisciplinares foram transferidos para o campo teórico como metodologia unificadora do saber. A prática transdisciplinar, por sua vez, tem o intuito de aplicar as metodologias de uma ciência em outro campo científico.

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2012) a interdisciplinaridade e a transversalidade são contempladas na Educação Básica pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS, a partir da década de 1990. Os PCNS determinam a inserção dos temas transversais em todas as áreas de conhecimento, como saúde, orientação sexual, pluralidade cultural e meio ambiente, destacando-se significativos para o processo de ensino aprendizagem principalmente nos campos científicos e culturais. O trabalho interdisciplinar tem o objetivo de integrar as diferentes áreas através de uma participação coletiva.

É importante destacar que a transversalidade que os PCNS adotam tem a perspectiva de trabalho pautado na interdisciplinaridade, com trabalhos de integração nas diferentes áreas do conhecimento, na prática pedagógica proposta pelos PCNS a transversalidade e a interdisciplinaridade são complementares. A transversalidade ultrapassa as relações do tempo e espaço compreendendo no trabalho interdisciplinar temas que possam abranger o conhecimento didático. A transversalidade está relacionada à possibilidade de prática educativa que relacione o aprender sobre a realidade na e da realidade (MORALES, 2012).

Já no Ensino Superior, a estrutura dos cursos é baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais que preveem a interdisciplinaridade como forma de aprendizagem, aparentemente nas áreas de humanidades (MORAES, 2014). Em contrapartida alguns cursos de bacharelados das Universidades Federais do Brasil ABC (UFAB) e do Sul da Bahia (UFSB) na área de exatas são destaques de interdisciplinar no Evento Fórum Mundial da Educação, realizado em Incheon, Coreia do Sul em 2015 (MEC, 2015).

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2012), no ensino superior existem projetos por órgãos ligados aos governos estaduais e federal, que financiam projetos temáticos na área da educação, que posteriormente voltam como pesquisas de diferentes saberes específicos. Ainda são poucos que têm acesso à participação interdisciplinar deste contexto. Conforme Morales (2012), outros pesquisadores acreditam que a interdisciplinaridade é complexa pelas dificuldades encontradas para a concretização do trabalho interdisciplinar científico. As atividades interdisciplinares requerem planejamento e compromisso de todos os envolvidos que



necessitam de planejamento envolvendo articulação do tema e posicionamento sobre a organização das práticas interdisciplinares (MORALES, 2012).

Os dados disponíveis sobre a prática interdisciplinar demonstram que, atualmente, as instituições de ensino vêm buscando alternativas de práticas pedagógicas para igualar as mudanças na sociedade, na crescente demanda por novos cursos. No que diz respeito às práticas interdisciplinares, elas necessitam ser alteradas, apresentar novas formas de se organizar no tempo e espaço disponível para um melhor resultado (FURLANETTO, 1998). Conforme Morales (2012), a prática interdisciplinar “[...] exige um espírito de humanidade, no sentido de cooperar”, como também “uma situação de abertura e de curiosidade”. Portanto, considere-se uma prática metodológica interdisciplinar com possibilidades de integrar e mobilizar os educandos e instituições.

Nesta vertente, Zabalza (2015) enfatiza a complexidade da formação universitária e afirma que os currículos devem prever o desenvolvimento das competências, bem como a integração curricular dos componentes. Logo, não cabem professores individuais. Segundo esse autor, toda a formação deve ser um processo permanente e todos os cursos devem passar por avaliação coletiva para aprimoramento das atividades pedagógicas.

Furlanetto (1997) afirma que existe disponibilidade para revisões pedagógicas pelos docentes e oportunidades de vivências significativas, que possam ser percebidas ao longo da prática interdisciplinar, através de cooperação e pesquisa.

A Universidade, assim como a escola, são campos de socialização, portanto a abertura de possibilidades e interesses mútuos poderão facilitar a prática interdisciplinar, “[...] percebemos que as práticas interdisciplinares acontecem quando existe uma abertura e uma flexibilização nas fronteiras das disciplinas” (FURLANETTO, 1998, p.39).

A partir desta evidência, é possível perceber que a interdisciplinaridade ocorre quando se tem flexibilidade e superação de fragmentos no espaço educacional, no que tange às disciplinas e ao diálogo entre os docentes. No percurso das análises textuais, a falta de flexibilização “das fronteiras” escolares é um obstáculo frequente, na promoção da interdisciplinaridade, “os muros fechados são substituídos por membranas que, embora contendo substâncias permitem sua passagem”, como afirma Furlanetto (1998, p.39).

Contudo, convém verificar que, tais muros são pequenas barreiras que precisam ser superadas no Ensino Superior. Estas barreiras sobrepõem as necessidades de inserção das práticas interdisciplinares atribuídas aos discursos camuflados de modismo no que se apresentam aos problemas de ordem institucional e política abarcando a interdisciplinaridade a outros interesses (MORALES, 2012). Enfim, a dinâmica do trabalho

docente, por meio destas influências estruturais de infraestrutura do espaço escolar, cultura da instituição, necessitam de uma prática transformadora (ZABALZA, 2015).

Esses apontamentos permitem considerar os estudos de campo e as saídas pedagógicas como atividades transdisciplinares em um contexto amplo de interação, integração acerca da pesquisa teórica. A inserção da atividade “viagens e / ou visitas” nessa perspectiva demanda atenção aos impasses escolares, no que concerne problemas estruturais, porém possibilita ampliar as formas e métodos de aprendizagem, diferente das tradicionais o que implica novos saberes, novos valores e conhecimentos que possam construir possíveis ações interdisciplinares associando a autonomia, o diálogo, a curiosidade e a capacidade de convivência.

### 3 A FUNÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

#### 3.1 PROFESSORES CRÍTICO-REFLEXIVOS

Uma educação que integre ensino, pesquisa e extensão e, ao mesmo tempo, promova diálogo e interação entre diferentes conhecimentos, disciplinas e métodos demanda um docente disposto a enfrentar os desafios contemporâneos da prática docente.

A profissão docente vem sendo entendida como sujeito da ação na educação, ou seja, o docente é visto como mediador responsável pela condução da aprendizagem dos educandos. É fundamental, portanto, estabelecer critérios e analisar as interferências que esta profissão sofre na busca de uma autonomia e uma formação equivalente à atualidade.

Os professores têm um papel fundamental na condução dos saberes, no entanto ele não pode estar condicionado a transmitir conhecimentos, mas em problematizá-los, fazendo com que os alunos possam estabelecer este contato direto com a ciência da educação

[...] A relação dos professores ao saber constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente: os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? [...] (NÓVOA, 1995).

Nóvoa (1995, p.29) explica que existem visões diferentes em relação ao desenvolvimento profissional do docente e projetos contraditórios aos espaços da pedagogia e das ciências da educação que interferem diretamente na produção do conhecimento. A evolução dos currículos da formação dos professores revela-se uma oscilação dos polos metodológicos e dos saberes científico, interferindo na estrutura dos saberes/métodos, conhecimento fundamental/aplicado e nas ciências/técnica a serem utilizados.

Os valores que sustentam a profissão docente são precários no modo de como as pessoas são conduzidas à profissão docente, muitas vezes sem qualquer conhecimento ou motivação. (NÓVOA, 1995).

Em outros estudos, Charlot (2008) aborda o professor trabalhador da contradição identificando fatores que sustentam uma discrepância da situação do professor no contexto normal vivido por ele nas salas de aula. Esta discrepância vai fomentar assuntos como o professor vítima ou herói? A culpa é do aluno ou do professor?

Em geral, o professor é considerado o responsável pela falta de interesse dos alunos, aquele que não tem habilidade para lidar com situações incoerentes aos da profissão docente. Estas afirmações são recorrentes aos espaços educacionais que mal geridos acabam interferindo

na relação professor-aluno. O professor encontra-se num espaço com condições desfavoráveis ao imaginado e ainda assim é considerado vilão destas inverdades (CHARLOT, 2008).

O professor é um sujeito em constante aprendizado, que articula os saberes e transfere seus conhecimentos aos alunos, e, no entanto, depara com análises do que é ser bom professor e como adequar seus conhecimentos à realidade do contexto proposto em uma sociedade que o passar de ano e o certificado são o que vale?

Cunha (1998) explica que o conceito sobre “[...] o bom professor é valorativo, com referência a um tempo e a um lugar”. Pensamento ideológico, na qual representa a ideia socialmente construída sobre o que é ser um bom professor no contexto dos espaços e parâmetros ao que ele espera. Os alunos e professores conflitam nesta ideologia através de expectativas criadas nestes espaços educacionais. O professor é moldado às condições de trabalho do cotidiano escolar, muito distante do esperado e na maioria das vezes é considerado bom somente por ter afetividade com os alunos, e todo o processo de aprendizagem fica pautado na relação estabelecida com aluno, ainda distante do que é ensinar e a relação entre o fazer e o pensar. Freire (2001) reforça: “Ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é a ação pela qual um sujeito dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”.

Coloca-se em pauta, dessa forma, a discussão acerca dos profissionais crítico-reflexivos e o questionamento sobre como em que medida os professores se tornam reflexivos.

Segundo Pimenta (2002), a partir dos anos 1990, a expressão professor reflexivo tomou conta do cenário educacional confundindo a reflexão enquanto adjetivo. O movimento contextualiza a reflexão, mas não como adjetivo e sim como conceito. O conceito de reflexão está interiorizado na prática da ação docente. Shön (1991) propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento através da reflexão, análise e problematização, ou seja, refletir sobre a reflexão na ação. Os currículos de formação docente deveriam, assim, propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir (PIMENTA, 2002).

Shön (1991) faz uma análise de como formar professores reflexivos e defende que a escola deve passar por reformas políticas educacionais, estar em constante prática da ação e reflexão e que a prática e a formação estão pautadas, na ação – reflexão – ação, o professor procura compreender a razão pela qual o aluno não aprendeu, por exemplo.

Já Freire (2011) explica que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, no qual a formação docente se coloca como sujeito e que se convença de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua construção. Ele

fala de rigorosidade metódica, instigando assim a capacidade de mobilizar o educando a aprender, a refletir.

Pimenta (1999) e Lima (2013) explicam que as necessidades formativas, assim como as percepções das disfunções, das dificuldades docentes, podem ser encontradas no campo acadêmico com frequência, devido às exigências de um professor ideal, das funções atribuídas a ele, do papel do professor enquanto mediador de conflitos da aprendizagem e de um profissional crítico que consiga administrar todas as situações diárias do cotidiano escolar.

Os saberes são alicerces que os professores constituem na sua formação como processo formativo, de saber ensinar, ou seja, ter didática. A autoavaliação e reflexões da sua prática são indícios de professor crítico reflexivo, reflexão na ação sobre a ação, e sobre a reflexão na ação, já são propostas metodológica para uma identidade necessária de professor crítico reflexivo, estudada por Pimenta (1999) e que se esvazia quando não existe articulação entre a instituição e a ciência da educação.

O professor ideal, ainda que com grandes esforços, deve ser flexível, reflexivo, autônomo, trabalhar em equipe, superar dificuldades, ser mediador e crítico de sua prática, entre outras ações para um perfil desejado. Estes perfis são alguns princípios de uma boa formação intelectual e crítica para lidar com alunos, muitas vezes não desejados pela demanda escolar (CUNHA, 1998).

Segundo Cunha (1998), a sociedade produz, ao longo do tempo, valores e deveres para os professores, criando expectativas no contexto escolar de como deve ser o professor e as motivações que levam os alunos a compreender seu papel no ensino. Estas expectativas decorrem da sua posição perante as pressões da sociedade que modificam o cenário do cotidiano. Estas pressões são condicionantes à profissão, desde a não valorização do professor, até as condições de trabalho oferecidas a ele. Os alunos valorizam o papel do professor, no entanto a sociedade ainda reconhece o professor como transmissor de conhecimentos, transmissor de valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento.

Entretanto, o papel do professor vai além do entendimento da sala de aula. Os professores fazem sua própria história, baseado em cotidianos e obrigações diárias que se apresentam a ele. As obrigações vão desde a capacidade de integração no cenário educacional a partir dos seus conhecimentos adquiridos, sua posição social, sua bagagem acadêmica e familiar até as precariedades da educação, falta de infraestrutura, falta de autonomia, responsabilidades além da sua função, como a evasão e problemas sociais entre alunos.

### 3.2 DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A docência no ensino superior, por suas especificidades, seria uma grande oportunidade para a produção do conhecimento, mas as contradições desta prática são questionadas: qual a real atividade do professor docente? O professor é um profissional, contratado em geral não para busca e produção do conhecimento e sim para ser reproduzidor dos conhecimentos no horário estabelecido pelas instituições, horários este, a ser utilizado para outras atribuições alheias a sua função (CHARLOT, 2008).

Os diagnósticos sobre os problemas da docência universitária em várias instituições do país mostram insatisfações dos alunos em relação ao currículo, às práticas de ensino e ao corpo docente; alguns alunos afirmam que os professores conhecem a matéria, mas não têm didática, ou que o professor não explica o conteúdo devido a falta do mesmo. Estas indagações são decorrentes de estudos que apresentam a dicotomia do ser e o fazer (LIBANEO, 2000).

Neste contexto, existe uma aproximação dos valores dos bons professores, estes professores normalmente são aqueles que têm vocação, mas pesquisa realizada por Cunha (1998) de nível médio e superior aponta que 60% dos professores no exercício do magistério estão na educação por razões circunstanciais e não por primeira opção<sup>5</sup>.

Além disso, o papel do professor na sua prática é resultado da relação com ex-professores, suas atitudes são repetições do contexto, como aluno. Os professores valorizam aquele que um dia foi bom professor, resgatando as experiências adquiridas para o cenário em que atuam. Estes aprendizados são abrangidos no contexto atual, através dos colegas de trabalho dos alunos, na qual refletem sobre sua docência e alteram seu modo de agir e ser (CUNHA, 1998).

Cunha (1998), afirma que através de seus estudos conseguiu perceber que apesar da não valorização da profissão docente, a sociedade (alunos) valoriza seu papel como docente. Os alunos são personalidades importantes neste processo de entendimento da atuação do professor, mas contradizem o que parece óbvio. O aluno quer o professor intelectual, seguro e não se identifica com o professor bonzinho, aquele que se utiliza do lado afetivo, aproximando-se apenas pela bondade distante de ser crítico e confiante (CUNHA, 1998).

---

<sup>5</sup> Os dados da autora (Cunha, 1998) afirma que a maioria dos professores estão no magistério devido sentimento de valorização do magistério, os professores gostam do que fazem, e muito se acredita que a significação seja por reconhecimento dos bons professores que tiveram ou mesmo professores que não gostaram em seu contexto histórico de vida, tentando assim ser diferentes do que acharam negativos enquanto alunos.

A pesquisa de Cunha (1998) mostrou também que professores que participam de movimentos sociais, reuniões pedagógicas, que dialogam os interesses dos alunos são sujeitos que conseguem dimensionar as influências na educação e criar alternativas de aprendizagens. Estas contribuições do professor fazem com que sua formação aconteça em um processo construído por valores, por iniciativas, por diálogos permanentes. A pedagogia transformadora faz parte de um compromisso técnico docente, enquanto educador consciente das questões sociais.

