

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARINA PIASON BREGLIO PONTES**

**OS EFEITOS DO SINAES NO CURSO DE TURISMO  
DA PUC-CAMPINAS:  
percepção dos gestores, professores e egressos**

**CAMPINAS – SP**

**2016**

**MARINA PIASON BREGLIO PONTES**

**OS EFEITOS DO SINAES NO CURSO DE TURISMO  
DA PUC-CAMPINAS:  
percepção dos gestores, professores e egressos**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação, ao programa de pós-graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios

**PUC-CAMPINAS**

**2016**

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

**t378.01**  
P814e

Pontes, Marina Piason Breglio.

Os efeitos do SINAES no curso de turismo da PUC-Campinas: percepção dos gestores, professores e egressos / Marina Piason Breglio Pontes. - Campinas: PUC-Campinas, 2016.  
232p.

Orientadora: Mônica Piccione Gomes Rios.  
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui anexo e bibliografia.

1. Ensino superior - Avaliação. 2. Turismo - Estudo e ensino - Avaliação. 3. Políticas públicas. 4. Educação. I. Rios, Mônica Piccione Gomes. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

18.ed.CDD – t378.01

MARINA PIASON BREGLIO PONTES OLIVEIRA

OS EFEITOS DO SINAES NO CURSO DE TURISMO DA PUC-CAMPINAS:  
PERCEPÇÃO DOS GESTORES, PROFESSORES E EGRESSOS

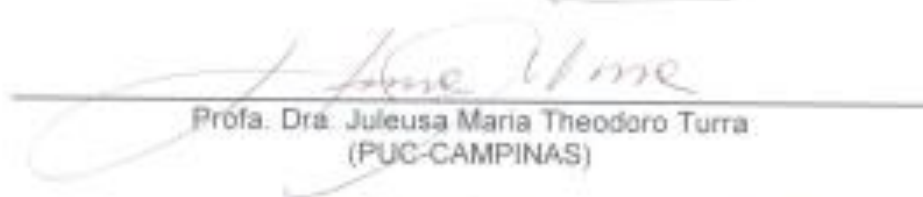
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 15 de dezembro de 2016



---

Prof. Dra. Mônica Piccone Gomes Rios  
(Orientadora - PUC-CAMPINAS)



---

Prof. Dra. Juleusa Maria Theodoro Turra  
(PUC-CAMPINAS)



---

Prof. Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins  
(UNISANTOS)

Aos meus pais, exemplos de vida, que formaram  
uma família especial, deixando marcas eternas  
de amor, dedicação e carinho. Mostraram, na prática,  
que a educação e a união são maiores que qualquer  
obstáculo que possa surgir em nosso caminho.

Aos meus irmãos, José, Pedro e Paulo,  
sem vocês nada teria sentido e nada teria acontecido.  
Cada um a sua maneira, nos cuidados com a família,  
nas ausências do cotidiano, na revisão deste texto...  
Como é bom contar com vocês!

Ao meu marido, Igor,  
Por estar ao meu lado nesta jornada e nas demais  
que virão. Com certeza, todos os sacrifícios  
serão para que tenhamos um futuro mais feliz,  
lado a lado.

## AGRADECIMENTOS

À Puc-Campinas,  
Universidade que se tornou ambiente acolhedor de trabalho e espaço profícuo de aprendizado, pelo incentivo à minha formação por meio de bolsa de estudos, viabilizando minha permanência neste programa.

À Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios,  
Orientadora e incentivadora, grande exemplo de dedicação e compromisso ético.

Aos demais docentes do programa,  
Profissionais distintos, pessoas únicas. Cada um contribuiu não só para este trabalho, mas para quem sou hoje. Em especial ao Prof. Samuel, coordenador deste programa, sempre disposto a ir além dos limites para nos apoiar.

À Francis,  
Diretora, colega de trabalho, amiga! Grande incentivadora, que me impulsiona sempre à superação e a ser uma professora melhor a cada dia.

À Profa. Juleusa,  
Pela participação mais que determinante neste processo. Professora-exemplo, incentivadora deste processo e banca brilhante! As contribuições são incontáveis, para minha formação e para este trabalho!

À Profa. Maria Angélica,  
Que se disponibilizou a encaixar em sua atribulada rotina a missão de compor a banca para esta dissertação, contribuindo efetivamente para os resultados aqui apresentados.

Aos meus colegas de Turismo,  
Professores especiais, Ana Maria, Tatiana, Marcelo, pela parceria, amizade e apoio neste trabalho e nos desafios do cotidiano. Joana, Nícia e Zuleica, a presença de vocês é única e muito estimulante!

Aos meus colegas de mestrado,  
Que formaram uma turma heterogênea e singular. Cada um, com seu exemplo de vida, deixará ensinamentos que não esquecerei. Larissa, Geisa, João, Felipe, Laís e Simone, em especial, pela parceria e apoio, amizade que ultrapassará esses dois anos. Paulo, meu veterano, pelos conselhos ao longo do caminho que já trilhou.

À Gleice,  
Minha eterna professora, agora amiga, responsável por me mostrar o caminho da educação. Ainda hoje, você é espelho para minhas ações!

À toda a equipe do CLC,  
Pessoas especiais e excelentes profissionais, que apoiaram a realização desta pesquisa e me ajudam, dia a dia, a ser uma melhor professora.

## RESUMO

PONTES, Marina Piason Breglio. *Os Efeitos do SINAES no Curso de Turismo da Puc-Campinas: percepção dos gestores, professores e egressos*. 2016. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016.

Nas últimas seis décadas, o turismo experimentou uma contínua expansão e diversificação, convertendo-se em um dos setores econômicos de maior envergadura e crescimento do mundo e exigindo uma profissionalização que implica repensar o Curso de Turismo para que atenda a essa realidade. Aqui se cumpre um dos principais papéis das políticas públicas em educação, no ensino superior, com reflexos no desenvolvimento econômico do país e na carreira de seus profissionais: avaliar o Curso de Turismo e apontar as mudanças necessárias. Avaliar como prática social orientada, à luz de José Dias Sobrinho e Almerindo Afonso, sobretudo, para produzir questionamentos e gerar intervenções. No Brasil, o Exame Nacional de Cursos, o Provão, foi implantado em 1996 como a primeira avaliação em larga escala no ensino superior, sendo substituído em 2004 por um sistema mais abrangente, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, SINAES. Desde então, a regulação e o controle do Estado podem estar produzindo efeitos nos cursos existentes, fato que nutre o problema norteador desta pesquisa: quais os efeitos do SINAES no Curso de Turismo da PUC-Campinas na percepção dos gestores, professores e egressos? A pesquisa tem como objetivo geral investigar, na percepção dos gestores, professores e egressos, os efeitos do SINAES no Curso de Turismo da PUC-Campinas. A opção metodológica se deu por uma abordagem qualitativa, sem desprezar os dados quantificáveis, incluindo revisão da literatura especializada, análise documental do projeto pedagógico do Curso de Turismo da PUC-Campinas, entrevista semiestruturada com a equipe de gestão, grupo focal com professores e questionário com egressos. A análise dos dados considerou essa diversidade de técnicas, em um esforço de triangulação. Assim, esta pesquisa primeiramente identificou os pressupostos teórico-metodológicos do SINAES, que opera, nos âmbitos da avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação de estudantes, e tem criado indicadores que levaram a uma polarização do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), repercutindo na graduação tanto no âmbito administrativo quanto no pedagógico. Criados na década de 1970, os cursos de turismo no Brasil mostraram-se diversos quanto à metodologia de ensino, com claro aspecto multidisciplinar e complexo frente aos crescentes desafios da área. A análise das percepções de gestores, professores e egressos participantes da pesquisa possibilitou constatar que o SINAES, ainda que não seja considerado o único mobilizador de ações em prol do Curso de Turismo da PUC-Campinas, tem produzido efeitos. Entre estes, destacam-se o incentivo à capacitação docente, as melhorias na infraestrutura, a alteração no formato de provas, a reformulação do currículo e a discussão do PPC. Foi possível verificar que os egressos têm conhecimento somente do ENADE, avaliação à qual são submetidos, desconhecendo o sistema como um todo. Evidenciou-se, ainda, que gestores, docentes e corpo técnico-administrativo precisam estar conscientes de seu papel na formação de profissionais e cidadãos, para além dos resultados expressos pelos sistemas avaliativos, no sentido de caminhar para uma formação integral e ética. Pretende-se que este estudo, somado a outras pesquisas sobre o tema em questão, possa contribuir para a reflexão de educadores como um todo sobre os efeitos do SINAES, na direção da problematização dessa política pública de avaliação e da melhoria da qualidade da Educação Superior no Brasil.

**Palavras-chave:** Avaliação. Curso de Turismo. Políticas Públicas em Educação. SINAES. Educação Superior.

## ABSTRACT

PONTES, Marina Piason Breglio. *The Effects of SINAES on the PUC-Campinas Tourism Course: perception of managers, professors and graduates*. 2016. 232p. Thesis (Master's Degree in Education) – Postgraduate Program in Education, Pontifical Catholic University of Campinas (PUC-Campinas), Campinas, 2016.

*In the last six decades, tourism had experimented a continuous development and diversification, becoming one of the most extensive and expansive economic sectors in the world, demanding labor professionalization that as consequence rethink the Course of Tourism, focused in supply the new demands. In this point, are accomplished one of the most important issues of the education public policies, in higher education, affecting the country economic development and the career of professionals: evaluate the Tourism Course and point necessary changes. Evaluate a social practice oriented, based on renowned authors, as José Dias Sobrinho and Almerindo Afonso, mostly to produce questions and generate interventions. In Brazil, the National Exam of Courses, the "Provão", was implemented in 1996 as the first large-scale evaluation of higher education, being replaced in 2004 by a more comprehensive system, the National System of Evaluation of Higher Education, "SINAES". Since then, state regulation and control of higher education may be producing effects in the existing courses and generates the guiding question of this research: what are the effects of SINAES in the Tourism Course of PUC-Campinas through the perception of managers, professors and graduates? The research objects to investigate, with the perception of managers, professors and graduates, the effects of SINAES in the Tourism Course of PUC-Campinas. The methodological option, in a qualitative approach, without ignoring the quantifiable data, includes a specialized literature revision, documentary analysis of the Tourism Course of PUC-Campinas pedagogical project, semi-structured interview with the management team, focus group of professors and questionnaire with graduates. The analysis of the data had considered the diversity of techniques and instruments for the production of empirical material, in a triangulation effort. Consequently, this research first identified the theoretical-methodological assumptions of SINAES, course and student assessment, and has created indicators that have led to a polarization of the National Student Performance Examination (ENADE), with administrative and pedagogical repercussions in graduation courses. Created from the 1970s decade onwards, the tourism courses in Brazil presented themselves diverse on the employed methodology, being crystal its multidisciplinary and complex aspect in face of the challenges imposed. The analysis of the perceptions of managers, professors and graduates, participants of the research, made it possible to verify that SINAES, even though not considered the unique catalyzer of actions in favor of the Tourism Course of PUC-Campinas, has produced effects. Among the indicated effects are: incentive for the capacitation of the professors, improvements of the infrastructure, changes in format of the tests, reformulation of the curriculum, and PPC discussion. It was possible to verify that the graduates have knowledge only of the ENADE, without knowing the system as a whole. It was also evidenced that, managers, professors and technical-administrative staff must to be aware of their role in the formation of professionals and citizens, in order to, in addition to the results expressed by the evaluation systems, move towards the integral and ethical development. It is intended that this study, composed with other researches, contribute to the reflection of educators about the effects that SINAES produces, in the direction of questioning this public policy of evaluation and improvement of the quality of Higher Education in Brazil.*

**Keywords:** *Evaluation. Tourism Course. Public Politics in Education. SINAES. Higher Education.*



## LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 - Componentes do SINAES e suas respectivas dimensões .....	65
Figura 2 - Modelo de produção de conhecimento em turismo de Jafar Jafari .....	94
Gráfico 1 - Perfil dos egressos – Sexo.....	127
Gráfico 2 - Perfil dos egressos – Faixa Etária.....	128
Gráfico 3 - Perfil dos egressos – Ano de conclusão do Curso .....	129
Gráfico 4 - Perfil dos egressos – área de atuação.....	130
Gráfico 5 - Evolução do número de eventos e de participação docente no PPCP.....	134
Gráfico 6 - Contribuições do Curso de Turismo para a sua formação e a atividade profissional.....	155
Gráfico 7 - Motivos que levaram a escolher a Faculdade de Turismo da PUC-Campinas .....	156
Gráfico 8 – Conhecimento do SINAES .....	158
Gráfico 9 – Conhecimento do ENADE .....	159
Gráfico 10 - Participação no ENADE .....	160
Gráfico 11 - Participação em programas relacionados à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural .....	161
Gráfico 12 - Implicações do ENADE para o Curso de Turismo.....	163
Gráfico 13 - Quais as implicações do ENADE para o Curso de Turismo .....	164
Gráfico 14 – Participação dos egressos na reunião com avaliadores do MEC .....	165
Gráfico 15 - Ciência da nota do SINAES .....	165

Gráfico 16 - Ciência da nota do ENADE .....	166
Gráfico 17 – Constatou ações desencadeadas em prol do Curso de Turismo que tenham sido decorrentes do resultado das avaliações constantes do SINAES .....	167
Gráfico 18 - Preocupação dos docentes em preparar os alunos para a realização do ENADE .....	168
Gráfico 19 – Participação em simulados do ENADE .....	168

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Levantamento Bibliográfico.....	23
Quadro 2 - Trajetória histórica da avaliação da educação superior no Brasil.....	53
Quadro 3 - Diferenças entre a proposta inicial do ENADE e o Provão .....	71
Quadro 4 - Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes .....	76
Quadro 5 - A Nova Era do Turismo.....	100
Quadro 6 - Perfil dos sujeitos – gestores .....	124
Quadro 7 - Perfil dos Sujeitos – professores .....	125
Quadro 8 - Efeitos Sociais e Institucionais do SINAES .....	175
Tabela 1 - Número de matriculados, ingressantes e formados por ano – 2004 a 2015 ..	113
Tabela 2 - Matriz Curricular do Curso de Turismo.....	116
Tabela 3 - Conceitos do Curso de Turismo da PUC-Campinas – SINAES .....	120

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABBTUR	Associação Brasileira dos Turismólogos e Profissionais do Turismo
ABRAUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ANDIFES	Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAINST	Comissão Interna de Avaliação – PUC-Campinas
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCHSA	Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CCV	Centro de Ciências da Vida
CEA	Centro de Economia e Administração – PUC-Campinas
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CEATEC	Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologia
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPITUR	Centro de Pesquisas e Informações Turísticas
CESu	Censo da Educação Superior
CET	Centro de Educação Tecnológica
CETEF	Centro Federal de Educação Tecnológica
CLC	Centro de Linguagem e Comunicação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONCEP	Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa - PUC-Campinas
CONDEPACC	Conselho de Defesa do Patrimônio Cultural de Campinas
CONPHAAJ	Conselho de Preservação do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico, Ambiental, Documental e Paisagístico do Município de Jaguariúna
CPA	Comissões Próprias de Avaliação

CPC	Conceito Preliminar de Curso
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAP	Equipe de Assessoria Pedagógica – PUC-Campinas
ECA-USP	Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo
EMBRATUR	Instituto Brasileiro de Turismo
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEAC	Federação das Entidades Assistenciais de Campinas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GE	Guia do Estudante
GERES	Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
HMCP	Hospital e Maternidade Celso Pierro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDC	Índice de Desempenho de Cursos
IDES	Índice de Desenvolvimento da Educação Superior
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDI	Índice de Desempenho Institucional
IES	Instituições de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MTur	Ministério do Turismo
Mz5	Conselho Gestor Local da Macrozona 5
OCDE	Organização Mundial para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMT	Organização Mundial do Turismo
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIDEIA	Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e Inovação da Área
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto

PNMT	Programa Nacional de Municipalização do Turismo
PPC	Projeto Político Pedagógico do Curso de Turismo
PUC-Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
RMC	Região Metropolitana de Campinas
RMSP	Região Metropolitana de São Paulo
RUF	<i>Ranking</i> Universitário Folha
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SBI	Sistema de Bibliotecas e Informação
SC	Sem Conceito
SCEI	Sociedade Campineira de Educação e Instrução
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINAPES	Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior
UCC	Universidade Católica de Campinas

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	27
<b>1 A TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS DO SINAES .....</b>	<b>39</b>
1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	39
1.1.1 <i>A Década de 1990 e o Século XXI</i> .....	53
1.2 O SINAES EM TELA .....	58
<b>2 A TRAJETÓRIA DO CURSO DE TURISMO NO BRASIL .....</b>	<b>79</b>
2.1 O TURISMO .....	79
2.1.1 <i>A Segmentação do Turismo</i> .....	85
2.2 O CURSO DE TURISMO NO BRASIL .....	91
2.3 O CURSO DE TURISMO NA PUC-CAMPINAS .....	103
2.3.1 <i>A Universidade</i> .....	103
2.3.2 <i>A Faculdade de Turismo</i> .....	110
<b>3 A PERCEPÇÃO DOS GESTORES, PROFESSORES E EGRESSOS DO CURSO DE TURISMO DA PUC- CAMPINAS .....</b>	<b>123</b>
3.1 PERFIL DOS SUJEITOS.....	124
3.2 A PERCEPÇÃO DOS GESTORES.....	131
3.3 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES .....	147
3.4 A PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS.....	154
3.5 PERCEPÇÃO DOS GESTORES, PROFESSORES E EGRESSOS: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS .....	170
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>176</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS .....</b>	<b>196</b>
<b>APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AOS GESTORES .....</b>	<b>200</b>
<b>APÊNDICE III – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL APLICADO AOS PROFESSORES .....</b>	<b>201</b>
<b>APÊNDICE IV – QUADRO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS – GESTORES .....</b>	<b>202</b>
<b>APÊNDICE V – QUADRO DE ANÁLISE DOS GRUPOS FOCAIS - PROFESSORES .....</b>	<b>220</b>

## INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, a Universidade acentua a sua relevância nos aspectos sociais, políticos, econômicos e de convivência entre as pessoas, considerando as mudanças que se dão em espaço e tempo cada vez mais breve. Conforme Zabalza (2004), essa sociedade em constantes transformações gera novas expectativas relacionadas à Universidade, o que implica a necessidade de se problematizar a formação de profissionais, os currículos e a gestão dos cursos de graduação. Nesta perspectiva, cabe à Universidade assegurar a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando relações autônomas, críticas e construtivas com a cultura em suas várias manifestações. Cultura esta, provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela e pela cultura cotidiana (LIBÂNEO, 2012).

Neste contexto de se repensar a Universidade, a avaliação assume um papel fundamental, pois conforme assegura Dias Sobrinho (2003a), cabe à avaliação um dos papéis centrais na formulação de novas políticas e/ ou reformas educacionais.

Ainda na compreensão de Dias Sobrinho (2003a, p. 177), a avaliação é “uma prática social orientada, sobretudo para produzir questionamentos e compreender efeitos pedagógicos, políticos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo”, não devendo ser tratada ou conduzida como mera medida para fins de comparação e discriminação, sendo necessário colocar em questão e produzir significados. De todo modo, cabe ressaltar que o uso que se faz dos resultados das avaliações muito tem a ver com a cultura educacional do país e com as intenções e intencionalidades que permeiam as formulações e as práticas avaliativas.

Em relação aos modelos e abordagens avaliativos, Penna Firme (1994) coloca que as diversas avaliações podem ser agrupadas em três categorias, a saber: pseudoavaliações, quase-avaliações e verdadeiras avaliações. As pseudoavaliações são aquelas que distorcem informações, procurando favorecer



propósitos que não são éticos ou apropriados. Seus dados, quando apresentados na forma de supostas vantagens para o cidadão e/ ou usuário de serviços educacionais, são muitas vezes empregados como instrumento de propaganda comercial, política, governamental ou eleitoral, incorrendo em uma distorção de valores. Na segunda categoria, a das quase-avaliações, se encaixam aquelas que, apesar de serem conduzidas de maneira correta, prestam-se somente à verificação de hipóteses, assemelhando-se a pesquisas. As verdadeiras avaliações são a terceira categoria, sendo aquelas que “fundamentalmente se preocupam com a formulação de juízos de valor, sejam eles, de mérito ou de relevância. (...) Sua orientação é no sentido de fortalecer decisões que aperfeiçoam o curso de ação ou programa” (PENNA FIRME, 1994, p. 9).

Neste contexto, no percurso da educação superior, Dias Sobrinho (2004) afirma ainda que:

a avaliação da educação superior ultrapassa amplamente os âmbitos mais restritos do objeto a que se dirige. Seus efeitos atingem não só o sistema de educação superior como também têm impactos sobre toda a sociedade. A avaliação instrumentaliza as reformas educacionais, produzindo mudanças nos currículos, na gestão, nas estruturas de poder, nas configurações gerais do sistema educativo, nas concepções e prioridades da pesquisa, nas noções de responsabilidade social, enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade que se quer consolidar ou construir. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 706)

Em acordo com o mesmo autor, a década de 1980 é considerada como um marco para a educação, principalmente devido à criação de uma nova Constituição para o país, a Constituição Federal de 1988, produzindo políticas públicas com impactos na Educação Superior, afetando toda a sociedade brasileira. Foi nessa década que grandes transformações sociais, políticas e econômicas propiciaram a ampliação das vagas em nível superior e alteraram, sobremaneira, as legislações e normas vigentes acerca do tema.

Na década de 1990, com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), a educação passa a ser composta por dois níveis: educação básica e educação superior.

Foi a promulgação da citada LDB um dos principais motivos para a década de 1990 ser reconhecida como a década da avaliação (DIAS SOBRINHO, 2008a), visto que estabeleceu novas regras de gerenciamento da educação, inclusive colocando a avaliação sob as diretrizes de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Da criação da LDB, em 1996, até esta segunda década do século XXI, avaliações em larga escala foram sistematicamente desenvolvidas e aplicadas, nos âmbitos municipais, estaduais e federais, na educação básica e na educação superior. Segundo Ristoff e Giolo (2006, p. 195), a LDB criou “uma vinculação direta entre o processo avaliativo e o processo regulatório, especificando a necessidade de realização de exames capazes de aferir o rendimento escolar no País e em todos os níveis de escolaridade”.

Em relação à Educação Básica, em âmbito nacional, na década de 1990 destacam-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implementado em 1993, anterior, portanto, à promulgação da LDB 9.394/96, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), lançado em 1998, ambos em voga já por mais de duas décadas. Em âmbito estadual, em São Paulo, onde se desenvolve esta pesquisa, destaca-se o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), criado em 1995.

No século XXI, em 2005, o SAEB foi desmembrado em Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil e aplicada de forma censitária aos alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, e Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB), que abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Em 2013, o SAEB incorporou a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), avaliação censitária aplicada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

Em 2007, foi instituída a Provinha Brasil, uma avaliação diagnóstica que visa “investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças

matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas” (BRASIL, MEC, 2016).

Na educação superior, em 1993, apresentando princípios formativos e emancipatórios, foi instituído o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), tendo sido elaborado por organizações universitárias e trazendo como princípios centrais a globalidade, a não premiação e punição, a comparabilidade, o respeito à identidade constitucional, a legitimidade, a continuidade e a adesão voluntária (RISTOFF, 2000; DIAS SOBRINHO, 2003b; BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Apesar de sua ampla aceitação na comunidade acadêmica, atingindo, em três anos, mais de 90% das universidades brasileiras, o PAIUB foi substituído por uma nova ferramenta avaliadora, criada em 1995, pela Lei Federal 9.131/1995 (BRASIL, 1995). Esta, rapidamente se tornou importante ferramenta de influência para a sociedade e ganhou amplo conhecimento público: o Exame Nacional de Cursos (ENC), que tinha como público-alvo os concluintes dos diversos cursos de graduação no país, e que, posteriormente, ficou conhecido como Provão. Um ano mais tarde, ele foi detalhado e implantado pelo Decreto 2.026/1996 (BRASIL, 1996), mesmo ano em que foi aplicado pela primeira vez.

O Provão, por ser destinado somente aos alunos concluintes, não propiciava a visualização dos efeitos do curso na formação dos estudantes, o que inviabilizou a ação de correção ou alteração nos cursos ao longo do tempo. Assim, o Provão confirmou que “cursos cujos concluintes apresentam os melhores desempenhos em exames são aqueles que receberam ingressantes com altos níveis econômicos, culturais e intelectuais” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 206).

Diversas críticas às fragilidades do Provão foram tecidas ao longo do tempo, por estudiosos e profissionais da área.

O modelo do Provão foi também criticado por possíveis problemas de natureza político conceitual. Por exemplo, a adoção de um exame único e comum para todos os cursos no país, de alguma maneira, poderia impor um currículo unificado, dessa forma destruindo os esforços para diversificar o sistema de educação superior, dado o tamanho do país e a sua diversidade geográfica e demográfica. Além disso, seus testes tenderam a enfatizar mais os conteúdos específicos de cada área que as competências e habilidades e, assim, não foram capazes de captar os

vários aspectos da aprendizagem que são valorizados na educação superior, dentre eles – especialmente – a habilidade de aprender sobre e de se adaptar a novas realidades.

O modelo foi também enfraquecido pelo fato de que a rede de avaliação da qual o Provão fazia parte nunca funcionou como um sistema integrado. Seus componentes não foram articulados uns com os outros e o Provão, com sua ênfase nas classificações altamente alardeadas pela mídia, acabou tomando o papel principal nessa rede, tanto no nível imagético quanto no político. (VERHINE; DANTAS, 2005, p. 8-9)

Assim, em 2004, em substituição ao Provão, foi lançado um sistema que se propunha a ser mais amplo e assertivo na avaliação da educação superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que inclui avaliação institucional, externa e interna; avaliação de curso; e avaliação do estudante, por meio do exame nacional de desempenho do estudante (ENADE). Para o Ministério da Educação (MEC), os dados obtidos com esse sistema têm como finalidade a “orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições” (BRASIL, MEC, 2015a).

Em sua formulação inicial, o SINAES se baseia numa concepção de avaliação e de educação global e integradora. Mais que um simples instrumento isolado, busca construir um sistema nacional de avaliação da Educação Superior (...). Para ser realmente um sistema de avaliação, o SINAES propôs a integração entre diversos instrumentos e momentos de aplicação, tendo como base e eixo estruturante uma concepção global de avaliação e de Educação Superior. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 208)

Desde então, essa nova metodologia de controle do Estado da educação superior pode estar produzindo efeitos nos diversos cursos existentes, fato que necessita ser investigado e acompanhado.

Neste estudo, o conceito de efeito está ancorado em Draibe (2001). Em acordo com a referida autora, os resultados de uma política podem ser verificados quanto ao seu desempenho em si, seus impactos e seus efeitos. Desta maneira, o resultado ou desempenho em si são os produtos de uma política relacionados as suas metas e derivados. Os impactos são relativos às “mudanças efetivas na realidade sobre a qual o programa intervém e por ele são provocadas” (DRAIBE, 2001, p. 21). Por fim, os efeitos são outros impactos que afetam o meio social e

institucional em que foi realizado o programa, que não são aqueles inicialmente esperados.

Os efeitos de um programa referem-se a determinadas alterações – esperadas ou não, outras que não as especificamente pretendidas – provocadas pelo programa e que, mais do que o próprio grupo-alvo focalizado, afetam as instituições ou organizações participantes, os agentes que implementam o programa ou o meio social em que se realiza. Muitas vezes referidos como impactos indiretos, tendem a abranger os efeitos mais duradouros do programa sobre:

- os agentes implementadores, a comunidade local e os grupos particulares de interessados na sua execução (efeitos sociais);
  - as instituições governamentais e não-governamentais associadas a sua implementação (efeitos institucionais).
- (DRAIBE, 2001, p. 25)

Os efeitos, sociais ou institucionais, por não serem esperados, podem ser deixados de lado, não sendo considerados ou problematizados, o que pode obscurecer implicações da política pública em questão.

Na educação superior, cada curso possui suas particularidades, suas especificidades, de acordo com as premissas profissionais e com objetivos voltados ao cidadão que se pretende formar. Cabe a este estudo, especificamente, focar o Curso de Turismo da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), curso superior existente desde o início da década de 1970 no Brasil, que já contribuiu para a formação de 2.038 turismólogos (PUC-CAMPINAS, 2016c), e uma Universidade envolvida com a avaliação desde os primeiros passos dados pelo país, com o PAIUB.

A escolha do tema, envolvendo as políticas públicas em avaliação e o Curso de Turismo da PUC-Campinas, também se deu pela proximidade da pesquisadora, que possui graduação em área afim e que é docente da referida Universidade, desde 2010, tendo ao longo desse tempo, acumulado diversos questionamentos atinentes à política de avaliação da educação superior que está em vigor, o SINAES. Portanto, há união de interesses pessoais e profissionais pela temática.

O conjunto de atividades do turismo implica a construção de um setor da economia capaz de satisfazer à demanda turística, constituindo uma estrutura complexa, que envolve vários serviços, como hospedagem, alimentação,

transporte, lazer, além de causar um efeito multiplicador em outras áreas de infraestrutura básica.

Assim, o curso de Turismo necessita desenvolver-se, acompanhando o crescimento mundial e as novas exigências que surgem com o passar do tempo, que abrangem a formação do turismólogo e a sua atuação no mundo do trabalho, em nível nacional e internacional. Em face desta realidade, retoma-se a qualidade da educação superior, diretamente relacionada à formação de profissionais.

A implantação de políticas de avaliação em larga escala, como o SINAES, traz em seu cerne a melhoria da qualidade da educação oferecida. Cabe colocar que o conceito de qualidade é polissêmico e que “a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

A qualidade, contudo, não pode ser pensada de forma isolada, sem a participação social e sem levar em consideração a realidade local. Enquanto prática social, a qualidade abarca: o acesso, a permanência e o sucesso escolar, que é a aprendizagem. Para Dourado e Oliveira (2009), o Brasil avançou bastante nos quesitos acesso e permanência, porém, o sucesso escolar está distante do esperado.

Nesta perspectiva, verificar quais efeitos da avaliação são provocados no Curso de Turismo, na percepção dos diferentes atores envolvidos, se torna importante, já que conforme Molck e Calderón (2014, p. 67), em levantamento realizado sobre as produções científicas acerca do tema, o ENADE, braço do SINAES que avalia o desempenho dos estudantes, “é visto como um instrumento ‘deflagrador de alterações’, de ‘mudanças significativas’ e que presta ‘grandes contribuições’ para as IES e seus cursos”. Enquanto sistema, o SINAES se realiza como “uma ideia básica e integradora que se materializa em determinadas práticas articuladas entre si, com a finalidade de produzir efeitos e alcançar objetivos coerentes e consistentes” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 208).

A partir dos apontamentos realizados e considerando as atuais políticas públicas de avaliação da educação superior, o problema norteador desta

pesquisa é: quais são os efeitos do SINAES no Curso de Turismo da PUC-Campinas, na percepção dos gestores, professores e egressos?

Do problema, emergem as seguintes questões de pesquisa:

- qual a trajetória da avaliação da educação superior, a partir da década de 1990, e quais os pressupostos teórico-metodológicos do SINAES?
- Qual a trajetória do Curso de Turismo no Brasil e como ele está estruturado na PUC-Campinas?
- Qual a percepção dos gestores, professores e egressos do Curso de Turismo da PUC-Campinas, a respeito dos efeitos do SINAES?

O objetivo geral da pesquisa consiste em investigar os efeitos do SINAES no Curso de Turismo da PUC-Campinas, na percepção dos gestores, professores e egressos.

São objetivos específicos:

- reconhecer a trajetória da avaliação da educação superior, a partir da década de 1990, e identificar os pressupostos teórico-metodológicos do SINAES;
- identificar a trajetória do Curso de Turismo no Brasil e como ele está estruturado na PUC-Campinas;
- analisar a percepção dos gestores, professores e egressos do curso, quanto aos efeitos do SINAES.

A fim de verificar se o tema proposto inicialmente poderia ser uma oportunidade de pesquisa, preenchendo uma lacuna na produção da área com potencial de contributo acadêmico-científico, foi realizada uma pesquisa para levantamento bibliográfico<sup>1</sup> em duas bases de dados de teses e dissertações no país: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Na base de dados da CAPES são exibidos apenas trabalhos realizados nos anos de 2011 e 2012, pequeno recorte do possível universo existente. Apesar disso, ela é utilizada por

---

<sup>1</sup> Como são fontes online, perceberam-se alterações nos dados apresentados, quando pesquisas eram realizadas em diferentes datas. Portanto, utilizam-se aqui os dados atualizados em 26/02/2016.

ser o repositório oficial do país. Já a BDTD é um portal de busca que reúne trabalhos de 122 instituições em todo o Brasil, mantida pelo Ministério de Ciência e Tecnologia, com acervo bastante amplo e mais atualizado.

Foram utilizados como palavras-chaves os principais descritores para a referida pesquisa: SINAES, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Ensino Superior em Turismo e Curso de Turismo.

Na base de teses e dissertações da CAPES, foram encontrados um total de 119 trabalhos, a princípio. Porém, somente 18 deles demonstram atinência para esta pesquisa. No caso da BDTD, de um total de 178 trabalhos verificados, somente 13 foram considerados relevantes para este estudo, em função da convergência com a temática. Dois trabalhos constavam nas duas fontes, o que finalizou a pesquisa com um total de 29 teses e dissertações que tratam temas relacionados a esta pesquisa, conforme o Quadro 1, a seguir.