Como ressalta Freire (2001), “ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade”. O professor deve levar a sério sua formação, mas não deve ser autoritário, pois a arrogância nega a generosidade que o ensino exige. (FREIRE, 2001).

A educação superior é um espaço diferenciado, na qual está pautado o ensino, a pesquisa e a extensão, no entanto esta autonomia em não transferir conhecimentos ainda precisa ser fortalecida aos princípios educacionais e nos discursos da educação que ainda não conseguem aprofundar estas temáticas de forma linear, os estudos ficam baseados no padrão e as várias formas de se aprender acabam não se desenvolvendo.

Cunha (2004) explica a dimensão da formação do professor do ensino superior, apresentando um cenário das políticas institucionais do ensino superior, no que se refere ao ensino e à pesquisa, e as exigências que caracterizam o exercício da profissão docente. O cenário é caracterizado pelas seguintes condições:

- Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender;
- Gestão participativa
- Reconfiguração dos saberes
- Reorganização da teoria/prática
- Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento, avaliação da experiência desenvolvida.

As distâncias do saber ensinar e da profissão docente se relacionam com frequência no mundo do trabalho quando o profissional vai atuar na educação, sem conhecimento pedagógico afastando-se da formação e a atuação docente no campo da pedagogia.

Almeida (2012) apresenta possibilidades de inserção do professor na educação superior, através de estágios, apesar de a maioria dos professores terem uma experiência relevante e muitas vezes trazer da formação dos cursos de pós-graduação *stricto-sensu*, um desconhecimento científico e despreparo para lidar com o processo de ensino aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis.

São decorrentes os assuntos em relação à formação do docente no ensino superior, quanto ao despreparo dos professores para inserção da sua prática nos espaços educacionais, no entanto, a dimensão organizacional, as condições estabelecidas, a remuneração do trabalho, e os padrões exigidos para atuação profissional sobrepõem às possibilidades de construção da docência. Os saberes pedagógicos e os saberes didáticos se fundamentam na necessidade de formação pedagógica nas instituições de ensino superior.



## 4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A Metodologia de Ensino e a Didática são atividades norteadoras para um trabalho docente organizado. Embora muitas vezes se confundam no contexto educacional, elas têm enfoques distintos. Segundo Libâneo (2009), a Metodologia de Ensino consiste em saber como construímos a estrutura do pensar do aluno através dos instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência ensinada. É, portanto, mais que uma técnica, sendo fundamental para o processo da educação. Já a Didática é a disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino no contexto da pedagogia subsidiando com a técnicas de teoria e a prática da educação. Segundo Severino (2007), ela didática tem a função de organizar a programação da disciplina com alguns critérios: Justificativa, Objetivos, Conteúdos Temáticos, Metodologia do Trabalho Docente, Avaliação, Leituras Recomendadas e Cronograma. Estes critérios são necessários para uma melhor referência do trabalho docente sendo elaborados com antecedência, antes do ano letivo.

Segundo Fusari (1990), as indagações acerca do planejamento do ensino são desafios constantes nos espaços educacionais por sua importância organizacional e devem ser respondidas constantemente para o bom desempenho das atividades educacionais. O planejamento deve ser produzido com responsabilidade e com diretrizes claras, práticas e objetivas para que posteriormente seja identificado as causas de problemas na prática pedagógica (MASETTO, 1996).

### 4.1 PLANEJAMENTO DOCENTE E SEUS INSTRUMENTOS

O planejamento docente tem um papel fundamental na condução do processo ensino aprendizagem proposta pelos planos institucionais. Por meio dele, efetivam-se as possibilidades para a construção de um conhecimento democrático que possa dar uma dimensão pedagógica através de um contrato didático entre docente e aluno. “O ensino não pode realizar-se de forma aleatória, diletante, “espontaneisticamente<sup>6</sup>” conduzido, mesmo quando o professor tenha domínio muito grande da matéria” (SEVERINO, 2007).

Segundo Severino (2007), o planejamento da ação docente consiste em analisar a proposta pedagógica existente, fazendo uma prévia do que poderia ser útil para o contexto do ensino e aprendizagem para o aluno. Este processo de análises e perspectivas contribui para a organização das diretrizes pedagógicas a serem contidas no Plano da Disciplina.

---

<sup>6</sup> Palavra utilizada por Severino (2007) .

(Severino,2007). O planejamento requer preparo e organização e toda estrutura do Plano, trata-se de um documento que define as ações posteriores e as intervenções assim necessárias durante o andamento dos trabalhos (SEVERINO, 2007). Apesar da autoridade que o plano docente sustenta, não se pode afirmar que exista autoritarismo, mas um compromisso entre o educador e o educando no diálogo entre as necessidades do Projeto Institucional e as necessidades pedagógicas (SEVERINO, 2007).

A integração das fases de planejamento político-pedagógico evidencia a pedagogia como um campo da educação que incorpora as questões do ensino, pesquisa e extensão nas ações educacionais buscando alternativas e reflexão acerca dos processos educacionais (VEIGA, 2004). Tais processos contemplam discussões relativas às alternativas possíveis no contexto das instituições de ensino, nas questões relevantes de estruturação das atividades incluindo acompanhamento de egressos, competências do mercado de trabalho, aperfeiçoamento de atividades e, posteriormente, um processo de auto avaliação, previsto nos Projetos de Auto Avaliação Docente (VEIGA, 2004).

No âmbito do planejamento docente no Ensino Superior, os Planos e Projetos contribuem para organização, previsões, propostas e projeções institucionais que permitem a qualidade acadêmica no contexto dos processos avaliativos e pedagógicos (RANGEL e PINTO, 2008).

Segundo Rangel e Pinto (2008), os Planos e Projetos relacionados à Educação Superior dividem-se em Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Político Pedagógico Institucional, Projeto Pedagógico de Curso, Plano de Curso de disciplinas e do Projeto de Auto Avaliação Institucional, a qual tem objetivo de planejar e apresentar acordos e compromissos para o desenvolvimento dos processos educacionais, bem como avaliação e projeções curriculares que definem e orientam a ação docente no ensino superior, em suas dimensões de ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com o Ministério da Educação, apoiado pelo artigo 16 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – “consiste num documento em que se definem a missão da instituição de ensino superior e as **estratégias** para atingir suas metas e objetivos” (MEC, 2006). O PDI deve contemplar: o perfil da instituição, a organização administrativa e acadêmica, as condições do ambiente físico e infraestrutura, o plano financeiro e orçamentário, projeção de cursos, políticas de extensão, planos de implementação de pesquisas, políticas de avaliação das práticas efetivas, além de projeto de auto avaliação institucional (MEC, 2006).

Já o Projeto Político Pedagógico – PPP – objetiva centralizar suas diretrizes acerca da função política e social para o trabalho docente. As perspectivas do PPP estão pautadas no currículo, no ensino, nos projetos de iniciação científica, nas atividades de extensão, entre outros aspectos relacionados à ação docente que vão nortear as perspectivas da epistemologia do currículo, contemplando os parâmetros da interdisciplinaridade entre os pares docentes (RANGEL; PINTO, 2008).

Segundo Rangel e Pinto (2008), as decisões docentes sobre estrutura pedagógica curricular contribuem para o processo de construção das diretrizes de trabalho, através de decisões formuladas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). O PPC, portanto, é um documento que define a estruturação do currículo, ajustado pelas diretrizes do PPP de cada Instituição que tem o objetivo de lançar adiante o plano político. O PPC vai orientar o percurso das atividades de cada curso prevendo as necessidades e objetivos, do conteúdo, dos procedimentos de avaliação (RANGEL e PINTO, 2008).

Nessa perspectiva, destaca-se a importância do planejamento no que concerne à prática docente, e o PPP vai além de um agrupamento de planos e atividades burocráticas institucionais, integrando um contexto de ações diárias e necessita de envolvimento de todos neste processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Veiga (1998), os PPPs seguem princípios de igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério, que são compromissos firmados com intencionalidade de cada instituição previstos para o cumprimento das atividades pedagógicas em um contexto democrático. Veiga (1998) explica ainda que estes princípios norteadores são fundamentais para a compreensão da importância do trabalho docente no que concerne os limites e possibilidades do projeto político pedagógico voltados ao interesse dos alunos.

Segundo MEC (2005), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) constitui um documento elaborado pelos docentes e tem a finalidade de direcionar o currículo, com as especificidades de cada curso, a história do curso, suas premissas, aplicação das diretrizes curriculares, aplicação das atividades de pesquisa e extensão, métodos de avaliação e outras obrigatoriedades do contexto educacional.

Estes direcionamentos são integrados com a intencionalidade dos fundamentos e princípios da instituição para a formação do educando que ao iniciar a universidade traz expectativas que são ou não inseridas nos Planos de Curso da Instituição de Ensino.

Por fim, segundo Fusari (1990), o plano de ensino deve ser um instrumento orientador do trabalho docente, a partir das suas regulamentações e resoluções de cada curso buscando significados curriculares transformadores. Apesar de o autor se basear na educação básica, seus

apontamentos são válidos também para a Educação Superior. Segundo ele, o Plano de Ensino deve abranger:

- a) Objetivos da educação escolar (para que aprender?);
- b) Conteúdos (o que ensinar e aprender?);
- c) Métodos (como e com que ensinar e aprender?);
- d) Tempo e espaço da educação escolar (quando e onde ensinar e aprender?);
- e) Avaliação (como e o que foi efetivamente ensinado e aprendido?).

Segundo Fusari (1990), o plano de ensino é um documento elaborado pelo (s) docente (s) contendo sua (s) proposta (s) de trabalho, numa área e ou disciplina específica. Os apontamentos em relação à elaboração do plano de ensino fazem-se necessário para um melhor desempenho da atividade educacional. O docente deve ser aliado para a busca de tal conhecimento e contribuir para a qualidade do ensino. As improvisações e dificuldades enfrentadas na elaboração dos planos de trabalho são evidentes nos trabalhos docentes e faz-se necessário repensar as dicotomias existentes entre o fazer e o pensar, teoria e prática no processo de planejamento docente.

Todas as ações docentes são importantes para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, no entanto para que estas ações sejam de fato importantes devem ser planejadas para o melhor desenvolvimento das habilidades e competências específicas de cada curso.

## 4.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A Avaliação da aprendizagem se constitui pedagogicamente no contexto educacional com dimensões e repercussões em torno de sua função. São várias os tipos de avaliação e Souza (2012) faz um breve resumo dos tipos de avaliação da aprendizagem no contexto escolar. Estas diferenciações são importantes para compreendermos qual a finalidade da avaliação em seu contexto pedagógico (SOUZA, 2012. p.233);

- a) Avaliação de sala de aula – tem como objeto o processo ensino/e aprendizagem, que tanto serve para diagnosticar o ensino como a aprendizagem do aluno;
- b) Avaliação institucional – permite analisar uma instituição educativa para verificar o cumprimento de sua função social;
- c) Avaliação de programas e projetos educativos – tem como foco os propósitos e as estratégias destes;
- d) Avaliação de sistema – centra sua a atenção em sistemas de ensino com o propósito de subsidiar políticas públicas na área educacional;
- e) Avaliação de currículo volta seu foco de atenção para análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdo de um curso.

Assim, as considerações em relação a função da avaliação da aprendizagem dizem respeito as práticas pedagógicas futuras e se faz necessário refletir sobre os tipos de avaliação

e como os processos pedagógicos institucionais podem influenciar significativamente o ensino e aprendizagem do aluno (a), principal interessado (a) do contexto.

Sobrinho (2010) afirma que numa perspectiva abrangente, resgata o processo político, histórico demandando de contradições e fragmentações do sistema educacional que a partir das políticas públicas institucionais vem interferir na qualidade do ensino superior. Isso se aplica tanto à avaliação da aprendizagem, quanto à avaliação institucional, que não é o foco desta discussão.

No que tange à avaliação da aprendizagem, adota-se como ponto de partida as reflexões de Luckesi (2013) que compreende a avaliação como projeto de ação, sendo a investigação parte de um processo para a intervenção operacional. O desempenho do estudante para um melhor resultado vai de acordo com o projeto, integrado aos objetivos filosóficos, políticos e pedagógicos no contexto educacional.

Ainda nesta perspectiva, Luckesi (2013) explica que o PPP é o resultado do contexto escolar somado a necessidade de aprender. O autor ressalta a importância de diferenciar o processo de avaliar e examinar, funções distintas que tem importância no âmbito da aprendizagem. Em geral, entende-se que função da avaliação é a de classificar por méritos, já o exame tem a função de formar e intervir. Entretanto, o ato avaliativo deve servir como um projeto de ação com o objetivo de obter os melhores resultados possíveis e não com a função de classificar e sim de contribuir para o processo ensino-aprendizagem, possibilitando que o aluno possa errar e rever suas ações. Um aluno não pode ser considerado “fraco” se tem uma nota baixa. Deve-se sempre considerar o contexto da avaliação.

O ato de avaliar está a serviço dos resultados desejados, no entanto para que a avaliação se torne educativa no processo ensino-aprendizagem deve dar oportunidade ao estudante de aprender de forma comprometida, autônoma, tornando-se sujeitos independentes. Luckesi (2013), A prática de exames, através das provas são instrumentos que não destinam a diagnosticar o estudante, pois o processo de avaliar é mais do que classificar. A intervenção segundo a autora é a melhor maneira de se avaliar a aprendizagem, sugerindo a investigação no contexto do projeto de ação. A investigação segundo a autora, divide-se em três etapas: a de constatar a realidade, qualificar a realidade e proceder a intervenção se necessário.

Segundo Hoffmann (2001), se não se perceber a amplitude do tema, a avaliação pode ser entendida como sinônimo de controle. O que é questionado é o benefício ou prejuízo da avaliação como controle, inerente ao processo avaliativo perante aos princípios morais e sociais no que refere o processo ensino aprendizagem.

Para esse autor avaliar “exige observação longitudinal do processo através de procedimentos diversificados de análise, da proposição de situações complexas de aprendizagem encadeadas e sucessivas” (HOFFMANN, 2001, p.65). Para Perrenoud (2000), é mais fácil avaliar conhecimentos do que suas competências, porque as competências levam tempos e estar disposto a observar o aluno na sua capacidade de pensar leva tempo. O aprender envolve envolver o aluno, estar engajado e motivado a interagir práticas educativas.

#### 4.3 DIDÁTICA

Segundo Libâneo (2009), a didática se relaciona aos processos de ensino e aprendizagem com comunicação intencional, significando articular de forma transformadora às atividades propostas do currículo com ato didático. O ensino não pode ser tratado como atividade restrita ao espaço da sala de aula e sim se articulando aos campos científicos (psicologia da aprendizagem, desenvolvimento didático, entre outros). Permite-se buscar assim a formação humana através dos conceitos da didática como processo formativo mediador na condução do aprendizado entre o aluno e a matéria de ensino. Além disso, o campo integrado do saber busca entender qual a função do ensino e o objetivo do conteúdo a ser ensinado como alicerce da prática que formam as metodologias das disciplinas curriculares.

Libâneo (2009) destaca que o ato didático tem relação com três elementos, professor, aluno e matéria, a partir dos quais se questiona: Para que ensinar? O que ensinar? Quem ensinar? Como se ensina? Sob que condições se ensina? A função da didática é estabelecer uma relação social de convivência entre professor – aluno para inserção da formação intelectual, na perspectiva de uma didática que possibilitará uma educação agregadora de atividades e modos de viabilização para um processo de conhecimentos específicos. (LIBÂNEO, 1994).

Segundo Libâneo (1994), as indagações acerca da contribuição que as saídas pedagógicas proporcionam justificam o valor didático destes elementos. As aulas fora do contexto acadêmico pode fortalecer o aprendizado e apresentar uma aproximação didática aos objetivos específicos da disciplina.

#### 4.4 ESTRATÉGIAS, MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A dimensão técnica do ensino permite ampliar as várias formas de organizar o processo de ensino e aprendizagem. As técnicas, métodos, metodologias, processos, procedimentos, estratégias, táticas, recursos, instrumentos, atividades são termos que se revestem diretamente

de distinções ambíguas, o que sugere tais distinções pouco conceituadas devido estarem interligados. Todos estes aspectos compõem a prática sócio educacional que não podem ser diminuídas pela dimensão pedagógica (ARAÚJO, 1991).

Podemos refletir sobre as viagens e visitas como técnica ou estratégia de ensino, através dos métodos, ou seja, dos meios para se alcançar os objetivos conforme as características de cada curso. As técnicas ou estratégias a serem utilizadas no processo de ensino são organizadas de acordo com necessidade curricular de cada curso em cada processo pedagógico.

As técnicas de ensino não podem ser concebidas como se fosse algo pronto, é preciso enfatizar que as técnicas estão no contexto do processo de ensino, ou seja, não apenas fazer e finalizar, mas compor o conhecimento e refletir através dos procedimentos metodológicos. As técnicas de ensino podem ser entendidas como “elemento estruturante do método didático”, (CANDAUI,1998) ou mesmo como “instrumental teórico e prático” (VASCONCELLOS, 1998).

Tais conceitos são norteadores inicialmente tecnicista, porém nos dias de hoje adaptável ao tipo de ensino que se pretende fazer desde que dialogado e reflexivo. Segundo Araújo (1991), o método científico é o conjunto de processos constituídos e se concretiza nas mais diversas etapas ou passos para solucionar um problema.

Anastasiou (1998) já dialoga com os conceitos através da estratégia de ensino e não como técnica no processo de ensinar, aprender e apreender. Destaca-se a competência docente em procurar estratégias de ensino para que os alunos não fiquem só anotando e memorizando os conteúdos. Isso se justifica nas situações tradicionais e que fogem da compreensão do que é ensinar.

Segundo Anastasiou (1998), o verbo *ensinar*, do latim *ensignare* significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento e o significado de apreender significa segurar, prender, pegar, assimilar, entender, compreender. Já o verbo *aprender*, derivado de *apreender* significa tomar conhecimento, reter na memória, receber informação.

Essas reflexões acerca dos significados de aprender e apreender possibilitam considerar que o aluno e o professor devem ser aliados em conduzir as aulas em conjunto. Neste sentido Anastasiou (1998), sugere que o aluno e o professor estejam interligados ao objeto de estudo para que as atividades possam provocar a aprendizagem. Esse processo de aprendizagem, ou ensinagem (ANASTASIOU, 1998), revela-se uma relação mediada e integrada para alcance de uma construção inovadora, no qual essa interação intencional planejada e responsável é

conduzida pelo professor, aluno e objeto de estudo através de envolvimento e comprometimento de todos, tornando possível a busca e a realização dos saberes.

As viagens/ e ou visitas poderão ser aliados neste processo de “ensinagem”, ou estratégia de ensino quando se tem um objeto a ser estudado e contemplado em sua totalidade.

No que concerne ao processo pedagógico das técnicas de ensino, Araújo (1999) afirma que a técnica de ensino está associada ao desenvolvimento por sua significação, pelo professor, pelo aluno, pela aprendizagem, pela educação, pela situação sócio cultural dos alunos e aos fins. Desta forma a técnica de ensino compõe a prática educativa desencadeada pela metodologia de ensino que vai verificar resultados significantes.

Assim, as técnicas ou métodos de ensino serão praticadas conforme a metodologia da instituição, considerando seus princípios e afinidades com o processo ensino aprendizagem. O que se verifica são importâncias pedagógicas com distinções de significados, mas que contemplam a prática “viagens/ ou visitas técnicas como metodologia de ensino. Portanto, utiliza-se destas contribuições para que o Docente contemple diversas metodologias para organizar e planejar suas atividades.

Os autores Anastasiou (1998) e Araújo (1999) entendem o processo de ensino com termos diferentes, porém o objetivo de se aprender tem uma dimensão pedagógica mediadas pelo processo integrado do aluno, professor e todo contexto pedagógico.



## 5 VISITAS E VIAGENS TÉCNICAS NO ENSINO SUPERIOR

O objetivo deste item é discutir os conceitos de visitas e viagens técnicas, seu planejamento e os benefícios que as viagens e visitas técnicas podem trazer para os cursos superiores de Graduação (Bacharelados, tecnologias e Licenciaturas) do Instituto Federal de São Paulo.

### 5.1 CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Falar de educação é falar de educações<sup>7</sup>, é entender que a educação se desenvolve em diversos lugares, seja na escola, na casa, na igreja, na sociedade em qualquer tempo e lugar. A educação mesmo sem a intencionalidade (consciência) no processo de ensino e aprendizagem interage com as experiências e culturas coerentes ao seu cotidiano que de forma formal ou não formal<sup>8</sup> conseguem produzir conhecimentos. (BRANDÃO, 2007). A educação não se restringe apenas ao ensino formal, as escolas por sua vez não conseguem contemplar toda a extensão do programa nos currículos e desta forma ficam limitadas no âmbito da evolução da ciência o desenvolvimento do conhecimento apenas na sala de aula, assim, as atividades fora dos muros escolares são contempladas suprimindo as lacunas que o ensino apresenta (LINHARES E NASCIMENTO, 2013).

Ainda, segundo os autores Linhares e Nascimento (2013), a educação não formal se diferencia das demais devido a sua intencionalidade fora do sistema escolar na qual as atividades desenvolvidas a partir do Currículo são percorridas através de um roteiro com tempo de aprendizagens ainda indefinido devido as várias ações contempladas no mesmo processo. O processo de aprendizagem em espaços não formais, tem tido importância aos pesquisadores devido o poder que as atividades contemplam gerando motivação aos alunos (as) na absorção do conhecimento proposto. (LINHARES E NASCIMENTO, 2013).

Muito se discute sobre as visitas e viagens técnicas como estratégias de aprendizagem na educação formal, porém as discussões acerca desta temática ainda são precárias, na qual acabam se ampliando a outras possíveis estratégias. Autores como (VELOSO, 2003), (ARAUJO E QUARESMA, 2014) mencionam saídas de campo como exposições, excursões e

---

<sup>7</sup> Termo utilizado nos estudos de Brandão (2007).

<sup>8</sup> Segundo Gohn (2006) os termos formais, não formais e informais da educação são distintos. A educação formal é desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcados. O termo informal seria aquele que se desenvolve no processo de socialização – na família, bairro, etc., carregado de valores e culturas próprias referenciadas pela localidade, religião, etnia, gênero, sexo, ou seja, de pertencimento herdado. A educação não formal ocorre nos processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas com intencionalidade na forma participativa de aprender e de transmitir. (GOHN, 2006).

visitas técnicas como estratégias de ensino significativa, mas que ainda não são contempladas pela grande maioria dos cursos superiores.

Sob o enfoque dos segmentos do mercado turístico, as visitas e viagens técnicas podem ser compreendidas como parte do Turismo de Estudo e Intercâmbio, sobre o qual o Ministério do Turismo estabelece que:

[...] constitui-se da movimentação turística gerada por atividades e programas de aprendizagem e vivências para fins de qualificação, ampliação de conhecimento e de desenvolvimento pessoal e profissional (BRASIL, 2006)

e ainda:

[...] podem constituir atividades desse tipo de turismo: os intercâmbios estudantil, esportivo e universitário; a operacionalização de acordos de cooperação entre países, estados e municípios na área educacional e entre instituições pedagógicas; os cursos de idiomas, cursos técnicos, profissionalizantes e cursos de artes; e as visitas técnicas, pesquisas científicas e os estágios profissionalizantes, além dos trabalhos voluntários com caráter pedagógico (BRASIL, 2006).

As definições do MEC (2006) ainda são precárias no que condiz a amplitude da prática das visitas e viagens técnicas como atividade de ensino, pesquisa, extensão para produção de conhecimentos, mas a partir de alguns teóricos podem-se compreender suas características e definições, especialmente sob o enfoque dos estudos das atividades não formais, sob a compreensão das viagens e visitas técnicas.

Segundo Marion e Marion (2006) e Petrucci e Batiston (2006), as saídas pedagógicas, possibilitam resultados positivos no processo de aprendizagem:

- i. Participação dos alunos na elaboração do plano de trabalho de campo;
- ii. Possibilidade de integrar diversas áreas de conhecimento;
- iii. Integração do aluno, através da escola, com a sociedade, através das empresas;
- iv. Visualização, por parte do aluno, da teoria na prática, e
- v. Desenvolvimento do pensamento criativo do aluno e visão crítica da realidade em que ele se insere. (PETRUCCI E BATISTON, 2006).

Araújo e Quaresma (2014) traçam as contribuições que a visita técnica contempla na formação do aluno principalmente nos cursos de educação profissional e tecnologia, nos cursos de graduação em tecnologia, licenciaturas e bacharelados. Acreditam que a visita técnica se concretiza através da observação das atividades práticas e situações reais de uma empresa em pleno funcionamento. Dessa forma, considera-se a visita técnica uma atividade complementar aos componentes curriculares dos cursos como um mecanismo de integração entre a universidade e o mundo do trabalho, objetivando a complementação didático-pedagógica das disciplinas teóricas e práticas, bem como a aproximação dos alunos com o ambiente de trabalho. É importante ferramenta pedagógica com objetivo de fornecer uma visão dos aspectos

operacionais, das instalações de determinada instituição ou empresa, do caráter de organização geral e do sistema de serviços. Trata-se de uma visita oficial que pode ser feita a centros científicos, a empresas, a escolas, a hospitais, a instituições, entre outros espaços fora do ambiente educacional.

Normalmente, as visitas e viagens são orientadas por um professor; a maioria delas é voltada para a área da educação e visa a um maior aprendizado com aproximação entre a teoria e a prática pelos alunos.

Segundo Araújo e Quaresma (2014) para que estas visitas possam se concretizar alguns procedimentos são necessários para um melhor desenvolvimento pedagógico e sua organização geral, sendo:

- Aprovação da proposta de visita técnica pelos professores no início do semestre letivo;
- Planejamento prévio da atividade,
- O agendamento da atividade
- Definição dos responsáveis e dos participantes da visita técnica,
- Proposta avaliativa da visita.

Todos estes procedimentos que são necessidades de planejamento, para que as visitas e viagens técnicas estejam em congruência com o currículo do curso, deve ser previsto e organizado, conforme as bases curriculares, organizada em parceria com a coordenação e o professor responsável pela atividade.

Segundo Lopes (2003), a proposta de inserir as viagens e visitas técnicas no Ensino Superior revela-se como uma prática educativa positiva no que concerne o processo de ensino aprendizagem. Neste caso as viagens e visitas técnicas são consideradas métodos/técnicas que dependem da contribuição de todos envolvidos (professores/alunos), assim as saídas pedagógicas se tornam intervenções de ensino que em sua essência tem contribuído com a construção do conhecimento de responsabilidade com a pesquisa no contexto da Universidade.

Contudo, as viagens pedagógicas são subsídios normalmente regulados por uma prática diferente da sua função que é produzir conhecimentos e se torna atividade esporádica com enfoque no lazer conduzidos por uma necessidade curricular de sair do contexto padrão “sala de aula” que acaba possibilitando experiências de lazer sem a real organização e proposta pedagógica, atendendo apenas cronogramas de saídas pedagógicas.

A possibilidade de construção da aprendizagem na educação superior através das viagens e visitas técnicas podem ser benefícios contemplados através dos princípios de uma

atividade de ensino e pesquisa possibilitando um maior resultado do que apenas um passeio esporádico (LOPES, 2003). Neste contexto, a educação globalizada depende de técnicas de ensino motivadoras e adequadas ao preparo do aluno (a) para as exigências do mercado global que façam com que os alunos (as) tenham interação com outros espaços e pessoas e que possam ampliar seus conhecimentos dentro de sua realidade profissional utilizando-se da interdisciplinaridade que as viagens e visitas técnicas podem proporcionar.

Segundo Araújo e Quaresma (2014), a interdisciplinaridade curricular torna-se fundamental para que o aprendizado seja eficaz e possa contemplar as atividades viagens e visitas técnicas. A construção do conhecimento através das atividades experienciais poderá refletir no processo de ensino e aprendizagem positivamente.

Araújo e Quaresma (2014) apresentam algumas atividades que possam contemplar a forma de se aprender tais como: iniciação científica, atividades de extensão, projetos multidisciplinares, visitas técnicas, monitorias, estágios. Estas iniciativas são possibilidades de atividades complementares que tornarão o conhecimento um transcendente dos muros escolares. Contudo, a produção do conhecimento é processual e deriva das práxis humanas, não pode ser linear e neutra (DENCKER, 1998;2007).

## 5.2 FUNÇÃO

A proposta das viagens e visitas técnicas como estratégia de ensino podem propiciar um aprofundamento do conhecimento da disciplina, um maior envolvimento do tema nos moldes interdisciplinares e estabelecer um maior comprometimento dos alunos e docentes se bem organizados e estruturados junto ao currículo da Instituição.

Segundo Veloso (2003) as Instituições de Ensino Superior (IES) percebem muito menos as Visitas Técnicas como Pesquisa ou Observação, muito mais percebido como atividades complementares ou extraclases, sem a verdadeira função da visita técnica. A partir destes apontamentos, Veloso (2003) rebate que a visita técnica é um instrumento de auxílio à produção científica construído em “pílulas” de entendimentos teóricos e técnicos absorvidos e implementados no cotidiano de cada semestre e que ela não deve ser caracterizada apenas como saída de campo por sua peculiaridade mediana que tem e que a observação permite extrair conhecimentos que poderão ser trabalhados adiante. As saídas de campo já têm o objetivo finalístico, sua pesquisa é imediata, sem a preocupação de construir ou agregar referenciais posteriores, diferentemente das visitas que agregarão conhecimentos nos relatórios finais, produzindo assim o conhecimento empírico.

A análise de Veloso (2003) contribui para com o entendimento das características das Visitas Técnicas como atividade mediadora da pesquisa e seus registros no ato do acontecimento. As pesquisas são realizadas antes, durante e depois do processo de observação. As visitas e/ou viagens técnicas dependem de um preparo, uma organização, um processo de aprendizagem que ocorre a partir de sua vivência e se é construído em conjunto com os acontecimentos.