**Quadro 1 - Levantamento Bibliográfico**

Ano	Título da Dissertação ou Tese	Autor	Mestrado ou Doutorado	Instituição	Orientador
2004	Avaliação do Ensino Superior Brasileiro: PAIUB, o ENC e o SINAES	VERSIEUX, Rogerio Evaristo	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Campinas	Luiz Carlos de Freitas
2006	Sistema de Avaliação Institucional da Faculdade São Francisco de Assis: uma abordagem com base no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, SINAES: Lei 10.861/04	ANTONELLO, Otávio Borsa	Mestrado Profissional em Economia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Paulo Schmidt
2008	Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no Curso De Educação Física do IPA	FONSECA, Denise Grosso da	Doutorado em Educação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Mari Margarete dos Santos Forster
2010	O Processo de Autoavaliação Institucional proposto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para as instituições públicas e privadas	RIBEIRO, Elisa Antonia	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Uberlândia	Mara Rúbia Alves Marques



2010	As Contradições do Estado Avaliador: experiências do ensino superior brasileiro	BIFFI, Evandro José	Mestrado em Educação	Universidade Federal de São Carlos	João Virgílio Tagliavini
2010	SINAES: as diferentes faces da avaliação na UFRN	EUSSEN, Shirmenia K. da Silva Nunes	Mestrado em Educação	Universidade Federal do RN	Alda Maria Duarte A. Castro
2011	As contribuições da avaliação dos cursos de graduação para a melhoria da qualidade da educação superior	ANDRADE, Maria Antonia Brandão de	Doutorado em Educação	Universidade Federal da Bahia	Robert Evan Verhine
2011	A busca por contribuições e subsídios a um currículo de turismo no Brasil fundamentado nos princípios norteadores da ética	SCHULZE, Thiago Rodrigues	Doutorado em Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Marcos Tarciso Masetto
2011	Ensino Universitário, Cidadania e Políticas Públicas no Brasil: Um estudo sob a perspectiva do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES	SILVA, Clea de Lima e	Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Violência	Centro Universitário Euro-Americano	Carlos Federico Dominguez Avila
2011	Diálogo com os Egressos do Curso de Turismo da Unoeste: um percurso de autoavaliação	FILHO, Francisco Barbosa do Nascimento	Mestrado em Educação	Universidade do Oeste Paulista	Adriano Rodrigues Ruiz
2011	Avaliação do Perfil de Egressos do Curso de Graduação em Administração: a inserção no mercado de trabalho	BARBATO, Selma	Mestrado Profissional em Avaliação	Fundação Cesgranrio	Angela Carrancho da Silva
2011	Análise da Lei do Sinaes e seus Resultados como Instrumento de Controle do Estado	ALBUQUERQUE, Natalia de Oliveira	Mestrado Prof. Aval. de Políticas Públicas	Universidade Federal do Ceará	Maxweel Veras Rodrigues
2011	Política de Avaliação da Educação Superior da Universidade Federal do Tocantins-UFT no Contexto do Sinaes: entre avaliadores e avaliados	CONCEIÇÃO, Maria de Fátima da	Mestrado Prof. Aval. de Políticas Públicas	Universidade Federal do Ceará	Alcides Fernando Gussi
2012	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: desafios e compromissos na FIAR – Faculdades Integradas de Ariquemes	UTZIG, Gilmar	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Rondônia	Andreia da Silva Quintanilha Sousa
2012	Egressos na Avaliação da Qualidade de um Curso: O caso da Engenharia de Produção da UFRN	VASCONCELOS, Natalia Veloso Caldas de	Mestrado em Engenharia de Produção	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Fernanda Cristina Barbosa P. Queiroz

2012	Determinantes do Desempenho Acadêmico dos Alunos dos Cursos de Ciências Contábeis	SANTOS, Nálbia de Araújo	Doutorado em Controladoria e Contabilidade	Universidade de São Paulo	Luis Eduardo Afonso
2012	Contribuições de uma Política Pública de Avaliação Institucional para a Universidade Federal do Amapá	GUIMARÃES, Maria Nazaré do Nascimento	Doutorado em Educação	Universidade Federal de São Carlos	Regina Maria Simões
2012	Avaliação da Educação Superior na Interseção de Políticas Sistêmicas e Institucional	SOUZA, Marianne Pereira de	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Federal da Grande Dourados	Giselle Cristina Martins Real
2012	Autoavaliação Institucional: da participação à percepção dos resultados na ótica do corpo discente	ALMEIDA, Rodrigo Julio Alves de	Mestrado Acadêmico em Educação	Universidade Cidade de São Paulo	Celia Maria Haas
2012	Um Modelo para Apoiar a Gestão Educacional das IES com Descoberta de Conhecimento Baseado no Processo de Autoavaliação Institucional (SINAES)	OLIVEIRA, Leopoldo Ramos de	Mestrado em Modelagem Computacional de Conhecimento	Universidade Federal de Alagoas	Patrick Henrique da Silva Brito
2012	Conceito Cinco no ENADE em Cursos de Pedagogia: que referenciais estão em jogo?	WORDELL, Eleni Hosokawa	Mestrado em Educação	Universidade de Brasília	Jose Vieira de Sousa
2012	SINAES: indicadores de qualidade de cursos no ensino superior e reprodução social	BERCHIELLI, Leandro	Mestrado em Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Leda Maria de Oliveira Rodrigues
2012	Pesquisa na Graduação: os sentidos discursivos e seus reflexos na formação acadêmica dos bacharéis em turismo	BERNARDINELLO, Luciana	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Campinas	Pedro da Cunha Pinto Neto
2012	Ensino Superior em Turismo: uma análise da relação dos cursos acadêmicos de turismo da cidade de Natal-RN e o mercado de trabalho na percepção dos egressos dos anos de 2009 e 2010	PEQUENO, Edilene Adelino	Mestrado em Turismo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Wayne Thomas Enders
2012	Meta-Avaliando uma Autoavaliação do âmbito do SINAES	FERREIRA, Marcia da Silveira	Mestrado Prof. em Avaliação	Fundação Cesgranrio	Ligia Silva Leite

2012	Educação Superior no Brasil: uma análise dos determinantes de desempenho dos Cursos Superiores de Administração no Exame Nacional De Desempenho dos Estudantes – ENADE no ano de 2009	SA, Luciano Pinheiro de	Mestrado Prof. em Economia e Gestão Empresarial	Universidade Cândido Mendes	Paulo Sergio Braga Tafner
2012	SINAES - Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior: da concepção às contradições	FONSECA, Rejane Tavares Lessa	Mestrado Prof. em Economia e Gestão Empresarial	Universidade Cândido Mendes	Paulo Sergio Braga Tafner
2013	Índice Geral de Cursos (IGC) como Indicador de Qualidade das Instituições de Ensino Superior	RIZZO, Mauro Afonso	Doutorado em Educação	UNESP	Maria Teresa Miceli Kerbauy

Fonte: Banco de Teses da CAPES, 2016; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2016. (elaborado pelo autor).

Com base no quadro apresentado (Quadro 1), percebe-se que apenas quatro das produções tratam do curso de turismo, e o restante diz respeito ao SINAES. Não foram encontrados trabalhos que relacionassem os dois temas, apesar de existirem estudos do SINAES com relação a outros cursos superiores.

É possível constatar, também, que uma grande concentração das teses e dissertações ocorreu nos anos de 2011 (7) e 2012 (14), equivalente a quase metade de todos os trabalhos realizados. Isso poderia indicar um crescente interesse pelo tema, que não pode ser comprovado pela defasagem temporal nas fontes buscadas, visto que os trabalhos mais recentes (ano de 2013 parcial, 2014 e 2015) não aparecem nas buscas realizadas.

A ausência de estudos acerca do tema, em face do que foi possível levantar, salvaguardando os limites anunciados, confere caráter de ineditismo a esta pesquisa, que aliado ao interesse pessoal e profissional pela temática, tem potencial para desencadear reflexões em nível da Universidade pesquisada e constituir contributo para o meio acadêmico e científico.

## Procedimentos Metodológicos

A abordagem de pesquisa predominante neste estudo é a qualitativa, considerando os dados quantificáveis, com vistas a apreender a realidade estudada, bem como descrevê-la como se apresenta, considerando aspectos físicos, materiais e humanos. Na abordagem qualitativa predomina a preocupação com os processos e não somente com os resultados, além disso, o pesquisador não tem hipóteses pré-estabelecidas. As hipóteses e evidências vão surgindo no caminhar da investigação e tendem a um afinamento, à medida que as questões principais vão sendo delineadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, a pesquisa qualitativa é propícia na área de ciências humanas e sociais, visto que traz com maior riqueza de detalhes os aspectos relacionados ao comportamento social das pessoas, sem que haja desprezo dos dados quantitativos. Por sua natureza, existem inúmeros fatores que podem afetar os resultados da pesquisa, o que torna importante definir previamente métodos e técnicas a serem utilizados, os quais devem ser seguidos com rigor.

Não há, neste tipo de pesquisa, preocupação em enumerar e/ ou medir os eventos estudados, ou utilizar análise estatística dos dados. Partes de questões ou focos de interesses amplos, conforme Godoy (1995), vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve.

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58)

Procedimentos metodológicos bem delineados são vitais para a realização de uma pesquisa sistematizada, em que há a busca por conhecimento de maneira organizada e sempre com vistas a alcançar objetivos previamente estabelecidos. “O método é um meio através do qual as proposições teóricas buscam evidências lógicas, empíricas e *insights* necessários para a interpretação” (GONDIM, 2003, p. 151).

Para este trabalho, os objetivos propostos foram alcançados pelo uso de diferentes técnicas de obtenção do conhecimento e sistematização das informações colhidas, respeitando a diversidade dos sujeitos envolvidos, a saber: análise documental, questionário misto, entrevista semiestruturada e grupo focal.

Cabe registrar que o projeto de pesquisa que originou este trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Salienta-se ainda, que, por ocasião da solicitação de autorização na instância da direção do Curso de Turismo, a pesquisa foi considerada relevante pela possibilidade de contribuir para a reflexão dos envolvidos nos processos de gestão e de ensino e aprendizagem.

#### Análise documental

A análise documental é uma importante técnica de pesquisa, que envolve a criteriosa escolha de documentos e a sua investigação, focada de acordo com os propósitos envolvidos, sempre com objetivo de encontrar conteúdo relevante para responder à questão de pesquisa levantada. Para Chizzotti (2010), a pesquisa documental se refere à análise de conteúdo como um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento.

A pesquisa documental utiliza materiais que ainda não tenham recebido tratamento analítico, ou que ainda podem ser readequados de acordo com os objetivos da pesquisa, tendo como base documentos originais (GIL, 1999). Neste estudo, o principal documento analisado é o Projeto Político Pedagógico do Curso de Turismo (PPC), sendo também fonte de pesquisa documental, o Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017 (PDI), ambos constituídos no âmbito acadêmico-institucional da PUC-Campinas.

#### Questionário

A aplicação de questionários, segundo Gil (2007), é uma técnica de investigação composta por questões apresentadas por escrito às pessoas, de

modo que seja possível atingir um grande número de sujeitos, que podem responder de acordo com sua disponibilidade de colaboração e de tempo. “A técnica é, de modo indiscutível, a mais frequentemente utilizada em pesquisas de lazer e turismo” (VEAL, 2011, p.310). De acordo com o autor, é um método que permite a coleta de informações diretas a respeito da incidência de atitudes, significados e percepções entre a população estudada.

Neste caso, foi utilizado o questionário eletrônico, enviado aos egressos por *e-mail* cadastrado na Universidade, além de contato via rede social para ampliar o alcance. Apesar da ausência de contato pessoal do método, o que diminui a porcentagem de retorno, essa foi a maneira mais viável encontrada, em vista das limitações de tempo e de logística exigidas, para hipoteticamente alcançar os 841 egressos do Curso no período entre 2004 e 2015.

Do número total de alunos, 217 não puderam ser contatados, visto que 48 deles não deixaram seu endereço eletrônico cadastrado na Universidade e outros 169 endereços não foram encontrados (os *e-mails* voltaram), reduzindo a amostra para 624 egressos.

A pesquisa por meio de questionários foi iniciada no dia 06 de abril de 2016, com *e-mail* de convite enviado aos egressos. Devido ao baixo retorno, novo *e-mail* foi enviado no dia 16 do mesmo mês. Apesar da melhora no índice de respostas, considerando que parte dos respondentes pudessem não ter recebido o *e-mail* pelos diversos motivos possíveis, foi enviada mensagem individual e particular via redes sociais *online*, nos dias 22 e 23 de abril, para parte dos sujeitos. Essa última estratégia mostrou-se a mais efetiva, visto que a partir daí o índice de retorno foi bastante aumentado.

Dessa maneira, houve ao longo dos meses de julho, agosto e setembro uma tentativa de contato pessoal via rede social<sup>2</sup>, a exemplo do que já foi realizado, com os demais egressos, na medida em que foram sendo localizados, até o mês de setembro de 2016. Nesses termos, a pesquisa com os egressos foi encerrada com 102 respondentes, número equivalente a 16,4% do total.

---

<sup>2</sup> Foram utilizadas as redes sociais LinkedIn e Facebook.

A tabulação dos questionários aplicados aos egressos prima pela correta organização dos dados e a manutenção do sigilo dos respondentes, bem como pela rigorosa categorização dos dados obtidos.

As questões do questionário misto aplicado aos egressos versaram sobre os motivos que os levaram a escolher o curso; sua atuação profissional atual; o conhecimento do SINAES; o conhecimento do ENADE; a participação na prova do ENADE; as implicações do SINAES para o currículo do Curso de Turismo; ações em prol da preparação para a prova do ENADE (Apêndice I – Questionário aplicado aos egressos).

#### Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada foi a técnica escolhida para ser utilizada junto à gestão do Curso de Turismo, visando verificar a opinião dos gestores acerca dos efeitos do SINAES sobre o curso em questão. Nessa técnica, há a formulação prévia de perguntas pelo pesquisador, que podem ser alteradas, acrescentadas ou eliminadas no decorrer da entrevista de acordo com as respostas já dadas pelo entrevistado, permitindo o aprofundamento de pontos levantados ao longo do processo. Com esse procedimento, procurou-se verificar em que medida há direcionamento de ações em prol de melhoria nos resultados do SINAES, e qual o posicionamento da Faculdade sobre o tema.

“Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação” (SZYMANSKI, 2004, p. 12). É uma técnica que, conforme Vergara (2013), permite aos pesquisados responderem às questões da maneira que considerem conveniente, possibilitando reflexão sobre o tema, dentro das categorias de análise estabelecidas.

A realização de uma boa entrevista exige: a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/ informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão

bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação. (DUARTE, 2004, p. 216)

O roteiro da entrevista (Apêndice II – Roteiro de entrevista aplicada aos gestores) abarcou os seguintes aspectos: os efeitos do SINAES no PDI da Universidade e no PPC do Curso; os efeitos do SINAES na gestão do curso e no currículo; a articulação do SINAES com a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e em relação à responsabilidade social; a política de carreira docente; a sustentabilidade do curso e a infraestrutura física; quais as medidas aplicadas, mediante o SINAES, na política de atendimento aos alunos, bem como a preparação destes para o ENADE.

#### Grupo focal

Com os professores do curso, foi aplicada a técnica de grupo focal, a qual permite capturar não só as opiniões de cada participante, mas também comentários, gestos e expressões.

No âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social, a técnica do grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada. O trabalho com grupos focais possibilita compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, linguagens, valores, restrições, preconceitos e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2012).

Pode-se entender que o grupo focal é uma técnica intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade, técnica que está apoiada no desenvolvimento de entrevistas grupais.



A diferença recai no papel do entrevistador e no tipo de abordagem. O entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo no grupo, pois sua relação é, a rigor, diádica, ou seja, com cada membro. Ao contrário, o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo. (GONDIM, 2003, p. 151)

Ainda que Gatti (2012) recomende que o grupo focal seja constituído por um número de seis a doze participantes, e ainda que o agendamento do grupo focal realizado com os professores tenha considerado as suas disponibilidades, não foi possível reunir todos em um mesmo espaço de tempo. Assim, realizou-se um grupo focal com três professores reunidos, e duas entrevistas com professores que não puderam estar presentes à atividade com o grupo focal, mas que se disponibilizaram a participar da entrevista.

O roteiro utilizado no grupo focal (Apêndice III – Roteiro do grupo focal aplicado aos professores) abarcou os seguintes aspectos: o conhecimento dos docentes acerca dos instrumentos do SINAES; os efeitos do SINAES na infraestrutura física pertinente ao curso e na elaboração do PPC; as orientações da gestão aos docentes advindas do SINAES; os efeitos do SINAES na sua prática pedagógica; quais as ações, se implantadas, para a preparação dos alunos para o ENADE.

### Análise dos dados

A análise dos dados obtidos considerou a diversidade de técnicas e instrumentos para a produção de material empírico, em um esforço de triangulação. A análise dos resultados do questionário implicou tabulação das respostas e geração de gráficos de setores/ barras. Os dados produzidos em entrevista e grupo focal foram tratados por meio de análise temática de conteúdo.

A técnica de triangulação tem por princípio básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. “Parte dos

princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais, e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social” (TRIVIÑOS, 1987, p.138).

Para o autor citado, a técnica de triangulação deve observar principalmente três aspectos: os processos e produtos centrados no sujeito; os elementos produzidos pelo meio do sujeito em que tem incumbência em seu desempenho na comunidade; e os processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito.

No primeiro aspecto, são destacados os processos e produtos elaborados pelo pesquisador, averiguando as percepções do sujeito, por meio de entrevistas, questionários e grupos focais. Também cabem aqui os comportamentos e ações do sujeito e os processos e produtos por ele produzidos. O segundo aspecto, que são os elementos produzidos pelo meio, está representado pelos documentos produzidos interna e externamente, os instrumentos legais, os instrumentos oficiais e registros imagéticos.

A terceira perspectiva de análise, os processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito, “refere-se aos modos de produção, às forças e relações de produção, à propriedade dos meios de produção e às classes sociais” (TRIVIÑOS, 1987, p.139).

Cabe ressaltar que as entrevistas foram gravadas e transcritas, e as anotações feitas em diário de campo produzidas também foram organizadas conforme categorias temáticas, com base em critérios de repetição e relevância, de modo que dados de menor incidência não fossem desprezados.

Observa-se, ainda, o compromisso ético e social apresentado pela pesquisa, no sentido de contribuir com o processo de melhoria da qualidade da educação superior na área de Turismo.

## Lócus da pesquisa

O campo de investigação desta pesquisa concentra-se na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), especificamente no Curso de Turismo, integrante do Centro de Linguagem e Comunicação (CLC).

A PUC-Campinas foi criada em 1941, ainda como Faculdades Campineiras. Posteriormente, em 1956, foi intitulada Universidade Católica de Campinas (UCC), tendo sido o título de “Pontifícia” concedido pelo Papa Paulo VI em 1972. Atualmente, possui 45 cursos de graduação, 5 programas *stricto sensu* e 23 cursos *lato sensu*, totalizando aproximadamente 18 mil alunos (PUC-CAMPINAS, 2016b).

A instituição descreve sua missão a partir de valores ético-cristãos, considerando as características socioculturais da realidade.

Produzir, enriquecer e disseminar o conhecimento, contribuindo com a construção de uma sociedade justa e solidária, por meio de suas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, visando à capacitação profissional de excelência e a formação integral da pessoa humana. (PUC-CAMPINAS, 2014a, p. 17)

Articulados à missão exposta, despontam como valores da PUC-Campinas: a solidariedade; o compromisso social; a responsabilidade com o meio ambiente; a participação e a corresponsabilidade; a responsabilidade com a formação integral da pessoa humana; a proatividade; e o desenvolvimento com sustentabilidade econômico-financeira.

Sua infraestrutura está distribuída entre três *campi*, todos na cidade de Campinas. Os diversos cursos da universidade estão organizados em centros, de acordo com sua área do conhecimento. São, ao todo, cinco centros: Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologia (CEATEC), que reúne 13 cursos; Centro de Ciências da Vida (CCV), que abriga 10 cursos; Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CCHSA), também com 10 cursos; Centro de Economia e Administração (CEA), que com seis cursos, reúne 25% dos estudantes da PUC-Campinas; e o Centro de Linguagem e Comunicação (CLC), que conta com seis cursos. É neste último que se encontra o Curso de Turismo, que iniciou suas atividades em 1974.

No que diz respeito à avaliação institucional, a PUC-Campinas tem efetiva participação desde as primeiras iniciativas no Brasil, tendo criado, em 1981, a Equipe de Assessoria Pedagógica (EAP), com o objetivo de auxiliar a comunidade acadêmica na elaboração de seus projetos pedagógicos. Foi essa comissão a responsável pela primeira iniciativa de avaliação institucional, com o projeto intitulado *A Participação do Aluno como Base para a Reestruturação da Universidade*. Em 1994, foi uma das primeiras universidades a se inscreverem, no então recém-criado PAIUB, que contou com 138 das 156 instituições existentes no país, à época (PUC-CAMPINAS, 2005).

Segundo dados IBGE (2010), a RMC, formada por 20 municípios, conta com uma população de 2.808.906 habitantes, sendo 1.080.113 deles moradores da cidade de Campinas. Administrativamente, de acordo com a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), a macrorregião de Campinas é composta por 90 municípios, sendo considerada um dos principais eixos de desenvolvimento do estado de São Paulo. A RMC representou, em 2010, 7,9% do Produto Interno Bruto (PIB) paulista.

A evolução da região se deve a diversos fatores, podendo ser destacados “a infraestrutura de transportes, a proximidade do maior mercado consumidor do país (Região Metropolitana de São Paulo – RMSP), o sofisticado sistema de ciência e tecnologia e a mão de obra altamente qualificada” (PUC-CAMPINAS, 2014a, p. 20). A posição da região no cenário tem favorecido a instalação de novas empresas e a formação de arranjos produtivos locais nas áreas petroquímica, têxtil, cerâmica e de flores, dentre outros setores produtivos.

“A PUC-Campinas, Instituição de Ensino Superior com 73 anos de experiência, é amplamente reconhecida pelo serviço que presta ao país e, em especial, à região, fato comprovado pelo número e pela qualidade de seus egressos” (PUC-CAMPINAS, 2014a, p. 20). Por sua influência e importância regional, tem assento em diversas comissões e grupos de trabalho, como: Banco Popular da Mulher; Comitê Estratégico de *Supply Chain* da AMCHAM BRASIL – Campinas; Comitê Julgador do Prêmio Fundação FEAC de Jornalismo; Comitê Municipal para Análise da Educação Profissional e Empregabilidade de Campinas; Comitê Técnico da Saúde da População Negra; Conselho da Cidade

de Campinas; Conselho de Defesa do Patrimônio Cultural de Campinas – CONDEPACC; Conselho de Preservação do Patrimônio Histórico, Artístico, Arquitetônico, Arqueológico, Ambiental, Documental e Paisagístico do Município de Jaguariúna – CONPHAAJ; Conselho Gestor Local da Macrozona 5 – Mz5; Conselho Integrado de Segurança Pública e Defesa da Vida em Campinas; Conselho Municipal de Alimentação Escolar; Conselho Municipal de Ciência, Tecnologia e Inovação; Conselho Municipal de Desenvolvimento Urbano de Campinas; Conselho Municipal de Educação; entre outros órgãos e entidades públicos e da sociedade civil.

No que diz respeito a seu potencial para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao turismo, a região de Campinas possui clima favorável na maior parte do ano, o que atrai investidores de lazer e torna seu aeroporto um estratégico equipamento de infraestrutura turística, tendo movimentado mais de 10 milhões de passageiros durante o ano de 2015 (AEROPORTOS BRASIL VIRACOPOS, 2016).

Assim, a RMC é considerada um importante polo tecnológico, científico e industrial, com universidades públicas e privadas e uma malha aeroviária de alta qualidade, que garantem posição de destaque na área turística.

De acordo com a Prefeitura de Campinas, existem hoje no município quatro universidades, uma delas pública estadual, distribuídas em oito *campi*, um centro universitário e outras dez faculdades, que atuam nas mais diversas regiões do município e em todas as áreas do conhecimento.

### Sujeitos da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida com gestores, professores e egressos do curso selecionado, sendo cada um dos grupos abordado por técnicas diferentes, de acordo com seu perfil.

O primeiro grupo de sujeitos envolvidos na pesquisa são os gestores do Curso de Turismo da PUC-Campinas, que possuem, pela natureza do cargo que ocupam, uma visão panorâmica dos procedimentos pedagógicos e dos procedimentos decisórios da Universidade como um todo. Foram aplicadas a

esse grupo duas entrevistas semiestruturadas, a primeira, realizada com o Diretor da Faculdade de Turismo na gestão atual, que iniciou em 2014, e a outra, com o Diretor anterior, cuja gestão se deu entre os anos de 2010 e 2013.

O segundo grupo de sujeitos envolve os professores do curso, selecionados a participar com base nos seguintes critérios: serem contratados da Faculdade de Turismo; e/ ou serem docentes efetivos de disciplinas no Curso de Turismo; e/ ou ministrarem mais de duas disciplinas ao longo do curso. Tal medida se fez necessária para que participassem da pesquisa aqueles docentes que possuem maior proximidade com o curso, dadas as dimensões do quadro docente da Universidade, permitindo maior apropriação dos possíveis efeitos existentes em decorrência do SINAES. Esses sujeitos foram convidados a participar de um grupo focal, que considerou a melhor opção relacionada a data e horário, mas devido à dificuldade de conciliar as agendas de todos, somente contou com a presença de três participantes. Assim, foram realizadas mais duas entrevistas com outros professores, que manifestaram interesse em contribuir com a pesquisa, mas não puderam estar presentes no grupo focal, totalizando cinco participantes.

Os egressos do Curso de Turismo compõem o terceiro grupo de sujeitos desta pesquisa, formados entre 2004 e 2015, período de vigência do SINAES. Como participantes dos processos de ensino e aprendizagem, são em geral os mais afetados por políticas públicas em educação e seus efeitos. A escolha dos egressos deu-se em função do distanciamento crítico e da visão global do curso.

No período em questão, foram formados 841 alunos, que são o recorte para esta pesquisa. Os egressos participaram por meio de questionário eletrônico, conforme já citado.

A nomeação dos sujeitos para fins de análise se deu de modo a preservar suas identidades. O questionário fechado aplicado aos egressos não permite identificá-los. Em relação aos demais sujeitos, optou-se por identificá-los por letras e números. Portanto, os gestores receberam as nomenclaturas G1 e G2, e os professores participantes, P1, P2, P3, P4 e P5.

## Estrutura da dissertação

De modo a alcançar os objetivos propostos, a dissertação aqui produzida, além da introdução e das considerações finais, apresenta três capítulos.

O primeiro capítulo discute a trajetória da avaliação da educação superior, a partir da década de 1990, considerada a década da avaliação, e analisa os pressupostos teórico-metodológicos do SINAES.

O segundo capítulo trata do Turismo, do surgimento e da evolução dos cursos superiores de turismo no Brasil, e em especial, de como está configurado o Curso de Turismo da PUC-Campinas.

A percepção dos gestores, professores e egressos do Curso de Turismo da PUC-Campinas é o foco do terceiro capítulo, em que são analisadas as entrevistas semiestruturadas, os grupos focais e os questionários aplicados, relacionando-os à análise documental.

Nas considerações finais são tratados os principais achados da pesquisa, em uma reflexão sobre os efeitos dos SINAES no Curso de Turismo.

# **1 A TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO SINAES**

Este capítulo apresenta a trajetória da avaliação da educação superior, visando contextualizar os fatos históricos que antecederam à implantação do SINAES. Na sequência, discutem-se os pressupostos teórico-metodológicos, com base em autores referendados nesse trabalho, à luz de Dias Sobrinho e Ristoff, entre outros.

## **1.1 Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior**

É fato que as políticas públicas sempre foram determinantes para os rumos das áreas básicas da sociedade, como a saúde, a segurança e a educação. Nesta última, em especial, as ações oriundas das esferas governamentais têm grande impacto na formação de gerações e no futuro dos cidadãos, podendo incidir nos rumos da vida pessoal e profissional de milhões de brasileiros.

Nesta linha, Cunha (1991) afirma que a educação escolar brasileira é o reflexo da sociedade escravagista sob dominação imperial, quando a educação se organizava em dois polos opostos: o ensino superior destinado à elite, subsidiado pelos ensinos primário e secundário, e o ensino profissional nas escolas agrícolas, com a finalidade de formar força de trabalho, a partir de crianças órfãs, abandonadas ou sem recursos. Ainda, em acordo com Cunha (1991), a posição apresentada pelo autor é a de que a escola, nessa configuração, não contribui para a alteração de fatores sociais críticos, seja para corrigi-los ou para evitá-los, a saber: trabalhadores analfabetos; tratamento patrimonialista dado aos jovens e adultos pelas organizações burocráticas; salários rebaixados pela competição entre os desempregados. Freitag (2005) também discute essa mesma relação, quando afirma que o que se tem visto nas salas de aula do ensino superior, no contexto da política educacional do Estado, é



a continuidade de uma educação com a função de reproduzir, de fato, as relações de classe e dominação que já existiam no ensino médio.

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 9.394/96), em 1996, para Freitag (2005), também reforça a ideia de que a escola brasileira, além de reproduzir a estrutura de classes, fortalece a divisão do trabalho. “O elemento democrático da LDB fixado no Art. 2 proclama a educação como direito e dever de todos (...). A lei não considera certos fatos. Ela omite uma realidade social em que a desigualdade está profundamente arraigada” (FREITAG, 2005, p. 116). Nesta perspectiva, ao desconsiderar os condicionantes extraescolares que implicam os processos de ensino e aprendizagem, as desigualdades são intensificadas, pois como adverte Oliveira (2014), há relação entre a degradação social refletida na desigualdade de renda e de oportunidades das classes menos favorecidas e o aprendizado escolar no ensino público. Em acordo com Freitag (2005), há, ainda, a necessidade de se considerar a infraestrutura, bem como a falta de professores, de escolas, de alimentação, entre outros aspectos que estão omissos na lei e que correspondem aos condicionantes extraescolares.

Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação é mencionada em diversos momentos. Ao tratar dos direitos e garantias fundamentais, a educação constitui um dos diversos direitos sociais de todos os cidadãos, ao lado da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância e da assistência aos desamparados.

Reza, ainda, a Constituição brasileira em vigor, em seu artigo nº 205, que é dever do Estado e da família, com o apoio da sociedade, assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à educação, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A afirmação de que a sociedade deve contribuir para a formação dos cidadãos, que reforça e legitima a participação das instituições privadas na educação superior, vem sendo fortalecida desde décadas anteriores, em especial com a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68). Nessa época, a crescente pressão pelo aumento de vagas propiciou a expansão das instituições privadas,

chegando ao ano de 1980 “com mais da metade dos alunos de terceiro grau matriculada em estabelecimentos isolados de ensino superior, sendo 86% em faculdades privadas” (OLIVE, 2002, p. 40).

A nova LDB 9.394/96 instituiu os níveis escolares e as etapas de ensino, com suas respectivas modalidades. A educação superior, assim, ficou a cargo de instituições públicas e privadas, destinada a candidatos que tenham concluído o ensino médio e que tenham sido aprovados em processo seletivo.

No contexto desta nova LDB (BRASIL, 1996), a educação superior tem por finalidades:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
  - II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
  - III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
  - IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
  - V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
  - VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
  - VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
  - VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.
- (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015)

Novos tipos de instituições também foram criados por essa LDB e por decretos complementares que foram ao longo dos tempos sendo revogados e substituídos por novos (nº 2.306/97, nº 3.860/01 e nº 5.773/06). Assim, as (IES) passaram a ser classificadas como universidades, centros universitários e faculdades.

Inicialmente, todas as instituições são credenciadas como faculdades, sendo necessária a solicitação posterior para credenciamento como Centro Universitário ou Universidade, conforme o Decreto 5.773/06 (BRASIL, 2006).

Os Centros Universitários são pluricurriculares e possuem atividades de graduação, primam pela qualificação do corpo docente e por boas condições de trabalho acadêmico, a serem comprovadas pelas avaliações organizadas pelo MEC. Somente são reconhecidas como Centros Universitários, após credenciamento, IES já em funcionamento regular.

Enquadram-se como universidades as instituições que são pluridisciplinares, com indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Possuem autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e compulsoriamente precisam contar, em seu quadro docente, com um terço dos professores em regime de dedicação integral, além de um terço de professores com mestrado ou doutorado (Art. 52 da Lei 9.394/96). As universidades podem, entre outras prerrogativas, criar novos cursos, reorganizá-los ou extingui-los, assim como aumentar ou diminuir vagas nos cursos já existentes.

As IES ainda podem ser classificadas, de acordo com o Art. 20 da LDB, como:

- particulares: mantidas por pessoa física ou jurídica de direito privado, não tendo nenhuma das características das demais citadas abaixo;
- comunitárias: constituídas por grupos de pessoas físicas ou jurídicas, inclusive cooperativas, e que devem incluir na sua entidade mantenedora, representante da comunidade (atualizada pela Lei 12.020/2009) (BRASIL, 2009);
- confessionais: constituídas por grupos de pessoas físicas ou jurídicas, que atendam à orientação confessional e ideológica específica, além do disposto para as comunitárias;
- filantrópicas: na forma da lei, prestam os serviços de educação e assistência social para os quais foram constituídas, colocando-os à disposição da comunidade em geral, em caráter complementar a atividades do Estado, sem remuneração específica para isso. É necessário o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social. (BRASIL, 1996)

Para além das classificações, as IES têm grande parcela de contribuição no desenvolvimento de um homem criativo, ético, competente e

autônomo em sua área de atuação, sem deixar de se preocupar com o bem-estar social. Cabe a ela estar sempre repensando seus processos e suas políticas, com especial atenção à capacitação docente, dando sua contribuição valiosa para a formação do homem que necessita ser crítico em relação à vida e à sociedade, já que a educação precisa sobreviver ao longo do tempo e acompanhar as mudanças que vêm com ele.

Há cerca de 40 anos, intelectuais concebiam a universidade como um instrumento de resistência à dominação e opressão por parte das classes dominantes. Havia entre eles aqueles que, visando à destruição do capitalismo, elaboravam estratégias para fazer dela uma trincheira da revolução socialista. Os tempos mudaram, tornando essas perspectivas anacrônicas. No entanto, não se pode ignorar o fato de que a universidade é ainda hoje um poderoso espaço de transmissão de ideologia, na medida em que é o lugar privilegiado para a formação no nível superior. (CALDERÓN, 2004, p. 104)

Nesta mesma linha de pensamento, Zabalza (2004) assevera que a não compreensão do que sucede nas universidades gera a impossibilidade de se fazerem propostas de melhoria, por desconhecimento da sua organização e funcionamento. Assim, a avaliação externa configura-se como uma alternativa para o desvelamento da realidade das universidades.

Nessa perspectiva, nenhuma concepção de educação superior pode ser neutra, e como consequência, nenhuma avaliação é isenta de valores políticos, culturais ou éticos. A avaliação da educação superior torna-se, assim, um dos temas mais complexos, não só para quem a estuda, mas também para quem a aplica, visto que não há consenso nem em relação ao que seja a educação superior nem quanto à avaliação em geral, incluindo o entendimento de qual é o seu papel na sociedade contemporânea. “Questões epistemológicas, éticas, ideológicas, políticas, culturais, técnicas e de outras naturezas imprimem complexidade a esse fenômeno. Dissenso e contradições são inerentes aos fenômenos sociais, e não seria diferente na educação” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 705).

A ampliação das instituições privadas na área da educação, como já tratado, fruto da escassez de recursos do governo para abarcar todas as necessidades sociais, além da crescente complexidade da sociedade nos países

industrializados, a partir dos anos 1970, levou o Estado a aumentar, exponencialmente, as suas ações de fiscalização e controle, fenômeno conhecido como Estado Avaliador. Essa expressão caracteriza a forte presença do Estado no “controle dos gastos e dos resultados das instituições e dos órgãos públicos. O ‘Estado Avaliador’ intervém para assegurar mais eficiência e manter o controle daquilo que considera ser qualidade” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 708).

Para Rios, Calderón e Sousa (2012), o foco do Estado Avaliador

concentra-se nos resultados e não nos processos pedagógicos com implicações diretas na visão que a sociedade passa a ter das IES, concebendo-as como prestadoras de serviço e os cidadãos como consumidores. O controle exercido pelo “Estado Avaliador” inibe os processos formativos e se opõe à avaliação emancipatória. (RIOS; CALDERÓN; SOUSA, 2012, p. 91)

Os anos 1980, em acordo com Cunha (2001), fortaleceram as instituições privadas no âmbito do ensino superior, quando o Governo Federal forneceu empréstimos a juros negativos, doação de terrenos e prédios, além do financiamento de mensalidades por meio de sistema de crédito educativo. Também custeou parte da folha de pagamento das universidades consideradas comunitárias. Todas essas ações tinham como principal finalidade suprir a baixa oferta das universidades públicas, que não conseguiam se expandir o suficiente.

Como decorrência das ações citadas, houve a expansão na oferta de instituições privadas de educação superior no país, durante toda a década de 1990, e na mesma medida, se via a necessidade de avaliar essas instituições. O neoliberalismo que tomou forma no país foi trazendo os conceitos de Estado Mínimo<sup>3</sup>, se impondo como regulador dos processos existentes por meio de mecanismos de avaliação.

O resultado dessas tensões e contradições – decorrentes de uma fórmula política que exige um Estado limitado (portanto, mais reduzido e circunscrito nas suas funções) mas, ao mesmo tempo, forte (no seu poder de intervenção) – produziu, em certo sentido, um desequilíbrio importante a favor do Estado e em prejuízo do livre-mercado. (AFONSO, 1999, p.141)

---

<sup>3</sup> Para Nardi (2011, p. 113), Estado Mínimo é um conceito que aborda o afastamento do Estado das “políticas sociais e a progressiva ocupação desse espaço pelo mercado, o que se processa via privatizações, terceirizações e publicização dos serviços públicos, bem como por transferências de encargos a outros governos”.

Para o Estado ser forte, como colocado por Afonso, precisa ampliar seu poder regulador, em que regras são criadas para orientar as ações dos demais envolvidos, criando mecanismos de controle para medir os resultados. Schneider e Rostirola (2015), em texto que discute a evolução do Estado Avaliador no Brasil com base em Afonso, consideram as diversas políticas públicas implantadas no Brasil e afirmam que, “em termos de tendências e tensões na evolução nos estágios de desenvolvimento do Estado-avaliador, o Brasil vem traçando um caminho apoiado em experiências internacionais” (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 507).

Para Freitas (2005), a regulação pode ser entendida como uma mudança na própria ação do Estado, o qual não deveria intervir no mercado, a não ser exercendo um papel na avaliação. A regulação foi construída no interior das políticas públicas neoliberais, cuja eficácia maior no Brasil foi obtida na gestão de Fernando Henrique Cardoso<sup>4</sup>.