Por meio das visitas e/ou viagens técnicas, a formação do aluno pode ser caracterizada por um processo de autoavaliação permanente de crescimento intelectual de forma contínua e integrada ao currículo, viabilizando o aprimoramento das técnicas de ensino dos docentes e estabelecendo um contato maior com as dificuldades norteadas no processo ensino e aprendizagem. (VELOSO, 2003).

Segundo Mignot e Gondra (2007);

A viagem como técnica de investigação e conhecimento, como prática de observar, experimentar, comparar e produzir conhecimento sobre o outro e sobre si, transforma aquilo que se observa em uma experiência significativa na trajetória de vários homens e mulheres, em tempos e espaços diversos, inclusive na de educadores envolvidos com os problemas da educação, com as escolas e com os sistemas de instrução (MIGNOT e GONDRA,2007).

É importante perceber de forma geral a aproximação do conhecimento por meio das visitas e viagens técnicas e a contribuição na trajetória da formação do educando.

Segundo Veloso (2003), a importância da visita técnica como ferramenta de caráter curricular nos projetos pedagógicos dos cursos nas IES é relevante, mas ressalta que antes de introduzir torna-se necessário verificar as necessidades do curso, a relação com as disciplinas, o entendimento da estrutura e ordenamento das viagens e as visitas técnicas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs.

### 5.3 PLANEJAMENTO – PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DAS VIAGENS E VISITAS TÉCNICAS

O Planejamento da atividade da visita ou viagem técnica faz parte da principal ação relacionada ao desenvolvimento da proposta pedagógica curricular. Este planejamento inicia-se dentro dos objetivos do currículo e a partir de então as etapas para sua execução é fundamentada.

Segundo Araújo e Quaresma (2014), o planejamento das atividades requer definição da equipe bem como os responsáveis e participantes da atividade. Segundo esse autor, nos cursos de graduação as visitas ocorrem nos mais diversos campos. Em cursos na área da saúde, por

exemplo, visitas a hospitais e clínicas permitem observar a gestão hospitalar, o processo cotidiano de atendimentos, os procedimentos dos profissionais da área, entre outros. Já em cursos de engenharia visitam-se indústrias, locais de produção tecnológica, os canteiros de obras. Em alguns outros cursos das Humanidades – como o de Geografia – têm-se uma postura mais aberta em relação aos outros cursos ampliando a atividade aos diversos locais como parques, aterros sanitários, complexos urbanos, entre outros (ARAÚJO; QUARESMA, 2014).

A partir destas análises, o local tem importância e contribuição importante no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, no qual o planejamento da saída pedagógica se estrutura a partir da coordenação, no caso o professor que é responsável por apresentar a metodologia do trabalho, bem como a data da realização do evento, já previsto no planejamento curricular, o processo de avaliação e as condições para a realização do evento.

O planejamento requer organização e clareza no que condiz a logística e segurança dos alunos. Esta logística vai desde o agendamento da atividade junto à localidade, o transporte a ser utilizado, o seguro viagem dos participantes, a alimentação, entre outros fatores indispensáveis na condução do grupo. A visita não deve ser considerada um passeio, mas uma atividade formal, com planejamento e muita observação (ARAÚJO e QUAREMA, 2014).

Veloso (2003) considera o processo de planejamento sistemático no que tange os elementos indispensáveis das atividades de visitas e viagens técnicas e orienta:

- Planejar e registrar a observação.
- Definir os objetivos da observação a partir do interesse da pesquisa.
- Definir e indicar os instrumentos a serem utilizados.
- Delinear e definir o campo de observação.
- Indicar ou definir o sujeito da observação – o observador.

Todos estes métodos são instrumentos para se chegar ao resultado do aprendizado no qual Dencker (1998, 2007) entende que no campo do Turismo os procedimentos dedutivos e indutivos são fundamentais para o entendimento das etapas.

Para que a visita ou viagem técnica seja produtiva, mesmo ela tendo um disciplinamento de atividade curricular, extracurricular ou mesmo de extensão, talvez por sua dimensão “além dos muros” o planejamento deverá ser sistemático, crítico e fundamentado aos princípios do que levou a ser realizado inserindo conceitos teóricos e metodológicos do curso muitas vezes não percebidas nas IES (VELOSO, 2003).

#### 5.4 CONTRIBUIÇÃO DO TURISMO PARA COM AS ATIVIDADES VIAGENS E VISITAS TÉCNICAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

A proposta para uma educação com significados emancipadores, tendo em vista os aspectos sociais e culturais para transformação dos sujeitos – alunos – é de fundamental importância para o desenvolvimento humano e extrapola a sala de aula, assim, em um contexto geral, a prática das viagens e / ou visitas técnicas como técnica significativa nos cursos de Graduação do Ensino Superior é ainda pouco interpretado e confundidos à práticas de lazer e não como mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Neste processo o professor é mediador do processo, os alunos e o espaço, por sua vez são protagonistas de uma ação pedagógica ativa e participativa no que se busca de resultados das vivências experienciadas.

Segundo Souza (2014) é possível afirmar que as atividades experienciais como as viagens e visitas técnicas do modelo de projeto pedagógico do curso de Gestão e Turismo do IFSP, podem contribuir para a aprendizagem de forma geral através de diferentes habilidades e competências que surgem no decorrer do processo e que podem ser aprendidas nas atividades realizadas em grupos despertando lideranças e habilidades como a de pesquisar.

Contudo, as atividades pedagógicas com destaque na união do ensino com o turismo para o desenvolvimento de habilidades e competências aos alunos do ensino superior ampliam formas de conhecimento e dialogam com a aprendizagem em um processo formativo tornando uma possibilidade dinamizadora do processo ensino aprendizagem de Jovens e Adultos, principalmente em lugares distintos ao habitual da sala de aula. (MARTINS VIANNA; ALVES NETO, 2012).

Jaluska e Junqueira (2012) também acreditam que as práticas educativas através do diálogo da pedagogia com o turismo sustentam possibilidades de educação fora do contexto escolar. Segundo os autores, quando não se tem planejamento e conhecimento desta interface, turismo e educação podem ser conflitantes, mas em geral, apesar disso, a interação com os outros ambientes favorece a percepção da realidade e a capacidade de pertencer a um contexto social que se torna impulso para o aprendizado.

Todos estes apontamentos refletem a importância das saídas pedagógicas como prática do saber, buscando-se alternativas de produzir conhecimentos em ambientes diferenciados não se resumindo a aula expositiva norteando para que os alunos sejam autônomos do seu conhecimento na busca e no questionamento da realidade (BONFIM, 2009).

A necessidade de melhorar as formas de ensinar, utilizando-se de novas pedagogias e estruturas de aprendizado tornam-se alicerce para que os alunos possam ter a capacidade de reflexão do objeto de estudo em lugares diferentes da sala de aula possibilitando o contato com temas interdisciplinares como cidadania, respeito, trabalho em equipe, organização entre outros ensinamentos possíveis da realidade (MACHADO, 2011).



## **6 VIAGENS E VISITAS TÉCNICAS NOS PPCs DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO IFSP**

O objetivo deste capítulo é apresentar as evidências das viagens e visitas técnicas como método ou técnica de ensino presentes ou não nos PPCs dos cursos superiores de graduação do Campus São Paulo.

A análise dos PPCs apresentou alguns termos que consideramos evidências das atividades “além dos muros” ou extraclasse. Os termos como estudo do meio e visita de campo são frequentes nos projetos curriculares e normalmente ocorre pela falta de entendimento da finalidade de cada prática metodológica. Estes termos, por exemplo, têm objetivos próximos, mas funções diferentes. Em suma, tanto o estudo do meio como a visita de campo são saídas pedagógicas que podem ou não estar previstas nos PPCs.

Algumas definições presentes nas obras de Veiga et al (1999) e Pontuschka (2009) conseguem evidenciar diferenças e semelhanças metodológicas destas técnicas. A semelhança das atividades de estudo do meio e visita de campo é de caráter interdisciplinar externa à sala de aula o qual o aluno vivencia o objeto de estudo aproximando a teoria ao mundo real. As diferenças são norteadas quando o estudo do meio à atividade prática tem ênfase no aluno envolvendo-o no objeto de estudo e possibilitando refletir, identificar e interagir aplicando seu conhecimento teórico na realidade. A visita de campo pode ser constituída pela busca de informações relacionada à prática de alguma atividade ou mesmo simplesmente para constatação de conhecimentos já trabalhados em sala de aula.

Todas estas práticas metodológicas contribuem para o processo ensino aprendizagem e se confirmam em alguns PPCs como eixo norteador, mas também como atividades complementares ou extracurriculares. As viagens e visitas técnicas se apresentam em alguns cursos de graduação como parte do processo integrado do currículo.

### **6.1 APRESENTAÇÃO DO IFSP (GERAL – CAMPUS – SUPERIORES)**

O Instituto Federal de São Paulo foi fundado em 1909 e teve sua trajetória voltada para a educação profissional, neste ano criou as Escolas de Aprendizizes Artificiais que ao longo dos anos transformou-se em Rede de Escolas Federais de Ensino Técnico nas áreas de tornearia, mecânica e eletricidade além de oficinas de carpintaria e artes decorativas com quase cem aprendizes na década de 70. Posteriormente alterou-se para Escola Técnica Federal de São Paulo, Centro Federal de Educação Tecnológica e nos dias de hoje uma autarquia federal de

ensino que em todo este período tem investido sua autonomia na formação de pessoas nos mais diversos eixos do ensino, desde o ensino básico ao ensino superior, além das especificidades da pesquisa e extensão que no ano de 2008 passa a ter relevância de universidade.

Em 2016, o Instituto Federal de São Paulo possui estimado em torno de 82 cursos presenciais de nível médio ao Superior contemplando os integrados, os bacharelados, as licenciaturas, os tecnológicos e as Pós Graduações Lato Sensu e Stricto Sensu , em torno de 71 cursos do programa Pronatec e estimados 18 cursos em Parceria com a Secretaria de Educação – SEE e os à distância, mais de 4 mil alunos nos 19 polos de educação a distância, 38 campi distribuídos no Estado de São Paulo, totalizando mais de 24 mil alunos.

O campus São Paulo tem sua história ligada ao próprio Instituto que desde 1909 tem tido sua trajetória marcada por inovações na oferta de cursos tecnológicos para atendimento de uma demanda de alunos nas mais diversas áreas do conhecimento, desde os cursos de nível básico até a Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu.

No ano de 2016, o Campus oferece os seguintes cursos:

- Cursos Técnicos de Nível Médio em: Eletrônica, Eletrotécnica, informática e Mecânica.
- Cursos Técnicos de Nível Médio Concomitante ou Subsequente em: Edificações, Eletrotécnica e Telecomunicações.
- Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado ao Técnico, o PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos.
- Cursos Superiores os Bacharelados em: Arquitetura e Urbanismo, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Civil, Engenharia da Produção e Engenharia Eletrônica.
- Cursos Superiores as licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Geografia, Letras, Matemática e Química.
- Cursos Tecnológicos em: Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Gestão em Turismo, Sistemas Elétricos, Processos Gerenciais.
- Cursos de especialização lato sensu em: Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para Educação Profissional em Nível Médio, Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA-Proeja, Especialização Lato Sensu em Aeroportos – Projeto e construção, Especialização Lato Sensu em Formação de Professores com Ênfase na Educação Básica, Especialização Lato Sensu em Formação de professores

com Ênfase no Magistério Superior, Especialização Lato Sensu em Gestão da Tecnologia da Informação.

- Cursos de Mestrado Profissional em: Automação e Controle de Processos, Ensino de Ciências e Matemática (PROFMAT), Matemática e Engenharia Mecânica.

A estrutura física do Campus São Paulo conta com os seguintes espaços: dezesseis laboratórios, espaços administrativos e acadêmicos, quadras poliesportivas, campo futebol, biblioteca, auditórios para 80 a 180 pessoas, salas de redação, desenho e projeção.

O IFSP tem a função de formar e qualificar nos mais diversos setores da economia seguindo a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB), lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996, regulamentações pareceres, Diretrizes Nacionais Curriculares e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que darão suporte e regerá todos os procedimentos didáticos pedagógicos e administrativos de todos os campi do IFSP.

## 6.2 AS VIAGENS E VISITAS NA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DO IFSP

Além dos PPCs e da legislação pertinente, os cursos de graduação do IFSP são orientados pela Organização Didática. Logo, para embasar a análise aqui proposta, convém verificar de que forma as viagens e visitas técnicas são direta ou indiretamente citadas por tais documentos.

A Organização Didática dos cursos ofertados pelo IFSP – aprovado pela Resolução 859, de 7 de maio de 2013 e atualizado pela Resolução 94 de Setembro de 2015 – apresentam diretrizes que regem todos os procedimentos didático- pedagógicos, além do perfil do egresso de todos os campi do IFSP.

A organização curricular faz parte da identidade do curso e deve apresentar a estrutura do curso, perfil de formação, plano de ensino e linhas obrigatórios como temas pertinentes a formação superior da atualidade como Educação Ambiental, Ensino em Libras, Assuntos Étnico Raciais e Cultura Afro Brasileira e Indígena. Todas estas organizações estão previstas na estrutura dos PPCs do IFSP – Campus São Paulo.

Segundo o inciso 1º da Organização Didática do IFSP – Campus São Paulo:

O IFSP é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos, tecnológicos e humanidades (IFSP,2013).

O capítulo II da Organização Didática do IFSP regerá o Currículo em sua organização estabelecendo procedimentos pedagógicos que contemplarão os PPCs. O artigo 9º deste capítulo estabelece que o currículo dos cursos oferecidos pelo IFSP seja materializado em seu Projeto Pedagógico de Curso e contemple o perfil desejado pelo egresso e abranja “[...] uma política cultural que envolva o conjunto de conteúdos comuns, específicos e eletivos, projetos, experiências, estágios relacionados à formação profissional e integral do estudante”. Nesse sentido, os currículos devem ser estruturados segundo as seguintes diretrizes: atendimento à Base Nacional Comum, parte diversificada, parte profissionalizante e projeto integrador que a conforme a Resolução, nº 859, de 7 de maio de 2013;

[...] compreende os espaços de ensino e aprendizagem que articulam a interdisciplinaridade do currículo com as ações de pesquisa e extensão de forma a permitir a construção do conhecimento, culminando em uma produção acadêmica e técnico-científica. (IFSP,2013).

Observa-se a previsão da interdisciplinaridade, pois a ideia de um projeto integrador nos cursos do IFSP permite compreender que tais organizações pedagógicas são norteadas por um processo educacional relevante para a construção do conhecimento de forma a permitir experiências diferenciadas na aprendizagem.

No que se considera a Organização Didática do IFSP para a importância da interdisciplinaridade verifica-se que as práticas das viagens e/ ou visitas técnicas poderão contemplar este processo integrador. Em virtude de uma prática integradora aos componentes curriculares e no que se prevê nos PPCs, as vivências “extramuros” poderão significar possibilidades transformadoras do conhecimento. Afirma Veloso (2003) que “a visita técnica não deve ser entendida apenas como atividade, mas como princípio disciplinar “ou” indicativo para o conhecimento científico”. (VELOSO, 2003. p.83).

O capítulo XIII, por sua vez, discorre sobre as Atividades Acadêmicos – Científico – Culturais (AACC) e Atividades Complementares (AC) e prevê as visitas técnicas como estratégia de aperfeiçoamento e complementação pedagógica. Segundo o Art. 173 as AACC e AC dos cursos do IFSP constituem um conjunto de estratégias didática pedagógica que permitem, no âmbito do currículo, o aperfeiçoamento profissional e formação do cidadão, além disso no Art. 175 são apresentadas as definições das AACC e AC que compreendem:

- I. Projetos e programas de pesquisa;
- II. Atividades em Programas e Projetos de extensão;
- III. Participação em eventos técnicos científicos (Seminários, simpósios, conferências, congressos, jornadas, visitas técnicas e outros da mesma natureza);
- IV. Participação em cursos de curta duração
- V. Trabalhos publicados em revistas indexadas ou não, jornais e anais, bem como apresentação de trabalhos em eventos científicos e aprovação ou premiação em concursos;

- VI. Participação em projetos sociais e comunitários
- VII. Participação ou frequência em atividades culturais,
- VIII. Outras atividades descritas no PPC.

No que tange às estratégias de ensino, o IFSP contempla em suas bases pedagógicas atividades interdisciplinares bem como atividades extracurriculares.

### 6.3 AS VIAGENS E VISITAS TÉCNICAS NO REGULAMENTO DO IFSP

O IFSP contempla Regulamento de Visitas Técnicas para os cursos da Instituição, conforme Portaria aprovada nº 2095, de 2 de agosto de 2011. O IFSP sistematiza o Regulamento com objetivo de supervisionar as visitas técnicas dos Projetos de Curso ou não. As visitas técnicas poderão ser realizadas por todos os cursos dos campi desde que acompanhadas de Projeto Específico com aprovação da direção geral do campus ou departamento específico.

As visitas técnicas estão sistematizadas em vinte e três artigos, considerando observações que são relevantes para o planejamento da atividade. Estas observações são imprescindíveis para contemplar a atividade (IFSP, 2011);

Art. II São consideradas visitas técnicas as atividades de ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido em ambiente externo à instituição de ensino, visando ampliar os conhecimentos relacionados ao trabalho produtivo, assim como para uma formação integral do educando como cidadão.

Art. III Todos os educandos regularmente matriculados e frequentando os cursos de ensino técnico de nível médio, educação de jovens e adultos, formação inicial e continuada quando oferecidos pelo IFSP em seus campi ou na modalidade de educação a distância, assim como dos cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas, terão direito a um mínimo de uma por ano e, no máximo, duas visitas técnicas por semestre.

§ 2º Para os cursos onde faz parte do seu Projeto Pedagógico a complementação e ou consolidação de conteúdo por meio de visitas técnicas, prevalecerá o número de visitas definidas no Projeto Pedagógico do Curso.

As visitas técnicas são consideradas “ato didático” regulamentado pelo IFSP podendo ou não estar contemplado nos PPCs, mas com um mínimo necessário de planejamento devido custos que são originados e que deverão estar previstos no Projeto que antecede a autorização para a visita técnica (IFSP, 2011);

- I - Professor Responsável pela realização da visita;
- II - Empresa, Instituição ou Local a ser visitado;
- III – Justificativa pedagógica da necessidade de realização da mesma e a vinculação da visita com o perfil profissional do curso.
- IV – Roteiro de viagem contendo o local da visita, meio de transporte e de cada etapa da viagem, assim como data de saída e retorno ao campus de origem;
- V – Curso, modalidade, nível e campus dos educandos;
- VI – Lista de educandos envolvidos no projeto;
- VII – Relação de professores acompanhantes da visita;
- VIII – Recursos necessários para a realização da visita;
- IX – Custos diretos para realização da visita (diárias, passagens, combustível, dentre outros).
- X – Providências relativas à saúde e segurança do trabalho. (IFSP, 2011).

Todas as observações contemplarão o Projeto prévio, conforme Art. 7º que “devem ser justificados pelo Professor Responsável pela visita, com anuência da coordenação da área/curso, coordenados pela coordenadoria de extensão e autorizados pela direção geral do câmpus”.

Os Projetos deverão ser encaminhados pelo Professor Responsável com antecedência conforme Art. 14 “Elaborar o projeto da visita técnica e encaminhá-lo ao coordenador de área/curso/ no prazo mínimo de 60 dias da visita”.

Todos estes procedimentos são necessários para aprovação da visita técnica e são analisados pelo Departamento de Extensão do Câmpus de origem. No entanto, para este trabalho não foi previsto contemplar os resultados em relação aos relatórios das visitas e viagens técnicas bem como a estimativa de visitas aprovadas pelo IFSP.

#### 6.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As análises dos PPCs se deu a partir de uma necessidade de entender os critérios e configurações de como seriam geridas estas atividades no currículo pedagógico de cada curso. Diante das dificuldades em estabelecer uma relação direta com as atividades pedagógicas, como método ou técnica de ensino procurou-se nos planos de curso e nos documentos institucionais indícios que poderiam criar possibilidades para uma discussão futura a partir dos dados obtidos. Neste primeiro momento foi possível delimitar dados, através das denominações das atividades e considerações dos PPCs e Documentos Institucionais. Originalmente as saídas pedagógicas já são frequentes no contexto acadêmico, no entanto verifica-se a importância de se entender e buscar critérios de pesquisa e organização oriundas das técnicas do turismo como importante alicerce no encontro destas atividades. As atividades “além dos muros”, nome dado ao projeto para enfatizar a importância destas atividades fora do contexto escolar, cria possibilidades para sanar questionamentos e considera-las nos documentos da Instituição, principalmente nos PPCs que são fundamentais para se praticar a atividade proposta. As Metodologias apresentadas, os tipos de saídas ou termos utilizados poderiam se confundir com as viagens e visitas técnicas como eixo principal da pesquisa e desta forma confundir o objetivo das práticas.

Nos PPCs e Planos de Ensino dos Cursos de Bacharelados, Licenciaturas e Tecnológicos existem referências de saídas pedagógicas que em alguns projetos de cursos como definem-se como trabalho de campo, visita técnica ou mesmo estudo do meio e no entanto são contempladas nas atividades extracurriculares, atividades de extensão e possivelmente nos estágios obrigatórios favorecendo a dimensão destas atividades fora do contexto escolar e

especialmente a necessidade de se apropriar do significado destas técnicas metodológicas para o processo ensino aprendizagem.

Segundo Freire (2011) “ No processo de aprendizagem só se aprende aquele que se apropria do aprendido, com o que se pode por isso mesmo, reinventá-lo. ” Freire (2011) faz uma crítica em relação a educação tradicional por entender que em vez de libertar o homem, escraviza-o, reduz a coisa, manipula-o. Esta crítica faz referência ao conceito distorcido do que se entende por extensão que frequentemente se apresenta como “invasor cultural” no conceito de Freire (2011) sem critérios de se buscar tais conhecimentos e técnicas, mas oportunizar situação de fragilidades perante o conhecimento.

A busca por indícios de atividades de extensão ou proposta curricular neste contexto contribui compreender contradições experienciais em alguns cursos que através dos seus documentos apresentam fragilidades no objetivo das metodologias.

Os PPCs dos cursos superiores do IFSP – Campus São Paulo abrangem conteúdos e propostas de práticas pedagógicas a serem aplicadas nos períodos letivos, dessa forma, fornecem indícios do planejamento das visitas e viagens técnicas.

Para a análise foram selecionados os PPCs dos cursos de graduação do IFSP oferecidos no primeiro semestre de 2016. Os documentos que constituem foram coletados do site oficial do Câmpus (Quadro 1).

<b>Modalidade</b>	<b>Habilitação</b>	<b>Data de publicação</b>	<b>Duração do Curso</b>
Bacharelado	Arquitetura e Urbanismo	Setembro/2013	10 semestres
Bacharelado	Engenharia de Controle na Produção	Agosto/2011	10 semestres
Bacharelado	Engenharia Civil	2011	10 semestres
Bacharelado	Engenharia de Produção	Novembro/2011	10 semestres
Bacharelado	Engenharia Eletrônica	Fevereiro/2013	10 semestres
Licenciatura	Ciências Biológicas	Outubro/2014	8 semestres
Licenciatura	Física	Agosto/2005	8 semestres
Licenciatura	Geografia	Agosto/2011	8 semestres
Licenciatura	Letras	Agosto/2011	8 semestres
Licenciatura	Matemática	Agosto/2011	8 semestres
Licenciatura	Química	Novembro/2014	8 Semestres
Tecnologia	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Junho/2008	6 semestres
Tecnologia	Automação Industrial	Outubro/2002	6 semestres
Tecnologia	Gestão da Produção Industrial	2011	6 semestres
Tecnologia	Gestão em Turismo	Abril/2011	6 semestres
Tecnologia	Sistemas Elétricos	Setembro/2010	6 semestres

Quadro I – Corpus da Pesquisa

Fonte: elaborado pela autora, 2016.

Alguns cursos não tiveram seus PPCs localizados, mesmo com solicitações enviadas à Coordenação por e-mail. Dessa forma, não foram examinados os PPCs dos Cursos Tecnológicos de Sistemas Eletrônicos e Processos Gerenciais.

A pesquisa descritiva exploratória dos PPCs, dos cursos de graduação se deu a partir de pesquisas no site Institucional do IFSP com a finalidade de identificar possíveis ações relacionadas as Viagens e Visitas Técnicas como técnica ou método de ensino previsto no currículo pedagógico.

Os PPCs têm em sua estrutura alguns tópicos que sinalizam as atividades no que tange as saídas pedagógicas como metodologia, processo de avaliação, complementações curriculares. As características dos PPCs permitem vislumbrar diversos eixos na qual poderia ser possível a busca e identificação das atividades como sinalização para a sua prática pedagógica.

Segundo Veloso (2003) a importância das viagens técnicas no eixo curricular depende da concepção do conhecimento científico carecendo de critérios para estabelecer ensinamentos característicos da investigação científica interdisciplinar, aliado a teoria e prática.

Conforme as especificidades de cada curso, procurou-se identificar indicação de visitas e viagens técnicas nos PPCs, especialmente nas seguintes seções:

- Atividades Complementares, Estágios, Complementação Pedagógica, Organização Didática, Atividades de Extensão, Atividades Acadêmicos Científicos Culturais e nos Planos de ensino.

Para sistematização dos resultados, buscou-se apresentar os temas de maior relevância no Currículo conforme o curso no que concerne as datas de publicação dos PPCs. A partir das análises percebe-se que as estruturas dos PPCs se modificam conforme o período da publicação, revisão ou mesmo tipo de formação.

Por se tratar de uma pesquisa exploratória-descritiva as análises partiram de uma pesquisa prévia de todos os PPCs dos Cursos de Graduação considerando o Site Oficial do Câmpus São Paulo. Na sequência foram relacionados os PPCs encontrados em uma planilha para verificar se todos os PPCs se referiam ao Câmpus em análise. Ao verificar que a maioria dos PPCs haviam sido identificados, buscou se analisar o objetivo do curso e se as considerações acerca dos objetivos estavam presentes na metodologia de ensino de cada PPC. Considerando que os termos são definidos de forma abrangente no contexto das viagens e visitas técnicas o primeiro passo foi verificar as metodologias nos Planos de Ensino para que a partir destas evidencias pudessem nortear outras práticas pedagógicas neste contexto. Em uma sequência de leituras e (re) leituras permitiu-se eliminar hipóteses conforme os tópicos



apresentados nas bases curriculares de cada PPC. As hipóteses foram sendo reduzidas a partir dos Planos de Curso no qual a relevância foi se findando no que concerne as previsões e justificativas de cada curso analisado.

Os resultados são apresentados em quadros por modalidade de curso de graduação: Bacharelados, Licenciaturas ou Tecnológicos

De modo geral se procura verificar a previsões viagens/e ou visitas técnicas, as terminologias utilizadas, em que momento as atividades são contempladas e em que eixo pedagógico além dos objetivos expressos para tais atividades.

## 6.5 RESULTADOS

As análises dos PPCs consideraram quantidade de vezes que são mencionados a palavra viagem ou visita técnica além de evidenciar outras denominações presentes nos PPCs que possam contribuir para que seja compreendido o contexto geral das evidências das práticas “além dos muros”.

O Quadro I descreve a Modalidade, a Menção, Quantidade de Menções, Destino entre outras denominações.

O objetivo do quadro é descrever os registros apresentados nos PPPCs,

<b>Curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Menção</b>	<b>Quant. Menção</b>	<b>Destino</b>	<b>Outras denominações</b>
<b>Arquitetura e Urbanismo</b>	Bacharelado	Visita Técnica	5	-	Visita dirigida, estudo de campo
<b>Engenharia de Controle e Automação</b>	Bacharelado	Visita Técnica	1	-	-
<b>Engenharia Civil</b>	Bacharelado	Visita Técnica	9	Empresas	-
<b>Engenharia da Produção</b>	Bacharelado	Visita Técnica	7	Empreendimentos, Feiras.	-
<b>Engenharia Eletrônica</b>	Bacharelado	Visita Técnica	3	Empresas, Usina Hidroelétrica de Itaipu	Atividade extraclasse.
<b>Biologia</b>	Licenciatura	Visita Técnica, Visita	15	Museus, Exposições, Cinemas, teatros, escolas da periferia.	Atividade de Campo, Estudo do meio, excursões.
<b>Física</b>	Licenciatura	Visita	4	Museus, Exposições, Cinema, teatros, escolas da periferia, centro de astronomia e planetários.	-
<b>Geografia</b>	Licenciatura	Visitas e Visitas técnicas	4	Exposições, Centros de Pesquisa.	Trabalho de campo, estudo do meio
<b>Letras</b>	Licenciatura	Visitas	30	Feira, Mostra, Museu da Língua Portuguesa, Jardim da Luz, Comunidades Quilombolas,	Pesquisa de Campo, Excursões, Visitações, Passeios.
<b>Matemática</b>	Licenciatura	Visitas	2	-	Estudo de casos,
<b>Química</b>	Licenciatura	Visita e Visitas técnicas	6	-	Estudo do meio
<b>Análise e Desenvolvimento de Sistemas</b>	Tecnológico	Visitas Técnicas	1	Empresas e Instituições de Ensino	-
<b>Automação Industrial</b>	Tecnológico	Visita e Visitas técnicas	15	Indústria, Empresas, Feira, Exposições de Equipamentos,	-
<b>Gestão da Produção Industrial</b>	Tecnológico	-	-	-	-
<b>Gestão em Turismo</b>	Tecnológico	Viagens e Visitas técnicas	26	Atrativos Cidade de São Paulo,	-
<b>Sistemas Elétricos</b>	Tecnológico	Visitas Técnicas	2	Usinas Hidroelétricas, Empresas elétricas,	-

Quadro I – Panorama geral dos Conceitos e Menções.

Fonte: Desenvolvida pela autora com base em dados dos PPCs colhidos no site do IFSP, para fins descritivos.