Nessa perspectiva, a LDB 9.394/96 deixa claro que a União é responsável por assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior. No seu Artigo 9º, determina que cabe também à União autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos e as instituições de seu sistema de ensino, deixando a ressalva de que é possível delegar essas funções aos estados e ao Distrito Federal que possuam instituições de nível superior.

O Estado, ao assumir o papel de avaliador, afasta-se na mesma medida do seu papel de provedor, com o que transfere para a sociedade a responsabilidade pela gestão da qualidade do serviço educacional. Quando produz avaliações, cria listas hierarquizadas de desempenho e informa a sociedade, procurando estimular, pela competição, a melhora da qualidade. O pressuposto está na transformação do cidadão em um consumidor racional que, de posse da informação, ordenará suas preferências tal qual no âmbito de uma economia de mercado livre. (SOUSA, 2009, p. 115)

---

<sup>4</sup> Fernando Henrique Cardoso foi Presidente da República por dois mandatos: de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002. É sociólogo, cientista político e professor universitário, e foi o Ministro da Fazenda da gestão anterior, de Itamar Franco, quando comandou a elaboração do Plano Real, que estabilizou a economia do país, acabando com a alta inflação.

O papel do Estado Avaliador, em especial para a educação superior, foi tornando-se fundamental na medida em que, como mostrado, se realizava a abertura das instituições para o mercado privado, com um necessário aumento de produtividade e redução de custos, fruto da forte competitividade do setor.

Ora, a prática de eleger invariavelmente a avaliação como balizadora de planos, mudanças e reformas realizadas pelos Estados é comum, não só no Brasil, em especial quando há pressão de organismos internacionais que economicamente os apoiam. Nesta perspectiva, a educação superior foca o mercado, sendo realmente utilizada a fim de suprir demandas da economia. No Brasil, essa pressão veio fortemente por parte do Banco Mundial (BM) e da Organização Mundial para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que passaram a exigir da gestão pública foco em eficiência, racionalização de recursos, medição de desempenho e mérito, visões até então comuns somente ao mundo dos negócios. A visão mercadológica de qualidade total e de satisfação do cliente estava posta para a educação (DIAS SOBRINHO, 2010).

O neoliberalismo cresce com força na década de 1990, em especial ao longo do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), quando implantou políticas de reforma do Estado, alinhadas às diretrizes de organismos internacionais, como o BM, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a OCDE e a Organização Mundial do Comércio (OMC), redefinindo as esferas públicas e privadas, sob a lógica da racionalidade e da obtenção de resultados. Em acordo com Nardi (2008, p. 148), “impondo condições para a concessão de empréstimos, o BM interfere na formulação da política interna e na legislação dos países, bem como no conjunto de políticas domésticas”. Em geral, as reformas educacionais sugeridas pelo BM vão no sentido da diminuição da participação do Estado, concentrando seus investimentos no ensino fundamental.

Esse fenômeno não é exclusivo do Brasil. Com semelhanças e diferenças de grau e intensidade, ocorre nos demais países latino-americanos e em outras partes do mundo, sob impulso em muitos aspectos dos organismos multilaterais, sobretudo do Banco Mundial (BIRD), do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e sob o impacto da globalização econômica, que conferiu ampla hegemonia ao neoliberalismo. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 200-201)

A educação tornou-se ainda mais vista como uma das atividades a cargo do setor privado e não exclusivas do Estado, o qual reduziu seu papel de prestador de serviços, ao passo em que manteve suas funções de regulador. O BM, em especial, impunha a orientação de que as instituições de ensino superior deixassem de ser mantidas exclusivamente pelo Estado, estabelecendo vínculos com o mercado que, por sua vez, pedia medições e comparações qualitativas.

Segundo o Banco Mundial, a educação superior deverá receber muito menos recursos, tem que buscar fontes alternativas de financiamento, é recomendável que seja paga, podendo caber bolsas aos necessitados. O Banco intervém com um novo conceito de público-privado e novas relações entre o Estado e a Sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 53)

Afonso (1999) coloca que a modalidade de avaliação que mais converge com a ideologia do mercado é a avaliação normativa, que consiste na comparação dos indivíduos, com potencial de gerar competição, ainda que para esse autor, haja poucas evidências empíricas para a sustentação dessa hipótese.

Se as teorias vindas dos setores neoliberais mais radicais tivessem sido postas em prática, essa seria naturalmente a modalidade de avaliação que faria sentido num contexto de forte retração do Estado (Estado-mínimo) e de grande expansão do mercado. (AFONSO, 1999, p.148)

Na medida em que emergiu o Estado-avaliador, as políticas avaliativas foram marcadas pela introdução de mecanismos de mercado, em que se acentua o controle sobre os resultados.

Para os defensores da privatização, a avaliação deve ser um mecanismo que dê transparência para a relação entre ofertadores e consumidores da educação e regule o livre mercado da educação. Por outro lado, o Estado, além de se desobrigar de ampliar o orçamento público para efeitos de ampliação do sistema, assegura, através da avaliação, o controle sobre os resultados e sobre as finalidades e fornece à sociedade, especialmente ao mercado, as informações em forma de escalas de qualidade dos serviços educacionais que estão sendo oferecidos. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 203)

O estreito vínculo do conhecimento com a economia, que pode ocasionar uma tendência de comercialização e privatização da educação superior, para Dias Sobrinho (2005), se manifesta na cultura empresarial, no aparecimento de novos provedores privados, no desdobramento espacial das instituições e na redução do estudante ao estatuto de cliente e consumidor.



Outros fatores são a lógica da competição, a hegemonia da rentabilidade e do lucro e as práticas gerencialistas, o que persiste até esta segunda década do século XXI.

A visão do estudante como cliente consumidor do produto educação também se vê refletida nos *rankings*, que ganharam importância neste século XXI, à medida que promovem de forma objetiva para a sociedade uma classificação das IES, possibilitando a tomada de decisões mais assertiva, do ponto de vista do mercado. Para Calderón, Pfister e França (2015), esses instrumentos se apresentam à sociedade com inúmeras funções, ganhando certa legitimidade, à medida em que: auxiliam na tomada de decisão ao escolher os serviços educacionais; apoiam a identificação e diferenciação entre instituições, conferindo prestígio; são instrumentos concretos para distribuição de recursos públicos, regulação e controle da qualidade por parte do Governo; e são ferramentas que munem a imprensa de informações sobre a performance das IES.

Neste aspecto, a mercantilização é colocada por Gadotti (2009) como uma ameaça à qualidade da educação, visto que o padrão mercantil do conceito de 'qualidade total' é o oposto do conceito de 'qualidade social'. A visão de que a educação é uma mercadoria, que passa a ter um valor econômico atribuído, não pode ser misturada ao conceito de privatização. Este raciocínio pode ser visto tanto na universidade estatal quanto na universidade privada, pois se trata de um conceito que reduz tudo à condição de mercadoria. "A verdadeira contradição não está entre o estatal e o privado, mas entre o público e o mercantil" (GADOTTI, 2013, p. 14).

Com a institucionalização, no Brasil, do mercado de educação superior, na década de 1990, configurou-se um cenário altamente mercantilizado, heterogêneo e diversificado em termos de instituições e serviços educacionais, em que se destacam, pelo elevado volume de alunos, as grandes instituições de massa. (CALDERÓN, 2013, p. 488)

A prestação de contas é praticada de forma gerencialista pelos organismos multilaterais e os países desenvolvidos que fazem parte da OCDE, já que para fins de controle, interessa aos governos e agências de financiamento ter informações acerca do desempenho econômico-financeiro, dos rendimentos escolares, da eficácia administrativa. "Os instrumentos e as práticas dessa

responsabilização contábil e gerencialista se constituem muito mais como controle que como avaliação, têm muito mais um sentido burocrático e fiscalizador que propriamente educativo ou formativo” (DIAS SOBRINHO, 2004, p.717).

Assim, à medida que os sistemas avaliativos são centrados nas exigências do mercado, se afastam do caráter formativo que se espera deles, com implicações nos processos de melhoria do ensino e na oferta de uma educação de qualidade. Nesta direção,

ao assumir a proposta de avaliação do governo, a instituição acaba por assumir também os pressupostos teóricos de tais propostas que se alinham na contramão de uma perspectiva mais globalizante, mais crítica, e com forte apelo social a serviço da formação. (CAPPELLETTI, 2015, p. 97)

A afirmação de Cappelletti é vista em boa parte das instituições, em especial as privadas, que enxergam nos resultados da avaliação, um recurso mercadológico para atrair novos clientes.

Vale ressaltar que as políticas públicas de avaliação da educação superior vigentes no final do século XX e nesse século XXI têm ganhado visibilidade para a sociedade, em função dos exames nacionais de desempenho dos alunos. Tais avaliações implicam os processos de avaliação de aprendizagem, que se dão no interior das universidades, considerando os cursos de graduação, que passam a priorizar a prova como instrumento de coleta de dados, muitas vezes, com ênfase nos conteúdos conceituais e nas habilidades linguísticas e lógico-matemáticas. Seja, pois, avaliação externa, interna (autoavaliação) ou de aprendizagem, é necessário que se considerem, em acordo com Penna Firme (1994), quatro fundamentos, a saber: utilidade, viabilidade, exatidão e ética.

Em relação à utilidade, a avaliação precisa ser útil a todos os envolvidos. O segundo fundamento é a da viabilidade, em que se analisam as condições econômicas, sociais, administrativas, de tempo e de espaço para a sua realização. A exatidão é o terceiro fundamento, que envolve a condução correta do processo avaliativo, a utilização de instrumentos adequados e a clara comunicação entre os envolvidos. A ética é considerada o quarto fundamento, na

medida em que a avaliação não pode ferir valores, necessita ser justificada com transparência e com o devido respeito aos sujeitos. Em acordo com Dias Sobrinho (2000, p. 75), “sem a dimensão da política e da ética, o especialista assume o lugar do cidadão, a racionalidade técnica e instrumental reprime a realidade multidimensional e dialógica da sociedade”.

Isso pelo reconhecimento de que a avaliação exerce um papel de motor das transformações nos sistemas e nas instituições de educação superior e, por consequência, na sociedade. Dessa forma, a educação superior tem sido considerada uma instituição que produz conhecimentos e forma cidadãos para as práticas da vida social e econômica, em benefício da construção de nações livres e desenvolvidas. Em posição distinta, cresce e se fortalece hoje a defesa da educação superior como função da economia e dos interesses individuais e privados. Essas diferenças ideológicas relativas ao papel social da educação superior interferem fortemente na compreensão das funções da avaliação. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 704)

Destaca-se, ainda, que avaliações no âmbito da educação podem ser utilizadas com diversas finalidades, e são fundamentais para a tomada de decisão estratégica pelos governantes, em busca de melhores condições de ensino e maior qualidade na formação de indivíduos. Porém, seu uso excessivo e com funções de controle e punição tem trazido aos estudantes, ao longo de sua formação, uma marca negativa.

Desde muito cedo, testes, provas, exames marcam os ritmos e os ritos de passagem do calendário escolar, como se fizessem parte da essência mesma das aprendizagens e das formações, como se a qualidade da formação de um aluno coincidissem com os resultados que alcança nesses instrumentos de verificação. Na realidade, a avaliação nem sempre é aplicada com função pedagógica, formativa e, portanto, de emancipação pessoal e social. Muito comumente, ela tem exercido funções de controle, seleção social, restrições à autonomia. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 707)

Penna Firme (1994) compartilha dessa visão, quando afirma que as avaliações, quando mal elaboradas e mal utilizadas, trazem tendenciosidades para o processo de avaliação, que deveria ser um espaço de formação e emancipação do aluno. Para a autora, a tendenciosidade implica retrocesso, não podendo ser confundida com tendência, que implica avanço. A autora destaca que, ao longo do tempo, as mudanças na sociedade exigem uma postura diferente no âmbito da avaliação, eliminando retrocessos ainda em uso que são

prejudiciais à formação de cidadãos e ao desenvolvimento de políticas públicas exitosas, que impliquem melhoria da qualidade da educação superior.

Com base em Freitas (2005), Dourado, Oliveira e Santos (2007) e Gadotti (2009), entende-se que os processos avaliativos precisam privilegiar a melhoria das condições de aprendizagem, permitindo definir padrões adequados de qualidade educativa e, portanto, com foco no desenvolvimento dos estudantes. O sucesso escolar, também no nível superior, é atingido não só no aspecto cognitivo, mas também afetivo, motor, atitudinal.

Nesta perspectiva, avaliação e qualidade estão intrinsecamente relacionadas. Sendo assim, os processos avaliativos necessitam ser problematizados e articulados ao debate que perpassa a educação superior.

(...) também é preciso reconhecer que as relações de cooperação da avaliação com a economização da educação e da sociedade têm sido uma tendência cada vez mais forte. Há também importantes avaliações orientadas a apoiar a formação da consciência crítica, da cidadania, da identidade nacional, mediante o desenvolvimento do debate e da reflexão coletiva sobre as funções públicas da educação superior. Neste caso, estes processos avaliativos se vinculam àqueles que constroem os conhecimentos e promovem os valores como bens públicos a serviço da população em geral, não como propriedades privadas a serviço do interesse individual. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 709)

Nesta esteira, a avaliação, ainda na perspectiva de Dias Sobrinho (2003a), precisa ser formativa, não ficando restrita ao controle ou limitando-se à fiscalização de normas legais e ao ajuste às demandas do mercado, pois a regulação, mesmo que necessária e legítima, não pode substituir a avaliação formativa. Consoante, Afonso (1999) afirma:

trata-se, essencialmente, de completar o enquadramento teórico-sociológico que temos estado a desenvolver introduzindo uma visão mais prospectiva que contraponha a lógica da emancipação (mais centrada na Comunidade) à lógica da regulação, uma vez que é esta última que tem sido reforçada pelas políticas avaliativas do neoliberalismo conservador caracterizadas, precisamente, por terem acentuado (ainda mais) o desequilíbrio a favor do Estado e do mercado, em prejuízo da comunidade. (AFONSO, 1999, p. 151)

À medida que a regulação centrada nas expectativas e necessidades do mercado ganha destaque, a avaliação passa a ter caráter fortemente

regulador, tendo o seu potencial transformador enfraquecido, o que compromete a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, as finalidades da educação superior apontadas pela lei em vigor, por exemplo, o estímulo ao espírito científico e ao pensamento reflexivo, o incentivo ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional.

Enquanto prática social, a avaliação que tem como propósito melhorar a qualidade da educação necessita contribuir para definir políticas emancipatórias.

Pensar a avaliação nessa perspectiva implica considerar a diversidade local e global e superar as dicotomias, tendo em vista que a avaliação é uma construção social complexa, uma vez que envolve finalidades, práticas e políticas próprias tanto dos sujeitos quanto da natureza do que será avaliado e, portanto, requer problematização no contexto de mudanças amplas e significativas para a educação. (RIOS; CALDERÓN; SOUSA, 2012, p. 86)

As tensões existentes entre a regulação e a emancipação nos processos avaliativos são claras, à medida que a regulação se traduz pela imposição de limites à liberdade dos indivíduos, em nome da harmonia da sociedade, por meio da ação do Estado, enquanto a emancipação se impõe no pleno desenvolvimento da liberdade e das potencialidades dos indivíduos (SOUSA, 2009). Dias Sobrinho, na mesma linha, explicita que:

não há dúvida de que os exames em larga escala são úteis para subsidiar as ações dos operadores do Estado concernentes à educação, mas é duvidoso que produzam efeitos pedagógicos significativos se não contam com a adesão de professores e alunos. É comum que assumam caráter tecnocrático e induzam na comunidade educativa o cumprimento burocrático e formal das exigências e padrões. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 206)

Nesse contexto, em que a avaliação se torna central para o Estado no estabelecimento de políticas públicas, em especial a partir da década de 1990, quando as avaliações em larga escala tomaram corpo e foram apropriadas pela sociedade como fonte de informações relacionadas à qualidade, faz-se necessário problematizar os sentidos, os significados e os efeitos dessas avaliações.

### 1.1.1 A Década de 1990 e o Século XXI

As políticas de avaliação da educação superior podem ser divididas em dois grandes momentos, conforme ilustrado por Teixeira Junior (2015, p. 27) no Quadro 2. Em um primeiro momento, até o início da década de 1990, o objetivo principal era somente traçar panoramas, sob diversas óticas, em busca de levantamento de dados para a tomada de decisão. Em um segundo momento, com a elaboração do PAIUB, em 1993, as avaliações em larga escala surgiram visando à mensuração de resultados e da qualidade da educação, de modo longitudinal.

**Quadro 2 - Trajetória histórica da avaliação da educação superior no Brasil**

	<b>Medida</b>	<b>Ano</b>	<b>Iniciativa</b>
<b>Antecedentes das políticas de avaliação da educação superior no Brasil</b>	Plano Atcon	1966	Governo Federal
	Comissão Meira Mattos	1968	Governo Federal
	Grupo de Trabalho	1968	Governo Federal
	Programa de Avaliação da Reforma Universitária	1983	Governo Federal
	Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior	1985	Governo Federal
	Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior	1986	Governo Federal
<b>Trajetoária histórica das políticas de avaliação da educação superior no Brasil</b>	PAIUB	1993	Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)
	ENC (Provão)	1995	Governo Federal
	SINAES	2004	Governo Federal

Fonte: TEIXEIRA JUNIOR, 2015, p. 27.

É possível perceber que, ao longo das décadas de 1960 e 1980, diversas ações foram traçadas e implantadas, o que reflete possíveis mudanças na educação superior neste período. O último deles, que antecedeu à década de 1990, em que se instituíram as políticas de avaliação da educação superior, foi o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES):

a partir da Nova República, em 1985, surgiu no MEC uma proposta de avaliação da Educação Superior vinda da Comissão de Alto Nível: Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (Geres). Utilizando uma concepção regulatória, apresentava a avaliação como contraponto à

autonomia das IES, dando relevo às dimensões individuais, seja do alunado, seja dos cursos e instituições, embora se mantenha a preocupação com as dimensões institucionais. Os resultados da avaliação – como controle da qualidade das instituições (públicas ou privadas) – implicariam a distribuição de recursos públicos, que deveriam ser direcionados para ‘Centros de Excelência’ ou instituições com padrões internacionais de produção acadêmica e de pesquisa. (BRASIL, MEC, 2009a, p. 27).

Não por acaso, a década de 1990 é conhecida como a Década da Avaliação (DIAS SOBRINHO, 2003a), visto o volume de sistemas de avaliação criados nesse período, não só na educação superior, mas também na educação básica, nas esferas federal, estadual e municipal. A partir desse período,

houve crescente interesse sobre a avaliação da Educação Superior de modo que, no final da década, os periódicos de circulação nacional publicaram, em média, um artigo/mês a respeito. Nos anos 90, houve um crescimento acelerado de publicações na área, em especial a partir da segunda metade do período, refletindo não só o interesse, mas a centralidade desta temática no âmbito das reformas e das políticas públicas de educação. Neste sentido, cabe destacar as publicações efetuadas pela Revista Avaliação que, apesar de ter surgido em 1996, concentra cerca da metade de toda a produção sobre Avaliação Institucional e Avaliação da Educação Superior no período 1968-2000. (BRASIL, MEC, 2009a, p. 26).

Nessa esteira, em 1993 foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), elaborado por organizações universitárias, a saber: Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRAUEM), Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e de Planejamento, tendo, o MEC, o papel de viabilizar o processo.

O reconhecimento do PAIUB pelas instituições de educação superior pode ser traduzido pela grande participação das universidades, apesar da adesão ser voluntária. Em 1994, participaram do processo 59 universidades, número ampliado para 93, atingindo mais de 90% das universidades existentes em 1996, somando 140 instituições (DIAS SOBRINHO, 2002).

Na sua concepção, o PAIUB tinha a educação como um bem público, e por essa principal razão, as universidades deveriam prestar contas à sociedade, se opondo à lógica do Estado Avaliador, que avalia em troca do fornecimento de

autonomia e financiamento. “O objetivo principal da avaliação do desempenho estaria relacionado com o aperfeiçoamento do projeto acadêmico e social. Dessa forma ter-se-ia a melhoria da qualidade e pertinência das realizações da universidade” (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 147). Isso tornaria a avaliação, na opinião dos autores, um ato político e voluntário da instituição.

O PAIUB era composto por três etapas: a avaliação interna, realizada pela própria instituição; a avaliação externa, realizada por pares organizados em comissões; e a reavaliação, que era a construção de síntese para encaminhamentos necessários.

Em suma, a opinião dos especialistas em avaliação, sobre o PAIUB, era de que ele partia “da visão de que a avaliação é um ato político e voluntário da instituição em rever o seu projeto acadêmico e social. O ato de autoconhecimento teria função formativa e emancipatória” (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 148).

Apesar da ampla adesão das instituições ao PAIUB, de seu caráter formativo e emancipatório, em 1996, ele foi substituído pelo Exame Nacional de Cursos (ENC), que ganhou o apelido de Provão, sob a égide do governo de Fernando Henrique Cardoso. Este foi implantado pela Lei 9.131/1995 (BRASIL, 1995), no contexto da proposta da Reforma do Estado, já tratada, com a principal finalidade de tornar o Estado brasileiro mais eficiente e racional, alinhando suas políticas a orientações do Banco Mundial.

Em sua proposta inicial, em acordo com Cunha (2003), eram previstos procedimentos que se constituíam enquanto processo de avaliação: análise de indicadores de desempenho global, avaliação de desempenho individual das instituições, avaliação dos programas de mestrado e doutorado e avaliação por curso, das condições de oferta e de análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos. Porém, ao longo do tempo, percebeu-se maior enfoque no último instrumento citado, reduzindo o potencial avaliativo e transformador do ENC, em função da ênfase no caráter classificatório e regulador, como bem verificado em amplo levantamento bibliográfico por Ferreira (2013).



Em seu primeiro ano, foram avaliados três cursos, a saber: Direito, Engenharia Civil e Medicina. O número de cursos foi crescendo ano a ano até atingir vinte e seis cursos em 2003, último ano em que foi realizado. Inicialmente repudiado, inclusive sofrendo boicotes por parte dos alunos, ao longo do tempo superou as barreiras e atingiu os estudantes concluintes de maneira ampla. O desempenho dos alunos era organizado de modo a classificar os cursos de forma relativa, em que os resultados dos alunos de uma instituição eram comparados ao desempenho dos demais alunos no mesmo campo de conhecimento. Por não haver uma nota mínima de corte ou um valor considerado minimamente satisfatório, a nota do Provão só fazia sentido assim, encaixando cada curso dentro de uma régua, comparando-o aos demais cursos. Sobre o Provão, Verhine, Dantas e Soares (2006) pontuam que:

O argumento a favor dessa abordagem previu que ela permitiria que os testes fossem melhorados com as várias aplicações. Contudo, uma vez que os critérios não foram absolutos e que os testes não foram equivalentes, não foi possível comparar os resultados de diversas áreas ou na mesma área ao longo do tempo. Na verdade, segundo o relatório elaborado pelo INEP sobre o exame em 2003, os resultados do Provão tenderam a uma alta instabilidade e, dessa maneira, eles não orientaram políticas educacionais, as ações administrativas das IES ou a escolha do aluno com respeito à qualidade do curso. Além disso, uma vez que os testes foram apenas aplicados aos alunos concluintes, o Provão não identificou os programas que realmente teriam contribuído com o nível de conhecimento do aluno. (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006, p. 8)

O Resumo Técnico do INEP de 2003, acerca do ENC (BRASIL, MEC, 2003), afirma que o Provão desse ano teve um alcance de 5.897 cursos e 423.946 alunos – adesão de aproximadamente 70% dos concluintes de cursos naquele ano –. Esses dados eram robustos o suficiente para atrair a atenção das diversas mídias, gerando reportagens diversas acerca das boas e más instituições, que também recorriam à mídia para espalhar os pontos fortes destacados pelo ENC. Em especial para as instituições privadas, isso se mostrou uma valiosa ferramenta de *marketing*.

Dessa forma, a mão invisível do Provão foi, na prática, um regulador mercadológico e midiático porque os resultados das provas aplicadas aos alunos foram utilizados por deslocamento como ‘notas’ dos cursos e também por deslocamento como ‘nota’ das universidades. (BARREYRO, 2004, p. 44)

Assim, apesar de não contribuir de fato para a melhoria da qualidade dos cursos, tinha um efetivo e claro efeito comunicador com a sociedade. Contudo, ainda que o ENC tivesse sido criado sob muitas contradições, sem consulta pública e tendo sido pouco discutido com a sociedade, as críticas iniciais e boicotes ao exame foram gradualmente perdendo a força, mesmo entre professores e especialistas em avaliação, na medida em que a sua presença com o objetivo de qualidade dada por índices amplamente divulgados na mídia e aceitos pela lógica de mercado trouxe

ajustes no currículo, redefinição do perfil dos professores a contratar e modificações nas práticas de sala de aula”, o que propiciou ao Ministério da Educação poder “consolidar e legitimar os efeitos do Provão como instrumento de regulação e de informação do setor educativo de nível superior. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 204)

Os *rankings*, objetivamente elencados a partir dos resultados do Provão, serviam muito mais para fins de *marketing* e propaganda do que para qualquer outra finalidade de avaliar os cursos envolvidos, promovendo somente a visibilidade – positiva ou negativa – das IES para o mercado. Neste sentido, Dias Sobrinho (2010) afirma que:

os resultados desse conjunto de instrumentos, especialmente do Provão, serviam de base para os atos regulatórios de credenciamento e reconhecimentos de instituições e reconhecimentos de cursos. Porém, os efeitos punitivos, apesar de algumas ações do MEC relativamente a poucas instituições privadas que reiteradamente acumularam resultados bastante negativos, jamais se concretizaram, em razão de determinações superiores do judiciário ou por força de pressões políticas. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 204)

Havia ainda, críticas ao modelo e aos resultados produzidos no que se refere à confusão feita entre avaliação de aprendizagem e avaliação de desempenho. O Provão limitava-se ao segundo modelo, na medida em que os resultados dos desempenhos dos estudantes “sofriam grandes alterações de um curso a outro e de um ano a outro, variando de acordo com a intensidade de aceitação ou recusa dos estudantes, a quantidade de boicotes, os graus de dificuldade de cada prova etc.” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 205)

Constata-se que o Provão foi implantado e correu à margem do que estudiosos e especialistas esperavam, e que inverteu a ordem que vinha sendo trazida pelo PAIUB, uma lógica em que a universidade é capaz de ser eficiente, de evoluir, sem se render à lógica empresarial do mercado.

As críticas ao modelo do ENC podem ser bem sintetizadas por Ristoff (2002), quando compara os dois modelos até então existentes.

A primeira é a lógica do campus, a outra é a lógica do mercado; a primeira é a lógica da autonomia, a outra é a lógica do conformismo; a primeira é a lógica da aventura, a outra é a lógica dos caminhos já trilhados; a primeira é a lógica do respeito às diferenças, a segunda é a lógica da uniformidade; a primeira é a avaliação formativa, a segunda é a avaliação somativa; a primeira pensa processos e neles interfere, a segunda se interessa preferencialmente pelo produto; a primeira tem a qualidade como sua meta, a segunda só pensa a qualidade através da quantidade; a primeira sonha com a importância no campus, a segunda sonha com o impacto na mídia; a primeira é a lógica da construção, a segunda a lógica do desmonte; a primeira é o PAIUB, a segunda é o PROVÃO. (RISTOFF, 2002, p. 34)

Nesse cenário, concomitante à aplicação do Provão em 2003, sob a tutela de um novo governo<sup>5</sup>, o MEC instituía uma comissão para estudar a avaliação na Educação Superior e corrigir as falhas imputadas ao Provão. Assim, em 2004, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em substituição ao ENC, com propósitos formativos e emancipatórios, que retomava a semente plantada pelo PAIUB. Ao longo do tempo, entretanto, em função da rendição às pressões do mercado por classificação e ranqueamento, o SINAES também se afastou do seu propósito inicial.

É esse Sistema, em pauta desde então, que será discutido a seguir.

## 1.2 O SINAES em tela

Conforme já explanado, em 2003 foi instituída a Comissão Especial de Avaliação (CEA), já sob o comando do novo Ministro da Educação, Cristovam

---

<sup>5</sup> Em 2003, iniciou-se o primeiro mandato como presidente da República de Luiz Inácio Lula da Silva, que foi reeleito em 2006 e ocupou o cargo até o ano de 2010.

Buarque, que buscava um método que avaliasse as instituições de maneira processual e dinâmica, sem ranqueamento. Era missão da CEA realizar uma análise diagnóstica da avaliação da educação superior para, então, propor recomendações e estratégias para a reformulação dos processos e da política de avaliação da educação superior. Como barreira a ser transposta pelo governo, encontrava-se a cultura do ranqueamento, que após oito anos de Provão estava fortemente estabelecida, com a formação de uma sociedade acostumada a medir as instituições com base nas notas obtidas nas avaliações em larga escala.

A grande imprensa também fazia intenso uso dos resultados do ENC em suas reportagens, principalmente para criticar aquelas IES com as notas mais baixas, e em contrapartida, mais e mais instituições utilizavam-se da mídia para divulgar os seus resultados, enaltecendo suas próprias qualidades para atrair alunos. Futuros alunos miravam as instituições com maiores notas, almejando qualidade superior de ensino e, como consequência, melhores oportunidades futuras. A sociedade em geral, e dentro dela, cada um por seus motivos, se via resignada e até confortável com a obtenção de conceitos objetivos, expressos por resultados emanados do Provão, conforme destaca Sousa (2009):

A proposta de avaliação que emerge da CEA, anunciada sob a sigla de SINAES, apresentava um conceito de integração e de participação que a distanciava do 'Provão'. Ao redirecionar o foco, antes centrado no desempenho do aluno (ENC), para a avaliação institucional – tomada como a síntese de um processo que começava na autoavaliação e seguia com a avaliação externa –, o novo modelo sinalizava a possibilidade de integrar o olhar interno da própria instituição ao externo, dos órgãos reguladores, e promovia maior participação do conjunto da comunidade acadêmica. (SOUSA, 2009, p. 74)

Integrante da CEA, José Dias Sobrinho (2010, p. 209) coloca que, para além de uma mudança de instrumentos, “o SINAES pretendeu operar com outro paradigma de avaliação. Seu foco central era a instituição como um todo. O curso e o aluno seriam avaliados não mais isoladamente, mas em função da totalidade institucional”. O desempenho dos estudantes em uma só prova, portanto, passou a ser insuficiente como fonte de informações, tendo o SINAES, o nobre objetivo de recuperar o conceito mais complexo de educação superior, com a finalidade primeira de formar integralmente cidadãos e profissionais com foco na sociedade, “prevalecendo o princípio de educação como bem e direito humano e social,

dever do Estado independente de que seja oferecida e mantida pelo Estado ou pela iniciativa privada” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 209).

O novo modelo avaliativo, que buscava ser formativo e processual, sem abrir mão do papel de regulação e de normatização, era bastante diferente do Provão, que se pautava em exibir ao máximo dados numéricos objetivos. A proposta da CEA era a de implantar o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e Inovação da Área (PAIDEIA), instrumento mais amplo, processual e dinâmico, que não foi aprovado pelo MEC nos moldes apresentados, sendo substituído pelo ENADE.

Para Ristoff e Giolo (2006), a meta da qualidade

“não é menos desafiadora do que a meta da quantidade. A construção do SINAES implicou, como referido anteriormente, retomar as experiências, objetivos e metas mais relevantes da avaliação da educação superior brasileira”. (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 297)

A proposta final da CEA foi duramente criticada pela oposição, que era defensora do ENC, sob o pretexto de deixar de fornecer à população dados que permitissem a escolha de um curso superior com base em sua avaliação. Esse era o principal impasse entre a nova concepção de avaliação e o modelo anterior.

A proposta, inspirada nos princípios emancipatórios do PAIUB, estava baseada na centralidade da avaliação institucional, processo que se iniciaria com a autoavaliação. Sem ignorar o apelo que a sociedade brasileira tem por exames em larga escala, mas diminuindo a ênfase dada no Governo FHC, a proposta incluía uma prova que deveria ser aplicada a uma amostra dos alunos ingressantes e concluintes por áreas de conhecimento, sendo realizada apenas uma vez a cada três anos. (BARREYRO; ROTHEN, 2014, p. 65)

Em meio ao embate, houve a tentativa do ministro Cristovam Buarque em fornecer um dado numérico objetivo, baseado nos preceitos do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que seria chamado de Índice de Desenvolvimento da Educação Superior (IDES). O IDES seria composto de diversos elementos avaliados nas instituições, incluindo uma prova a ser aplicada a uma parcela dos alunos, o que foi elogiado até mesmo pela oposição, e seria a síntese de quatro índices: a avaliação do ensino; a avaliação da aprendizagem; a

avaliação da capacidade institucional; e a avaliação da responsabilidade social (BARREYRO; ROTHEN, 2014).

Ainda segundo os autores, a proposta de um novo sistema de avaliação foi apresentada à Câmara dos Deputados ao final de 2003, sob a nomenclatura Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES), sendo aprovada em poucos dias, porém, sem nenhuma referência ao IDES, o que foi visto à época como uma clara intenção de romper com tudo aquilo que pudesse mostrar relação com o governo anterior. Também houve a aprovação de um sistema sob nome diverso do proposto: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES.

Por motivos políticos alheios aos objetivos desta pesquisa, após a entrega do relatório final da CEA e antes da instituição efetiva do SINAES, no início de 2004, houve troca do comando do Ministério da Educação, assumindo então, Tarso Genro para dar continuidade ao processo.

Houve, assim, dois SINAES: o da proposta da Comissão Especial de Avaliação e o estabelecido em lei. O segundo recuperou apenas parcialmente os princípios emancipatórios da primeira proposta, conciliando-o com a visão regulatória proveniente da época do Provão. No período da implantação, foi permanente a tensão entre essas duas visões. (BARREYRO; ROTHEN, 2014, p. 66)

O SINAES foi inicialmente instituído pela Medida Provisória nº 147, de dezembro de 2003, para posteriormente ser efetivado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Nasceu, então, com a finalidade de analisar as instituições de ensino superior, seus cursos e o desempenho de seus estudantes, levando em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente, para balizar políticas públicas e esclarecer a sociedade quanto às condições de cursos e de instituições.

Na concepção original do SINAES, a educação transcende o desempenho estudantil em provas estáticas, como era o caso do Provão, buscando significados amplos da formação humana integral e pondo em questão a responsabilidade social das IES. Dito de outra maneira, o sistema de avaliação deve produzir sentidos a respeito do cumprimento das funções sociais de formação humana e construção de conhecimentos de cada instituição, no âmbito regional, nacional ou internacional. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 210)

Buscando distanciamento das premissas mercadológicas do Provão, o INEP (BRASIL, MEC, 2009a, p. 96), ao falar sobre a nova prática avaliativa, se referia a ela como avaliação “essencialmente educativa, portanto formativa, sem que para isso deixe de utilizar também instrumentos e procedimentos de controle”. Os objetivos esperados de uma política de avaliação alinhada a esse conceito já estavam previstos no texto da lei que implantou o SINAES, em seu artigo 1º:

o SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, LEI FEDERAL 10.861/2004)

A mesma lei que instituiu o SINAES criou um órgão colegiado com a função de coordená-lo e supervisioná-lo, intitulada Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado, formado por 13 membros não remunerados (BRASIL, LEI FEDERAL 10.861/2004), a saber: um representante do INEP; um representante da CAPES; três representantes do MEC, sendo um obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior; um representante do corpo discente das instituições de educação superior; um representante do corpo docente das instituições de educação superior; um representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior; cinco membros, indicados pelo Ministro de Estado da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior.