### 1.1.1 Bacharelados

Os cursos de Bacharelados do IFSP são cursos de graduação que contemplam formação teórica sólida, cursos estes regulamentados pelo Ministério da Educação, que recebe o grau de bacharel, diploma acadêmico. Assim as sistematizações das análises dos PPCS seguiram as especificidades nos Quadros com intuito de compreender como se apresentam as viagens/e ou visitas.

Bacharelados	Citação dos PPCs analisados à visitas e/ou viagens técnicas				
	Como atividade curricular prevista em plano(s) de ensino	Como Atividade Complementar ou Estágio	Como AACC	Atividades de Extensão	Utilização de outras denominações
Arquitetura e Urbanismo	Sim	Sim	Não consta	Sim	Sim
Engenharia Controle e Automação	Sim	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
Engenharia Civil	Sim	Sim	Não consta	Não consta	Não consta
Engenharia da Produção	Sim	Sim	Sim	Não consta	Não consta
Engenharia Eletrônica	Sim	Não consta	Não consta	Sim	Sim
Total positivo	5	3	1	2	2

Quadro II: Informações do Projeto Pedagógico dos Cursos de Bacharelados, 2016

Fonte: Desenvolvida pela autora com base em dados dos PPCs colhidos no site do IFSP, para fins descritivos.

Observa-se que todos os cursos de Bacharelados preveem viagens/e ou visitas técnicas. Assim, supõe-se que esses cursos reconhecem que tais atividades possam contribuir para as práticas pedagógicas. No contexto das maiores evidências do conceito das atividades elas se apresentam com maior destaque nas atividades complementares ou Estágios. Desta maneira, as relevâncias destas atividades se darão conforme análises.

As leituras dos PPCs fornecem alguns indícios de como o processo ocorre e dos objetivos dessas atividades.

Segundo seu PPC (2013), o **Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo** tem com objetivo geral formar o profissional de maneira que o mesmo possa interagir com as necessidades de todos os envolvidos (grupos, indivíduos e comunidades) além de prever a conservação, a manutenção do patrimônio, através da proteção ao meio ambiente como um todo. O PPC prevê as Visitas Técnicas já no início do Projeto Pedagógico inserindo assim as Atividades Visitas Técnicas no Capítulo “Profissional Egresso”, item XII (p.23) na qual o surge a denominação visita técnica se apresenta “[O IFSP proporciona ao estudante palestras e visitas técnicas, assim como canais de pesquisa acadêmica e extensão universitária com objetivo da

sua constante atualização profissional e aprofundamento acadêmico]”(pg.23) . As atividades de Viagem/e ou Visita Técnica, não aparecem nas Atividades Complementares (item 2 do quadro), no entanto no Plano de Ensino do Curso - Capítulo Metodologias atividades são evidenciadas como “[aulas práticas em laboratórios e visitas dirigidas, projetos, pesquisas, trabalhos, seminários, debates, painéis de discussão, estudo de campo, estudos dirigidos, tarefas, orientação individualizada]”. Percebe-se o uso das expressões *visitas dirigidas* e *estudo de campo* para se referir a atividades extramuros. Além disso, são previstas as Visitas Técnicas no item XV Atividades de Extensão (p.135) [...] ”São exemplos de atividades de extensão: eventos, palestras, cursos, projetos, encontros, visitas técnicas, entre outros “considerando a Portaria 2095 de 2 de agosto de 2011 como base regulamentadora destas atividades de extensão. Em relação a presença de visitas em Planos de Ensino, identifica-se no Componente Curricular Teoria e História da Arquitetura Brasil, as visitas técnicas previstas como possibilidades de diversificar atividades para se trabalhar conteúdos e atingir os objetivos do curso, no entanto não se apresenta destinos (lugares) a serem visitados.

O curso de **Engenharia de Controle e Automação** apresenta menos evidências de atividades extramuros. Segundo seu PPC (2011), “o objetivo geral do curso é formar recursos humanos para o desenvolvimento científico e tecnológico para o mercado de trabalho atendendo especificamente às melhorias dos produtos e serviços” gerados na indústria como um todo. O item V - Currículo Pleno Proposto (p.14) indica “Visitas Técnicas em Indústrias e Universidades”, dentre diversos outros métodos de aprendizagem sugeridos como ferramentas aos alunos para se adaptarem as questões do trabalho futuro. Em outros eixos pedagógicos do PPC do curso não seria possível descrever as atividades por falta de ressalvas.

O curso de **Engenharia Civil** tem como objetivo metodológico formar alunos de maneira particular, sem a ideia de formação conteúdista, preocupando-se com a individualidade do estudante com a proposta de trabalhar as competências, habilidades e atitudes através do desenvolvimento das inteligências. O PPC (2007) do Curso de Engenharia também compreende procurar trazer o estudante para a realidade do mundo do trabalho. As viagens/e ou visita técnicas são contempladas já no perfil do aluno “O IFE proporciona ao estudante palestras e visitas técnicas, com objetivo da constante atualização profissional” (p.7) do PPC baseado na atualização profissional e ampliando a criatividade e capacidade de adaptação aos conceitos aprendidos. No programa de disciplina de Empreendedorismo (p. 94) no item das Bases Curriculares, a visita técnica tem relevância no início do programa com a preocupação de os estudantes estarem em contato com as empresas considerando que mais para frente no estágio

obrigatório estas visitas nas empresas apoiado como os relatórios serão acompanhados pelo docente responsável da atividade.

Na análise do PPC (2011) do curso de **Engenharia da Produção**, tem o objetivo de atender e contemplar novas estratégias de negócios destacando-se aos métodos gerenciais, a melhoria de processos gerenciais e formar um aluno apto “a construção de uma visão totalizadora do mundo e além disso ser humano” (p.24). Além disso, no item Objetivos Específicos na abordagem interdisciplinar é possível verificar que os procedimentos metodológicos compreendem “visitas a empreendimentos em implantação, simulações das situações em ambientes organizacionais” (p.23). Além disso, o PPC do curso prevê visitas técnicas como metodologia de ensino no Componente Curricular Introdução à Engenharia I e II (p. 40;72) considerando que uma das competências do engenheiro de produção é interagir com as organizações no que cerne promover a evolução do cenário produtivo prevendo assim os impactos competitivos. As Visitas aparecem no campo do Estágio com finalidade de integrar os estudantes ao campo do trabalho vivenciando assim a prática de profissão. Mais adiante nas AACCs, a Visita Técnica igualmente aparece como instrumento de atividade para os estudantes incentivados a visitar empresas na área de produção e serviços.

Por fim, o PPC do curso de **Engenharia Eletrônica (2013)** “visa a formar profissionais para atuar na aplicação desta área da ciência e da tecnologia nos processos produtivos quanto na produção de bens de consumo e de serviço” (p.25), assim pretende-se formar profissionais autônomos com habilidade na comunicação interpessoal em empresas com objetivo de proporcionar, antes da realização do estágio um contato direto com o futuro campo de trabalho. Compreende-se ainda que as visitas técnicas permitem desenvolver competências ao estudante no grau de avaliação processual e formativa (p.209) previsto no Componente Língua de Sinais Brasileira. Embora apareça visita técnica no Componente Língua de Sinais Brasileira, percebe-se outras terminologias existentes no contexto equivalente as atividades fora da sala de aula é referenciado o termo extraclasse em metodologias de ensino nos demais componentes curriculares do curso, por exemplo nos *Componentes Curriculares Física Experimental I, Comunicação e Expressão, Desenho II, Programação de Computadores II, Introdução ao Desenvolvimento de Projetos, Controle de Sistemas a Eventos Discretos, Laboratório de Simulação de Sistemas Dinâmicos, Laboratório de Controladores Modulares, Laboratório de Controle Digital, Laboratório de Controle Configurável, Gestão Financeira, Projeto Experimental e Inteligência Artificial*, apresentam-se no item Metodologia atividades de projetos extraclasse”. Além destes Componentes apresenta-se no *Componente Curricular de Educação Física* como metodologia “aula expositiva seguida de prática ao ar livre em quadras

ou pistas de atletismo.” Contudo não exprime nos Planos de Ensino maiores detalhes de como seriam estas atividades extraclasse, apenas como atividade complementar ou metodológica. No Capítulo do Ensino, Pesquisa e Extensão (p.230), percebe-se um maior envolvimento com a atividade de visita/ e ou viagens técnicas quando se depara com a informação de visitas guiadas ao destino como Usina Hidrelétrica de Itaipu, realizada regularmente por estudantes do curso de Engenharia e de Tecnologia.

### 1.1.2 Licenciaturas

As licenciaturas são cursos de graduação que tem como princípio formar professores, a partir de uma “licença, ou seja, uma autorização, permissão, concessão, dada por autoridade pública competente para o exercício da profissão docente, em conformidade com a legislação” (IFSP, 2013).

Os cursos de licenciaturas do IFSP – Campus São Paulo tem duração de oito semestres em sua grade curricular.

O quadro III apresenta as descrições das análises contemplando as atividades visitas e viagens técnicas bem como outras denominações presentes nos PPCs.

Licenciaturas	Citação dos PPCs analisados à visitas e/ou viagens técnica				
	Como atividade curricular prevista em plano (s) de ensino	Como Atividade Complementar ou Estágio	Como AACCs	Atividades de Extensão	Utilização de outras denominações
Biologia	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Física	Sim	Não consta	Sim	Sim	Sim
Geografia	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Letras	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Matemática	Sim	Não consta	Sim	Não	Sim
Química	Sim	Não consta	Não consta	Sim	Não consta
<b>Total positivo</b>	6	3	5	4	5

Quadro III: Informações do Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciaturas, 2016.

Fonte: Dados sistematizados conforme análise dos PPCs colhidos no site do IFSP, para fins descritivos.

Observa-se que todos os cursos de licenciaturas contemplam a menção visita/ e ou viagem técnica, através destas ou de outras denominações. No entanto verifica-se que as atividades estão presentes nos itens AACCs e Atividades de Extensão conforme análises.

O curso de **Licenciatura em Ciências Biológicas** tem como objetivo formar professores para o ensino de nível médio e tem a oportunidade de atuar no desenvolvimento do estudante para formação teórico e prática proporcionando uma visão crítica adequada aos

campos da profissão docente. O capítulo *Organização Curricular* no item II Prática Reflexiva e todos os componentes curriculares mencionam visitas, sejam como atividade prática ou metodologia. Igualmente no Eixo Articulador da Interação e Comunicação e do Desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional o projeto “Caravana da Ciência” (p.29) que visita escolas da periferia de São Paulo são algumas das ações que considera a visita como articulador pedagógico. Além disso, os planos de ensino do curso consideram as visitas técnicas como metodologia de ensino, utilizando-se da denominação excursões. Outro ponto relevante são as atividades de extensão que consideram as visitas técnicas um tipo de atividade possível, principalmente no campo das AACCs a visita técnica é uma das ações que contribui para que os estudantes cumpram as atividades utilizando-se do estudo do meio e das visitas monitoradas para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

O curso de **Licenciatura em Física** tem como objetivo “formar um profissional comprometido com a qualidade científico tecnológica contribuindo para a evolução e transformação social”. Pressupõe também um egresso que tenha a capacidade de refletir a prática docente interferindo para sua autonomia e estabelecendo relações multidisciplinares de forma integrada aos campos da educação. Diante disso, o PPC (2006) do curso de Física verifica-se a possibilidade de inserção das práticas de visitas técnicas no Eixo Articulador da Interação e Comunicação e do Desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional no Projeto Caravana da Ciência como eixo formador da prática docente nas escolas da periferia de São Paulo. Além disso, as visitas assim como outras atividades propostas de integração aos espaços curriculares no qual os futuros docentes poderão atuar como **museus, centro de astronomia, planetários**.

O Curso de **Licenciatura em Geografia**, tem como um dos objetivos formar professores que tenham a capacidade da crítica criativa e sejam reflexivos na sua prática docente contemplando a teoria e a prática para o exercício da sua profissão e permita constante debate crítico científico na perspectiva de formar cidadãos. O PPC (2011), propõe atividades acadêmicos científicos culturais (p.112) voltadas ao aprimoramento das discussões cotidianas do curso prevendo assim neste item visitas aos espaços na qual encontram-se exposições ou centros de pesquisa com objetivo de extrapolar a sala de aula oportunizando conhecimento científico. Além disso, em um dos componentes curriculares - Produção do Espaço e Impactos geomorfológicos (p. 68) contempla atividades voltado a *visitas didáticos e trabalho de campo* com a perspectiva de produzir conhecimentos na *área de turismo e impactos ambientais*. Outra observação contempla a denominação estudo do meio no Componente Curricular “Prática Pedagógica II” que direciona Sugestões de Métodos e Técnicas aplicadas ao ensino da

Geografia e questão ambiental utilizando-se além disso do estudo do meio como trabalho interdisciplinar.

Em se tratando do Curso de **Licenciatura em Letras** a perspectiva é positiva no que concerne as evidências traçadas no PPC (2011) para as atividades visitas e /ou viagens técnicas. O curso de Letras tem o objetivo de promover a concepção dos princípios pedagógicos de modo que se relacionem as atividades cotidianas a prática docente. O Licenciado deverá desempenhar a crítica sobre os aspectos histórico, social, cultural, político e ideológico de forma autônoma e competente. A *organização curricular do curso de licenciatura em Letras* tem como processo de aprendizagem tem em seus fundamentos possibilitar a inserção de um professor-pesquisados e não professor-transmissor de conteúdo, desta forma está previsto na Organização Curricular no item Eixo Norteador da Formação Complementar – Tópicos da Linguagem atividades-acadêmico-científico a perspectiva de **visita ao Museu da Língua Portuguesa, ao Jardim da Luz** com objetivo de propiciar reflexão em torno da aprendizagem bem como a interação com as artes nas áreas visuais e cênicas. Na maioria dos componentes curriculares são citadas as visitas em ambientes que tenham exposições, mostra, feira, museus com a finalidade de articular a disciplina ao meio. Outro critério relevante neste contexto é o sistema de avaliação da disciplina, que apresenta a visita técnica como um dos procedimentos de avaliação formativa e processual. As AACCs têm como objetivo ampliar a formação do aluno e nesta vertente aparece no apontamento a visita como uma das alternativas de atividade científica sendo necessário a autorização do professor, bem como relatório sobre as atividades contempladas. Além das AACCs, o Estágio prevê visitas em comunidades quilombolas, aldeias indígenas com o intuito de promover a imersão para compreensão das desigualdades sociais e linguística.

O curso de **Licenciatura em Matemática** a partir das considerações do PPC (2011) tem por objetivo formar professores críticos reflexivos no contexto da profissão docente, bem como na educação no que concerne as atividades de formação e o papel do professor com características relevantes para a contribuição da matemática enquanto norteadora de um conhecimento amplo e científico para a capacidade de entender a realidade e ter a sensibilidade dos diferentes contextos culturais históricos na questão de aprendizagem e conhecimento específico. As atividades de caráter Acadêmico Científico Cultural- AACC, permite estabelecer uma relação com atividades como as visitas técnicas no seu contexto formativo possibilitando um engajamento na descoberta do conhecimento. Estas modalidades de AACCs permite considerar a visita monitorada como uma das atividades possíveis para o conhecimento científico, sempre acompanhada de um professor.



Embora as análises tenham em seu destaque a presença das visitas técnicas considere-se relevante compreender que algumas estruturas não conseguem vislumbrar tal atividade como mobilizadora das interfaces pedagógicas. Organiza-se de forma a sintetizar tal atividade como é o caso do curso de **Licenciatura em química** que tem como escopo formar profissionais comprometidos, críticos e que possam promover a igualdade e oportunidade. As visitas/viagens técnicas tem suas ações explicitadas nas atividades de extensão (p.155) proporcionando vislumbrar o a pesquisa como eixo norteador tanto no item das Atividades de Extensão, bem como as de Estágio compreendendo as AACCs, no que se considera interagir o saber acadêmico ao saber popular.

### 1.1.3 Tecnologias

Os cursos tecnológicos são cursos de graduação profissional tendo como candidatos os concluintes do ensino médio ou equivalente, tendo sua carga horária conforme o eixo tecnológico, mas que contemplam na maioria seis semestres para sua conclusão. (IFSP, 2013). Os cursos tecnológicos têm a função de gerir e atender segmentos em atividades de indústria e serviços com competências, habilidades norteadas pelo aprendizado através das técnicas e métodos direcionado pelos PPCs.

Dos cinco PPCs analisados nesta modalidade, um deles não apresenta qualquer citação a visitas e viagens técnicas (Quadro IV).

Tecnológicos	Citação dos PPCs analisados à visitas e/ou viagens técnicas				
	Como atividade curricular prevista em plano (s) de ensino	Como Atividade Complementar ou Estágio	Como AACCs	Atividades de Extensão	Utilização de outras denominações
Análise e Desenvolvimento dos Sistemas	Sim	Sim	Não consta	Não Consta	Não consta
Automação Industrial	Sim	Sim	Não consta	Não consta	Não consta
Gestão da Produção Industrial	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
Gestão em turismo	Sim	Não consta	Não consta	Não consta	Sim
Sistemas Elétricos	Sim	Sim	Não consta	Não consta	Não consta
<b>Total positivo</b>	4	3	0	0	1

Quadro IV: Informações do Projeto Pedagógico dos Cursos Tecnológicos, 2016.

Fonte: Dados sistematizados conforme análise dos PPCs colhidos no site do IFSP, para fins ilustrativos.

Os cursos de tecnologia no que se refere as observações do (quadro IV) permite visualizar que as atividades “extramuros ou além dos muros estão previstas na maioria dos cursos em suas estruturas curriculares, porém se apresentam na maior parte das vezes na Área dos Estágios ou Atividades Complementares.

O Curso de **Análise e Desenvolvimento dos Sistemas** tem em seu PPC (2008) o objetivo específico de “formar profissionais com capacitação teórica e prática, com capacidade de projetar, implementar e supervisionar equipes de trabalho de informática” (p.4). A abordagem de atividades externas não é prevista de forma utilitária, no entanto compreende-se as visitas técnicas em sua complementação pedagógica, no item Atividades Complementares (p.3) com a função de utilizar-se das Visitas como possibilidade de “troca de informações e transferência tecnológica”. A análise se depara com uma dicotomia dos princípios Diretrizes e Bases da Educação Nacional na qual o Projeto Político do IFSP é norteado e prevê “valorização da experiência extraescolar” (p.7).

Deste modo, segue-se a observação do PPC (2002) do Curso de **Automação Industrial** que tem o escopo de estimular o trabalho em equipe para elaboração de projetos no qual possam ser conduzidos para trabalho de gestão e coordenação de equipes.

As atividades de Visitas Técnicas no curso de Automação Industrial se concretizam no item XIX do PPC (2002) como uma das sugestões para se melhorar o curso. A Organização Curricular prevê[“promover um maior número de visitas técnicas, objetivando uma efetiva integração dos alunos com meio produtivo e a comunidade. ”] (p.339). Ainda são previstas visitas técnicas nos planos de ensino como: Visitas a exposições de equipamentos, participação em Congressos e Feiras e Seminários.

O curso de **Gestão da Produção Industrial**, através do PPC (2011) tem como objetivo [“habilitar profissionais em técnicas, procedimentos, métodos de trabalho necessários a Produção Industrial, afim de desenvolver competências relacionadas ao estudo...”] (p.1), porém não se alcançou a localização das atividades extramuros em seu PPC.

O curso de **Gestão em Turismo** tem como objetivo formar profissionais aptos na elaboração de roteiros turísticos, planejamento e desenvolvimento do turismo, além de coordenar atividades turísticas em vários segmentos da área (transportadoras turísticas, consultorias e agências de viagens e turismo, planejamento de viagens e serviços receptivos em regiões potenciais.

Através da análise do quadro III, observações contidas no PPC (2011) é percebido a utilidade das viagens e visitas técnicas como método ou técnica de ensino. Além disso, a atividade de viagem técnica no Componente de Gestão de Empresas de Turismo II, prevê

projeto interdisciplinar para seu desenvolvimento. Em se tratando de outras terminologias o Curso de Gestão em Turismo utiliza-se de trabalho de campo como metodologia de ensino no Componente de Pesquisa de Mercado, justificando-se pela realização de pesquisa da demanda turística dados a necessidade do Componente.

Contemplando as análises dos quadros verifica-se o curso **Tecnológico de Sistemas Elétricos** que tem como um dos objetivos “criar oportunidades para desenvolver competências, habilidades e posturas críticas diante da realidade social, política, econômica, cultural para o exercício profissional”. (p.17).

A compreensão das visitas ou viagens técnicas no quadro ilustrativo destina-se a utilidade apresentada no eixo das Atividades Complementares como subsidio de possibilitar ao estudante as vivencias em torno do exercício da profissão nos mais diversos espaços contemplando visitas à Usinas, a empresas e industrias da área elétrica.

#### 1.1.4 Análise geral

Considerando as análises dos quadros (I, II, III e IV) as evidencias das viagens/ e ou visitas técnicas são contempladas em sua maioria com ressalvas para as terminologias deste estudo. No quadro I, verifica-se que as terminologias presentes na sua maioria são as visitas e/ou visitas técnicas. As viagens são contempladas apenas no curso de Gestão em Turismo confirmando a proximidade que o curso tem com estas técnicas.

Outra relevância aproxima-se a quantidade de vezes que a menção aparece no que considera as viagens/ e ou visitas técnicas nos PPCs;

- Bacharelados – Nestes cursos a maior evidência das atividades “extramuros” ou “além dos muros” são da Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Engenharias da Produção e Eletrônica.
- Licenciaturas – Nas licenciaturas as maiores evidencias estão presentes nos cursos de Ciências Biológicas e Letras
- Tecnológicos – Nos cursos de tecnologia as evidencias são maiores nos cursos de Gestão em Turismo e Automação Industrial.

A curiosidade destas analises se expande nos cursos de Licenciaturas quando nas áreas das humanidades a Geografia não tem destaque e nos Bacharelados as Engenharias se destacam quebrando paradigmas que cursos de exatas estão preocupados com as vivencias “extramuros”. Por fim os PPCs dos cursos de graduação do IFSP – Campus São Paulo apresentam destaques para as saídas pedagógicas com objetivos muitas vezes distintos das viagens e visitas técnicas, mas com grande relevância para os estudos posteriores. É evidente que os aspectos encontrados

são pertinentes aos anseios pedagógicos de currículo e correspondem as metodologias existentes no campo do Turismo, mas que num estudo mais aprofundado poderão contemplar maiores contribuições para a pesquisa.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proposto tentou evidenciar reflexões acerca de novas formas de aprendizagem a partir de uma abordagem exploratório-descritiva com aportes bibliográficos e documental que através das análises, olhares bibliográficos, leituras e (re) leituras possam contribuir para melhorias no desenvolvimento das atividades através dos Projetos dos Cursos de Graduação (Bacharelados, Licenciaturas e Tecnológicos).

As considerações desencadeadas na pesquisa englobou perspectivas das relações professor -aluno, da interdisciplinaridade, do papel da docência em relação ao processo ensino/aprendizagem e dos conceitos propostos nos currículos com a abordagem na estrutura do campo educacional e do ensino considerando possíveis melhorias para as práticas das viagens e visitas técnicas que se estabelecem de maneira pontual no aspecto do ensino, da pesquisa e extensão com as mesmas finalidades descritas nos projetos pedagógicos. Estas finalidades oriundas de uma necessidade plausível no que cerne o desenvolvimento intelectual do aluno através das interfaces das atividades de campo, estudo do meio e das saídas pedagógicas no geral.

Acredita-se que as atividades expostas neste estudo tenham caráter construtivo no desenvolvimento de habilidades, competências dos estudantes. As características disponibilizadas nos currículos pedagógicos externando assim as possibilidades para a prática de ensino utilizando-se assim das viagens e visitas técnicas permite englobar a pesquisa, o planejamento, a vivência, a integração dos pares e a interdisciplinaridade aos conteúdos e conceitos como estímulos e reflexões pedagógicas no processo das potencialidades significativas.

Num primeiro momento as considerações em relação a Educação se fez necessário para entendermos os aspectos que levam o ensino a ser modificado perante as demandas que urgem no cenário global. O panorama da educação superior e as abordagens de currículo, papel docente e as metodologias de ensino trouxeram importância significativa para justificarmos o objeto desta pesquisa no que foi pretendido de que as visitas/viagens técnicas estivessem no cenário dos PPCs dos cursos de Graduação (Bacharelados, Licenciaturas e Tecnológicos) evidenciando assim possibilidades de inserção mais significativa para o desenvolvimento destes métodos.

Libâneo, contextualiza que o principal objetivo da metodologia de ensino é promover o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes, fazer com que os alunos possam aprender a pensar teoricamente (epistemologicamente) antes de recorrer a técnica de ensino. Ainda que a técnica de ensino seja relevante, o professor deve separar o conteúdo da disciplina e promover os métodos através do objeto de ensino como processo de praticar a técnica.

Cabe, portanto, reafirmar que as evidências das práticas pedagógicas (viagens/visitas técnicas) foram parte do objetivo deste trabalho e no entanto considerar que não se pretendia concluir o estudo neste trabalho, devido grandes possibilidades de se aprofundar melhor como estas práticas estão se findando.

As visitas e viagens técnicas no contexto das atividades interdisciplinares contribui para um melhor desempenho da aprendizagem devido relações interpessoais e conhecimento empírico do que se é estudado nas aulas teóricas. É notório que as atividades estão presentes nos currículos pedagógicos dos cursos de graduação (Bacharelados, Licenciaturas e Tecnológicos) do IFSP -Campus São Paulo, mas com ressalvas no padrão de currículo esperado, mas que isso se justifica pela estrutura e abordagem dos cursos.

O capítulo Currículo no Ensino Superior teve o intuito de apresentar um panorama da educação atual, iniciando pelas esferas globais da educação que dão suporte a elaboração dos currículos pedagógicos nas instituições do ensino superior. A alteração na estrutura curricular, através das políticas educacionais, contribui para impactar o processo ensino aprendizagem e as formas como são conduzidas as propostas pedagógicas.

Ao tratar da Alteração dos Currículos Mínimos para as Diretrizes Curriculares o destaque se faz presente nos objetivos que antes se limitava os Currículos Mínimos. Os objetivos anteriores não contemplavam de forma explícita as atividades interdisciplinares, a autonomia destas atividades e os cursos de graduação de curta duração. Não existia cursos de graduação com cargas horárias reduzidas com temáticas atuais o que permite atender uma demanda emergente para o mercado de trabalho, no entanto a permanência da qualidade no ensino entre formação e profissionalismo ainda são subjetivas.

Em relação ao Instituto Federal – Câmpus São Paulo, o que se identifica é a possibilidade de ampliar as atividades “além dos muros” nos PPCs. Os resultados da análise permitem considerar esta hipótese. Além disso, o Regulamento do IFSP das Visitas Técnicas prevê diretrizes de como planejar as atividades, uma questão que deveria ser mais explícito nas abordagens dos PPCs.

De maneira geral, no Campus São Paulo, a maioria dos Planos de Curso não contemplam viagens e visitas técnicas como método/técnica de ensino especificamente nestes termos, mas percebe-se a menção das atividades de Visitas na maior parte dos cursos nos itens Atividades Complementares, de Extensão, Estágio e Metodologia de Ensino. Nos cursos de Bacharelados do Instituto Federal de São Paulo – IFSP as previsões de viagens e ou/ visitas técnicas são subjetivas no contexto do projeto dos cursos, mas, no entanto, contemplam saídas pedagógicas com outras terminologias (estudo de campo, visita dirigida). Nos cursos de licenciaturas do IFSP – Campus São Paulo, as visitas técnicas são presentes consideravelmente nos cursos de Ciências Biológicas e Letras, no entanto sem definição de como estas atividades ocorrem especificamente no PPC. Em ambas as situações são previstas visitas e não viagens técnicas. O termo Viagens Técnicas ainda se confunde com passeios, sem nenhuma aplicação de projetos de pesquisa, talvez as aplicações das viagens e visitas técnicas com a finalidade pedagógica, de cunho científico ainda não são evidentes nestes planos. Já nos cursos tecnológicos, principalmente no curso específico de Gestão Turismo a presença das Visitas e Viagens Técnicas são compreendidas nos PPCS e presentes no cotidiano dos alunos em diversos componentes disciplinares como técnica de ensino e com objetivos bem específicos de pesquisa, ensino e extensão.

Os cursos de Bacharelados no campo das engenharias permitiram refutar qualquer desconfiança de que não se praticam saídas pedagógicas, mas que ainda neste estudo não se consegue afirmar como são elaboradas estas atividades. Em relação aos cursos de Licenciaturas a abordagem das saídas pedagógicas no que cerne as viagens e visitas técnicas são bastante significativas e apresentaram um aspecto positivo para um futuro estudo. Já os cursos tecnológicos tiveram um aspecto relevante, porém diferente no que se previa para as viagens e ou/visitas técnicas possibilitando verificar que as necessidades metodológicas são equivalentes a outras metodologias ou práticas de ensino. As práticas foram melhores contempladas no curso de Gestão em Turismo.

Por fim, o termo visita técnica tem uma maior relevância em relação a viagem técnica nos PPCs, porém, entende-se que em alguns casos como o curso de Letras que se utiliza da expressão excursão ou mesmo passeio que dependendo da localidade, no campo do turismo pode ser entendido como viagem. Além disso, alguns cursos como Engenharia Eletrônica menciona Usina Hidroelétrica de Itaipu – Foz do Iguaçu-PR como um dos destinos turísticos previstos para a prática da Visita.

Estas observações contemplam as evidências das atividades “além dos muros” nos seus PPCs, como metodologia ou mesmo como atividades de caráter científico acadêmico nas

limitações de cada curso. Além disso, as visitas e viagens técnicas são parte da Organização Didática contemplando Regulamento específico para estas atividades com responsabilidade no que julga trazer para os câmpus a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica através de Projeto elaborado pelos docentes permitindo o acesso aos educandos para as atividades pertinentes à sua formação pedagógica e contemplando as competências e habilidades previstas nos PPCs de maneira global.