Essa comissão tem como principais competências:

- Institucionalizar o processo de avaliação a fim de torná-lo inerente à oferta de ensino superior com qualidade;
- Coordenar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES);
- Oferecer subsídios ao MEC para a formulação e execução de políticas de educação superior de médio e longo prazos;

- Avaliar a dinâmica e os mecanismos empregados na avaliação institucional, de áreas e de cursos;
- Facilitar o fluxo de informações e diálogo entre as instituições e as diversas instâncias do MEC.
- Fazer com que as IES avaliem, periodicamente, o cumprimento de sua missão institucional, a fim de favorecer as ações de melhoramento, considerando os diversos formatos institucionais existentes;
- Assegurar a articulação e a coerência dos instrumentos e das práticas, para a consolidação do sistema de avaliação da Educação Superior;
- Dar estabilidade e continuidade ao processo de avaliação institucional das IES, tendo como referência experiências avaliativas anteriores;
- Instituir Comissões para realizar a avaliação institucional externa, bem como as avaliações de áreas ou de cursos das IES;
- Receber, analisar e emitir parecer conclusivo sobre os relatórios de avaliação, encaminhando-os aos órgãos competentes do MEC;
- Informar à sociedade brasileira sobre o estado da arte e o desenvolvimento das diferentes áreas de formação em nível superior, com base nos processos de avaliação;
- Formular propostas para a superação das deficiências encontradas nas IES, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- Estimular a formação de pessoal para as práticas de avaliação da Educação Superior;
- Estimular a criação de uma cultura de avaliação nos diversos âmbitos da Educação Superior;
- Estabelecer intercâmbios com órgãos semelhantes de outros países, especialmente na América Latina;
- Divulgar, periodicamente, os resultados agregados da avaliação institucional, considerados os diversos formatos institucionais, área de conhecimento ou curso;
- Indicar avanços obtidos e dificuldades encontradas por formato institucional, área de conhecimento ou curso;
- Promover a articulação com os Sistemas Estaduais de Ensino, incluindo o fórum, a fim de estabelecer critérios comuns de avaliação e supervisão da Educação Superior;
- Organizar seminários para a discussão de temas relacionados à avaliação da educação superior. (BRASIL, MEC, 2003, p. 73)

### A abordagem do SINAES, em contraste ao ENC,

Foi pensada como verdadeiramente sistêmica e com foco na instituição. O documento do SINAES observou que as avaliações institucionais precisariam conter um elemento interno e outro externo e que deveriam fornecer análises abrangentes das dimensões, estruturas, objetivos, relações, atividades, compromissos e responsabilidade sociais, das IES e de seus cursos, nas diversas áreas de conhecimento. A proposta considerou também que os procedimentos, dados e resultados deveriam ser públicos; que a autonomia e identidade das instituições e cursos deveriam ser respeitadas, preservando-se assim a diversidade que caracteriza o setor no país; e que todos os membros da comunidade do ensino superior deveriam participar, bem como outros representantes da sociedade civil. (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006, p. 11)

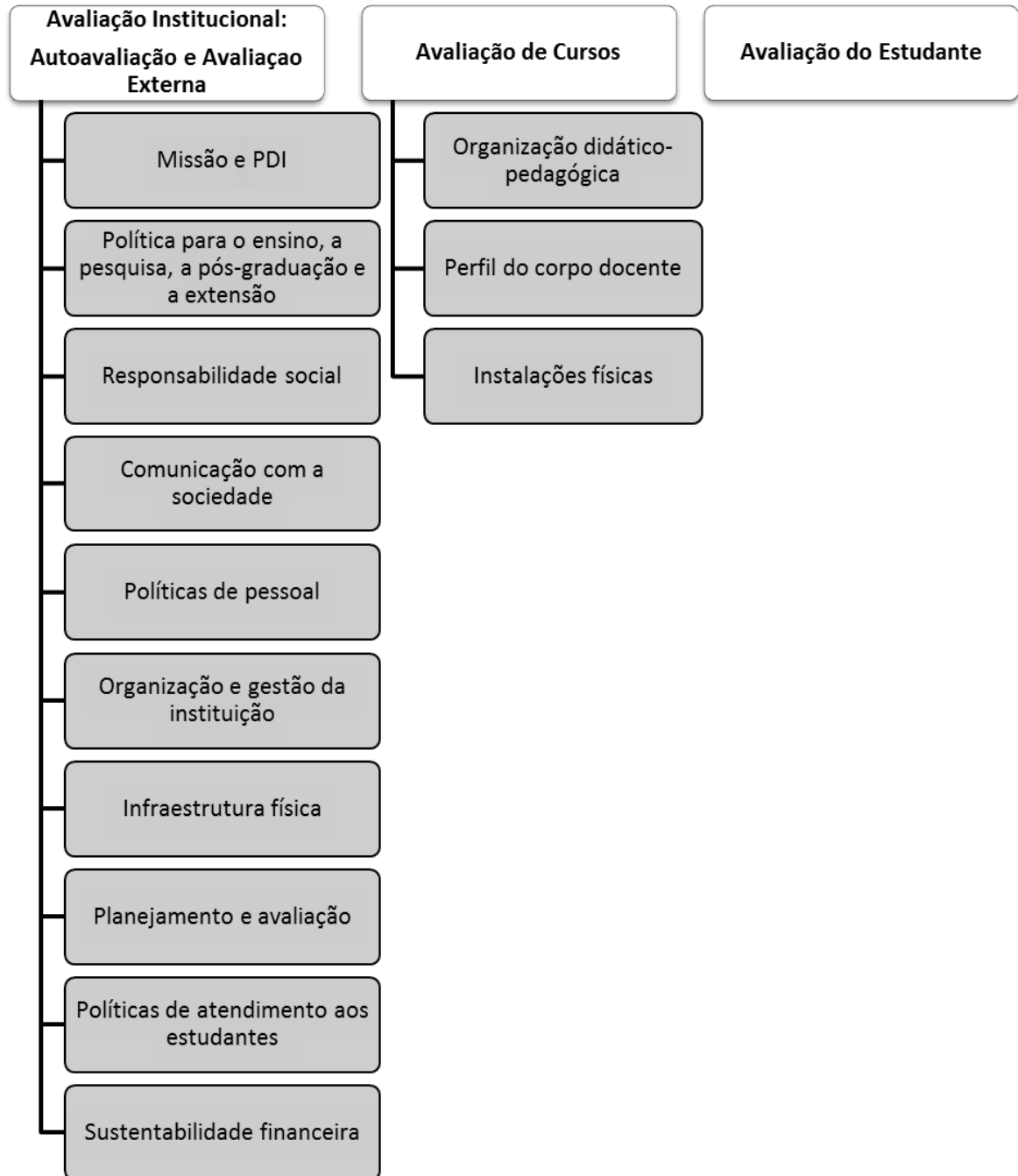


Para Ristoff e Giolo (2006), o SINAES pode ser efetivamente considerado um sistema, na medida em que: integra os instrumentos de avaliação aos de informação; integra os espaços de avaliação no MEC; integra a autoavaliação à avaliação externa; articula, sem confundir, avaliação e regulação; propicia coerência entre avaliação e os objetivos e a política para a educação superior. Sua construção está sustentada na ideia de que todas as avaliações da educação superior, realizadas no âmbito do MEC, “se organizem e se operacionalizem a partir de uma concepção que integre as metodologias, os momentos, os espaços e os instrumentos de avaliação e de informação” (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 199).

Dias Sobrinho (2010) também faz destaque à concepção original do SINAES, coerente com a ideia de sistema, no que diz respeito à articulação entre a regulação e a avaliação:

Com base nos resultados globais da avaliação, e não em um único instrumento, a regulação seria mais confiável, fundamentada e eficaz do ponto de vista da relevância social e da pertinência essenciais à construção da qualidade do sistema de educação superior. Realizando-se como um sistema coerente, a avaliação poderia efetivamente contribuir para o alcance dos objetivos da política de Educação Superior. Por isso, o SINAES propôs-se como política de Estado, e não simplesmente de um governo, na perspectiva da construção de um sistema. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 208)

O SINAES foi então constituído por três componentes principais, a saber: a avaliação das instituições, a avaliação dos cursos e a avaliação do desempenho dos estudantes. A cada um dos componentes são determinadas dimensões, conforme Figura 1.



**Figura 1 - Componentes do SINAES e suas respectivas dimensões**

Fonte: Brasil, 2004 (elaborado pelo autor).

Na avaliação das instituições, estão incluídos os procedimentos de autoavaliação e avaliação externa *in loco*, que resultarão em conceitos ordenados em uma escala de 1 a 5, atribuídos a cada dimensão avaliada e ao produto final das avaliações.

Ainda em relação à avaliação das instituições de educação superior, o documento ressalta que ela “terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais” (BRASIL, 2004). A ser determinada com base nessas dimensões, a avaliação deverá, de acordo com a Lei do SINAES, respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, e nos casos das universidades, deverá contemplar a pontuação dada aos programas de pós-graduação pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão responsável pela avaliação dessa modalidade de ensino.

Cabe ressaltar que há, em acordo com a referida lei, a atribuição de pesos a cada uma das dimensões, de modo que fica clara a intenção de favorecer as políticas para o ensino, a pesquisa e a pós-graduação e as políticas de pessoal e de carreira do corpo docente e técnico-administrativo.

Com base nos documentos oficiais diversos, é possível perceber que havia valorização, por parte do MEC, da avaliação institucional, visto sua gama de dimensões e de sujeitos envolvidos, e em especial no que se refere a conceder lugar de destaque à autoavaliação.

Para viabilizar a autoavaliação, foi ainda instituída pela legislação a criação das Comissões Próprias de Avaliação (CPA), que deveriam ser constituídas em todas as IES, compostas de maneira igualitária por membros docentes, discentes, técnico-administrativos e sociedade civil. A CPA ganha assim, funções que objetivam organizar e coordenar os processos de autoavaliação, resultando em “um relatório abrangente e detalhado, contendo análises, críticas e sugestões” (BRASIL, MEC, 2004, p. 6).

Para facilitar os trabalhos dessa comissão, foi lançado, em 2004, pela CONAES, um documento de orientação e sugestão de trabalho.

O texto ora apresentado focaliza as etapas de desenvolvimento da autoavaliação das instituições oferecendo, além de um núcleo de tópicos comuns, outras possibilidades e caminhos para a construção de processos próprios de autoavaliação institucional. (BRASIL, MEC, 2004, p. 3)

O relatório produzido pela CPA de cada instituição deve ser encaminhado à CONAES, respeitando os ciclos trienais de avaliação, e este será encaminhado para a equipe de avaliação externa, quando houver a avaliação *in loco*.

A avaliação externa *in loco* é realizada por uma comissão de avaliadores definida pela CONAES, de acordo com o perfil da instituição a ser avaliada, de modo a garantir a visão global necessária ao processo. Em sua concepção, as avaliações deveriam ter sido iniciadas de acordo com calendário divulgado pela CONAES, a partir de agosto de 2005, que estabelecia os prazos para credenciamento das IES.

O calendário não foi cumprido pelo próprio Ministério e as visitas *in loco* para credenciamento só começaram em 2009, após novo calendário divulgado em 2008.

Nesse intervalo, em 2006, houve a criação de um banco de avaliadores (BASIS) para o recrutamento de professores que fariam as avaliações externas de instituições e cursos. Os interessados que cumprissem os requisitos estabelecidos poderiam se inscrever *on-line*. Foram também organizados e ministrados cursos de capacitação para essas pessoas. (BARREYRO; ROTHEN, 2014, p. 67)

Com os avaliadores credenciados e capacitados, foi possível seguir o novo calendário e as visitas às instituições puderam ser realizadas.

Durante o processo de cada visita *in loco*, os especialistas devem avaliar as condições reais da instituição, colhendo dados qualitativos e quantitativos, analisando documentos e infraestrutura, a fim de permitir uma visão global da IES, a partir de cada uma das dimensões já citadas. Ao final do processo, a comissão avaliadora deve produzir um relatório amplo, contemplando as suas impressões, os pontos fortes e pontos fracos da instituição, indicando caminhos a serem seguidos para o seu desenvolvimento. “Os relatórios devem conter necessariamente uma análise dos pontos fortes, das principais carências e também das possibilidades e potencialidades da instituição” (BRASIL, 2009a, p. 118).

Após os trâmites de aceite do relatório produzido, tanto pela IES quanto pela CONAES, oficialmente está encerrado um ciclo avaliativo e iniciado

um novo, em que as ações indicadas deverão ser conduzidas por cada um dos envolvidos.

A avaliação dos cursos, assim como a avaliação de instituições, é feita por meio de comissões externas formadas, preferencialmente, por especialistas em cada área, com visitas *in loco*.

De acordo com a Lei do SINAES, “a avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica” (BRASIL, Lei nº 10.861/2004, art. 4º). Podem acontecer em três momentos: para autorização, reconhecimento do curso ou para renovação do reconhecimento, em cursos de licenciatura, bacharelado e tecnologia, a distância ou presenciais.

Apesar de considerada obrigatória na Lei do SINAES, a partir da Portaria nº 40 de 2007, a renovação do reconhecimento é feita *in loco* somente quando o curso não atinge a nota mínima 3 no Conceito Preliminar de Curso (CPC), índice criado para esse fim, que será discutido à frente, ou quando o curso não participa do ENADE.

São três as dimensões avaliadas nesse momento: organização didático-pedagógica; corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo; e instalações físicas. Também são atribuídos diferentes pesos a cada uma das dimensões avaliadas, sendo a primeira, a organização didático-pedagógica, a que possui maior peso entre elas. Para cada dimensão, uma relação de indicadores se apresenta para verificar o atingimento ou não do curso avaliado, gerados a partir da análise de documentos, reuniões com gestores, entrevistas com docentes e discentes, visita às instalações da instituição, entre outros procedimentos.

No âmbito da organização didático-pedagógica, em 2008, foram atualizados os instrumentos de avaliação, inserindo-se alguns conceitos e pré-requisitos antes não trabalhados. Destaca-se a criação de itens regulatórios, em uma categoria denominada Requisitos Legais e Normativos, que não são contabilizados para fins de conceito na avaliação, mas que poderão ser utilizados

pelo MEC para posteriores ações corretivas. “Os avaliadores apenas farão o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal e normativo por parte da instituição para que o Ministério da Educação, de posse dessa informação, possa tomar as decisões cabíveis” (BRASIL, MEC, 2015b, p. 41).

Fica nítida a importância dada às visitas *in loco* pelo MEC, e isso pode ser dado pela maior facilidade que se tem de burlar documentos e relatórios quando a análise é realizada somente a distância. Em busca de melhores conceitos, IES podem manipular informações para enviá-las ao MEC, porém, manter a manipulação pessoalmente se torna uma ação mais complexa. “Parece claro que não se faz avaliação qualitativa à distância, seja através de relatórios de terceiros, seja através de contatos esporádicos” (DEMO, 2008, p. 23).

Na visita *in loco*, são realizadas diversas reuniões entre a comissão e a coordenação do curso, os professores, alunos e funcionários, além de visitas às instalações, aos laboratórios, às salas de aula, às bibliotecas, incluindo a análise de documentos, como o PPC, com a finalidade de verificar em que medida a instituição e aquele determinado curso cumprem cada um dos indicadores estabelecidos, conforme pontua Teixeira Júnior (2015):

Na avaliação de curso, tais dimensões são aferidas tanto por questões qualitativas como quantitativas, com a finalidade de compor um processo e resultado não apenas matemático, mas que traga julgamentos qualitativos dos avaliadores, ainda que perpassados de subjetividades. A avaliação da dimensão didático-pedagógica, por exemplo, é toda ela formulada em termos qualitativos. Já a avaliação da segunda dimensão – corpo docente, discente e técnico-administrativo – dos treze indicadores, apenas um é qualitativo. E nas condições físicas, sete indicadores – dos dez – são avaliados qualitativamente. (TEIXEIRA JUNIOR, 2015, p. 60)

Tal como acontece na avaliação externa institucional, ao final do processo os avaliadores devem preparar um relatório, que será posteriormente entregue à CONAES e ao curso avaliado para verificação de possíveis inconsistências e aprovado. Após a aprovação, será iniciado então, novo período avaliativo.

O terceiro componente do SINAES é a avaliação do desempenho dos estudantes, conhecida como Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

(ENADE), aplicada aos alunos ingressantes e concluintes de cada curso com periodicidade trienal.

A realização do ENADE não era parte da proposta da CEA, em 2003, que propôs como teste aos alunos o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área, que concebia a aplicação de avaliação em uma amostra de cursos para verificar tendências de desempenho em cada área de conhecimento. Era proposto ainda que o PAIDEIA fosse além da simples verificação de rendimentos, dotado de uma racionalidade formativa que efetivamente propiciasse elementos de reflexão e análise, segundo Verhine e Dantas (2005), sem permitir que fossem criados *rankings* a partir de seu resultado:

As especificidades de operacionalização para o formato proposto foram extremamente vagas. Além disso, o escopo do exame, da forma concebida na documentação, foi demasiadamente amplo e ambicioso, indicando que os formuladores da proposta não possuíam uma compreensão das limitações inerentes aos instrumentos aplicados em larga escala. (VERHINE; DANTAS, 2005, p. 18)

Após muitas discussões, o ENADE foi entendido como um intermediário viável, visto que o PAIDEIA se mostrava muito distante e abstrato para os já acostumados com o Provão: alunos, professores, gestores, mídia, enfim, para a sociedade como um todo. Assim, o ENADE foi determinado como um exame a ser aplicado a cada curso, e não área, de modo censitário, incluindo ingressantes e concluintes, focando na formação geral e específica dos alunos.

Apesar de não ser parte da concepção original do SINAES, a partir do momento em que foi pensado, havia constante preocupação em afastar as premissas do ENADE do Provão. “Talvez a resposta mais correta a essa questão seja a de que o extinto Provão e o ENADE têm em comum apenas uma coisa: ambos são exames de larga escala, cuja aplicação é uma exigência da LDB” (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 208). Em 2006, os autores ressaltaram diversas diferenças entre os dois modelos de avaliação do estudante, conforme Quadro 3 abaixo.

**Quadro 3 - Diferenças entre a proposta inicial do ENADE e o Provão**

ENADE	PROVÃO
Aplicado de três em três anos para cada curso.	Anual, e em oito anos foi aplicado a menos da metade dos cursos.
Obrigatório para os cursos, mas com participação dos estudantes por amostragem. (A partir de 2010, passou a ser censitário).	Aplicado ao universo dos concluintes dos cursos selecionados.
Por si só, não tem implicações regulatórias, ou seja, o resultado do desempenho dos estudantes na prova não é considerado igual à qualidade do curso e, portanto, não é suficiente para reconhecer ou deixar de reconhecer um curso. (Possui nos dias atuais grande peso na determinação do CPC, utilizado para indicar a qualidade dos cursos).	Prevvia sanções a cursos cujos conceitos na prova fossem repetidamente insuficientes.
Construído com base no perfil profissional, nas competências e nos conteúdos definidos nas diretrizes curriculares nacionais para cada curso.	Levava em consideração apenas os conteúdos do último ano.
Considera a trajetória dos estudantes e não apenas o ponto de chegada, por isso era aplicado a ingressantes e concluintes dos cursos de graduação. (Desde 2010, é aplicado somente aos concluintes, prejudicando esta função).	Aplicado apenas aos concluintes de cursos pré-determinados.
Por se preocupar com a trajetória do estudante, a prova era a mesma para ingressantes e concluintes. O ingressante pode responder toda a prova, mas não se espera que saiba responder mais de 20% das questões.	Não levava em conta a trajetória do aluno, somente seu desempenho ao final do curso.
A prova tem 40 questões, 30 delas são de conteúdos específicos e 10, de formação geral, que são comuns a todos os alunos de todas as áreas do conhecimento.	Somente questões específicas para cada área do conhecimento.
Os participantes da prova preenchem um questionário socioeconômico-cultural.	Informações somente de concluintes, sem permitir traçar a trajetória dos alunos. Incluía o preenchimento de questionário com opinião acerca da qualidade do curso.
O questionário ao coordenador tem perguntas de avaliação do curso que estão cruzadas com o questionário dos alunos, de forma a ser possível comparar e contrastar as visões de estudantes e da gestão do curso.	O coordenador não participava do Provão. Somente prestava informações quando havia avaliação <i>in loco</i> .
Cada curso do país que participa do ENADE recebe um relatório de cerca de 35 páginas, com todos os resultados da prova e da aplicação do questionário socioeconômico-cultural.	O curso das IES tinha acesso somente ao seu conceito final.
O ENADE é um dos instrumentos de avaliação e informação do SINAES. Ele faz parte de um sistema que busca avaliar cursos e instituições e que, para fazê-lo, utiliza-se também, mas não só, das informações geradas pelos estudantes. (Apesar da grande polarização dada a este instrumento nos últimos anos, como será visto ao longo deste capítulo).	Instrumento isolado de avaliação.

Fonte: Ristoff e Giolo, 2006. Elaboração do autor.



Dos itens apontados, é interessante destacar que o questionário socioeconômico permite conhecer quem são os estudantes de cada uma das áreas; se são ricos, pobres, brancos, negros; se têm pais com escolaridade superior ou não; o que pensam dos professores, das aulas, das instalações, da biblioteca, das disciplinas do curso etc. Principalmente durante o período em que foi aplicado a ingressantes e concluintes, permitiu identificar e orientar as políticas públicas e as políticas acadêmicas dentro de cada instituição, apesar de ainda estar longe de ter o seu potencial plenamente explorado.

Também é importante saber que os relatórios individualizados recebidos pelos cursos permite saber exatamente o que os seus estudantes sabem e o que ainda não sabem das competências e dos conteúdos demandados pela prova. “Além dos relatórios de curso, o Inep prepara anualmente relatórios de área, resumos técnicos para a mídia, relatórios para o grande público e para a comunidade de especialistas em exames de larga escala” (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 210).

Consoante, Dias Sobrinho (2010) fala sobre as diferenças entre os dois exames:

a diferença fundamental consiste nas distintas concepções de avaliação estática, do Provão, e dinâmica, do ENADE. O Provão era uma avaliação estática: uma prova aplicada aos alunos no final do curso colhia respostas pontuais, cuja soma de acertos e descontos dos erros resultava em pontuações e classificações, sem oferecer *feedback*. Era essencialmente uma avaliação de produto, somativa. Já o ENADE se propõe como avaliação dinâmica, incorporando a noção de mudança e desenvolvimento do aluno em seu percurso formativo. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 213)

Ainda Rothen e Barreyro (2011) compartilham da visão de distanciamento entre as duas avaliações, quando afirmam que: o ENADE era também aplicado aos ingressantes, além dos concluintes; o Provão era censitário, enquanto a proposta do ENADE, inicialmente, previa sua aplicação a uma amostra de estudantes, se tornando censitário somente após a Portaria Normativa nº 40 de 2007; o número de questões no exame atual é igual para todas as áreas, além de ter sido inserido um conjunto de questões de formação geral.

O ENADE é uma evolução se comparado com o “Provão”: avalia ingressantes e concluintes, formação geral e profissional. Contudo,

desde a sua primeira edição, mantém a mesma lógica subjacente ao “Provão”: compara o desempenho das instituições e emite resultados simplificados. Comparações e resultados simplificados não são um mal em si, mas, dentro de uma lógica mercadológica, funcionam apenas como um fator de concorrência mercantil, em oposição à possível colaboração e troca de experiências visando à melhoria de qualidade. (ROTHEN; BARREYRO, 2011, p.27)

Aos estudantes do Curso de Turismo, objeto deste estudo, o ENADE foi aplicado nos anos de 2006, 2009, 2012 e 2015<sup>6</sup>.

Da sua concepção original, porém, alterações expressivas surgiram com a aprovação da Portaria Normativa nº 40 de 2007 (BRASIL, MEC, 2007), a partir de 2008, com a instituição de índices, que estão detalhados mais a frente, como o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC). O ENADE passou então a ser protagonista na proposição de notas às IES, o que naturalmente levou a mídia e a sociedade a criarem novamente *rankings*, e apesar das intenções de seus formuladores, “o ENADE acabou sendo tomado como principal fonte de informação para a formulação dos índices de qualidade” (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011, p. 821), contrariando a ideia de que o SINAES teria um papel central na regulação.

Assim, assiste-se a um fenômeno semelhante que ocorreu na era FHC: a sobreposição e a primazia de um instrumento de avaliação sobre os demais. Naquele governo, o “Provão” ganhava a mídia e ficavam no ostracismo os outros instrumentos: a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e a Avaliação Institucional. O fenômeno se repete no segundo mandato do governo Lula. O ENADE ganha a mídia, enquanto a Avaliação Institucional e, principalmente, a Autoavaliação, ficaram no ostracismo. (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011, p. 822)

As críticas ao novo modelo fazem sentido à medida que se distanciam das premissas originais do SINAES, fortalecendo e polarizando um único instrumento em detrimento dos demais, utilizando os resultados do ENADE de maneira sobreposta aos demais instrumentos avaliativos.

Um curso pode, pois, ter alunos com desempenho baixo no ENADE, mas contribuir muito mais com o seu crescimento do que outro curso que recebe alunos muito bons e que não consegue motivá-los suficientemente, independentemente de onde esteja geograficamente

---

<sup>6</sup> Os resultados desse ciclo avaliativo ainda não estavam disponíveis quando da formulação deste texto, em novembro de 2016, apesar de ser esse o mês em que tradicionalmente os resultados são divulgados.

localizado. O ENADE não é, convém repetir, a avaliação do curso. (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 211)

Porém, é fato que a utilização de índices é muito comum em nossa sociedade, que os respeitam por diversos aspectos, mas principalmente por simplificar realidades complexas, e pela presumida legitimidade dos órgãos reguladores que os divulgam. A implantação do CPC e do IGC trouxeram ao SINAES características semelhantes ao ENC, que apesar de contar com avaliação *in loco* por especialistas, ficou polarizada pelos resultados dos estudantes no ENADE.

Houve então, pela emissão de resultados numéricos da avaliação de cada curso, em especial pela nota do ENADE, a possibilidade de uso dessas informações para o estabelecimento de *rankings* e classificação entre as diferentes instituições, em especial as privadas. Assim, o uso das informações obtidas passa a estender-se, também, ao de vantagem competitiva de *marketing* na busca por alunos, visto que pode ser utilizado como um balizador objetivo de qualidade.

Em contrapartida, Calderón, Poltronieri e Borges (2011), entre outros estudiosos da área de avaliação, entendem que:

com a retomada dos *rankings* como indutor da qualidade, por meio do estímulo da concorrência, bem como com a tentativa da retomada da criação de uma cultura do ranqueamento e de transparência de informações para o cliente consumidor, que atualmente beira a 70% do total das matrículas no Ensino Superior, criam-se as condições para o fortalecimento do mercado educacional, na medida em que o consumidor poderá ter elementos referenciais sobre os diversos cursos ofertados, seja por universidades públicas ou privadas, fato que auxiliará no momento da escolha. (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011, p. 824)

Dessa maneira, as instituições poderiam ser reguladas duplamente: pelo Governo, por intermédio do Ministério da Educação, que poderia fechá-las, e pela sociedade, no papel de mercado que consome a educação superior, que escolheria para consumo aquelas instituições com melhores notas, deixando esvaziadas as de piores resultados.

A elaboração e a implantação do SINAES foram marcadas por percalços e embates nos bastidores do governo. Diversas diretrizes oficiais, muitas vezes antagônicas, foram publicadas e atos normativos promulgados. No final de 2008, contrariando a expectativa de que o SINAES teria papel central na regulação, foram criados dois índices com esse fim: o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC). (ROTHEN; BARREYRO, 2011, p.22)

Desde a proposta de criação do SINAES, seus documentos teciam críticas ao ranqueamento das IES, indicando que não havia contribuição para a promoção da qualidade científica e social da educação. Dessa maneira, o ENADE também não deveria ser subsídio para a elaboração de *rankings*. Como já dito, em busca de resultados mensuráveis, mídia e IES criaram esses *rankings*, utilizando isoladamente a nota do ENADE, o que por si só já pode ser considerado como um desvio do instrumento.

Nesse contexto, em 2008 foi editada a Portaria nº 4 (BRASIL, MEC, 2008), regulamentando o Conceito Preliminar de Cursos, o CPC, que seria composto pelos resultados do ENADE, dados do Censo da Educação Superior (CESu), informações do questionário de percepção preenchido pelos alunos por ocasião do ENADE, além dos dados do corpo docente dos cursos avaliados.

Portanto, o MEC passa a tomar informações cedidas pelos alunos como base para avaliar os cursos, e não mais pelos avaliadores externos durante as avaliações institucionais ou de curso. Determinando notas para as IES entre 0 e 5, o CPC então, passou a ser subsídio para ‘desobrigar’ as avaliações de curso, desde que obtido conceito mínimo 3, o que causou grande discussão entre especialistas, inclusive, questionamentos relativos à legalidade da decisão, visto que juridicamente uma portaria não poderia se sobrepor a uma lei. “Dessa forma, a visita da comissão de especialistas, que é um procedimento obrigatório, segundo a Lei do SINAES, é dispensada pela Portaria Normativa” (ROTHEN; BARREYRO, 2011, p. 30).

Atendendo a parte das críticas ao índice, em 2009 a mecânica de composição do CPC foi revisada, reduzindo o peso do ENADE e da opinião dos alunos, enquanto aumentava o peso da porcentagem de professores doutores no

quadro docente de cada curso. Atualmente, o CPC é composto conforme o Quadro 4, a seguir.

**Quadro 4 - Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes**

Dimensão	Componentes	Pesos	
Desempenho dos estudantes	Nota dos Concluintes no ENADE	20,0%	55,0%
	Nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado	35,0%	
Corpo docente	Nota de Proporção de Mestres	7,5%	30,0%
	Nota de Proporção de Doutores	15,0%	
	Nota de Regime de Trabalho	7,5%	
Percepção discente sobre as condições do processo formativo	Nota referente à organização didático-pedagógica	7,5%	15,0%
	Nota referente à infraestrutura e instalações físicas	5,0%	
	Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional	2,5%	

Fonte: BRASIL, MEC, 2015c. Elaboração do autor.

Outro índice criado foi o Índice Geral de Cursos (IGC), apenas meses após a criação do CPC. Para sua composição, o IGC considera a média ponderada dos três últimos CPCs dos cursos avaliados, a média das notas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (avaliação realizada pela CAPES) ponderada pelo número de alunos inscritos nos referidos programas e convertida para uma escala compatível aos cursos de graduação, bem como a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis – graduação ou pós-graduação –, quando houver (BRASIL, MEC, 2015c).

Houve, então, a consolidação no Brasil de uma tendência mundial de instituição de indicadores. “No Relatório de 2008, o próprio MEC começou a adotar a prática de *rankings*, tendo como justificativa a indicação de níveis, prevista na Lei 10.861/2004, e como principal base os resultados dos indicadores do ENADE do ano anterior” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 215), o que explicita, em certa medida, a dificuldade do próprio INEP em trabalhar com conceitos subjetivos em uma avaliação dinâmica.

Novamente, alterações foram propostas no ano de 2010, quando foi reeditada a Portaria nº 40 de 2007. Inicialmente preconizada como amostral, a aplicação do ENADE passou a ser censitária, principalmente devido à criação dos índices, que poderiam gerar questionamentos advindos das IES quanto à fidedignidade dos dados amostrais.

Essa Portaria também modificou a participação dos alunos na avaliação: os ingressantes não mais seriam convocados, sendo utilizadas as suas notas do ENEM como balizadoras, e somente os concluintes passaram a realizar o ENADE. Já em 2011, todos os alunos ingressantes foram dispensados da prova.

Com isso, teoricamente, eliminava-se importante diferencial do ENADE com relação ao exame anterior, o ENC, pois uma das bandeiras levantadas pelo SINAES, por meio do ENADE, era a identificação do valor agregado da IES na formação do aluno, tomando como referência a avaliação do seu desempenho na entrada e na saída do curso. Entretanto, para o governo, essa análise não procede, já que o diferencial do ENADE, em relação ao ENC, se manteria inalterado, uma vez que, se por um lado, elimina-se a prova dos ingressantes, por outro, a comparação para a obtenção do valor agregado passou a ser feita com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (MOLCK; CALDERÓN, 2014, p. 59)

Essas alterações foram duramente criticadas pelos estudiosos e especialistas da área de educação e de avaliação, visto que aproximaram ainda mais o ENADE do Provão.

Em síntese, do ENADE inicial fica apenas a prova de conhecimentos específicos (denominada *prova específica* na Portaria), pois a prova geral será um ENEM-ADE, (ENADE com a matriz do ENEM). No entanto, como prova de conhecimentos específicos, já era o ENC-Provão, percebe-se também nessa nova mudança o *retorno do Provão*: uma prova de conhecimentos específicos aplicada a todos os alunos concluintes dos cursos avaliados. (BARREYRO; ROTHEN, 2014, p. 72)

Neste panorama, entende-se que o MEC, por intermédio do INEP, tem como desafio atual o realinhamento dos instrumentos do SINAES, de modo a exercer seu papel regulador, sem deixar para trás os conceitos formativos que o criaram:

não por acaso, portanto, o SINAES usa a palavra educação e não ensino para identificar-se. Seus elaboradores entendem que educação expressa

um conceito mais amplo que ensino, transcendendo o desempenho e o rendimento de estudantes, aferidos por meio de provas de larga escala, devendo buscar os significados mais amplos da formação e colocando como questão central a responsabilidade social das IES com o seu entorno, com a formação de cidadãos altamente qualificados e com o avanço da arte e da ciência. (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 205)

Destaca-se que, em abril de 2016, o MEC, por meio do INEP, divulgou as Portarias Normativas 7 e 8, criando o Cadastro Nacional de Concluintes de Cursos de Graduação (CNC) (BRASIL, MEC, 2016c) e reformulando seu sistema de indicadores, criando novos índices e substituindo os atualmente existentes (BRASIL, MEC, 2016d). Com poucas informações concretas, a Portaria Normativa nº 8 instituiu ainda um grupo de trabalho para avaliar a proposta, que: substituía o CPC pelo Índice de Desempenho de Cursos (IDC); criava o Índice de Desempenho Institucional (IDI), em substituição ao IGC; e estabelecia outros indicadores diversos (BRASIL, MEC, 2016b).

Porém, dois meses depois, já com um novo nome no comando do MEC, após a emissão de pareceres técnicos do INEP e muitas críticas de entidades da área da educação, foi emitida a Portaria Normativa nº 15, revogando as duas Portarias anteriores (BRASIL, MEC, 2016e).

## **2 A TRAJETÓRIA DO CURSO DE TURISMO NO BRASIL**

Este capítulo faz, primeiramente, uma contextualização do turismo, tratando de suas características, abrangência e importância na sociedade contemporânea. É possível enxergar o turismo, à luz dos autores aqui utilizados, como um fenômeno de caráter econômico, social e cultural.

Na sequência, traça-se a trajetória dos cursos de turismo no Brasil, desde o seu surgimento na década de 1970 até esta segunda década do século XXI e, por fim, traz à luz o Curso de Turismo da PUC-Campinas, objeto aqui estudado.

### **2.1 O Turismo**

Para fins de contextualização, enquanto atividade econômica, de acordo com a Organização Mundial do Turismo (OMT), órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU),

o turismo compreende as atividades realizadas pelas pessoas durante suas viagens e estadias em lugares diferentes de seu entorno habitual, por um período de tempo consecutivo inferior a um ano, tendo em vista lazer, negócios ou outros motivos não relacionados ao exercício de uma atividade remunerada no lugar visitado. (OMT, 1999a, p. 5)

Durante as seis últimas décadas, o turismo experimentou uma contínua expansão e diversificação em todo o mundo, convertendo-se em um dos setores econômicos de maior envergadura e crescimento da atualidade. Segundo as previsões de longo prazo, os desembarques de turistas internacionais em escala mundial crescerão cerca de 3,3% ao ano, entre 2010 e 2030, até alcançar o volume de 1.800 milhões. Além disso, estima-se, ainda, que o Turismo gere 1 a cada 11 empregos no mundo, sendo responsável por 9% do Produto Interno Bruto (PIB) mundial (OMT, 2015).



Dados do Ministério do Turismo (2015) apontam que, somente no primeiro quadrimestre de 2015, entre os meses de janeiro e abril, os turistas gastaram no Brasil US\$ 2.081 milhões, valor bastante expressivo na movimentação interna do mercado nacional.

No âmbito político-social, em 1970, houve a criação da Organização Mundial do Turismo, como um organismo da ONU, encarregada da promoção de um turismo responsável, sustentável e acessível a todos. A OMT é a principal organização internacional na área do turismo, e tem como objetivo um turismo que contribua para o crescimento econômico, o desenvolvimento inclusivo e a sustentabilidade ambiental, oferecendo liderança e apoio para expansão de seus conhecimentos e políticas turísticas pelo mundo.