Assim, espera-se que ao resgatar as práticas pedagógicas no contexto curricular se estabeleça uma discussão e reflexão acerca de como o professor pode lidar com estes conceitos e inserir as práticas para a contribuição do ensino-aprendizagem, promovendo uma construção de conhecimentos através da interdisciplinaridade e da utilização da pesquisa no ensino e extensão.

Considera-se que a pesquisa não se esgota neste trabalho e que outros pesquisadores possam contemplar lacunas que ainda permanecem vivas no contexto pedagógico.



## 8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Por que a formação pedagógica dos professores do Ensino Superior? In: **Formação do professor do Ensino Superior** – desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012, p.59-109.

ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos. ENSINAR, APRENDER, APREENDER E PROCESSOS DE ENSINAGEM. **Ibplex**, Curitiba, p.1-26, 1998.

ARAÚJO, Glausireé Dettmann; QUARESMA, Adilene Gonçalves. **Visitas guiadas e visitas técnicas: Tecnologia de Aprendizagem no contexto educacional**. Porto Alegre, RS: Competência, 2014, p.29-51

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino**. 19ª ed. In: VEIGA, Ilma Passos (org.). **Técnicas de ensino por quê não?** Campinas, SP: Papirus, 1991, p.11-35.

ÀVILA, Maria Cristina D; VEIGA, Ilma Passos Alencastro da (Org.). Avaliação da Aprendizagem Escolar como Investigação e Intervenção: uma abordagem operacional. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Profissão Docente na educação superior**. Curitiba: CIP-Brasil Catalogação na Fonte, 2013. p. 94-122.

BONFIM, Mailane Vinhas de Souza. **Por uma pedagogia diferenciada:** Uma reflexão acerca do turismo pedagógico como prática educativa. Revista Turismo Visão e Ação, Itajaí-SC, v.12, n.1, p.114-129,26 ago.2009.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Extensão Universitária:** equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a universidade. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual de extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001. P.159-175.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação? In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?:** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2007. p. 7-26. (II).

BRASIL, Instituto Federal de São Paulo. **2095: Regulamento de Visitas Técnicas do IFSP**. São Paulo: Ifsp, 2011. 4 p. Disponível em: <pep.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2012/06/Portaria\_Visitas-Técnicas.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL, Instituto Federal de São Paulo, (Ed.). **Organização Didática dos Cursos Ofertados pelo IFSP: RESOLUÇÃO 94/2015**. 2. ed. São Paulo: Ifsp, 2015. 68 p.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Arquitetura e Urbanismo**. 2013. Disponível em: <<http://spo.ifsp.edu.br/index.php/2-ifsp/113-bacharelado-em-arquitetura-e-urbanismo>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Engenharia de Controle e Automação Industrial**. 2011. Disponível em: <<http://spo.ifsp.edu.br/index.php/2-ifsp/110-bacharelado-em-engenharia-de-controle-e-automacao>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Engenharia Civil**. 2011. Disponível em: <<http://engenhariacivil-ifsp.webnode.com.br/>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Engenharia da Produção**. 2011. Disponível em: <<http://spo.ifsp.edu.br/index.php/12-cursos/112-bacharelado-em-engenharia-de-producao>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Engenharia Eletrônica**. 2013. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/289-so-paulo.html?download=14568:ppc-engenharia-eletronica-spo>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL, Instituto Federal de São Paulo (Org.). **Análise e Desenvolvimento dos Sistemas**. 2008. Disponível em: <<http://spo.ifsp.edu.br/index.php/2-ifsp/96-analise-e-desenvolvimento-de-sistemas>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Automação Industrial**. 2002. Disponível em: <<http://spo.ifsp.edu.br/index.php/2-ifsp/97-tecnologia-em-automacao-industrial>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Gestão da Produção Industrial**. 2011. Disponível em: <<http://spo.ifsp.edu.br/index.php/2-ifsp/98-tecnologia-em-gestao-da-producao-industrial>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Gestão em Turismo**. 2011. Disponível em: <<http://www2.ifsp.edu.br/edu/turismo/>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Sistemas Elétricos**. 2010. Disponível em: <<http://spo.ifsp.edu.br/index.php/22-estudantes/101-tecnologia-em-sistemas-eletricos>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Licenciatura Ciências Biológicas**. 2014. Disponível em: <<http://licbiologia.spo.ifsp.edu.br/>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Licenciatura Física**. 2005. Disponível em: <<http://spo.ifsp.edu.br/index.php/2-ifsp/104-licenciatura-em-fisica>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Licenciatura em Geografia**. 2011. Disponível em: <<http://spo.ifsp.edu.br/index.php/2-ifsp/105-licenciatura-em-geografia>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Licenciatura Letras**. 2011. Disponível em: <<http://spo.ifsp.edu.br/index.php/2-ifsp/106-licenciatura-em-letras>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Licenciatura Matemática**. 2011. Disponível em: <<https://ifspmatematica.wordpress.com/>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Licenciatura em Química**. 2014. Disponível em: <<http://spo.ifsp.edu.br/index.php/2-ifsp/108-licenciatura-em-quimica>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Artigo 43. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 11. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 19 mar. 2015. p. 28-29.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Cursos de Graduação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>, 3 abr. de 2012. Acesso em: 05 set. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação: **Diretrizes Curriculares-Cursos de Graduação**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES\\_0288.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES_0288.pdf), 6 nov. de 2003. Acesso em: 05 set. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação: **Diretrizes Curriculares-Cursos de Graduação**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces13\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces13_06.pdf), 24 nov. de 2006. Acesso em: 05 set. 2015.soc

BRASIL, Ministério da Educação: **Diretrizes Curriculares-Cursos de Graduação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>, 11 mar de 2003. Acesso em 14 de mai.2016.

BRASIL, Ministério da Educação: Resolução nº 23001.000018/2006-09 e 23001.000133/2007-56, de 09 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Formação Inicial e Continuada dos Professores do Magistério da Educação Básica**. 2. ed. Brasília, DF, 25 jun. 2015.p.161.Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015\\_pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015_pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 27 fev. 2016.

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: Um trabalhador da Contradição**. Revista Faebea: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, Salvador, v. 17, n. 30, p.17-31, jul/dez 2008.

CONSELHO COORDENADOR DOS INSTITUTOS SUPERIORES POLITÉCNICOS (Portugal) (Ed.). **O ENSINO POLITÉCNICO EM PORTUGAL**. 2013. Disponível em: <<http://www.ccisp.pt/index.php/pt/estudar-em-portugal/o-ensino-politecnico-em-portugal>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

COZZA, M. M. R. e SANTOS, O. R. de A. Geografia: **Estudo do Meio**. Projeto Araribá. Editora Moderna, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações Pedagógicas e a Reconfiguração de Saberes no Ensinar e no Aprender na Universidade. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIENCIAS SOCIAIS, 8º. 2004, Coimbra. **A questão Social no Novo Milênio**. Coimbra: Luso Afro Brasileiro, 2004. p. 1 - 18.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p;153-171.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira& Marin Editores, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização**. Perspectiva, Florianópolis, v. 29, p.443-462, jul./dez.2011.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação: Campinas**, Sorocaba, v. 15, n. 1, p.195-224, mar. 2010.

FAZENDA, Ivani (Org.). O que é Interdisciplinaridade: Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). A Reforma da Educação Superior no Governo Lula da Silva: Concepções, Contradições e Desafios. In: GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Reconfiguração do Campo da Educação Superior**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. Cap. 3. p. 95-119.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração e Contemporânea**, Curitiba, v. 5, n. 1, p.183-196, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira.

FREIRE, Paulo. **Uma Educação para a liberdade**. 3. ed. Porto: Textos Marginais, 1974. p.7-21.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURLANETO, Ecleide. **A prática interdisciplinar: educação e formação**. Taubaté: PEC UNITAU, 1998.

FUSARI, José Cerchi. **O Planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**.in: Revista Ideias, n.8.1990, p,44-53. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p044-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf). Acesso em: 14 de maio de 2016.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p.27-38, jan. /mar. 2006.

GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira. Reconfiguração do Campo da Educação Superior. In: \_\_\_\_\_, (Org.). **Série Estudos em Políticas Públicas e Educação**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012 (cap.1).

HOFFMANN, Jussara. As múltiplas dimensões do olhar avaliativo. In: HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 59-74.

JALUSKA, Taciane; JUNQUEIRA, Sérgio. **As possibilidades de educação em espaços não formais por meio do turismo educacional: o que apontam os trabalhos de conclusão do curso**

de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. (In: CIBERTEOLOGIA-REVISTA DE TEOLOGIA & CULTURA – ANO VIII, N.39,39.,2012, Paraná.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa**: unindo ensino e modos de investigação. São Paulo: Cadernos da Pedagogia Universitária USP, 2009. p. 9-40.

LIBÂNEO, José Carlos; GARRIDO, Selma. **Didática**: Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor. In: LIBÂNEO, José Carlos; GARRIDO, Selma. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. Cap. 1. p. 14-31.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da graduação na universidade: a aula universitária. **Difusão de Formação Docente**, Uberlândia, p.1-12, 2000. Disponível em: <[http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/Documentos/Texto3-O-ensino-de\\_graduacao-A-aula-universitaria.pdf](http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/Documentos/Texto3-O-ensino-de_graduacao-A-aula-universitaria.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2016.

LINHARES, Fernando; NASCIMENTO, Sylvania. Astronomia na escola e no observatório astronômico: os contextos educacionais aplicados à educação em astronomia. **Revista do Programa de Pós Graduação em Educação-PPGE**, Chapecó, v. 15, n. 31, p.129-148, jul. 2013.

LOPES, C.; PONTUSCHKA, N. N. **Estudo do meio: teoria e prática**. Geografia (Londrina) v. 18, n. 2, 2009. Disponível em:<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2360/3383>>. Acesso em: 7 maio de 2015.

LOPES, D. E. I. **História dos Estudos do Meio: Um estudo sobre as práticas extramuros da escola em São Paulo**. 2014. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em:<[http://leamad.fflch.usp.br/sites/leamad.fflch.usp.br/files/\(Dissertacao%20de%20mestrado\)%20Hist%C3%B3ria%20dos%20Estudos%20do%20Meio%20Um%20estudo%20sobre%20as%20pr%C3%A1ticas%20extramuros%20da%20escola%20em%20S%C3%A3o%20Paulo%20-%20Vers%C3%A3o%20corrigida.pdf](http://leamad.fflch.usp.br/sites/leamad.fflch.usp.br/files/(Dissertacao%20de%20mestrado)%20Hist%C3%B3ria%20dos%20Estudos%20do%20Meio%20Um%20estudo%20sobre%20as%20pr%C3%A1ticas%20extramuros%20da%20escola%20em%20S%C3%A3o%20Paulo%20-%20Vers%C3%A3o%20corrigida.pdf)>. Acesso em 7 de maio de 2015.

MACEDO, Arthur Roquete de; TREVISAN, Ligia Maria Vettorato; TREVISAN, Péricles; MACEDO, Caio Sperandeo. Educação Superior no Século XXI: E a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, n. 1, p.127-148, 28 jun. 2005. Mensal.

MACHADO, Alisson Beltrão. **Turismo Pedagógico e as Possibilidades de ampliação de olhares**: Uma análise sobre a sistemática dos Processos de Tombamento de Bens Patrimoniais Paranaenses. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 5; 2011, Maringá. Artigo Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011. V.1,p.1407-1418.

MALERBA, Rafaela Câmara. **Turismo Pedagógico**: O estudo do meio nas escolas da cidade de São Paulo. 2003. 175 f. Monografia (Especialização) - Curso de Turismo, Departamento de Relações Públicas, Publicidade e Turismo, Universidade de São Paulo - Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, 2003. Cap. 6.

MARION, José Carlos; MARION, Arnaldo Luís Costa. **Metodologias de ensino na área de negócios. Para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA.** São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS VIANNA, Luiz Ailil; ALVES NETO, Francisco Raimundo. **O Turismo Pedagógico como dinamizador do processo aprendizagem no Proeja.** Educere: Educere, Cascavel, v.8,n.16,p.455-468, 12 fev.2012.

MASETTO, MARCOS. Didática: 3 ed. São Paulo: FTD,1996, p.86-103.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Viagens de educadores e circulação de modelos pedagógicos.** In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; GONDRA, José Gonçalves. **Viagens Pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2007. Cap. 1. p. 7-14.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Ensino superior de curta duração: A experiência norte-americana dos Comunista Colleges. **Revista Ensino Superior Unicamp,** Campinas, v. 1, n. 12, p.1-3, jan. 2014. Trimestral. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/ensino-superior-de-curta-duracao-a-experiencia-norte-americana-dos-community-colleges>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

MORALES, Angélica Góis. **A formação do profissional educador ambiental: Reflexões, Possibilidades e Constatações.** 2. ed. Ponta Grossa: UEP Gepg, 2012. 223 p

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_, (org.): \_\_\_\_\_ (Org.). **Profissão professor.** Porto Editora, 1995.

PETRUCCI, Valéria Bezzera Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo. (Org.). **Didática do ensino da contabilidade.** São Paulo: Saraiva, 2006.

PIMENTA. Selma Garrido. Formação de Professores: **identidade e saberes da docência.** In: \_\_\_\_\_.(Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999, p.15-34.

PIMENTA. Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52

PONTUSCHKA, Nibia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Nuria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RANGEL, Mary; PINTO, Luciano A. M. Planejamento da ação docente no ensino superior: participação e compromisso. **Revista Faeeba: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE,** Salvador, v. 17, n. 30, p.137-144, 05 jul. 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel. I.Pérez. Compreender e Transformar o Ensino. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GOMEZ, Angel Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 1. p. 121-148.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 299 p.

SHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.77 -91.

SOUZA, Ana Maria de Lima. Avaliação da Aprendizagem no ensino superior: Aspectos Históricos. **Revista Exitus**, v. 02, n. 01, p.231-254, out. 2012.

SOUZA, Raul José de. **A Formação Tecnológica em Turismo no Brasil**: potencialidades e fragilidades das atividades experienciais nos cursos de Gestão em Turismo. 2014.359 f. Dissertação (Doutorado) – Curso de Especialidade de Planejamento dos Espaços Turísticos, Instituto de Geografia e Ordenamento de Território, Universidade de Lisboa, São Paulo,2014.

VEIGA, Ilma. Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al (Org.). Técnicas de Ensino: Por que não?. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al (Org.). **Técnicas de Ensino**: Por que não?. 8. ed. Campinas: Papirus Editora, 1999. Cap. 7. p. 115-128

VELOSO, Marcelo Parreira. **Visita Técnica**: Disciplina Curricular para os cursos de turismo. 2003. 139 f. Monografia (Especialização) - Curso de Docência e Pesquisa, Centro de Excelência em Turismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

ZABALA, Antoni. Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: Uma Proposta para o currículo escolar. In: ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002. Cap. 1. p. 13-41.

ZABALZA, Dr Miguel Ángel. Formação e Docência na Educação Básica e Superior: Novos Tempos, Novos Rumos. In: ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE E CENTRO OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR - INTERFOR FORMAÇÃO, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: TERRITÓRIOS REFERENCIAIS PARA A PROFISSÃO DOCENTE, 6º 2015, Brasília. **Conferência**. Brasília: Enforsup e Interfor, 2015.