A OMT, com sede em Madrid, Espanha, possui 157 países membros, seis membros associados e 480 membros filiados que representam o setor privado, as instituições de ensino, associações de turismo e autoridades turísticas locais, demonstrando sua abrangência e expressão no contexto do turismo no mundo. O Brasil se tornou membro em 1975 (OMT, 2016).

Na esfera nacional, o Instituto Brasileiro de Turismo (EMBRATUR) existe desde 1966 como órgão governamental e foi criado com o objetivo de fomentar a atividade turística, ao viabilizar condições para a geração de emprego, renda e desenvolvimento em todo o país.

A criação do Ministério do Turismo (MTur), em 2003, reflete a complexidade da atividade, de importância crescente e de expressivo potencial de impacto econômico, social e ambiental. Ele tem como objetivo principal “desenvolver o turismo como uma atividade econômica sustentável, com papel relevante na geração de empregos e divisas, proporcionando a inclusão social” (BRASIL, MTUR, 2016). Desde a instituição do Ministério, a atuação da EMBRATUR concentra-se na promoção, no *marketing* e no apoio à comercialização dos produtos, serviços e destinos turísticos brasileiros no exterior.

Como ferramenta de organização profissional, ainda em 1978 foi criada, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Bacharéis em Turismo, que

em 1989 se transformou em Associação Brasileira dos Turismólogos e Profissionais do Turismo (ABBTUR), associação civil de caráter privado sem fins lucrativos, elencando como seus objetivos: contribuir para o desenvolvimento da atividade e das políticas públicas do Turismo; promover o intercâmbio de conhecimentos no âmbito da atividade; contribuir para o desenvolvimento de novas tecnologias para a área; reunir e representar os bacharéis de turismo de todo o território nacional; promover a imagem da classe; e zelar pela ética profissional (ABBTUR, 2015).

Na medida em que a área foi se fortalecendo e se desenvolvendo, o Turismo passou a necessitar, cada vez mais, de profissionais que o praticassem de maneira crítica, transformadora, e não de modo automático e predatório. Como consequência, a educação em Turismo necessita ser aprimorada, pensada, para formar profissionais preocupados com a sociedade e com o futuro, vislumbrando as viagens como mecanismo sustentável de prática do turismo e do encontro entre as pessoas.

Uma viagem é uma experiência concreta, e não apenas teorias ou abstrações sobre o caminhar. Ao longo das jornadas e reflexões, percebemos que a viagem não diz respeito somente à trajetória para um lugar, mas também remete a um caminho para o indivíduo conhecer a si mesmo. (TRIGO, 2013, p. 29)

Neste ângulo, o turismo se apresenta enquanto prática social, com relevante influência na sociedade contemporânea. Para além das questões políticas e econômicas, o turismo constitui um estimulador do respeito ao outro. A movimentação que o turismo promove em uma localidade pode, de fato, mudar conjunturas e fortalecer sociedades inteiras, não só do ponto de vista econômico, mas também da formação do ser humano e do respeito às diferenças. Ele pode atuar como um agente importante no processo de globalização, influenciando e sendo constantemente por si mesmo influenciado, já que propicia a interação entre diferentes pessoas e culturas, aproximando-as (TRIGO, 2013; WAINBERG, 2000; MOESCH, 2000). Enquanto atividade, integra uma série de serviços complexos e diversificados, como o entretenimento, a gastronomia, a hospitalidade, a cultura, o lazer e os esportes, entre outras práticas.

É por meio da experiência da viagem que se pode, de maneira verdadeira e profunda, conhecer novas culturas, religiões e realidades sociais, aproximando genuinamente pessoas diferentes.

A viagem propicia uma experiência única e individual. Única porque, mesmo que se volte a um lugar no espaço, a gente o faz em um período diferente de tempo, e isso altera cenários, pessoas, situações, tendências e estilos de vida. Individual porque todo um conhecimento aprendido em tradições orais, livros, filmes ou telas de computadores só se consolida de maneira indelével em nossa vida quando submetido à experiência. (TRIGO, 2013, p. 29-30)

A viagem é, portanto, transformadora. Ela pode ser ferramenta para vencer preconceitos, fobias, barreiras culturais e religiosas entre os diversos povos, dentro de um mesmo país ou entre eles. A viagem causa fascínio no ser humano ao longo da história. Pode-se considerar que os gregos da Antiguidade passaram ao pensamento racional, dando visibilidade à filosofia, mais que ao mito, por meio das viagens. “Aristóteles dizia que o espírito original dos gregos vinha da volúpia de procurar conhecimentos em lugares distantes onde imaginavam estar os deuses e heróis. Foi buscando a comprovação na realidade que se lançaram aos mares” (REJOWSKI, 2002, p. 13).

Dessa época em diante, registram-se fatos ao longo de toda a Antiguidade, da Idade Média e do Renascimento retratando a importância das viagens ao longo dos tempos. A partir do século XVII, verifica-se entre as classes mais nobres da Europa a criação dos *Grand Tour*, que eram considerados ritos de passagem da juventude para a vida adulta, compreendendo viagens orientadas por guias com duração de seis meses a três anos, com imersão em localizações ricas culturalmente, especialmente França e Itália. Era uma oportunidade de desenvolver outros idiomas e se tornar conhecido também pela nobreza do destino. Os *grand tour* são considerados precursores do turismo contemporâneo (PANOSSO, 2010).

No período considerado moderno, a partir do século XIX, foi possível verificar a organização do turismo como atividade, e do século XX até esta segunda década do século XXI, percebe-se o turismo em um momento de

mudanças, enfrentando diversos desafios impostos pela sustentabilidade e pela globalização.

A revolução industrial e o fortalecimento da sociedade capitalista trouxeram uma visão do turismo como um direito do cidadão, uma necessidade de viajar para descanso e para recarregar energias durante as férias, podendo voltar revigorado para o trabalho. “Consumir o outro, o diferente, o exótico, o distante, supostamente gera experiências prazerosas, possibilitadoras da quebra de rotina, relativizando a massividade imposta ao consumo cotidiano” (MOESCH, 2000, p. 23). Nas sociedades modernas, o turismo de massa se constituiu, assim, como marca de *status*.

É um elemento crucial, na vida moderna, sentir que a viagem e as férias são necessárias. 'Preciso tirar férias': eis a mais segura reflexão de um discurso moderno, baseado na ideia segundo a qual a saúde física e mental será recuperada se simplesmente pudermos viajar de vez em quando. (URRY, 1996, p. 20)

Porém, essa visão do turismo minimiza seus significados. Ultrapassando as motivações de recreação e lazer, o fazer turismo é impulsionado, já há muitas décadas, por diversos motivos, entre eles, a facilidade em atravessar fronteiras, o aumento da renda das famílias, a melhoria do nível educacional, a curiosidade em conhecer outras culturas, ver como outros povos vivem, entre outras motivações (WAHAB, 1972). Destaca-se, para além dessas motivações, a necessidade de testemunho. Essa expressão, que pode ser entendida como “a oferta de humanidade e do encontro propiciada pela escola e instituições similares. É a busca da superação da virtualidade” (WAINBERG, 2003, p. 25). Portanto, mesmo com as tecnologias disponíveis, em que o conhecimento pode ser adquirido sem se sair de casa, o conhecer presenciando a realidade, testemunhando, continua tão necessário.

Para John Urry (1996, p. 28), “as pessoas precisam vivenciar prazeres, particularmente distintos, que envolvam diferentes sentidos, ou que se situem em uma escala diferente daquela com que se deparam em sua vida cotidiana”. É possível perceber que o turismo envolve, em grande parte, a expectativa de novas e diferentes experiências.

Historicamente, o turismo foi se democratizando à medida que se tornava mais acessível. Privilégio de uma elite, passou a atingir um maior número de pessoas, entre outros motivos, com o amplo desenvolvimento das viagens de trem na segunda metade do século XIX. Posteriormente, o carro e o avião democratizaram ainda mais o deslocamento. Assim, a distinção social passou a ser relativa ao destino, ao local em que se realiza o turismo, e não mais em realizá-lo por si só. Essa democratização ocasionou o que se chama de turismo de massa, que trouxe um volume significativo de pessoas para os destinos considerados turísticos (URRY, 1996).

A massividade faz do turismo uma ação limitada, produzido em larga escala, como mercadoria destinada a consumidores específicos, o que para o mesmo autor pode refletir o interesse de produtores, dominantes, controlando o produto turístico em função da sazonalidade, da moda, e de segmentos específicos do mercado.

Essa condição, para além dos possíveis infortúnios na experiência de viagem do turista, pode causar prejuízos aos destinos, na medida em que o volume de pessoas pode prejudicar as condições estruturais e naturais do local.

Nesse sentido, desde o final do século XX, é possível perceber a tendência de utilização, por organismos diversos, privados e públicos, do termo Turismo Social, que pode ser pensado como base para a condução de um turismo ético e sustentável. O Código Mundial de Ética do Turismo, criado pela OMT, dispõe que o turismo social tem por finalidade “promover um turismo responsável, sustentável e acessível a todos, no exercício do direito que qualquer pessoa tem de utilizar seu tempo livre em lazer ou viagens e no respeito pelas escolhas sociais de todos os povos” (OMT, 1999b).

No processo de percepção e recepção, o visitante é ativo, pois seleciona da interação que realiza com o ambiente, e de acordo com seus próprios critérios de significação, os elementos que devem compor a imagem a ser transportada no retorno. (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 13)

Assim, nesta perspectiva, o turismo precisa ser inclusivo, privilegiando a ótica de cada um dos distintos atores envolvidos na atividade: o turista, o prestador de serviços, o grupo social de interesse turístico e as comunidades

residentes. O Ministério do Turismo, nessa esteira, tem contemplado esse conceito em seus documentos e manuais, “visando promover a igualdade de oportunidades, sem discriminação, acessível a todos, de maneira solidária, em condições de respeito e sob os princípios da sustentabilidade e da ética” (BRASIL, MTUR, 2006, p. 4). O MTur, em um de seus documentos oficiais, trata do turismo social:

com esta visão o MTUR orienta para o desenvolvimento do turismo independentemente da estratificação social: por um lado enfoca aqueles que, pelos mais variados motivos (renda, preconceito, alienação etc.), não fazem parte da movimentação turística nacional ou consomem produtos e serviços inadequados; por outro, atenta para os que não têm oportunidade de participar, direta ou indiretamente dos benefícios da atividade, com vistas à distribuição mais justa da renda e à geração de riqueza. Sob tal argumentação, lança-se um novo olhar sobre a questão, na qual o Turismo Social não é visto apenas como um segmento da atividade turística, mas como uma forma de praticá-la com o objetivo de obter benefícios sociais. (BRASIL, MTUR, 2006, p. 4)

É na perspectiva do turismo social que, portanto, o MTur apoia os diversos projetos, programas e ações envolvendo o desenvolvimento do turismo no Brasil e no mundo, novamente deixando explícito o papel do turismo como um dos protagonistas da sociedade atual, em função de seu potencial mobilizador.

### **2.1.1 A Segmentação do Turismo**

A complexidade do turismo reside na necessidade de amplo conjunto de ações para que ele aconteça. É necessário que as pessoas tenham intenção de viajar, por motivos e necessidades diversos, por meios de transporte diversos, a um local que disponha dos recursos necessários para recebê-las. Esse local, em contrapartida, precisa oferecer infraestrutura básica de acesso, segurança, saúde, transporte, alimentação, entre outras condições, tanto aos turistas, como aos moradores. O turismo só existe, portanto, à medida que se têm, simultaneamente, atrativos e demanda.

Os atrativos turísticos são compostos por objetos, equipamentos, pessoas, fenômenos, eventos ou manifestações, capazes de motivar o deslocamento de pessoas, podendo ser culturais, naturais ou econômicos. O

atrativo “é o elemento que desencadeia o processo turístico” (VALLS, 2006, p. 27). O mesmo autor trata a demanda como a quantidade de pessoas que se deslocam para um determinado local, motivadas por um ou mais atrativos.

Dada a ampla gama de possibilidades do turismo, a segmentação de atividades foi utilizada como ferramenta de fortalecimento e organização do sistema turístico e dos programas e ações do governo, organizando o turismo para fins de planejamento, gestão e mercado.

Os segmentos turísticos podem ser estabelecidos a partir dos elementos de identidade da oferta e também das características e variáveis da demanda. Esse processo é entendido como uma estratégia para a consolidação de roteiros e destinos, assim como para a inovação de produtos turísticos, por meio da valorização e caracterização dos diversos elementos que conferem identidade à oferta turística brasileira. (BARBOSA, 2011, p. 24)

As características da demanda permitem apresentar os atrativos de modo adequado e assertivo ao seu perfil, atendendo ao turista atual, com novas motivações e expectativas de viagens. Assim, a segmentação organiza a demanda em grupos diferentes, que compartilham das mesmas características.

A segmentação das atividades turísticas é dinâmica, a exemplo do turismo em si, como atividade que reflete as necessidades e tendências da sociedade ao longo do tempo. Portanto, segmentos do turismo surgem conforme a sociedade apresenta novos desafios e exigências ao mercado. Alguns segmentos turísticos são já bastante consolidados, cobertos por vasta literatura e discussão científica, enquanto outros são ainda emergentes das necessidades mais recentes.

Oficialmente, o MTur (BRASIL, 2006) elencou o que, para os interesses do país, seriam os segmentos turísticos a serem explorados. Apesar de a lista apresentar alguns nichos ainda pouco discutidos pela academia, é possível verificar a amplitude conceitual e a diversidade do turismo enquanto área de conhecimento. Para cada segmento, há bases comuns e outras específicas, que divergem entre si, com a finalidade de atender às demandas do turismo neste século XXI. Entre os segmentos do turismo apresentados pelo MTur estão: ecoturismo, turismo cultural, turismo de estudos e intercâmbio, turismo de

esportes, turismo de pesca, turismo náutico, turismo de aventura, turismo de sol e praia, turismo de negócios e eventos, turismo rural e turismo de saúde.

A título de exemplificação, serão aqui discutidos alguns segmentos, já consolidados, como o ecoturismo, o turismo cultural e o turismo de negócios e eventos.

O Ecoturismo é o segmento da atividade turística “que utiliza, de forma sustentável, o patrimônio natural e cultural, incentiva sua conservação e busca a formação de uma consciência ambientalista através da interpretação do ambiente, promovendo o bem-estar das populações” (BRASIL, MTUR, 2006, p. 9).

Nesse segmento turístico está fortemente presente a relação com a natureza e a cultura. São atividades turísticas realizadas em contato com a natureza, envolvendo diretamente interpretação, conservação e sustentabilidade nas relações entre o homem e o meio ambiente em que vive, introduzindo amplamente ações de turismo sustentável que protegem o patrimônio envolvido.

O Turismo de Aventura “compreende os movimentos turísticos decorrentes da prática de atividades de aventura de caráter recreativo e não competitivo” (BRASIL, MTUR, 2006, p. 39).

Anteriormente atrelado ao Ecoturismo, o turismo de aventura se tornou segmentação independente, à medida que suas características próprias foram se sobressaindo. Seu fortalecimento advém, principalmente, das fortes normas relacionadas ao quesito segurança, haja vista a necessidade de delimitar a sua abrangência em relação a outros tipos de turismo, tanto para embasar a formulação e execução de políticas públicas, como também orientar os interessados quanto às características e questões legais que podem implicar as relações de mercado.

A demanda turística atual, a partir de valores e estilos de vida contemporâneos, tem elegido cada vez mais como locais para turismo, espaços naturais e culturais de grande qualidade, autenticidade e segurança. O ecoturismo tem se apresentado como uma modalidade que satisfaz a essas exigências. Ele depende do conhecimento e da conservação da natureza. Conhecer para conservar; conservar para conhecer mais e utilizar. Essa modalidade também contribui para manter o homem no campo e, com isto, amenizar os graves problemas urbanos. (CASTROGIOVANNI, 1995, p. 93)



Já o Turismo Cultural “compreende as atividades turísticas relacionadas à vivência do conjunto de elementos significativos do patrimônio histórico e cultural e dos eventos culturais, valorizando e promovendo os bens materiais e imateriais da cultura” (BRASIL, MTUR, 2006, p. 13).

Historicamente, pode-se afirmar que as viagens de interesse cultural nasceram na Europa, nos séculos XVII e XVIII, quando a parcela mais nobre da sociedade viajava para destinos tradicionalmente ricos culturalmente, com universidades, teatros, museus e sítios arqueológicos, passando longas temporadas longe de casa (URRY, 1996).

A proximidade entre o turismo e a cultura é nítida e latente. Não é possível dissociar os termos, já que desde a antiguidade, como tratado, os primeiros deslocamentos já tinham a cultura como motivação. Nesse segmento do turismo, são essencialmente presentes duas práticas vivenciais: o conhecimento e a experiência participativa, contemplativa e de entretenimento. Estão inclusos como instrumento da experiência o patrimônio histórico, cultural e os eventos culturais diversos, assim como Geografia, História, Sociologia, Antropologia, e Educação são áreas do conhecimento fortemente entrelaçadas à prática do turismo cultural.

Estão incluídos na segmentação de turismo cultural pelo MTur, alguns desdobramentos específicos, como o turismo cívico, o turismo religioso, o turismo místico e o turismo étnico.

O Turismo de Negócios e Eventos “compreende o conjunto de atividades turísticas decorrentes dos encontros de interesse profissional, associativo, institucional, de caráter comercial, promocional, técnico, científico e social” (BRASIL, MTUR, 2006, p. 46).

A globalização, a formação de blocos econômicos, a aceleração da economia mundial e o crescimento das multinacionais são alguns dos fatores que configuraram um movimento internacional sem precedentes para a efetivação de transações e relacionamentos de caráter comercial, promovendo a realização de eventos com finalidades e interesses diversos. O Brasil, desde o final do século XX, vem se destacando internacionalmente nesse quesito.

Como negócios, consideram-se as visitas técnicas, reuniões, exposições comerciais, compra e venda de produtos e serviços, entre outras atividades. Já os eventos compreendem encontros programados e organizados, como congressos, convenções, simpósios, lançamentos mercadológicos, mostras, exposições e feiras.

São importantes ferramentas para diminuir os efeitos sazonais dos outros segmentos turísticos, e que podem trazer alta rentabilidade, visto que os turistas de negócios gastam mais que turistas a lazer, conforme demonstram os indicadores, e podem servir como diferenciais de *marketing* para o destino. Campinas é um município que particularmente se destaca nessa segmentação, tanto em relação ao volume de eventos que realiza, anualmente, quanto ao importante polo de negócios que representa. Acontecem na cidade mais de 6 mil eventos por ano (CAMPINAS, 2015).

Para além da segmentação, destaca-se a sustentabilidade, conceito fundamental para a sociedade neste século XXI, que precisa ser entendida em seus aspectos econômico, ambiental, político-institucional e sociocultural, sendo assunto corrente em diversos contextos. Em acordo com Boff (2012), a sustentabilidade implica:

o conjunto dos processos e ações que se destinam a manter a vitalidade e a integridade da Terra, a preservação de seus ecossistemas com todos os elementos físicos, químicos e ecológicos que possibilitam a existência e a reprodução da vida, o atendimento das necessidades da presente e das futuras gerações, e a continuidade, a expansão e a realização das potencialidades da civilização humana em suas várias expressões. (BOFF, 2012, p. 14)

A sustentabilidade ambiental traduz-se no compromisso de legar às próximas gerações um meio ambiente igual ou melhor do que o recebido das gerações anteriores. Já o aspecto econômico pode ser entendido como a geração de recursos de modo a sustentar as gerações futuras. O aspecto político-institucional refere-se às esferas municipal, estadual e federal e à manutenção das políticas em horizontes temporais que ultrapassem o curto prazo dos mandatos políticos. Por fim, o pilar sociocultural implica a construção de uma

sociedade mais igualitária, preservando a sua cultura e os seus valores morais (BRASIL, MTUR, 2007).

Na esfera do turismo, o MTur (2007) afirma que o conceito de sustentabilidade necessita ser entendido como princípio fundamental na reformulação do planejamento turístico nacional.

Ao analisar os diversos segmentos turísticos aqui enunciados, é possível perceber a clara existência da interdisciplinaridade que o ensino na área de turismo precisa assumir com cada um dos mencionados eixos como parte de um contexto maior, permitindo o encadeamento de teorias, técnicas e instrumentos entre si, assumindo, assim, a interdisciplinaridade em uma visão de unidade teoria/ prática, de modo a promover o diálogo entre as disciplinas do curso. Sendo a interdisciplinaridade uma nova concepção de ensino e currículo, é necessário que seja desenvolvida a atitude interdisciplinar dos participantes em um mesmo curso, que requer o esforço de construções coletivas e compartilhadas.

Como consequência, a educação em Turismo necessita ser aprimorada e desenvolver-se acompanhando o crescimento mundial e as novas exigências que surgem com o tempo. O profissional egresso dos cursos de graduação precisa estar afinado às tendências de seu tempo, aos desafios e às barreiras que pode encontrar neste mercado multifacetado, dinâmico e complexo, composto por diversas áreas, complementares e interdependentes.

Essas diversas áreas, no campo da educação, podem ser expressas em diferentes aspectos, em especial no contexto da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade. Para tanto, cabe conceituar esses termos, para fins deste trabalho.

Para Japiassu (1976, p. 72-73), o termo multidisciplinaridade “só evoca uma simples justaposição, num trabalho determinado, dos recursos de várias disciplinas, sem implicar necessariamente um trabalho de equipe e coordenado”, e pode ser considerado como uma “gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas”.

Já a interdisciplinaridade, mais complexa, porém necessária, para o mesmo autor, “se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa” (JAPIASSU, 1976, p. 74).

Fazenda (2008) reforça que a interdisciplinaridade

requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem para o seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes disciplinares. Entenda-se por saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo de forma dinâmica sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjuguem os profissionais participantes. (FAZENDA, 2008, p. 23)

Nesse contexto, a seguir são tratados os assuntos relativos ao Curso de Turismo no Brasil, seus aspectos históricos e seus desafios.

## **2.2 O Curso de Turismo no Brasil**

A educação superior em turismo, no mundo, teve seu início na Europa. A França criou em 1961 o seu primeiro curso, e em 1976 implantou os cursos de licenciatura e pós-graduação na área. Entre as décadas de 1960 e 1980, Espanha, Alemanha, Portugal, Holanda, Reino Unido e Itália também implantaram programas diversos voltados à área. Apesar das diferenças existentes em cada um dos países, todos eles apresentavam características como a multidisciplinaridade e a internacionalização. A Suíça pode ser citada com destaque, em especial nas áreas de hospedagem, alimentos e bebidas, sendo reconhecida como centro mundial de excelência. Já Canadá e Estados Unidos se firmaram na área durante a década de 1980 (TRIGO, 2003).

Trigo (2003) afirma ainda que, no Brasil, as primeiras manifestações aconteceram em 1928, com a promoção da primeira Convenção Interestadual do Turismo, realização da então Sociedade Brasileira do Turismo, destinada a seus sócios, poucos proprietários de automóveis da época. Essa entidade foi a primeira a se preocupar com o turismo em âmbito nacional.

Como apontado anteriormente, o turismo, por suas características de prestação de serviços e de primordialidade de relacionamento entre as pessoas, intui intenso dinamismo e versatilidade, exigindo envolvimento e preparo de seus profissionais. Ao lidar com o turista, estão lidando com expectativas, sonhos, e incertezas, levando-os a enfrentar o desconhecido. Assim, a formação na área precisa tratar de dois grandes eixos, a gestão e as práticas sociais, como reflexo da necessidade de planejamento, organização e controle das atividades, para atuar no mercado, simultaneamente ao entendimento do que as pessoas buscam, de seus anseios e seus medos.

Para o turismo, a necessidade de profissionalização da mão de obra se tornou fator indispensável, visto a sua importância na sociedade e para a sociedade. Uma formação que sempre observe o mercado, sob a ótica da oferta ou da demanda, sem deixar de olhar para o aspecto social e histórico da viagem, que é a motivação das pessoas para irem a diferentes destinos. Para Ruschmann (2002), o turismo não pode ser conduzido de modo empírico, amador, mas sim de modo planejado e profissional. Para a autora, os principais fatores que justificam a crescente necessidade de formação específica para o turismo são: a importância econômica, social e cultural do fenômeno turístico; a especificidade da matéria Turismo, que exige estudos mais profundos que aqueles ministrados em cursos técnicos ou de curta duração; a interdependência entre os diversos ramos da atividade; a necessidade cada vez mais premente de pesquisas com metodologia científica, que exigem a atuação de pessoas que, além de conhecimento técnico do Turismo, tenham elevado nível intelectual; a urgência de estudos dos métodos e procedimentos de planejamento turístico em todos os níveis, visando à proteção do patrimônio natural e cultural dos núcleos receptores.

Ao contrário de outras formações superiores, em que só se inicia a profissão após a conclusão do bacharelado, o turismo é uma área de formação em múltiplos espaços, visto o volume de trabalhadores diretos na área e que não têm formação específica. Muitas vezes, o bacharelado é uma ambição buscada por pessoas que já atuam na área há algum tempo, muitas delas formadas em cursos técnicos ou tecnológicos.

A formação de profissionais em nível superior também é tratada por Trigo (2002), que afirma:

o que garante a inserção no mercado é a formação sólida, profunda e permanente, a ética, o constante aperfeiçoamento das habilidades, a seriedade profissional, o respeito aos prazos e obrigações. Em um mundo que entra no século XXI com muitas dificuldades, dúvidas e novas oportunidades, os novos profissionais precisam se orientar pelo fluxo contínuo de mudanças e pelos novos modelos que estão surgindo. Ainda resta muito para se entender toda a dinâmica das novas sociedades pós-industriais. As mudanças tecnológicas ainda estão longe de atingir um patamar de estabilização. (TRIGO, 2002, p. 243)

A preocupação em analisar o ensino em Turismo no Brasil não é atual. Em 1992, Beni (1992, p. 8) realizou levantamento sobre o ensino de turismo no mundo e, ao fazer uma análise comparativa entre diversos países na Europa, América do Norte e América do Sul, apontou que “os modernos cursos superiores de turismo, tanto no Brasil como no exterior, não estão separados da pesquisa, o que impede a formação de executivos distantes da prática”. Interessante destacar que, para o autor, as principais universidades brasileiras não deixam a desejar em relação aos centros de ensino superior em turismo, existentes ao redor do mundo.

Para Araújo (2011), em se tratando da educação em turismo, um campo relativamente novo, é perceptível que sua relevância ainda não seja tão respeitada quanto outras áreas do conhecimento. Apesar disso, o ritmo de crescimento da educação em turismo em instituições de ensino superior aumenta em todo o mundo, dada a importância do turismo para o desenvolvimento econômico das regiões nas últimas décadas.

Tendo em vista os diferentes projetos pedagógicos concebidos para os cursos de ensino superior em turismo, Beni (2011) enfatiza a necessidade de fazer da ação pedagógica o grande recurso da qualificação profissional em turismo, para além dos requisitos técnicos, envolvendo a interpretação dos valores culturais do país. Para que os diversos segmentos vigentes no turismo interajam e ampliem sua confiabilidade e credibilidade nos cursos de turismo, é necessária, segundo o autor, ação pedagógica metódica e sistêmica.

Como área da Administração para a CAPES, embora das Ciências Sociais Aplicadas para muitas universidades, a multidisciplinaridade é bastante



Como visto, ao elaborar o modelo exposto na Figura 2, o autor se refere a 16 disciplinas e matérias de áreas diferentes que influenciam no estudo em turismo. Este modelo vai ao encontro da sugestão de interdisciplinaridade que pode ser vista também em suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)<sup>7</sup>:

- I - Conteúdos Básicos: estudos relacionados com os aspectos sociológicos, antropológicos, históricos, filosóficos, geográficos, culturais e artísticos, que conformam as sociedades e suas diferentes culturas;
- II - Conteúdos Específicos: estudos relacionados com a Teoria Geral do Turismo, Teoria da Informação e da Comunicação, estabelecendo ainda as relações do turismo com a administração, o direito, a economia, a estatística e a contabilidade, além do domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira;
- III - Conteúdos Teórico-Práticos: estudos localizados nos respectivos espaços de fluxo turístico, compreendendo visitas técnicas, inventário turístico, laboratórios de aprendizagem e de estágios. (BRASIL, 2006, p. 3)

A formação de recursos humanos no ensino superior para o turismo teve início em São Paulo em 1971. Foi nesse ano que o Ministério da Educação emitiu o Parecer n.º 35/71, apresentado pelo conselheiro Roberto Siqueira Santos e aprovado em 28/01/1971. Na mesma data, com base nesse parecer, o Conselho Federal de Educação aprovou a Resolução s/n.º, estabelecendo o conteúdo mínimo e a duração dos cursos superiores de Turismo. O primeiro currículo foi elaborado pelo professor Domingo Hernandez Peña, utilizando como base pesquisa realizada nas escolas europeias e adaptando à realidade brasileira (TRIGO 2003; RUSCHMANN, 2002).

Da aprovação do parecer até esta segunda década do século XXI, o número de IES que oferecem o Curso de Turismo cresceu muito, e as estruturas curriculares já sofreram diversas alterações.

Para Ansarah (2002), os cursos de turismo passaram principalmente por quatro fases: década de 1970, com o surgimento dos primeiros cursos; década de 1980, a estagnação dos cursos; década de 1990, valorização e

---

<sup>7</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Bacharel em Turismo são determinadas pela Resolução nº 13, de 24/11/2006, do Ministério da Educação.



expansão dos cursos (numérica e geográfica); década de 2000, equilíbrio entre qualidade e quantidade.

Como mostrado anteriormente, a década de 1970 é marcada pela criação dos primeiros cursos em Turismo, em 1971, pela Anhembi Morumbi – SP, e em Hotelaria, em 1978, pela Universidade de Caxias do Sul – RS, encerrando-se o período, com dez cursos, principalmente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

Para Trigo (2003), após a grande euforia do início da década de 1970, obstáculos surgiram e deflagraram algumas importantes deficiências, como a dificuldade para se formar um corpo docente especializado, ainda não disponível no país, a inexistência de bibliografia nacional específica ou traduções de livros e periódicos, e a falta de integração entre as universidades, o que gerava um conteúdo programático não padronizado e que não atendia, por vezes, a particularidades regionais.

Ansarah (2002) destaca que, em 1978, a EMBRATUR, indiretamente, promoveu uma reunião por meio da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, ECA-USP, com a presença dos coordenadores de cursos de Turismo então existentes, dirigida pelo professor Mario Beni. Como resultado dessa reunião, ficaram definidas duas vertentes para o ensino do turismo no Brasil: a primeira com foco no mercado, liderada pela Universidade Anhembi Morumbi, e a segunda, liderada pela ECA-USP, com foco mais filosófico e epistemológico, voltado à pesquisa e ao planejamento em turismo.

Até esta década do século XXI, há entre os cursos de turismo essas claras vocações, de acordo com cada universidade: voltadas para o ensino e a pesquisa, ao planejamento, à gestão e ao lazer.

Na década de 1980, houve forte estagnação na oferta de cursos, decorrente dos problemas econômicos do Brasil, inclusive com o fechamento de alguns cursos.

A distribuição mais abrangente dos cursos de Turismo e Hotelaria, além das habilitações da Administração entre os diversos estados brasileiros, diminuindo a polarização existente até então entre São Paulo e Rio de Janeiro,

marcaram a década de 1990. Houve expansão dos cursos, principalmente a partir de 1994, ano em que já se contavam 40 cursos brasileiros, alcançando a marca de 480 cursos de bacharelado em 2002, conforme Mota (2003), o que significa 1.200% em apenas oito anos.

Apesar da concentração maior da oferta ainda encontrar-se no Sudeste, com o aumento de cursos, outras regiões puderam ser atendidas, como o Sul (de oito cursos para 91) e, especialmente, o Centro-Oeste (de apenas um curso para 48). A região que apresentou menor taxa de crescimento foi o Norte, que passou de dois para 17 cursos.

Essa nova configuração do ensino em turismo no Brasil trouxe reflexos também à produção do conhecimento na área, segundo Malerba e Rejowski (2014):

Nesse cenário, as pesquisas em Turismo também passaram por um processo de evolução e amadurecimento. As IES, especialmente as universidades, voltaram-se à discussão sobre a importância e os caminhos da pesquisa em Turismo no Brasil. Esse processo resultou, na década de 1990, na publicação do primeiro periódico científico em Turismo – a revista *Turismo em Análise*. (MALERBA; REJOWSKI, 2014, p. 233)

Na quarta e última fase entre as citadas, que se iniciou com o século XXI, o equilíbrio entre qualidade e quantidade pode ser visualizado pelo “aumento quantitativo de propostas diferenciadas de cursos e uma tendência de cursos de turismo com ênfases direcionadas para a flexibilização e a regionalização, como recomenda a LDB, 1996” (ANSARAH, 2002, p. 74).

Sobre essa fase, Malerba e Rejowski (2014, p. 233) colocam que a educação superior em turismo “passa por um momento de amadurecimento, do qual surgem diversas inquietações, muitas vezes objetos de estudos acadêmicos que priorizam, em geral, o ensino e a pesquisa”, ainda com menor ênfase para a extensão.

A partir de meados deste século, portanto, o excesso de vagas e a redução da demanda fez o número de cursos cair, e as universidades assumirem a maior parte dos cursos de bacharelado, enquanto as faculdades se voltaram para os cursos de tecnologia. A preocupação com a qualidade dos cursos passou

a ser maior, na medida em que os potenciais alunos passaram a ser mais disputados (CARVALHO, 2008). Nesse contexto, decorrente de tal preocupação, é acentuada a atenção com os resultados das IES visíveis à sociedade, tendo em vista a competição que se estabelece, a partir da geração dos *rankings*.

Veem-se aqui similaridades ao que Calderón, Pfister e França (2015) afirmam quanto a se assistir, nas últimas décadas, à expansão, em âmbito global, dos mais variados tipos de *rankings* acadêmicos, internacionais, nacionais ou regionais.

As Instituições de Educação Superior (IES) passam a concorrer entre si e a ser classificadas a partir do seu desempenho em índices e indicadores promovidos pelos governos ou pelo setor privado, os quais tentam mensurar a qualidade dos serviços educacionais oferecidos. (CALDERÓN; PFISTER; FRANÇA, 2015, p. 32)

Santos, Costa e Malerba (2015), em levantamento do número de cursos em funcionamento em 2014, indicaram um total de 373 bacharelados presenciais, sendo 13 deles habilitações do turismo<sup>8</sup>. Cabe ressaltar que este é o total de cursos autorizados, porém, não se têm informações sobre quantos cursos possuem turmas em andamento.

Para ilustrar, dados obtidos no site do INEP referentes ao último ENADE disponível para consulta, realizado em 2012, mostram que apenas 191 cursos superiores de Turismo inscreveram ao menos um estudante para o exame, o que pode evidenciar que muitos cursos, apesar de autorizados em 2014, não possuíam em 2012 alunos concluintes.

No contexto sociopolítico e econômico, após o período ditatorial, as novas políticas públicas diminuíram a distância entre as universidades e a EMBRATUR, por meio de programas participativos incentivados pela OMT e desenvolvidos no Brasil, sendo o mais conhecido o Programa Nacional de Municipalização do Turismo – PNMT (OMT, 1999a), vigente no mandato duplo do presidente Fernando Henrique Cardoso. O PNMT foi importante ferramenta de

---

<sup>8</sup> São habilitações do turismo oferecidas: Lazer e Turismo, Turismo Binacional, Turismo Cultural, Turismo de Eventos, Turismo Ecológico, Turismo e Hospitalidade, Gestão de Empreendimentos Turísticos e Em Eventos e Negócios, Turismo e Hotelaria, Turismo e Lazer, Turismo e Meio-ambiente, Turismo Receptivo, Turismo Patrimonial e Socioambiental, Turismo – indústria de entretenimento.

transformação da imagem do Turismo para a sociedade, surtindo efeitos sobre os cursos de Turismo que podem ser vistos nesta segunda década do século XXI.

O turismo, em constante evolução, acompanhando as mudanças do mundo neste século, incluindo a forte competitividade entre empresas e destinos, aumenta cada vez mais a necessidade de profissionais especializados, que possam atrair a demanda turística por meio de estratégias competitivas de baixo custo e diferenciação de produtos.

Autores diversos (ANSARAH, 2002; TRIGO, 2003) nomeiam o século XXI como uma nova era do turismo, em que a educação e a capacitação contínua de profissionais se faz fundamental para atender às demandas emergentes do comportamento dos consumidores, incluindo a qualidade e a eficiência na formação de educadores, a atualização de métodos pedagógicos e o uso de novas tecnologias.

A nova era do turismo “vai requerer mudanças curriculares importantes, com maior desenvolvimento de programas de formação gerencial, maior intercâmbio com instituições educacionais e o mundo empresarial e uma atenção especial à formação continuada” (ANSARAH, 2002, p. 62).

A autora, considerando as perspectivas de mudança do turismo no século XXI, com base em documento da OMT, recomenda a inclusão nas matrizes curriculares de assuntos relacionados ao meio ambiente, da preocupação com a correção de impactos sociais e ambientais e da metodologia da qualidade total, apesar de isso ainda estar distante da realidade dos projetos pedagógicos dos cursos existentes no Brasil, conforme análise dos autores citados. Percebem-se, assim, avanços gradativos, com a maior preocupação com estudos e pesquisas para elaboração de planos municipais de desenvolvimento turístico, por exemplo. Essas alterações podem ser visualizadas no Quadro 5.

Quadro 5 - A Nova Era do Turismo

Implicações na Nova Era do Turismo	Educação
Novas condições de demanda	Currículo
	Comportamento do consumidor
	Pesquisa de mercado
<i>Inputs</i> produtivos	Mais investimentos na educação
	Formação de educadores
	Novos materiais pedagógicos
	Ênfase em novas tecnologias
Gestão	Conteúdos de Currículo
	Intercâmbio com instituições e empresas
	Reciclagem
Entorno	Análises de custo-benefício
	Maior ênfase para os impactos sociais e ambientais

Fonte: Elaboração do autor, com base em Ansarah, 2002, p. 63.

Como campo do conhecimento ainda em formação e em organização, destacando o caráter transdisciplinar do ensino de turismo, Beni (2011) coloca que:

o turismo (...) só terá a sua percepção epistemológica identificada e definida quando os pesquisadores de diferentes formações acadêmicas, das ciências humanas e sociais, como geógrafos, sociólogos, psicólogos, e até profissionais das ciências exatas, com visão cartesiana sistêmica e estruturalista, oferecerem, como estão fazendo, suas contribuições pessoais acadêmicas e de produção bibliográfica que, submetidas a um processo de seleção lógica, funcional e de rigor científico, farão emergir um consolidado campo de investigação teórica em turismo. (BENI, 2011, p. 274-275)

Nesse contexto, em 2006, foram atualizadas pelo MEC as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas para o Curso de Graduação em Turismo, determinadas pela Resolução nº 13, de 24/11/2006. Para melhor entendimento do que se espera do profissional egresso de cursos de bacharelado em Turismo, cabe analisar as DCN cuidadosamente, visto que têm como objetivo orientar as instituições de ensino na elaboração de seus currículos, com vistas à formação de profissionais de maneira a atender às demandas da sociedade e dos desafios

vigentes. Dias Sobrinho (2002) coloca que as competências que precisam ser desenvolvidas ao longo da formação dos estudantes não podem ser simplificadas a meras qualificações exigidas por empregos específicos, necessitando sempre estar atreladas a conceitos éticos e capacidade reflexiva.

Assim, cada universidade precisa caminhar de maneira a refletir sobre qual cidadão quer formar, sendo necessário explicitar no PPC, o qual deve conter o perfil do egresso, as competências e habilidades, os componentes curriculares e o estágio curricular supervisionado, como descrito na resolução citada.

O curso de graduação em Turismo deve ensinar, como perfil desejado do graduando, capacitado e aptidão (SIC) para compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e culturais, relacionadas com o mercado turístico, sua expansão e seu gerenciamento, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação profissional. (BRASIL, 2006, p. 2)

A elaboração das provas do ENADE também se pauta nas competências e habilidades exigidas para cada um dos cursos a que se aplica, e em especial aquelas descritas nas DCNs. Assim, são competências e habilidades que devem ser trabalhadas ao longo dos cursos de turismo no Brasil:

- I - compreensão das políticas nacionais e regionais sobre turismo;
- II - utilização de metodologia adequada para o planejamento das ações turísticas, abrangendo projetos, planos e programas, com os eventos locais, regionais, nacionais e internacionais;
- III - positiva contribuição na elaboração dos planos municipais e estaduais de turismo;
- IV - domínio das técnicas indispensáveis ao planejamento e à operacionalização do Inventário Turístico, detectando áreas de novos negócios e de novos campos turísticos e de permutas culturais;
- V - domínio e técnicas de planejamento e operacionalização de estudos de viabilidade econômico-financeira para os empreendimentos e projetos turísticos;
- VI - adequada aplicação da legislação pertinente;
- VII - planejamento e execução de projetos e programas estratégicos relacionados com empreendimentos turísticos e seu gerenciamento;
- VIII - intervenção positiva no mercado turístico com sua inserção em espaços novos, emergentes ou inventariados;
- IX - classificação, sobre critérios prévios e adequados, de estabelecimentos prestadores de serviços turísticos, incluindo meios de hospedagens, transportadoras, agências de turismo, empresas promotoras de eventos e outras áreas, postas com segurança à disposição do mercado turístico e de sua expansão;
- X - domínios de técnicas relacionadas com a seleção e avaliação de informações geográficas, históricas, artísticas, esportivas, recreativas e

de entretenimento, folclóricas, artesanais, gastronômicas, religiosas, políticas e outros traços culturais, como diversas formas de manifestação da comunidade humana;

XI - domínio de métodos e técnicas indispensáveis ao estudo dos diferentes mercados turísticos, identificando os prioritários, inclusive para efeito de oferta adequada a cada perfil do turista;

XII - comunicação interpessoal, intercultural e expressão correta e precisa sobre aspectos técnicos específicos e da interpretação da realidade das organizações e dos traços culturais de cada comunidade ou segmento social;

XIII - utilização de recursos turísticos como forma de educar, orientar, assessorar, planejar e administrar a satisfação das necessidades dos turistas e das empresas, instituições públicas ou privadas, e dos demais segmentos populacionais;

XIV - domínio de diferentes idiomas que ensejem a satisfação do turista em sua intervenção nos traços culturais de uma comunidade ainda não conhecida;

XV - habilidade no manejo com a informática e com outros recursos tecnológicos;

XVI - integração nas ações de equipes interdisciplinares e multidisciplinares, interagindo criativamente face aos diferentes contextos organizacionais e sociais;

XVII - compreensão da complexidade do mundo globalizado e das sociedades pós-industriais, onde os setores de turismo e entretenimento encontram ambientes propícios para se desenvolverem;

XVIII - profunda vivência e conhecimento das relações humanas, de relações públicas, das articulações interpessoais, com posturas estratégicas do êxito de qualquer evento turístico;

XIX - conhecimentos específicos e adequado desempenho técnico-profissional, com humanismo, simplicidade, segurança, empatia e ética. (BRASIL, MEC, 2006, p. 2-3)

Abrangem-se aqui, também os desafios impostos pela multidisciplinaridade, visto que esse conceito apenas demonstra que diversas disciplinas coexistem no curso. É necessário esforço conjunto da gestão, dos docentes e discentes no sentido de caminhar para a construção de um currículo interdisciplinar.

A educação em turismo, por sua ainda curta trajetória, muito tem a se desenvolver, mas é relevante verificar que há crescente interesse pela pesquisa na área. Nesta segunda década do século XXI, pode ser observado um aumento significativo no número de cursos de pós-graduação em turismo e áreas afins. No Brasil funcionam, de acordo com a Plataforma Sucupira (BRASIL, MEC, 2016a), 12 programas de Mestrado e cinco programas de Doutorado, dois deles recém-criados, em 2016, e o mais antigo datando de 1997. Destacam-se os programas de doutoramento, todos iniciados após o ano de 2012.

## 2.3 O Curso de Turismo na PUC-Campinas

Discorre-se aqui sobre a trajetória da PUC-Campinas, desde 1941 até os dias atuais, e posteriormente sobre seu Curso de Turismo, criado em 1974, contextualizando seu percurso ao longo dessas quatro décadas de existência.

### 2.3.1 A Universidade

A Sociedade Campineira de Educação e Instrução (SCEI), Mantenedora da PUC-Campinas e do Hospital e Maternidade Celso Pierro (HMCP), um hospital universitário, é uma reconhecida instituição de utilidade pública municipal, estadual e federal, constituída por três campi.

É entidade filantrópica, criada aos 20 de maio de 1941, por iniciativa do Bispo D. Francisco de Campos Barreto, para manter e administrar os estabelecimentos de ensino da diocese, entre os quais a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Ciências Econômicas, as chamadas “Faculdades Campineiras”. Essa faculdade foi instalada, à época, no antigo casarão de propriedade de Joaquim Polycarpo Aranha, conhecido por Barão de Itapura, hoje o Campus Central da PUC-Campinas.

Seis novos cursos foram criados ainda na década de 1940: Economia (1942), Biblioteconomia, Química (1945), Odontologia, Serviço Social e Escola de Enfermeiras (1949). No início da década seguinte, foi criado o curso de Direito (1951).

Em 1955, a então Faculdades Campineiras passou a ser Universidade Católica de Campinas, reconhecida pelo Conselho Federal de Ensino, órgão oficial à época. Em 1956, por decreto da Santa Sé, a instituição é erigida canonicamente a UCC, sendo instalada em 1958, quando seu primeiro reitor Monsenhor Emílio José Salim tomou posse de uma instituição já com 15 (quinze) cursos.

Nesse aspecto, a UCC antecipava-se ao movimento de interiorização das Instituições de Ensino Superior no Estado de São Paulo, fruto da preocupação da comunidade campineira que buscou prover ensino



superior para os seus jovens na própria cidade. Além disso, a Universidade já começava a mostrar sua vocação na formação de professores para os outros níveis educacionais, com as licenciaturas. Desde o princípio, a UCC demonstrava o seu direcionamento ao responder aos interesses da sociedade local, o que marcaria profundamente o seu projeto de Universidade Comunitária. (PUC-CAMPINAS, 2014a, p. 8)

Na década de 1960, foram criados outros cursos, como o de Psicologia, de Música, Ciências Administrativas, Biologia, Jornalismo, Relações Públicas, Educação Física, Publicidade e Propaganda e formação de professor de Desenho. Em 1969, iniciam-se a organização de um conjunto de atividades relacionadas às bibliotecas, centros de estudo, museu e teatro, coincidindo com uma intensa vida cultural.

A partir da década de 1970, com o início da construção do Campus I em terras doadas pelo agrônomo Caio Pinto Guimarães, dono da Fazenda Santa Cândida, a Universidade experimenta um dos maiores crescimentos de sua história. O título de Pontifícia foi concedido pelo Papa Paulo VI em 1972, passando a instituição, então, a denominar-se Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), vinculando-se às diretrizes, aos objetivos e à legislação canônica da Igreja quanto ao ensino superior.

Nesse mesmo ano, inicia-se a implantação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com o curso de Psicologia Clínica e, posteriormente, com os mestrados de Linguística (1973), Filosofia (1976) e Biblioteconomia (1977). Durante toda a década de 1970, foram criados 17 novos cursos de graduação, entre eles, o Curso de Turismo (1974), totalizando 29 cursos. No final da década, foi inaugurado o Campus II, que passou a congrega grande parte dos cursos da área da biologia e da saúde, além do hospital universitário, o Hospital e Maternidade Celso Pierro.

O grande crescimento dos cursos de graduação, no período de 1960 a 1980, coincidiu com o mesmo movimento que ocorria na sociedade brasileira e, especialmente, no Estado de São Paulo, na medida em que a região de Campinas passaria a se configurar como um importante espaço de crescimento e expansão da economia do estado, a partir dos projetos de interiorização do crescimento econômico no eixo São Paulo - Campinas - Ribeirão Preto. (PUC-CAMPINAS, 2014a, p. 9)

Na década de 1980, iniciam-se ainda o processo de elaboração dos Projetos Pedagógicos da Universidade e de seus Cursos de Graduação, em uma conjuntura de crise econômica do país. Esse movimento de reformulação do Projeto Pedagógico Institucional apontou para a necessidade de organizarem-se a pesquisa, a extensão e a carreira docente como estratégias para qualificar a PUC-Campinas como Universidade e melhor cumprir os seus propósitos e a sua missão.

Nessa década, foram implantados as Coordenadorias de Pós-Graduação e de Estudos e Apoio à Pesquisa, os Núcleos de Extensão de Saúde e Educação, a Carreira Docente, a Assessoria de Planejamento da Reitoria e o Sistema de Bibliotecas e Informação (SBI), entre outros órgãos institucionais. Além de fomentar a pesquisa e a extensão, a Universidade passou a contar com docentes em regime de dedicação para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, extensão e capacitação de pós-graduação *stricto sensu*.

Com a expansão dos programas de bolsa de pós-graduação da CAPES e do programa institucional de bolsas de iniciação científica, durante a década de 1990, houve a consolidação da pesquisa e da extensão, que pode ser atestada atualmente pelos 67 grupos de pesquisa já em funcionamento e pelos cerca de 100 projetos de extensão em desenvolvimento (PUC-CAMPINAS, 2014b). Além disso, a própria estrutura organizacional da Universidade sofreu uma intensa modificação, principalmente a partir de 2001, como reflexo do seu amadurecimento institucional e da expansão de suas atividades acadêmicas.

Analisando a sua trajetória, como universidade, é possível afirmar que a PUC-Campinas construiu uma sólida reputação na graduação, principalmente voltada para a formação de profissionais que passam a atuar em nível loco-regional. Relativamente à pesquisa e extensão, sua tradição é mais recente e com características peculiares, voltadas principalmente à ação no campo social e das políticas públicas, confirmando sua vocação comunitária e voltada aos interesses regionais. (PUC-CAMPINAS, 2014b, p.12)

Desta maneira, a PUC-Campinas, além de ser reconhecida pela tradição e qualidade do ensino, apresenta uma intensa atuação social, em sintonia com seu caráter católico e confessional.

Ao longo dos anos, os desafios colocados pelo desenvolvimento do setor de ensino superior no país configuram o quadro de referência para o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que necessita ser considerado como um plano estratégico da Universidade, em continuidade aos planos e projetos em desenvolvimento. Cada um dos PDIs elaborados visam a um período de 5 (cinco) anos, sendo o primeiro elaborado em 2003. O documento, constantemente atualizado, identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à sua missão, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver.

Em 2016, comemorando o Jubileu de Diamante por seus 75 anos, a Universidade inaugura um novo prédio no Campus I, para abrigar principalmente o curso de Direito, transferido do Campus Central. Nesse último local, será iniciada grande obra de restauro de seu prédio histórico, uma construção que originalmente foi de propriedade do Barão de Itapura, e que abriga o Pátio dos Leões, palco de celebrações e concentrações estudantis por décadas. O projeto, divulgado à sociedade em outubro de 2016, está pautado em conceitos como a sustentabilidade cultural, a responsabilidade cultural e a dignidade cultural. Após o restauro, abrigará um museu e será sede também de atividades artísticas, para toda a sociedade campineira (PUC-CAMPINAS, 2016a).

Neste contexto, a Universidade, em que pesem os inúmeros desafios impostos pelos tempos atuais, busca manter seus princípios e acompanhar as necessidades de modernização, chegando aos 75 anos atingindo a casa de 170 mil alunos formados (PUC-CAMPINAS, 2016a).

### **2.3.1.1 A Avaliação Institucional na PUC-Campinas**

O processo de reestruturação dos Projetos Pedagógicos e outras propostas de mudanças na década de 1980, como visto, aconteceram sob a supervisão e condução da Equipe de Assessoria Pedagógica (EAP), criada em 1981. A mesma equipe, já em 1982, foi responsável pelo Projeto *A Participação*

do Aluno como Base para a Reestruturação da Universidade, “que teve como objetivo geral implementar ações significativas no processo de mudança do Projeto Pedagógico da Universidade e acompanhar e avaliar continuamente tais mudanças, em função e a partir do aluno” (PUC-CAMPINAS, 2005, p. 20).

Esse projeto, que foi subdividido em quatro etapas e se estendeu até 1983, sob responsabilidade de uma Comissão Central, contou com a participação de docentes e estudantes das 19 Unidades Acadêmicas existentes, que viabilizaram a aplicação de um questionário com 60 questões a 68,3% dos alunos matriculados à época, o correspondente a 10.760 pessoas (PUC-CAMPINAS, 2005, p. 21).

Esse primeiro movimento de avaliação institucional trouxe os seguintes avanços:

1. elaboração de diagnóstico institucional participativo, focado nos aspectos acadêmicos e administrativos, apontando medidas concretas a serem executadas em curto e médio prazos, visando à resolução da grave crise financeira à época, com o alcance de vários dos objetivos traçados, como a diminuição do déficit orçamentário;
2. formulação participativa dos diversos Projetos Pedagógicos de cada curso de graduação, com indicação dos objetivos e diretrizes gerais, bem como dos principais problemas e prioridades de ação;
3. elaboração do Projeto Pedagógico Institucional, apontando suas diretrizes e as prioridades a serem atendidas; (...)
4. estabelecimento de Planejamento Pedagógico anual a partir de 1982, incluindo a elaboração e divulgação de Roteiro de Planejamento de Ensino e de Textos de Estudo sobre Avaliação;
5. adequação e racionalização dos diferentes elementos envolvidos com a organização e execução dos cursos no que se referia à carga horária das disciplinas e cursos, ao número de vagas, ao número de alunos por série e classe, à modulação de aulas práticas e aulas teóricas, ao custo-aluno por curso, entre outros;
6. realização do Projeto de Pesquisa *A Participação do Aluno como Base para a Reestruturação da Universidade*, no período de 1982 a 1983;
7. elaboração de um Plano de Ação da Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, para 1984, incluindo: consolidação da EAP, e assessoria e apoio da EAP às atividades das Unidades Acadêmicas; (...)
8. alterações do Estatuto e Regimento, vigentes em 1981, aprovadas pelo Conselho Federal de Educação nos meses de julho e setembro de 1984, ampliando a representação dos corpos docente e técnico-administrativo tanto no CONSUN quanto no CONCEP;
9. apresentação e discussão do documento Diretrizes Gerais de um Plano Acadêmico Administrativo para a PUCCAMP, ao CONSUN em dezembro de 1984, indicando a necessidade de estruturas administrativas e financeiras dinâmicas para sustentação do projeto institucional. (PUC-CAMPINAS, 2005, p. 20-22)

Em 1986 e 1987 a EAP conduziu a implementação de um conjunto de processos de avaliação envolvendo os Projetos Pedagógicos das Unidades Acadêmicas, verificando como havia acontecido a penetração do processo anterior na comunidade, “demonstrando a complexidade em modificar as concepções e as práticas relacionadas à construção de um novo modelo de Universidade” (PUC-CAMPINAS, 2005, p. 23). Ficou claro que o processo de incorporação foi lento e aceito por poucas unidades acadêmicas nesse primeiro momento.

Para além das questões acadêmicas e administrativas mais gerais, a avaliação desencadeou a discussão com a Reitoria das ações estratégicas, com vistas a orientar o desenvolvimento do Projeto Pedagógico Institucional. “Nesse sentido, é formulada a proposta de implantação de Núcleos por Áreas Prioritárias, de caráter interdisciplinar, visando o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão a partir do enfoque das políticas públicas” (PUC-CAMPINAS, 2005, p. 24).

Na década de 1990, a estrutura voltada para a avaliação institucional continuou a ocupar papel importante no contexto da organização universitária. O Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa (CONCEP) instituiu a Comissão Especial de Estudos sobre a Avaliação e posteriormente o Grupo de Estudos sobre Avaliação (GEA) de caráter de apoio permanente às unidades acadêmicas.

Ainda, em 1993, foi implantado, pelo MEC, o PAIUB, sendo a PUC-Campinas uma das primeiras a se inscreverem no projeto, já em 1994, mostrando seu compromisso com as políticas avaliativas desde as iniciativas pioneiras nesse campo. Seguindo orientações do PAIUB, foi criada a Comissão Interna de Avaliação (CAINST), em setembro de 1997, contando com representação discente e funcional. Em setembro de 1999, os diretores das Faculdades constituíram Comissões Locais de Avaliação, com no mínimo dois docentes e um aluno, “para atuarem como interlocutores da CAINST, fomentar discussões e agilizar ações decorrentes dos resultados obtidos nos processos de avaliação” (PUC-CAMPINAS, 2005, p. 39).

Ainda em relação à autoavaliação, foram realizados dois grandes processos avaliativos: em 1998, envolvendo 9.759 alunos (54% do total) e 1.060 professores (99,5% do total); e em 2000, envolvendo 38 cursos, 4.446 alunos concluintes e 3.838 alunos do penúltimo ano. As pesquisas visavam, respectivamente, levantar os pontos positivos e negativos no ensino de graduação e avaliar a qualidade da aprendizagem nos cursos de graduação.

Essas avaliações geraram, principalmente, atividades de divulgação e discussão com as Comissões Locais e as Faculdades, além de várias publicações e trabalhos de pós-graduação focados em alguns cursos de graduação, tendo em vista a articulação com o curso de mestrado em educação - área de ensino superior - da PUC-Campinas. (PUC-CAMPINAS, 2005, p. 39)

Com a vigência do SINAES, a PUC-Campinas criou a Comissão Própria de Avaliação (CPA), em 2004. A CPA possui atuação autônoma em relação aos órgãos da instituição para garantir uma avaliação mais objetiva e independente. À CPA competem:

- a coordenação dos processos internos de avaliação institucional;
- a sistematização e prestação de informações relativas à avaliação institucional solicitadas ao MEC/INEP;
- o planejamento e acompanhamento das avaliações externas promovidas pelo MEC/INEP. (PUC-CAMPINAS, 2016d)

A CPA é a responsável pelo Programa de Autoavaliação (PROAVI) da PUC-Campinas, que foi instituído em 2005 como um “conjunto de projetos e ações que tem como objetivo avaliar todas as atividades desenvolvidas na Universidade” (PUC-CAMPINAS, 2016d), sejam elas atividades-fim de Ensino, Pesquisa e Extensão em todos os níveis, sejam, também, as atividades de caráter administrativo.

Em 2006, a PUC-Campinas implantou a pesquisa de ensino, aplicada semestralmente aos alunos e docentes dos cursos de graduação, além da pesquisa com alunos concluintes, que permanecem vigentes até os dias atuais.

No ano de 2007 foi criado o Núcleo Técnico de Avaliação (NTA), como suporte de apoio e assessoria técnica à CPA, substituído em 2014 pela

Coordenadoria de Apoio aos Projetos Institucionais (CAPI), vinculada ao Departamento de Planejamento e Organização (DPLAN), com objetivo de

acompanhar os processos internos e externos de avaliação, organizar e atualizar bancos de dados, disponibilizar dados e informações utilizados nos processos de avaliação, bem como solicitar às unidades da instituição dados pertinentes à avaliação.” (PUC-CAMPINAS, 2010)

Em 2010, a CPA foi reformulada, dada a necessidade de ampliação de sua composição para atender à demanda existente, elevando de 9 para 11 o seu número de membros: quatro membros do corpo docente, três membros do corpo técnico-administrativo, dois membros do corpo discente e dois membros da sociedade civil organizada.

### **2.3.2 A Faculdade de Turismo**

O Curso de Turismo da PUC-Campinas, criado em 1974 como uma habilitação do curso de Comunicação Social, já passou por diversas configurações em seu quadro curricular, acompanhando as necessidades de cada época no que se relaciona à legislação e às demandas do mercado.

A análise de seu PPC pressupõe que o curso apresenta característica interdisciplinar, o que pode refletir no pequeno grupo de cinco professores ligados diretamente à Faculdade de Turismo, com o restante do corpo docente vinculado aos demais centros da Universidade, de acordo com sua área de saber.

Surgido inicialmente, como já mencionado, como uma habilitação do curso de Comunicação Social, com duração de quatro anos, foi desmembrado somente em 1981, com a criação da departamentalização na Universidade e o início de uma reformulação curricular, concluída em 1984. Um ano depois, novas alterações curriculares foram realizadas, mantendo a carga horária anterior de 2.460 horas. Em 1995, houve novamente alteração curricular (TRIGO, 2003).

Em agosto de 1993, foi criado o Centro de Pesquisas e Informações Turísticas (CEPITUR), importante laboratório para seus alunos. Tem a finalidade de oferecer informações sobre a área, em nível nacional e internacional, para o público da PUC-Campinas, incluindo professores, funcionários e alunos, sem a comercialização de produtos e serviços.

Luiz Gonzaga Godoi Trigo, em 1998, publicou um livro em que discutia o papel do profissional do turismo no final do século XX, livro este que chegou a sua sétima edição em 2003. Na obra, há um capítulo dedicado ao contexto do ensino do turismo, baseado no PPC do Curso de Turismo da PUC-Campinas, reelaborado em 1995<sup>9</sup>. Segundo o autor, esse PPC serviu ainda de modelo para o perfil dos cursos de Turismo no Brasil, elaborado pela Comissão de Especialistas do Ensino de Administração do Ministério da Educação e Desportos (TRIGO, 2003).

Acompanhando a demanda por cursos de Turismo no Brasil, o curso inicialmente funcionava somente no período matutino, e com seu desmembramento em 1981, passou a oferecer também 70 vagas no período noturno. Em 1998, passou a oferecer turmas em ambos os períodos, sendo duas no matutino e uma no noturno, totalizando 210 vagas. Em um pequeno período, ofereceu turmas de 90 alunos, totalizando 360 vagas.

No ano 2000, com a experiência do excessivo número de alunos por sala, reduziram-se novamente as vagas e passou-se a ofertar uma turma também no período vespertino, com redução do total de vagas para 280. A procura pelo curso vespertino não foi efetiva, e a Universidade não mais o ofereceu a partir de 2002. “Essa demanda por Cursos Superiores em Turismo não foi privilégio da PUC-Campinas tão somente. E a oferta crescente de vagas também foi verificada por parte de diversas Instituições de Ensino Superior do país” (PUC-CAMPINAS, 2014a, p. 20).

Como visto anteriormente, essa alta oferta de cursos em todo o Brasil formou um número excessivo de profissionais diplomados, não absorvidos pelo

---

<sup>9</sup> Luiz Trigo, livre-docente, tem forte relação com a PUC-Campinas, onde foi estudante de graduação, fez seu mestrado e se tornou professor e coordenador de curso, permanecendo na instituição de 1988 a 2007, quando foi para a USP, onde permanece até os dias atuais, conforme consta no seu currículo Lattes.



mercado no mesmo volume e velocidade. “No auge de sua oferta chegou-se a ter mais de 700 cursos de Turismo com aprovação pelo Ministério da Educação no Brasil” (PUC-CAMPINAS, 2014a, p. 20). Assim, no período de 2001 a 2006 houve redução gradativa no número de matriculados e, conseqüentemente, de turmas oferecidas pela Universidade.

Em 2008, levando em consideração a queda do número de matrículas, as novas DCN vigentes e as aspirações do mercado, o Curso de Turismo elaborou um novo PPC, em que houve significativa mudança na matriz curricular, resultado da redução no tempo total da graduação: três anos, ao invés de quatro, como era até então. Para que essa redução de dois semestres fosse possível, as disciplinas foram reordenadas, e suas cargas horárias, repensadas.

Apesar das alterações, não houve a formação de turmas nos anos de 2009 e 2010, período em que o curso contou somente com os alunos já em formação, para voltar a ter ingressantes em 2011.

Até 2014, eram oferecidas duas turmas, nos períodos matutino e noturno, com número excedente de vagas em relação às matrículas efetivamente realizadas. A partir de 2015, são oferecidas 70 vagas, somente no período noturno.

A Tabela 1 encerra o número de alunos matriculados e formados por ano, a partir de 2004, ano de implantação do SINAES.

Tabela 1 - Número de matriculados, ingressantes e formados por ano – 2004 a 2015

Ano	Alunos matriculados	Alunos ingressantes	Alunos formados
2004	782	75	186
2005	616	122	157
2006	453	87	137
2007	317	48	85
2008	235	32	79
2009	152	0	58
2010	92	0	48
2011	65	30	29
2012	85	63	6
2013	102	32	9
2014	123	56	26
2015	111	30	21
Total			<b>841</b>

Fonte: PUC-Campinas. Relatórios Estatísticos Sistema Acadêmico V0052 e V0055, 2016c. Elaboração do autor.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso – PPC (PUC-CAMPINAS, 2014a), vive-se, nesta segunda década do século XXI, um paradoxo na área. Enquanto há ocupação de aproximadamente metade das vagas oferecidas pela Universidade, o mercado, tanto público quanto privado, demanda exaustivamente estagiários para os seus diversos setores, não sendo possível para o curso suprir todas as vagas oferecidas. Acrescenta-se o volume significativo de alunos que é contratado para cargos efetivos, ainda durante seu processo de formação, explicitando a necessidade que o mercado apresenta no tocante à formação profissional na área.

Ao formular, em 2008, o PPC de Turismo que se encontra em vigor, a Faculdade levou em consideração o Parecer CNE/CES 13/2006, que se refere ao perfil do egresso, já exposto anteriormente, que propõe um profissional com as competências e habilidades relacionadas às questões científicas, técnicas,

sociais, econômicas e culturais, relacionadas ao gerenciamento do mercado, além das questões convergentes com a pesquisa.

Desta maneira, “o curso de turismo tem como objetivo formar profissionais para atuar na gestão e operacionalização de empresas do setor de turismo de forma articulada ao pensamento estratégico e a programas de desenvolvimento da área” (PUC-CAMPINAS, 2014a, p. 34), contribuindo para o crescimento econômico e social da região, por meio, também, da formação para a gestão de destinos turísticos. O objetivo do Curso está alinhado aos conceitos da OMT abordados anteriormente neste trabalho, explicitando a importância sociocultural e econômica da atividade.

O perfil do profissional egresso do Curso apresenta as seguintes competências e habilidades, conforme descrito em seu PPC (PUC-CAMPINAS, 2014a):

Competências:

- identificar oportunidades de negócios, desenvolvendo e comercializando produtos turísticos que atendam às demandas de mercado e promovam o desenvolvimento do turismo;
- conduzir ações de planejamento e gestão de destinos e de negócios turísticos;
- identificar e caracterizar a oferta e a demanda turísticas, adequando seu desenvolvimento de acordo com as especificidades dos destinos e empresas turísticas;
- gerar e analisar informações sobre os diferentes aspectos da atividade turística, desde estudos de mercado até o diagnóstico de destinos turísticos;
- visualizar as inter-relações inerentes ao fenômeno turístico propondo soluções que resultem dessa percepção e das contribuições dos parceiros envolvidos, construindo um produto ou serviço turístico único e sustentável.

Habilidades:

- coordenar e atuar em equipes de trabalho multidisciplinares;
- identificar e resolver problemas com agilidade e decisão;
- estabelecer e manter comunicação interpessoal com clientes e equipe de trabalho;
- articular ações, serviços, recursos humanos e conhecimentos para a geração de oportunidades de negócios, produtos e serviços turísticos. (PUC-CAMPINAS, 2014)

Para efetivação desse perfil de egresso, é necessário relacionar diversas frentes, com priorização de atividades coletivas, visitas técnicas e trabalhos em grupo, em que o diretor da faculdade, como responsável primeiro, tem a incumbência de viabilizar as ações e subsidiar os demais níveis da

universidade. Já ao corpo docente, coloca-se a atribuição de elaboração dos Planos de Ensino, definição das atividades e eventos que complementam a formação dos alunos, além de participar ativamente e constantemente da avaliação da efetivação do PPC, especialmente por meio de seus representantes no Conselho da Faculdade de Turismo, assim como do Núcleo Docente Estruturante.

Por fim, ao corpo docente cabe trazer contribuição igualmente pela sua representação, pela sua participação na avaliação institucional e nas avaliações próprias de cada atividade às quais é convidado a integrar.

Contando com esse pano de fundo, o Projeto Pedagógico do Curso de Turismo

acolhe as tendências do ensino superior na área específica, que sinalizam a consolidação do bacharelado em seis semestres, coerentes com o número de 2400 horas para a sua carga horária. Para efetivá-las com a qualidade requerida e reafirmar-se em sua inserção universitária, optou-se por realçar, de modo articulado, um conjunto de componentes curriculares que permitem a formação integral, valorizados os focos nas áreas de negócios e de gestão de destinos, que são construídas pelo aporte de conhecimentos oriundos de outros campos do saber, sem deixar de valorizar e reconhecer os conhecimentos já sistematizados no campo do turismo. (PUC-CAMPINAS, 2014a, p. 6)

A matriz curricular vigente para o Curso de Turismo da PUC-Campinas, dividida em seis períodos e totalizando 2.408 horas, é distribuída conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Matriz Curricular do Curso de Turismo

1º período	Carga Horária		Mod.	Ativ. Autôn.	CH Total	CH Expan.
	P	T				
Componentes Curriculares	h/a	h/a		horas	h/a	h/a
Inglês Aplicado I	34		*1/30		34	68
Turismo e Legado Cultural		34			34	34
Turismo e Espaço		68			68	68
Turismo, Informação e Comunicação		34			34	34
Turismo e Contemporaneidade		68			68	68
Serviços e Produtos Turísticos A		34			34	34
Portfólio de Competências e Atuação Profissional		34		17	51	34
Programa Comunidade de Aprendizagem	17				17	17
Inserção do Aluno na vida Universitária	17				17	17
Laboratório de Turismo A	34		*1/30	34	68	68
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>272</b>		<b>51</b>	<b>425</b>	<b>442</b>

2o período	Carga Hor.		Mod.	Ativ. Autôn.	CH Total	CH Expan.
	P	T				
Componentes Curriculares	h/a	h/a		Horas	h/a	h/a
Inglês Aplicado II	34		*1/30		34	68
Produção Artística e Turismo		34			34	34
Turismo, Patrimônio e Memória		34			34	34
Serviços e Produtos Turísticos B	34	34	*1/30		68	102
Estrutura e Organização do Turismo		68			68	68
Hospitalidade		34			34	34
Pesquisa em Turismo		34		17	51	34
Laboratório de Turismo B	34		*1/30	34	68	68
Processo Ensino-Aprendizagem na Trajetória de Formação	17				17	17
<b>Total</b>	<b>119</b>	<b>238</b>		<b>51</b>	<b>408</b>	<b>459</b>

3º período	Carga Hor.		Mod.	Ativ. Autôn.	CH Total	CH Expan.
	P	T				
Componentes Curriculares	h/a	h/a		Horas	h/a	h/a
Turismo, Natureza e Gestão Ambiental		68			68	68
Psicologia Aplicada ao Turismo		34			34	34
Operação e Gestão de Viagens A		34			34	34
Serviços de Hospedagem	34	34	*1/30		68	102
Gestão de Negócios e Organizações Turísticas		34			34	34
Educação em Direitos Humanos e Identidade Cultural		34			34	
Economia Aplicada ao Turismo		68			68	68
Práticas de Atuação Profissional A	34		*1/30	34	68	68
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>306</b>		<b>34</b>	<b>408</b>	<b>442</b>

4o período	Carga Hor.		Mod.	Ativ. Autôn.	CH Total	CH Expan.
	P	T				
Componentes Curriculares	h/a	h/a		Horas	h/a	h/a
Eventos em Turismo		34			34	34
Antropologia Teológica A		34			34	34
Demanda de Viagens e Turismo		34			34	34
Operação e Gestão de Viagens B		34		17	51	34
Desenvolvimento e avaliação de atrativos turísticos		34			34	34
Serviços de Alimentos e Bebidas	34		*1/30		34	68
Gestão de Pessoas		34			34	34
Desenvolvimento de Destinos Turísticos		68		17	85	68
Práticas de Atuação Profissional B	34		*1/30	34	68	68
Subtotal	68	272		68	408	408
Práticas de Formação (Eletiva)	17				17	17
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>272</b>		<b>68</b>	<b>425</b>	<b>425</b>

5º período	Carga Hor.		Mod.	Ativ. Autôn.	CH Total	CH Expan.
	P	T				
<b>Componentes Curriculares</b>	<b>h/a</b>	<b>h/a</b>		<b>Horas</b>	<b>h/a</b>	<b>h/a</b>
Organização de Eventos	34		*1/30	17	51	68
Marketing Turístico		68			68	68
Antropologia Teológica B		34			34	34
Técnicas de Pesquisa em Turismo		34		17	51	34
Comunidade e Desenvolvimento Turístico		34		17	51	34
Gestão de Destinos Turísticos A		34			34	34
Gestão de Meios de Hospedagem e Alimentação		34			34	34
Projetos Turísticos I	34	34	*1/30	17	85	102
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>272</b>		<b>68</b>	<b>408</b>	<b>408</b>

6o período	Carga Hor.		Mod.	Ativ. Autôn.	CH Total	CH Expan.
	P	T				
<b>Componentes Curriculares</b>	<b>h/a</b>	<b>h/a</b>		<b>Hora</b>	<b>h/a</b>	<b>h/a</b>
Ética e Legislação Aplicada		34			34	34
Mercado de Viagens e Turismo		34			34	34
Antropologia Teológica C		34			34	34
Estudos de Viabilidade Econômica e Financeira	34	34	*1/30		68	102
Gestão de Destinos Turísticos B		34		17	51	34
Turismo e Setor Público		34			34	34
Projetos Turísticos II *	34			34	68	
Planos de Negócios Empresariais (Eletiva)			*1/10			102
Projetos de Intervenção Turística (Eletiva)			*1/10			102
Monografia (Eletiva)			*1/5			68
Estágio Supervisionado	68		*1/30	300	368	136
<b>Total</b>	<b>136</b>	<b>204</b>		<b>351</b>	<b>691</b>	<b>680</b>

LEGENDA: P = Prática; T = Teórica; Mod = Modulação; Ativ. Auton. = Atividades Autônomas; CH = Carga Horária; h/a = horas/aula.

Fonte: PUC-CAMPINAS, 2014a.

Nesta concepção, entende-se que há disciplinas estruturantes divididas em dois grandes eixos, de Gestão de Negócios Turísticos e de Gestão de Destinos Turísticos. A estas, é oferecido o suporte de disciplinas transversais, de Atuação Profissional, de Antropologia Teológica e de Práticas de Formação.

O diferencial do Curso de Turismo da PUC-Campinas reside, entre outros, em formar profissionais com perfil proativo, criativo e preparado para os desafios do mercado de trabalho, sem deixar de prestigiar a pesquisa na área. Com valorização da integração da formação humana e técnico-científica em sua política de graduação, o PPC do Curso ressalta a qualificação das práticas acadêmicas, e as estimula em atividades cotidianas de sala de aula, assim como na vivência sociocultural propiciada em várias das atividades universitárias. Há alinhamento com essa política em seus diversos aspectos, como as inovações no ensino, a qualificação do estágio e o estímulo ao intercâmbio.

O PPC de Turismo da PUC-Campinas constitui diferencial, no que se refere ao caráter interdisciplinar e aplicado que pode ser evidenciado por meio das ementas das disciplinas. Como exemplo, a disciplina intitulada Turismo e Espaço abarca conhecimentos da geografia aplicada à área.

### **2.3.2.1 A visibilidade do Curso de Turismo da PUC-Campinas**

O que tem conferido visibilidade aos cursos de graduação para a sociedade, nesse século XXI, são os resultados do ENADE e os *rankings* acadêmicos realizados pelo mercado editorial.

Os conceitos obtidos pelo Curso de Turismo da PUC-Campinas no SINAES e no ENADE respeitam o seu ciclo avaliativo. O último iniciou-se em 2015, com resultados ainda não divulgados (a previsão de divulgação, com base nos anos anteriores, é o mês de novembro de 2016).

Como visto anteriormente, os instrumentos do SINAES geram conceitos, classificados entre 1 e 5. Aqui, serão expostos o Conceito ENADE, o



CPC e o IGC. A Tabela 3 apresenta os conceitos obtidos pelo Curso e pela Universidade nos ciclos anteriores.

**Tabela 3 - Conceitos do Curso de Turismo da PUC-Campinas – SINAES**

	Conceito ENADE	CPC	IGC
2006	3	-	-
2009	4	SC	3
2012	3	3	3

Fonte: Elaboração do autor, com base em BRASIL, MEC, 2015a.

Em 2009, o Curso de Turismo não obteve CPC por não ter tido ao menos dois alunos ingressantes realizando o ENADE, pré-requisito para elaboração do conceito, conforme nota técnica emitida (BRASIL, MEC, 2009b). Em contrapartida, esse foi o ano em que o Curso alcançou o seu melhor conceito no ENADE, o que reflete melhor desempenho dos alunos concluintes que participaram do exame.

Pode-se verificar que, apesar de oscilante, o Curso de Turismo da PUC-Campinas tem conceitos no ENADE considerados bons, oscilando entre 3 e 4. A Universidade mantém seu IGC em 3, desde que o índice foi criado.

Apesar de não incentivar juízo de valor em relação aos índices, é natural que a classificação e a comparação aconteçam, a partir desses resultados. O que se vê, como já apresentado, é um grande peso dado à avaliação do estudante, o ENADE, em detrimento dos demais instrumentos avaliativos.

O *Guia do Estudante* (GE), formulado pela Editora Abril, avalia anualmente as instituições, por meio de seus cursos, atribuindo estrelas, que vão de 1 a 5. Essa avaliação é realizada, basicamente, por pesquisas com professores e coordenadores, que emitem conceitos que permitem classificar os cursos. Nesse guia, reconhecido meio de informação, especialmente para estudantes do ensino médio, o Curso de Turismo da PUC-Campinas obteve 4 estrelas em 2015, mesma nota atribuída nos anos anteriores.

É possível sugerir que a última estrela faltante se deve, principalmente, à ausência de programa de pós-graduação vinculado ao Curso. Em 2015, em todo o país somente 7 cursos obtiveram 5 estrelas no referido *ranking* (GUIA DO ESTUDANTE, 2015). Em relação à sua metodologia de avaliação, que já sofreu diversas alterações ao longo do tempo, Lourenço e Calderón (2015) observam que:

ao longo de seus 25 anos de existência o *GE* passou por uma série de mudanças em termos metodológicos. Tomando como referência sua 24ª edição, relativa à avaliação realizada em 2013 e publicada com o título *Guia do Estudante Profissões Vestibular 2014*, é possível observar que os *rankings* resultam de uma espécie de pesquisa de opinião, da qual participaram 4.239 pareceristas, em sua maioria professores universitários, que classifica as instituições com três, quatro ou cinco estrelas. (LOURENÇO; CALDERÓN, 2015, p. 193)

Outro *ranking* que se tornou conhecido no mercado foi o *Ranking Universitário Folha* (RUF), apesar de poucos anos de existência, já que teve início em 2012, que avalia IES e cursos levando em consideração bases de patentes brasileiras, bases de periódicos científicos, bases do MEC e pesquisas nacionais de opinião feitas pelo Datafolha. Em 2015, o Curso de Turismo ficou em 10º colocado, entre 179 cursos avaliados.

Esse instrumento apresenta metodologia “que se assemelha a dos *rankings* internacionais *THE*, *QS* e *Shangai*, adaptado, porém, ao contexto nacional, adota quatro critérios: pesquisa acadêmica; qualidade do ensino; avaliação do mercado; e inovação” (LOURENÇO; CALDERÓN, 2015, p. 193).

Destaca-se o quesito Avaliação do Mercado, em que o Curso de Turismo da PUC-Campinas empata em primeiro lugar com outros cursos. Ficando atrás de cursos que tiveram melhor pontuação, principalmente, em quesitos que envolvem a dedicação parcial e integral dos docentes e a pesquisa e extensão, o Curso figura, no entanto, à frente de diversas universidades federais.

Cabe destacar ainda que, da PUC-Campinas, o Curso de Turismo foi o curso melhor colocado e único a ficar entre os dez primeiros de sua área (RUF, 2015).

Ainda que o Curso de Turismo, em acordo com *rankings* editoriais, apresente posição de destaque favorável, há no meio acadêmico-científico divergências sobre as contribuições de tais publicações, visto que apesar de criarem medidas e parâmetros para a sociedade, pouco se vê, efetivamente, de sua contribuição acontecendo em direção à melhoria efetiva da qualidade em cada um dos cursos avaliados (BARREYRO, 2008; DIAS SOBRINHO, 2010; RISTOFF, 2013).

No que se refere à centralidade do ENADE e à divulgação de resultados como geradores de *rankings*, Dilvo Ristoff que esteve Diretor de Avaliação e Estatísticas da Educação Superior do INEP, de junho de 2003 até meados de janeiro de 2008, considerou que:

este deslocamento de centro exigirá do INEP um trabalho intenso para continuar a esclarecer a sociedade sobre a inutilidade dos ranqueamentos, sobre a fragilidade de conceitos atribuídos a cursos a partir de exames de alunos, sobre a necessidade de abandonarmos a anualidade do exame (...). (RISTOFF, 2004, p.180)

Com a presença dos rankings ao longo de mais de duas décadas, Calderón, Poltronieri e Borges (2011, p. 816) os consideram, contudo, como instrumentos para “a transparência das informações como elemento chave para o controle e atuação dos consumidores e a responsabilização das Instituições Educacionais pela melhoria da qualidade e pelo desempenho dos alunos”.

A despeito das divergências enunciadas, é necessário que, para além dos *rankings*, os resultados do ENADE sejam considerados no contexto da realidade das instituições de educação superior, e que sejam articulados aos demais instrumentos do SINAES que, retomando, encerram a avaliação institucional, externa e interna; a avaliação dos cursos; e a avaliação dos estudantes no referido exame.

### **3 A PERCEPÇÃO DOS GESTORES, PROFESSORES E EGRESSOS DO CURSO DE TURISMO DA PUC-CAMPINAS**

Este capítulo apresenta a análise da coleta de dados empreendida para o presente estudo, a saber: 1) entrevistas semiestruturadas, realizadas com os gestores; 2) grupo focal, realizado com os professores; 3) questionário, aplicado aos egressos do Curso de Turismo da PUC-Campinas.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores consideraram a atual diretora, que ocupa o cargo desde 2014, até a produção desta pesquisa, bem como o diretor da gestão anterior, no período compreendido entre 2010 e 2013.

Os professores do curso, participantes do grupo focal, são: os contratados pelo Curso de Turismo, os titulares de disciplinas no curso e os que ministram disciplinas de áreas diretamente relacionadas ao turismo. Dessa forma, foram convidados oito docentes, sendo que cinco manifestaram aceite para participar da pesquisa.

Os questionários, aplicados aos egressos do curso, no período de 2004 a 2015, mesmo período de existência do SINAES, contaram com 102 respondentes. Como apontado anteriormente, de um total de 841 egressos, somente 624 puderam ser localizados via *e-mail*, ainda que não se saiba, ao certo, a quantidade de egressos que, efetivamente, tomou ciência da pesquisa, considerando os limites do meio de comunicação utilizado. Por essa razão, a rede social foi utilizada como forma de comunicação mais direta, o que ampliou o número de participantes. Considera-se, ainda, que a ciência da pesquisa desencadeia disponibilidade ou não de adesão, o que impacta no total de respondentes.

### 3.1 Perfil dos Sujeitos

No levantamento de perfil dos gestores e professores participantes da pesquisa, consideraram-se o sexo, a faixa etária, a formação acadêmica inicial e continuada, o tempo de docência na educação superior, o tempo de docência no Curso de Turismo, e, no caso dos gestores, acrescentaram-se o tempo na função de gestão e o tempo de gestão no curso. As especificidades de cada um dos grupos pesquisados – gestores e professores – podem ser constatadas no Quadro 6 e no Quadro 7, respectivamente.

**Quadro 6 - Perfil dos sujeitos – gestores**

Sujeito	Sexo	Faixa etária	Graduação	Mestrado/Doutorado	Tempo total docência	Tempo função de gestão	Tempo gestão na PUC	Tempo docência Turismo
<b>G1</b>	Fem	35-39 anos	Turismo e Geografia	Doutoranda Geografia	12 anos	6,5 anos	2,5 anos	12 anos
<b>G2</b>	Masc	45-49 anos	Turismo	Espec. Marketing	17 anos	10 anos	4 anos	17 anos

Fonte: levantamento de perfil, elaboração própria.

Em relação aos gestores, é possível perceber que ambos, sendo uma do sexo feminino (gestão atual) e um do sexo masculino (gestão anterior), têm graduação em Turismo na PUC-Campinas, com mestrado e especialização concluídos, respectivamente. Ambos, também, já haviam assumido a função de gestão antes de exercerem o cargo de Diretor do Curso de Turismo na PUC-Campinas. Em relação ao tempo de docência, ambos lecionam na educação superior, especificamente no Curso de Turismo, há no mínimo 12 anos. Esse tempo de exercício docente na Universidade, em acordo com Tardif (2014), além de demonstrar experiência, contribui para a apropriação da cultura institucional, sendo imprescindível para o exercício da gestão.

Destaca-se, ainda, a formação da diretora atual, na graduação, que é em Turismo e Geografia. No mestrado e no doutorado, este último em andamento, verifica-se a formação em Geografia, o que reitera a perspectiva interdisciplinar evidenciada no Curso de Turismo da PUC-Campinas e, em

especial, a estreita relação entre o turismo e a geografia: o turismo se realiza essencialmente nos espaços, na natureza, nas paisagens, no território, que são conceitos intrinsecamente relacionados à geografia, seus principais objetos de estudo.

No que se refere aos professores, o Quadro 7 também evidencia a perspectiva interdisciplinar mencionada.

**Quadro 7 - Perfil dos Sujeitos – professores**

Sujeito	Sexo	Faixa etária	Graduação	Espec./ Mestrado/ Doutorado	Curso de Origem	Tempo total docência	Tempo de docência PUC	Tempo de docência Turismo
P1	Fem	40-44 anos	Direito e C. Biológicas	Doutorado Geociências	C. Biológicas	13 anos	6 anos	3 anos
P2	Fem	35-39 anos	Linguística e Letras	Doutoranda Linguística Aplicada	Letras	12 anos	5 anos	3 anos
P3	Fem	40-44 anos	Direito	Espec. Turismo	Turismo	16 anos	7 anos	7 anos
P4	Fem	30-34 anos	Turismo	Doutoranda Geografia Humana	Turismo	9 anos	3 anos	3 anos
P5	Fem	50-54 anos	Relações Públicas	Mestranda em Urbanismo	Relações Públicas	12 anos	4 anos	4 anos

Fonte: levantamento de perfil, elaboração própria.

A feminização do magistério tem sido evidenciada na educação básica e em alguns cursos de educação superior. No quadro docente do Curso de Turismo da PUC-Campinas, ainda que haja professores do sexo masculino, dentre os que lecionam acima de duas disciplinas e que participaram da pesquisa, a maioria é do sexo feminino.

A faixa etária sinaliza um corpo docente com potencial de desenvolvimento de uma carreira em longo prazo, o que possibilita o amadurecimento e apropriação dos princípios norteadores do Curso.

Articula-se a essa possibilidade o tempo de experiência na docência que está entre nove e 16 anos. Em acordo com Tardif (2014), esse tempo de experiência sinaliza que os saberes docentes possam estar expressos nas

práticas pedagógicas, considerando que são construídos em uma visão de unidade teoria/ prática.

O fato de todos os professores terem pós-graduação, o que é pré-requisito para atuar como docente nesta Universidade, em princípio, contribui para a construção de conhecimento necessário ao exercício da docência. A perspectiva do professor pesquisador encontra em Freire (2011) ancoragem para que se desenvolvam nos alunos habilidades para a pesquisa, as quais constituem aspectos fundantes quando se pensa no perfil do egresso.

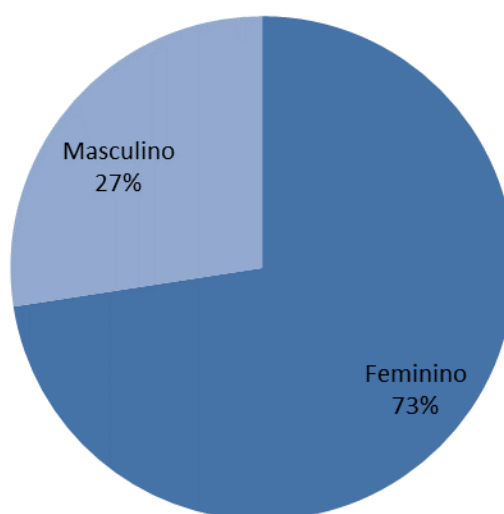
Outro aspecto apontado por Tardif (2014), que pode ser evidenciado no quadro de docentes partícipes da pesquisa, refere-se ao tempo de atuação na instituição. Exceto por uma professora que está há 3 anos na PUC-Campinas, as demais participantes estão entre 5 e 7 anos, o que lhes confere tempo para apropriação da cultura institucional. Tal apropriação reflete-se nas respostas das reflexões tecidas durante o grupo focal.

Destaca-se, também, o tempo de atuação no Curso de Turismo. Uma das professoras conta sete anos de docência, e as demais já atuam por três anos, o que indica esforço para que se apropriem dos princípios expressos no PPC de Turismo, considerando que não participaram de sua elaboração, em especial no que concerne às docentes que pertencem a outros Centros, não vinculadas diretamente ao Curso de Turismo.

Como professora atuante no curso ao longo de quatro anos, a pesquisadora constata a necessidade de se buscar conhecer o que está expresso no PPC, na perspectiva de atuação consoante aos objetivos do curso.

Em relação aos egressos, foi traçado o perfil dos respondentes, com 102 questionários respondidos, o equivalente a 16,4% do total de egressos do período pesquisado.

Observa-se pelo Gráfico 1 que a maioria dos respondentes (73%) é do sexo feminino. Tal dado não surpreende, posto que há uma tendência de predominância das mulheres procurarem o Curso de Turismo da PUC-Campinas, fato evidenciado pela pesquisadora em função da atuação no curso e no levantamento feito para o envio do questionário aos egressos.



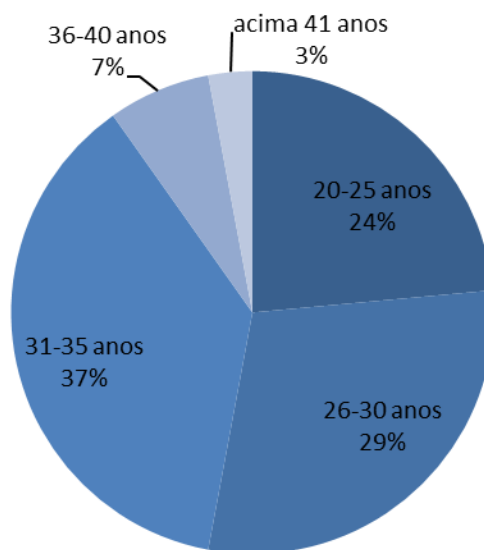
**Gráfico 1 - Perfil dos egressos – Sexo**

Fonte: levantamento de perfil, elaboração própria.

Essa realidade, porém, não se consolida quando se verificam os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em nível nacional, referentes aos anos de 2012 e 2013, que mostram que entre os trabalhadores do mercado do setor de turismo que possuem nível superior, há proporção semelhante quanto ao sexo, já que 51% são mulheres. No mesmo estudo, se o nível de formação for ignorado, o percentual de mulheres cai para 46% (IPEA, 2013).

A faixa etária dos respondentes indica que a maioria deles ingressou na Universidade logo após a conclusão do ensino médio, fato percebido quando se compara a idade atual ao ano de conclusão de curso apontado. A maior parte, 37%, apresenta-se entre 31 e 35 anos, destacando-se que somente 7% dos respondentes já ultrapassaram os 36 anos, o que revela uma população relativamente jovem.



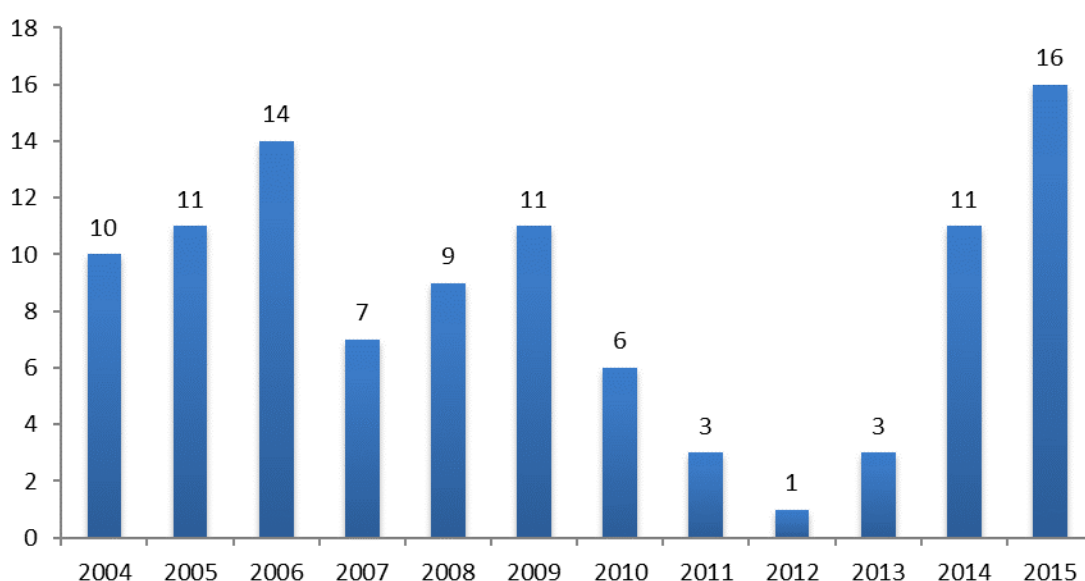


**Gráfico 2 - Perfil dos egressos – Faixa Etária**

Fonte: levantamento de perfil, elaboração própria.

Para o IBGE (2016), as pessoas economicamente ativas são as que estão entre os 10 e os 65 anos de idade. Tendo em vista, ainda, as regras de aposentadoria neste ano de 2016, que consideram a idade mínima de 60 para mulheres e de 65 para homens (BRASIL, MTPS, 2016a), os egressos participantes trilharam, na maioria, menos da metade de sua trajetória profissional até a aposentadoria.

A maior participação na pesquisa, conforme o Gráfico 3, é de egressos que concluíram o curso mais recentemente, entre 2014 e 2015. É reflexo, possivelmente, do aumento de ingressantes no curso a partir do ano de 2011 e/ou do fato de apresentarem o mesmo endereço de *e-mail* cadastrado na Universidade, utilizado para o envio do questionário. Entre os anos de 2014 e 2015, se formaram 47 alunos (Tabela 1), sendo que 57,4% deles responderam ao questionário.



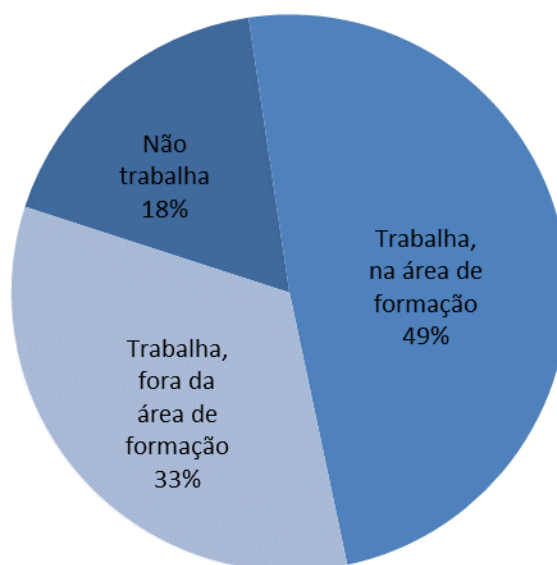
**Gráfico 3 - Perfil dos egressos – Ano de conclusão do Curso**

Fonte: levantamento de perfil, elaboração própria.

Também é possível perceber um volume significativo de respondentes (35 egressos) entre os anos de 2004 e 2006, o que coincide com o período em que o curso apresentou o maior volume de formandos. Aqui, novamente, há indicação de que quanto maior o tempo de conclusão do curso, menor o acesso ao *e-mail* com o questionário da pesquisa, visto que se formaram no mesmo período 480 pessoas. A participação na pesquisa é, portanto, de 7,3% dos egressos desse período, proporção bem inferior quando verificado o número de egressos de anos mais recentes.

De todo modo, essas considerações a respeito do percentual de egressos respondentes nos anos supracitados não são passíveis de comprovação.

O Gráfico 4, que apresenta a área de atuação dos egressos, mostra que 49% trabalham na área de turismo, quantidade considerada expressiva, visto a gama de possibilidades que a formação em turismo oferece para a atuação em outras áreas. Desse total, 18% (18 egressos) afirmaram não estar trabalhando à ocasião em que responderam o questionário, volume que pode refletir o momento de crise econômica atravessada pelo país nos anos de 2015 e 2016.



**Gráfico 4 - Perfil dos egressos – área de atuação**

Fonte: levantamento de perfil, elaboração própria.

No período de abril de 2015 a abril de 2016, houve redução de 1.825.609 postos de emprego em todo o país, conforme dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), do Ministério do Trabalho e Previdência Social (BRASIL, MTPS, 2016b). Somente em abril de 2016, o estado de São Paulo perdeu mais de 16 mil postos de trabalho.

Na pesquisa realizada com os egressos esse fator parece afetar ainda mais os recém-formados, visto que 55,6% dos que não trabalham se formaram nos últimos três anos.

### 3.2 A percepção dos gestores

Conceder voz aos diretores<sup>10</sup> constituiu elemento primordial para essa pesquisa, considerando a visão panorâmica que possuem do curso. Com base no roteiro de questões, os diretores foram incitados a refletir sobre a influência do SINAES na reformulação do PDI 2014; a articulação entre as políticas de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão e o SINAES; a responsabilidade social da instituição, a política de carreira docente, a infraestrutura física, a política de atendimento aos estudantes e divulgação do Curso de Turismo; a sustentabilidade financeira tendo como foco o Curso de Turismo; como o SINAES se manifesta na gestão do curso; quais as repercussões dos resultados do SINAES no PPC e no currículo; quais as orientações ao corpo docente decorrentes do SINAES; quais os procedimentos junto aos alunos em relação ao ENADE; e a importância de cada um dos componentes do SINAES.

Em relação à influência do SINAES no processo de reelaboração do PDI, que se deu no ano de 2014, em acordo com os gestores participantes da pesquisa, houve influência, conforme G1, traduzida na adaptação do PDI às diretrizes do SINAES. Embora G2 não tenha detalhado quais foram as alterações, houve menção à formação de grupos de trabalho com o propósito de discutir essa questão.

As falas de G1 e G2 apontam que o SINAES foi considerado na reelaboração do PDI, cabendo destacar que no ano em que foi revisado, na IES pesquisada, completavam-se dez anos de SINAES, tempo possível para que essa política de avaliação da educação superior se refletisse nos documentos oficiais institucionais.

As considerações de G1 e G2 estão ancoradas no fato do PDI integrar os eixos do SINAES e constituir um dos documentos considerados no processo de avaliação externa, em função de identificar a IES por meio da sua missão e diretrizes pedagógicas, bem como orientar as ações em nível de gestão. Na

---

<sup>10</sup> Na PUC-Campinas, o diretor de curso tem funções comuns ao cargo de coordenador de curso na maioria das instituições de ensino, e constitui a instância executiva e de coordenação do ensino de cada curso. (PUC-CAMPINAS, 2014c, p. 17-18).

última versão, que abarca o período de 2013 a 2017, tendo sido atualizada em 2014, o PDI apresenta um capítulo sobre a avaliação institucional e destaca, entre outros tópicos, seu alinhamento com os diversos aspectos do SINAES (PUC-CAMPINAS, 2014b).

No que se refere à política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e a sua articulação com o SINAES, G2 sinalizou que à época da sua gestão, havia uma preocupação com o número de alunos no curso, tendo sido este, o foco de sua atuação. Em acordo com a resposta de G1, a política existente refere-se ao ensino que busca atender às diretrizes do SINAES. Neste quesito, a diretora do curso declara que, em 2014, as diretrizes foram verificadas e desencadearam uma autoavaliação realizada pelos diretores de cada curso do Centro, sob a supervisão da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), com o propósito de enxergar cada curso sob o prisma do SINAES.

A perspectiva de autoavaliação, enunciada na voz da diretora (G1), demonstra a possibilidade de se desencadearem ações, a partir do desvelamento da realidade institucional e da articulação do olhar interno com o olhar externo, sendo fundamental para o estabelecimento de processos de melhoria do curso.

O olhar de G1 converge para a avaliação processual, com sentido formativo, que visa ao desenvolvimento contínuo, distanciando-se da concepção de avaliação voltada para o controle e a fiscalização.

A avaliação institucional educativa deve ser um amplo e democrático processo de busca de compreensão das dimensões essenciais de uma instituição e de organização das possibilidades de transformações. Portanto, deve estar orientada essencialmente para as finalidades essenciais da instituição, sob os seguintes aspectos: conhecimento, compreensão, redefinição, valoração e construção das transformações desejadas. (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2003, p. 44)

Consoante aos autores citados, a autoavaliação desencadeada, exposta pela diretora do curso, contribuiu para definir o planejamento do Curso de Turismo. Tal planejamento implicou atingir, em cada quesito de cada dimensão avaliativa, minimamente a nota 3, havendo, porém, esforço para se atingir a nota 4, a exemplo da dimensão 5, referente ao corpo docente.

*Por exemplo, quando eu penso em corpo docente, foi uma política da PUC em 2014, 2015, até em 2016 tem sido, dentro do nosso curso, melhorar o número de doutores que temos (G1).*

Para a diretora do curso, considerando a pesquisa, a extensão e o ensino, é neste último que se concentra um maior esforço para atender às diretrizes do SINAES. Nesse quesito, segundo a entrevistada, há atenção no processo de autoavaliação institucional de acordo com as diretrizes do SINAES, visando à melhoria do curso e, conseqüentemente, o potencial para elevar sua nota.

A política de formação para os professores do curso obterem titulação demonstra a valorização do corpo docente atuante. No âmbito do SINAES, o processo de formação e a política de carreira docente estão presentes tanto nos instrumentos de avaliação institucional quanto de avaliação de cursos. O Quadro 4, apresentado no Capítulo 1, reflete a importância do corpo docente para o SINAES, à medida que é responsável por 30% da composição atual do CPC. Esse dado indica que possa haver mobilização das IES em termos de desencadear políticas de formação docente. Paiva (2010) considera, contudo, que à política de formação docente, sobretudo nas IES privadas, estão atrelados interesses de ordem política, econômica e mercadológica.

Há percepções que denotam que a preocupação pela formação docente em nível de pós-graduação, especialmente no setor privado, tem cunho muito mais econômico do que pedagógico, na medida em que os indicadores de qualidade da educação superior, notadamente do corpo docente, estão centrados na titulação, regime de trabalho e produção docente. A titulação docente, muitas vezes avaliada isoladamente e sob o aspecto quantitativo, pode não causar nenhum impacto sobre a almejada qualidade da educação superior, mas assegura cumprimento de requisitos mínimos para o credenciamento ou recredenciamento institucional. (PAIVA, 2010, p. 170)

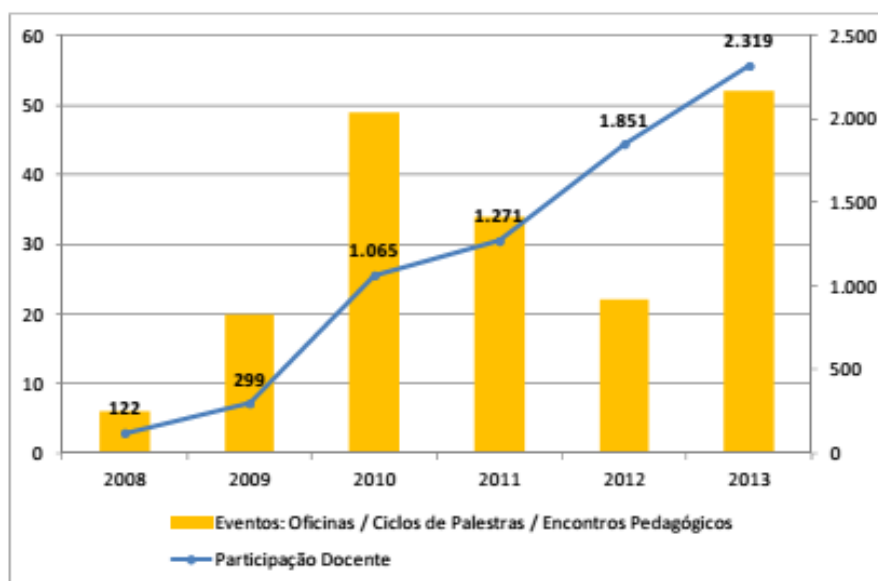
Em acordo com G1, a própria Universidade incentiva, por meio de bolsas de estudo, que os professores façam pós-graduação *stricto sensu*. G1 aponta, ainda, ações desencadeadas para manter mestres e doutores no curso.

*E o que temos feito é suprir essa exigência de mestres e doutores trazendo professores de outros cursos, de outras faculdades, que atendam a esse requisito. (G1)*

Sobre o plano de carreira, G2 afirma que o SINAES tem constituído diretriz para esse quesito.

*Nesse sentido, ela deve sim seguir o SINAES porque a Universidade está seguindo tudo o que o Ministério solicita, todas as normas. (G2)*

No PDI da PUC-Campinas, é possível verificar a existência do Programa Permanente de Capacitação Pedagógica (PPCP), criado para apoiar a implementação da Política de Graduação, no que se refere à capacitação pedagógica do corpo docente que “tem por objetivo refletir sobre a responsabilidade da prática pedagógica, construir e compartilhar experiências pedagógicas por meio de palestras, oficinas, encontros pedagógicos e/ou temáticos” (PUC-CAMPINAS, 2014b, p. 77). O Gráfico 5 mostra a evolução do PPCP desde 2008.



**Gráfico 5 - Evolução do número de eventos e de participação docente no PPCP**

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação (PUC-CAMPINAS, 2014b, p. 78).

Ressalta-se, com base em Paiva (2010), que:

os avanços da política pública de qualificação e formação docente, avaliação e coleta e tratamento de informações dos professores que atuam no magistério superior, são aspectos da realidade brasileira que não podem ser descontinuados. A implantação de política pública,

quando pautada em análises fidedignas da realidade, tem maior possibilidade de êxito. (PAIVA, 2010, p. 170)

Quando questionados a respeito da responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, os gestores se posicionaram em direção a, principalmente, seguir as normativas e orientações da Universidade. A inclusão social pode ser vista, para ambos os gestores, desde o ingresso de alunos via vestibular social, até o acolhimento de alunos com necessidades especiais.

Destaca-se que, de acordo com os entrevistados, com o propósito de atender a essa dimensão, foram incluídas disciplinas específicas na matriz curricular do Curso de Turismo, ainda que já houvesse disciplinas que encerravam os conteúdos referentes à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

*A PUC criou disciplinas para atender a essa dimensão. No nosso curso, já tínhamos disciplinas que atendiam muito bem a estas questões, essas discussões, acho que o próprio Curso de Turismo já tem uma característica de discutir tudo isso (...). Então, tivemos essas novas disciplinas, e ainda temos as nossas disciplinas que já existiam e que atendem a isso. O Curso de Turismo consegue ser bastante transversal, com diversas disciplinas tratando estes temas. (G1)*

*O que de uma certa forma mudou nos últimos anos com relação a essa questão foi a inserção das disciplinas obrigatórias pelas novas diretrizes. (G2)*

Ao analisar a matriz curricular atual do Curso de Turismo, as disciplinas que atendem a essa dimensão, inseridas pela Universidade em todos os cursos de graduação, são: Inserção do Aluno na vida Universitária (1º período), Processo Ensino-Aprendizagem na Trajetória de Formação (2º período) e Educação em Direitos Humanos e Identidade Cultural (3º período).

A disciplina Inserção do Aluno na vida Universitária propõe em sua ementa o acolhimento e acompanhamento do aluno ingressante, facilitando sua



inserção na vida acadêmica, estimulando a criação de um vínculo afetivo com seu curso e oferecendo condições para que assuma a responsabilidade pelo seu processo de formação. Já a disciplina Processo Ensino-Aprendizagem na Trajetória de Formação é destacada como forma de contribuir para a reflexão do aluno sobre sua aprendizagem, identificando formas de superação das dificuldades dos aspectos cognitivos e afetivos. Por fim, a disciplina Educação em Direitos Humanos e Identidade Cultural contextualiza e articula temas, problemas e abordagens relativos às questões dos direitos humanos, da sustentabilidade socioambiental, relações étnico-raciais, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena (PUC-CAMPINAS, 2014a).

Ainda que os gestores não reconheçam que o SINAES produza efeitos no currículo do Curso de Turismo, as ações mencionadas evidenciam que há.

No quesito infraestrutura, a Universidade e o Curso, ainda que os gestores tenham apontado ganhos advindos do alinhamento ao SINAES, G2 considera que as salas de aula poderiam ser melhoradas quanto à acústica e ao conforto das carteiras para os alunos. G1 destacou como ganho, em especial, as questões tecnológicas e o acesso aos periódicos.

*Bom, eu avalio muito bem (...). Eu vejo que a infraestrutura da Puc tem um padrão muito bom, atende o acesso aos computadores, acesso aos mecanismos virtuais, acesso a tecnologias. Vem melhorando muito, o aluno hoje tem acesso a wi-fi quase na instituição toda, o aluno tem acesso a periódicos, ele pode acessar até de casa se for o caso. (G1)*

A biblioteca, na visão dos gestores, apresenta acervo representativo, porém, há dificuldade de atualização e ampliação de títulos, em função de a política institucional estar vinculada ao que o SINAES preconiza sobre o acervo referente aos cursos de graduação.

*O acervo de biblioteca é muito adequado. Hoje, nós cumprimos o SINAES, mas até por isso temos pouco investimento (...). Acho que se não tivesse uma biblioteca para cumprir o SINAES eu receberia investimento, seria uma justificativa. (...) O número de livros é contado pelo número de alunos, e hoje tenho mais livros que alunos, então até sobra, nessa contagem. Num momento de atualização isso é desvantajoso. (G1)*

*A biblioteca é boa. O problema hoje em Turismo é que ninguém está mais escrevendo sobre o tema. Não temos muitas obras atuais. Faz tempo que não consigo dar uma sugestão de compra para a direção, não vejo nada diferente. (G2)*

Em relação ao atendimento aos estudantes, ambos os gestores destacaram a existência de políticas internas na Universidade. Ressaltaram, ainda, a implantação de tecnologias para facilitar o relacionamento entre os diversos setores e os alunos, como o sistema acadêmico na página do aluno e, mais recentemente, um aplicativo da PUC-Campinas destinado a celulares.

A divulgação do curso também é feita de maneira global pela Universidade, que possui políticas institucionais e setores específicos que cuidam dessas atividades. Os gestores também citaram as diversas ferramentas online, como o site, redes sociais e participação em feiras e eventos voltados para educação e ensino. Para ambos, o SINAES não incide nas questões relacionadas à divulgação, e evidencia-se que a política da Universidade não tem como foco central as ações de marketing.

*A divulgação é uma coisa muito complexa, e a PUC tem por princípio não ser uma instituição que faz grandes campanhas de marketing, grandes campanhas institucionais. (G1)*

*A divulgação é uma questão de mercado. A nossa instituição não tem essa visão de marketing (...). Não é agressiva a ponto de fazer ações mais efetivas. (G2)*

G1 atribui importância aos *rankings* do setor editorial, considerando que afetam a formação de opinião de mercado, com potencial de divulgação do curso, a partir de resultados satisfatórios. As ações isoladas em cada curso, para G1,

*...vêm de boas avaliações que temos nos ranqueamentos, no Guia do Estudante, nos não oficiais. Têm esses mecanismos não oficiais, mas que acabam sendo grandes mecanismos de divulgação do curso, como o Guia do Estudante, o Ranking da Folha, RUF, e a gente vem trabalhando bastante com esses mecanismos, de grande promoção, de marketing. Quando a gente tem que responder um questionário do Guia do Estudante, por exemplo, a gente para tudo e se dedica, para responder bem, pra ser bem avaliado. (G1)*

Em relação aos rankings citados por G1, Lourenço e Calderón (2015) afirmam que:

No que se refere aos *rankings* do *GE*, as universidades mais bem classificadas recebem o 'Prêmio Melhores Universidades do Ano', oferecido em duas categorias: Universidade do Ano e Melhores por área do conhecimento, ambas subdivididas em instituições do setor público e do setor do privado. (...) Em relação ao recém-criado, *RUF*, do jornal *Folha de São Paulo*, apresenta metodologia que se assemelha a dos *rankings* internacionais *THE*, *QS* e *Shanghai*, adaptado, porém, ao contexto nacional, adota quatro critérios: pesquisa acadêmica; qualidade do ensino; avaliação do mercado; e inovação. (LOURENÇO; CALDERÓN, 2015, p. 193)

Já em relação à sustentabilidade financeira do curso, que é para o SINAES, um importante indicador de continuidade da formação dos estudantes, G2 ressaltou o número de alunos no início deste século XXI, em torno de 1.000.

No referido período, o curso era altamente rentável, com potencial para apoiar o desenvolvimento de laboratórios para os demais cursos do CLC, inclusive. O gestor apontou, ainda, que com a redução gradativa no número de alunos, como visto no Capítulo 2, nesta segunda década do século XXI o curso ficou próximo de tornar-se deficitário, visto que parte dos alunos é constituída por bolsistas.

Na visão de G1, contudo, a sustentabilidade do Turismo na PUC-Campinas dá-se em função de se tratar de um curso que depende de poucos laboratórios e baixa modulação de disciplinas, mesmo que não apresente rentabilidade, conforme sua fala a seguir.

*Nosso curso se sustenta, ele tem um número de ingressantes que pagam mensalidade. Este ano foi um número bom, mas desde 2012 temos bolsistas. Em 2011 tivemos a bolsa da PUC, que era bolsa social. Em 2012 entra a bolsa PROUNI, que acho que foi um ganho muito bom. E hoje podemos pensar que somos 50% pagantes e 50% bolsistas, em grande parte PROUNI, o que traz sustentabilidade para o Curso. Mas [no quesito] sustentabilidade, é um curso que empata. Não é um curso lucrativo para a instituição, de fato não é. (G1)*

Cabe destacar que a bolsa na modalidade PROUNI, advinda do Programa Universidade para Todos<sup>11</sup>, é interessante, visto que a universidade recebe os valores da mensalidade, pagos pelo governo federal. No entanto, de acordo com Di Marco (2012):

O curso é considerado insuficiente para participar do ProUni se for reprovado em duas avaliações consecutivas do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação), sem prejuízo dos estudantes (parágrafo 7. Lei 11.096). Mas é interessante notar que se houver reprovação do curso, a instituição não sai perdendo, pois as bolsas destinadas ao mesmo são transferidas para outro da própria IES. (DI MARCO, 2012, p. 34)

Em relação à gestão do Curso de Turismo, para ambos os diretores há reflexo do SINAES. Em acordo com G1, *o plano de ação do curso tem sua base nas dimensões do SINAES*, sendo que estas necessitam ser consideradas. G1 acrescentou, ainda, que elabora planos de ação no sistema informatizado de gestão que se baseia tanto nas diretrizes do SINAES como nas diretrizes estratégicas da Instituição, com vistas ao estabelecimento de metas e melhorias para o curso.

Para G2, o reflexo do SINAES na gestão do curso foi pouco perceptível, considerando o momento peculiar que estava sendo vivenciado entre os anos de 2009 e 2010, em função de não ter havido ingressantes e, conseqüentemente, a participação no ENADE ter se limitado aos alunos que cursavam dependência de alguma disciplina. Estava assim, a atenção da gestão, voltada para o esforço de se revitalizar o curso, por meio da captação de ingressantes, que se deu ainda em sua gestão, no ano de 2011.

O ano de 2010 foi marcado, também, pelo processo de reelaboração do PPC de Turismo, tendo em vista a necessidade de se considerarem as novas DCNs do Curso de Turismo. Em relação à influência do SINAES na elaboração do PPC de Turismo, embora G1 não tenha participado desse processo, considerando que o período de sua gestão é posterior a essa ação, na sua

---

<sup>11</sup> O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é um programa do Ministério da Educação, criado em 2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

percepção houve atenção às diretrizes do SINAES, evidenciada a partir da leitura que realizou do PPC.

Em relação à repercussão do SINAES no currículo do Curso de Turismo, G1 e G2 declaram não identificá-la. No entanto, G1 considera que ao serem divulgados os resultados da avaliação do curso e do ENADE relativos ao ano de 2015, possivelmente haja repercussão no currículo.

*Acho que vamos ter quando fecharmos esse ciclo. Porque a última avaliação que nós tivemos, foi no primeiro ano que estava correndo esse currículo novo, (...) não houve uma repercussão. Eu acho que a repercussão vai ser agora, de como está esse currículo, e de como isso vai afetar o PPC (...). Vamos ver onde precisamos adequar, precisamos mudar. Pra responder, a repercussão é total, apesar de não ter tido o fechamento de ciclo e o resultado. (G1)*

Essa assertiva de G1 é coerente com as considerações tecidas, a respeito da articulação do curso às diretrizes do SINAES. De todo modo, fica evidente na fala dos gestores, que ainda que o SINAES possa incidir no currículo, o curso não está subordinado exclusivamente aos resultados da avaliação externa e do ENADE, o que nos remete à fala de Dias Sobrinho (2000), ao afirmar que:

A universidade de hoje deve tematizar a sua função formativa. Na formação de pessoal de nível superior, deve ser levada em conta a significação social dos conhecimentos e das habilidades como um dos importantes critérios da qualidade acadêmica. Trata-se de construir criticamente os conhecimentos, de buscar novas formas de responder a problemas específicos da realidade, entre as quais se coloca em evidência a problemática educacional. Trata-se, de modo significativamente agudo, de levantar novos problemas a respeito de novas e antigas realidades. Muitas das questões tradicionais que os currículos escolares ainda mantêm se tornaram obsoletas ou irrelevantes e não dão conta de suscitar reflexões significativas e respostas mais consistentes relativamente à nossa própria existência e a esse mundo que se transforma muito rapidamente. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 32)

No que se refere às orientações sobre o SINAES da gestão ao corpo docente, para G2 tais discussões partiam da iniciativa de uma professora, sem uma orientação direcionada para tal. A fala de G1 expressa que há uma discussão que tem o SINAES como foco, no entanto, não se restringe a este. A sua fala enseja, ainda, que as discussões que se dão em reuniões articulam a

avaliação externa com a avaliação interna, ambas constituintes do SINAES. Consoante, afirma Dias Sobrinho (2008b):

A avaliação institucional, interna e externa, é o processo central do SINAES. Consiste em um amplo balanço que cada instituição deve fazer para conhecer-se mais profundamente, refletir sobre suas responsabilidades, seus problemas e potencialidades, enfim, planejar e estabelecer metas para melhorar a qualidade em todas as dimensões institucionais e educativas. Nesse amplo e participativo processo de reflexão e debate público, os atores da comunidade educativa devem pôr em foco de questionamento os significados e os valores científicos, sociais, éticos, estéticos, etc. dos conteúdos, produtos, atividades, meios, fins e resultados que constituem o cotidiano da realidade concreta de uma instituição. Além de aspectos técnicos, esses processos têm uma dimensão profundamente ética e educativa, pois, contribuem para a melhora institucional e social. Por isso, a avaliação deve ser um processo global e contar com a participação comprometida de professores, estudantes e técnicos, além de representantes da comunidade externa. (DIAS SOBRINHO, 2008b, pp. 819-820)

Em acordo com os autores referenciados, com destaque a Dias Sobrinho, a articulação entre o olhar externo (avaliação institucional externa, avaliação de curso, desempenho do estudante) e o olhar interno (autoavaliação) constitui possibilidade para que ações sejam desencadeadas em prol da melhoria da qualidade do ensino. Dessa forma, tais ações não se restringem ao simples cumprimento do que está posto nos documentos, pelo contrário, se mostram como um esforço reflexivo, em caráter coletivo, a partir do qual as decisões são tomadas considerando as peculiaridades da Instituição, conforme ilustra a fala de G1:

*Quando fazemos nossas reuniões, a gente discute avaliação externa, avaliação interna, como está o andamento do nosso curso, se estamos cumprindo ou não (...). Enquanto equipe, a gente atende sempre além do SINAES. (G1)*

Essa fala de G1 remete a Rios, Calderón e Sousa (2012), ao afirmarem que:

Em tempo de SINAES, os resultados dos instrumentos de avaliação, que compreendem a autoavaliação, a avaliação externa, a avaliação dos cursos de graduação e a avaliação do desempenho dos estudantes (o ENADE) necessitam ser articulados, de modo que possam contribuir para o desvelamento da realidade institucional, a partir dos ganhos e dificuldades reveladas. (RIOS; CALDERÓN; SOUSA, 2012, p. 91)

Ao afirmar que a equipe reflete e problematiza as questões atinentes ao curso, para além do SINAES, G1 revela o amadurecimento do grupo que admite que o SINAES produz efeitos, contudo não se constitui como política limitante e restritiva das ações desencadeadas em prol da efetivação de melhorias.

Nesta linha, Dias Sobrinho (2008a) coloca a importância de a avaliação contribuir para a reflexão sobre os sentidos e os valores do cumprimento do mandato social da educação. A assertiva de G1 está alinhada ao autor, conforme se vê a seguir:

a avaliação da educação superior não pode perder o seu foco principal, para também não perder sua eficácia social e pedagógica. Em outras palavras, sua referência central são os papéis essenciais da educação superior. Isto traz o sério problema de enfrentar uma definição ainda que rudimentar a respeito das finalidades e dos papéis essenciais da educação superior – tema também sempre carregado de ideologia e, então, de valores e interesses. (DIAS SOBRINHO, 2008a, p. 195)

As falas de G1 e G2 convergiram no que se refere à preparação dos alunos para o ENADE. Ambos destacaram a existência de simulados, que constituem provas elaboradas com base nas questões desse exame. G2 destacou, ainda, que os professores são orientados a elaborarem provas em suas disciplinas que sigam tal modelo e que tratem assuntos contemporâneos que, eventualmente, possam vir a constituir questões do referido exame.

*A recomendação sempre foi para os professores tratarem assuntos mais contemporâneos, que pudessem cair no ENADE e utilizar provas modelo ENADE, para treinar o aluno nesse tipo de prova. (G2)*

A preparação dos alunos para o ENADE é uma prática comum nos diversos cursos de graduação, conforme já apontado no Capítulo 2 deste trabalho, principalmente devido ao peso que o resultado desse exame tem na composição dos diversos índices que inferem sobre a qualidade do curso avaliado. Em mapeamento sobre as tendências temáticas da produção brasileira a respeito do ENADE, compreendida entre 2004 e 2010, Molck e Calderón (2014) levantaram que 25% das teses e dissertações elaboradas, nesse período,

enfocam os fatores que afetam o desempenho dos alunos no ENADE e as estratégias didáticas que levam à melhoria desse desempenho na referida prova.

Em relação à preparação dos alunos, G1 afirma que não é intenção da instituição o doutrinamento dos alunos, nem a premiação por resultados, a exemplo do que outras instituições fazem, principalmente as privadas. Apesar de demonstrar conhecer ações que possam melhorar o desempenho do aluno na prova, visando melhores notas, a gestora enfatiza que há apenas conscientização sobre a importância do ENADE, sem realizar políticas de beneficiamento ao aluno em função de seu desempenho.

*A gente esclareceu, não doutrinou, e não existe uma política de premiar o aluno, não existe nenhuma política de mérito, de premiação. Não existe nenhuma política de mérito em relação ao ENADE. A gente apenas explica o que é. E a gente acredita que nosso PPC está adequado, a gente acredita que nosso ensino é bom, e por aí vai. Nem aula pra dar reforço sobre o conteúdo do ENADE (...). Não é nosso objetivo. (G1)*

Outro aspecto apontado por G1 refere-se ao esclarecimento aos alunos sobre as implicações do ENADE para a sua vida acadêmica e profissional.

*Conversar sobre o ENADE, e conversar sobre a importância que essa avaliação tem enquanto reflexo na vida acadêmica dele e depois de formado também. (G1)*

Contribuir para o aluno refletir sobre a importância dos instrumentos avaliativos, para além das questões da prova em si, constitui aspecto fundante considerando que a avaliação implica “sobretudo um processo dinâmico que se inscreve no movimento dos demais processos educacionais, especialmente aqueles abertos à vida social e com caráter prospectivo” (DIAS SOBRINHO, 2008a, p. 203). Acrescenta-se, na condição de docente do Curso de Turismo, que, semestralmente, a Universidade convida os alunos e docentes para participarem do processo de avaliação do ensino<sup>12</sup>, o que expressa o seu

---

<sup>12</sup> A avaliação do ensino, realizada desde 2007, contempla para o aluno as seguintes dimensões: autoavaliação, avaliação da turma, da infraestrutura e do atendimento (Diretoria e Secretaria Acadêmica); avaliação da prática docente em cada disciplina cursada no semestre em questão; avaliação de estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios, do Trabalho de Conclusão de Curso e das Práticas de Formação; e questões específicas sobre o curso frequentado. Os docentes, por sua vez, avaliam: as condições para realização das atividades docentes; o envolvimento do docente com a Universidade; as atividades docentes



compromisso com o desenvolvimento de uma cultura de avaliação na contramão do desenvolvimento de uma cultura de exame. A cultura de avaliação, de acordo com Rios (2004), implica articular os processos de avaliação externa e interna e, a partir desse procedimento, exercer a autocrítica necessária ao aperfeiçoamento e à melhoria do curso.

Destaca-se que G1 considera o PPC do Curso adequado, e que isso reflete no desempenho do ENADE, sendo assim, na sua visão, não é necessário haver preparação exaustiva, à luz do que fazem algumas IES. A consideração de G1 evidencia que há confiança no processo de desenvolvimento do curso balizado pelo PPC. Essa percepção é fundamental para que as práticas de gestão e as práticas pedagógicas não se deem na direção de engessamento do currículo, corroborando o pensamento de DIAS SOBRINHO (2010):

A proeminência dada ao ENADE – agora como instrumento estático e somativo, menos dinâmico e formativo – muda o paradigma da avaliação e traz consequências importantes. Em decorrência, o SINAES perde muito de seu sentido de sistema; a avaliação institucional se enfraquece e se burocratiza; a autonomia institucional e docente tende a desaparecer diante da necessidade de obtenção de boa posição na escala de classificação, a qual é alcançável por meio do mecanismo de ensinar para o exame, segundo o modelo da prova; o ENADE abandona a concepção dinâmica e esvazia seu sentido de *feedback* e a possibilidade de acompanhamento da aprendizagem do aluno. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 216-217)

Chama a atenção que, em acordo com os autores referenciados e com a percepção desta autora, na condição de pesquisadora e professora, G1 e G2 não considerem o ENADE como o instrumento mais importante do SINAES, posto que constitui o instrumento de maior visibilidade, devido aos resultados geradores de *rankings* entre as universidades<sup>13</sup>.

Para G1, ainda que o peso do ENADE seja real, há necessidade de atenção para a avaliação interna e para a avaliação externa, que além do ENADE, compõem-se da avaliação institucional e da avaliação do Curso. G1

---

referentes a estágios e Trabalho de Conclusão de Curso; as características acadêmicas dos alunos; as características da prática docente; e o Diretor das Faculdades. (PUC-CAMPINAS, 2016d)

<sup>13</sup> Sobre a visibilidade do ENADE na elaboração de índices e de *rankings*, rever item 1.2 deste trabalho.

reflete, ainda, na sua fala, a atenção com a formação de pessoas, sendo assim, em acordo com a sua percepção, salvaguardando a sua importância, o ENADE não pode ser o polarizador das ações desencadeadas pelo curso.

*Mesmo sabendo da importância e do peso do ENADE, acho que o curso em hipótese alguma tem que caminhar em função do ENADE. A gente forma pessoas pensantes, acima de tudo, pessoas que vão para o mercado de trabalho, formamos pessoas que vão seguir carreira acadêmica. (G1)*

A fala de G1, ao referir-se à formação de pessoas, remete ao que considera Dias Sobrinho (2008a):

por isso, a avaliação da educação superior não pode perder o seu foco principal, para também não perder sua eficácia social e pedagógica. Em outras palavras, sua referência central são os papéis essenciais da educação superior. (...) Entendo que dentre todas as diversas tarefas que compete à educação superior desempenhar, sobressai a de formar homens e mulheres para uma existência social mais digna, solidária, justa, material e espiritualmente mais elevada. No âmbito de sua atuação e de sua competência, de modo compartilhado entre as instituições, cabe à educação superior desenvolver, afirmar, consolidar ou mesmo construir a cidadania. Essa formação de cidadãos e consolidação da cidadania é, ao mesmo tempo, construção da sociedade democrática. (DIAS SOBRINHO, 2008a, p. 194-195)

Na percepção de G2, para além do ENADE, é importante voltar a atenção para o processo de autoavaliação, que constitui diferencial, ao considerar a necessidade de se buscar o autoconhecimento institucional, que é fundamental para que melhorias sejam promovidas, inclusive no curso. A avaliação do ensino, respondida semestralmente pelos alunos, para este gestor, constitui ponto de atenção de grande relevância para desencadear ações em prol da melhoria do curso.

Há considerações tecidas por G1 e por G2 que convergem quando se referem às limitações do SINAES, considerando possíveis ações a serem desencadeadas, em função de ganhos e dificuldades desveladas. Tal convergência expressa que ambos percebem as atividades realizadas no cotidiano da Universidade como possibilidade de apontar necessidades que implicam os processos de ensino e aprendizagem. Para G1, a gestão do curso encerra diversas atividades e demandas, em especial relacionadas ao PPC, que estão para além do que as avaliações externas possam apontar.

*A avaliação, ela é importante, mas não é tudo. Pensamos nela o tempo todo, mas o PPC está muito acima disso tudo. No PPC tenho que atender ao SINAES, mas no PPC tenho que ir muito além. (G1)*

Em acordo com Franco (2002), as funções de coordenação de curso podem ser divididas em funções administrativas (ou gerenciais), políticas, institucionais e acadêmicas, num total de 26 funções atribuídas ao coordenador de curso, destacando a elaboração e execução do PPC como a principal delas.

O PPC constitui, para Nascimento Neto (2011), em um procedimento de antecipação de futuro, que traça princípios, diretrizes e propostas de ação para organizar as atividades educacionais de um curso. O autor explicita os fundamentos teórico-metodológicos, objetivos e as formas de avaliação na Universidade, articulados ao PDI. Neste sentido, é realmente coerente a busca de G1 por centrar esforços na construção e implantação do PPC, à frente das discussões acerca das avaliações em si. O mesmo se vê em Gadotti (1994):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579)

G2 problematiza, também, os efeitos limitadores que o sistema de avaliação, pode causar no Curso.

*O que na verdade todos esses indicadores fazem é engessar um pouco os cursos. Não temos certas liberdades que poderíamos ter. Ficamos muito reativos. Não podemos fazer muita coisa que não está prevista nos medidores (G2)*

A fala de G2 sinaliza algo que necessita permanente reflexão no âmbito da Universidade, a fim de que o SINAES não se constitua política de avaliação da Educação Superior que ao invés de ampliar as possibilidades de melhoria, restrinja-as em virtude dos seus indicadores.

### 3.3 A percepção dos professores

O grupo focal realizado com os cinco professores que atuam no Curso de Turismo e que se disponibilizaram a participar da pesquisa, de acordo com os critérios definidos, possibilitou analisar percepções acerca dos efeitos do SINAES no Curso de Turismo, considerando a infraestrutura física; a elaboração e execução do PPC; o currículo; e as práticas pedagógicas. Em função do roteiro de questões que norteou o grupo focal, foi possível, também, identificar o que os docentes conhecem do SINAES e quais são as orientações advindas da direção do Curso em relação ao SINAES e, especificamente, ao ENADE.

À exceção de um participante da pesquisa que afirmou não conhecer nada aprofundado sobre o SINAES, para além do que é tratado nas reuniões, quatro participantes (P1, P2, P4 e P5) citaram a avaliação dos estudantes, ENADE; dois se referiram também à avaliação do Curso (P1 e P2); e dois se referiram à autoavaliação institucional (P1 e P5).

*O SINAES são o ENADE e a avaliação do curso, de docente, e a avaliação que os alunos fazem, e a avaliação de estrutura. (P1)*

*Só as pesquisas que são feitas no AVA, pesquisas institucionais, do aluno em relação à Universidade, em relação aos professores e em relação a ele mesmo. A prova do ENADE também. (P5)*

O fato da maioria dos entrevistados ter citado o ENADE não causa surpresa, tendo em vista a visibilidade dada pela mídia, ainda que nenhum deles tenha feito menção a isso.

Neste sentido, diversos autores, entre eles Rothen e Barreyro (2011) e Dias Sobrinho (2008b), explicitam uma série de ações implantadas pelo governo federal a partir de 2007, que tornaram o ENADE o instrumento com maior visibilidade do SINAES. A criação de novos critérios para a abertura de cursos de Direito e Medicina, e a utilização do ENADE para indicar quais cursos passariam por avaliação *in loco* destacaram o exame, em detrimento das demais dimensões existentes e previstas na legislação inicial. “Novamente, como tinha acontecido com o “Provão”, o resultado do ENADE foi supervalorizado, sendo

desconsiderada tanto a avaliação de cursos quanto a avaliação institucional” (ROTHEN, BARREYRO, 2011, p. 29).

De acordo com Dias Sobrinho (2008b),

O INEP destituiu a avaliação institucional e erigiu o ENADE – agora um exame estático e somativo, não mais dinâmico e formativo – como centro de sua avaliação, atribuindo-lhe um peso muito maior do que ele tinha antes. Isso não é uma simples mudança de metodologia. É, sim, uma mudança radical do paradigma de avaliação: da produção de significados e reflexão sobre os valores do conhecimento e da formação, para o controle, a seleção, a classificação em escalas numéricas. (DIAS SOBRINHO, 2008b p. 821)

Ainda que os questionários relativos ao processo de autoavaliação institucional sejam respondidos semestralmente por professores e alunos, com ampla divulgação interna, o fato de nem todos os entrevistados se referirem à autoavaliação indica que não a percebem como integrante da avaliação institucional que constitui um dos instrumentos por meio do qual o SINAES opera.

Destaca-se que os docentes que se referiram à avaliação do curso mencionaram conhecê-la, também, por meio de outros cursos que atuam na PUC-Campinas.

No que se refere à infraestrutura física relativa ao Curso de Turismo, incluindo salas de aula, laboratórios de informática, internet, biblioteca, todos os docentes a consideram satisfatória, sendo que P1 e P3 traduziram que se sentem profissionalmente valorizados pela infraestrutura disponibilizada.

*Eu acho que a gente não tem problema nenhum com estrutura nem sala de aula, nem laboratório, laboratório de informática, biblioteca, está disponível, tem, e tudo que não tem, se pedir, funciona. Profissionalmente, a gente é muito valorizada. (P1)*

*Eu acho uma faculdade superlegal em estrutura (...). Sinto um pouco de falta de livros atuais na biblioteca (...). Os funcionários estão sempre prontos para atender. (P3)*

Destaca-se, no entanto, que mesmo considerando a infraestrutura satisfatória, P3 mencionou que há necessidade de atualização dos livros da biblioteca, enquanto P4 mencionou a ventilação e a acústica das salas de aula

como pontos que necessitam ser melhorados, tendo sido a acústica mencionada, também, por P5.

*A biblioteca é muito boa. As nossas salas de aula deixam um pouco a desejar. Quanto aos laboratórios, acho bons (...). Quando fazemos a discussão de texto com alunos, todo mundo fala bastante e as paredes são muito finas, e isso deixa a desejar. No calor, o ventilador não dá conta (P4).*

Os entrevistados reconhecem o potencial do SINAES para produzir efeitos na infraestrutura física do curso, tendo sido destacadas a biblioteca e as possibilidades de se melhorarem os laboratórios, conforme ilustram as falas que seguem.

*Pode ser que reveja o curso, eles compram os livros, para a nossa bibliografia, eles estão sempre colocando. Então, acho que vale, que tem influência, sim. (P1)*

*Quando se pensa em avaliação do MEC, pode ser que uma nota baixa faça com que a instituição acorde e pense em fazer uma autoavaliação e ver o que tiramos de nota em cada categoria, e isso pode ser uma forma de estimular essa melhora na infraestrutura. (P4)*

*Quanto às influências dos SINAES, percebemos que quando o MEC vem, todos se preocupam em se estruturar. (P5)*

As falas dos entrevistados demonstram que as avaliações externas mexem com o cotidiano das instituições e as movimentam na direção da melhoria do ensino. Destaca-se a fala de P4, ao mencionar a autoavaliação desencadeada, o que potencializa as possibilidades de ações, em prol da efetivação de melhorias para o Curso.

A importância da avaliação *in loco* é reforçada por Demo (2008, p. 23), ao afirmar que “parece claro que não se faz avaliação qualitativa à distância, seja através de relatórios de terceiros, seja através de contatos esporádicos, intermitentes e breves, seja através da simples observação externa”.

A visita dos avaliadores à IES é o momento em que participam da comunidade acadêmica, observando se as condições do curso correspondem ao

que está nos relatórios. Nas diversas reuniões e visitas às instalações, podem perceber como é de fato a vida do acadêmico (BIFFI, 2010).

Os entrevistados não identificam com exatidão os efeitos do SINAES no processo de elaboração e execução do PPC, ainda que P1 e P2 considerem a possibilidade de influenciar, tendo em vista o processo de avaliação externa, do qual depende a aprovação do curso.

*Eu acredito que sim, porque existe necessidade para o curso ser aprovado. (P1)*

Para P3 e P5, o SINAES não produz efeitos no PPC, e P4 não tem uma opinião formada a respeito.

No que se refere aos efeitos do SINAES no currículo do Curso de Turismo, apenas P4, entre as entrevistadas, sinalizou haver, ainda que P2 e P5 considerem a possibilidade do SINAES repercutir no currículo do Curso. P1 e P3 desconhecem se o SINAES produz ou não efeitos no currículo.

*Acho que pode interferir, mas depende da gestão, da mentalidade do gestor e da maneira como esse gestor vai conduzir isso. Então vejo uma preocupação de como podemos pensar esse currículo, mas é difícil fazer essa mudança (...). Acho que, de uma maneira geral, sempre estamos conversando [sobre] isso, em nossas reuniões, de pensar em como mudar o currículo e sobre esses resultados do SINAES. (P4)*

P4 aponta que a discussão sobre a mudança do currículo permeia as reuniões, ainda que considere difícil que seja realizada. Fica evidente, também, a partir da sua fala, que a repercussão do SINAES no currículo depende da gestão do Curso.

Ao sintetizar seus estudos sobre o currículo, Nascimento Neto (2011) coloca que

O currículo da educação superior é o conjunto organizado de atividades, um escopo, que visa comunicar os princípios essenciais do processo de aprendizagem, destacando a necessidade de este ser flexível, possível de adaptação, se necessário for. No desenvolvimento do currículo, na prática cotidiana na Universidade, as diferentes áreas do conhecimento e experiências necessitam entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente para contribuir, de modo mais eficaz e significativo, com

esse trabalho de construção e reconstrução do conhecimento.  
(NASCIMENTO NETO, 2011, p. 51-52)

Ainda para o mesmo autor, as DCNs concebem a formação como um processo contínuo, autônomo e permanente, ensejando a flexibilização curricular e a liberdade da gestão de cada instituição elaborar seus projetos pedagógicos, possibilitando verificar, em conjunto com os docentes, os pontos que mereçam maior atenção em cada momento.

Em relação aos efeitos do SINAES nas práticas pedagógicas, os professores participantes da pesquisa mencionaram as questões de provas à semelhança do ENADE (4 professoras) e o esforço interdisciplinar (1 professora). Uma professora afirmou que o SINAES não repercute na sua prática pedagógica.

*A única coisa que eu penso é formular questões parecidas com as do ENADE. (P1)*

*Eu trazia muita coisa que poderia cair no ENADE (...). Também tentando fazer as minhas provas bem próximas do formato do ENADE. (P4)*

*A minha preocupação é interdisciplinaridade. E cada vez mais eu procuro chegar mais próxima. (P2)*

A revelação da elaboração de provas à semelhança do ENADE pode indicar um avanço pedagógico, tendo em vista que se trata de uma prova operatória. A prova operatória, com base em Ronca e Terzi (1991), consiste em um instrumento que proporciona ao aluno a construção e reconstrução do conhecimento e, dessa forma, implica momento de aprendizagem. “(...) a prova passa a ser vista como um momento de reorganização dos conhecimentos, agora com outra dimensão e metas” (RONCA; TERZI, 1991, p. 27).

Ainda com base nos autores, baseada em problematizações e contextualização, a prova operatória tem como potencial favorecer o pensamento, a argumentação e a discussão, em uma perspectiva dialética.

Tendo em vista que muitas provas, ainda neste século XXI, são elaboradas com foco na memorização do aluno e reprodução do conhecimento, considera-se que esse efeito do SINAES implica possibilidade de reflexão dos



professores sobre a prova, instrumento que tem sido mais valorado no contexto dos cursos das universidades. Nessa direção, a PUC-Campinas tem se ocupado de oferecer formação aos docentes sobre a construção e elaboração de provas que sejam operatórias. A exemplo, no ano de 2013 foi realizado um encontro pedagógico intitulado 'Novas Experiências de Ensino Aprendizagem: Didática no Ensino Superior', e no ano de 2015 foi oferecido um curso com a temática 'Avaliação Processual: diversidade dos instrumentos de avaliação', sendo ambos dirigidos aos professores.

Em relação ao esforço interdisciplinar, a fala de P2 demonstra que, nesse quesito, o efeito do SINAES nas práticas pedagógicas do Curso de Turismo, aponta para uma nova concepção de ensino e de currículo que implica a interdisciplinaridade.

Coerente com os efeitos do SINAES nas práticas pedagógicas, as participantes afirmaram que as provas são elaboradas à luz do ENADE, tendo como foco a preparação dos alunos para o exame. No entanto, destaca-se que três professoras (P2, P3 e P4) mencionaram que há simulado do ENADE, com vistas a essa preparação. Uma professora (P5) afirmou não saber se há preparação dos alunos para o exame. Ressalta-se a fala de P4, ao articular as provas integradas que se expressam nos simulados do ENADE com a possibilidade de ampliação de espaços destinados para discussão e interpretação de texto.

*Acho legal que tenhamos essa questão de pensar nas provas integradas. Exercitar mais discussão e interpretação de texto, leitura, eu sinto que na minha disciplina falta um pouco, na escrita, na leitura. (P4)*

Considerando que na realidade dos cursos da Educação Superior, nesta década do século XXI, convive-se com alunos que, oriundos da Educação Básica, apresentam lacunas no desenvolvimento de habilidades para interpretação e produção de textos, o fato do SINAES contribuir para que os professores ampliem os espaços destinados a esse fim, implica efeito com potencial para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Convidados a expressar aspectos pertinentes ao objeto da referida pesquisa, entre outras considerações relativas ao SINAES que julgassem que pudessem constituir contributo para a investigação, os participantes manifestaram suas percepções com foco no ENADE.

*Valorizar muito uma coisa e não valorizar outras. As perguntas que os alunos respondem sobre a estrutura da universidade têm mais importância do que o que nós respondemos. Você acaba julgando todo mundo por causa de um momento. O momento que o ENADE é feito é muito complicado. Precisamos de instrumentos de análise. (P1)*

*A visita do MEC é mais justa do que o ENADE. A prova, em si, leva muito em conta o conhecimento geral do aluno e a capacidade dele articular com os conhecimentos da área dele, isso para o mercado de trabalho é muito importante. (P2)*

*Os alunos têm que se conscientizar sobre o ENADE, sobre o quanto é importante a seriedade do ENADE. Eu acho que muitas vezes eles não se dão conta disso e vão fazer a prova sem se preocupar com o resultado. (P3)*

*Poderíamos entender um pouco melhor o que são esses instrumentos. Aqui conseguimos falar menos disso e tratar de uma maneira mais fluida. Falta também da Instituição, falar mais sobre isso, dar uma aula a respeito, quais as consequências, por que é importante. (P4)*

*Eu acho que o sistema de avaliação [do aluno] é muito longo. O ENADE deveria ser melhor explicado para o aluno. Deveria existir um preparo. (P5)*

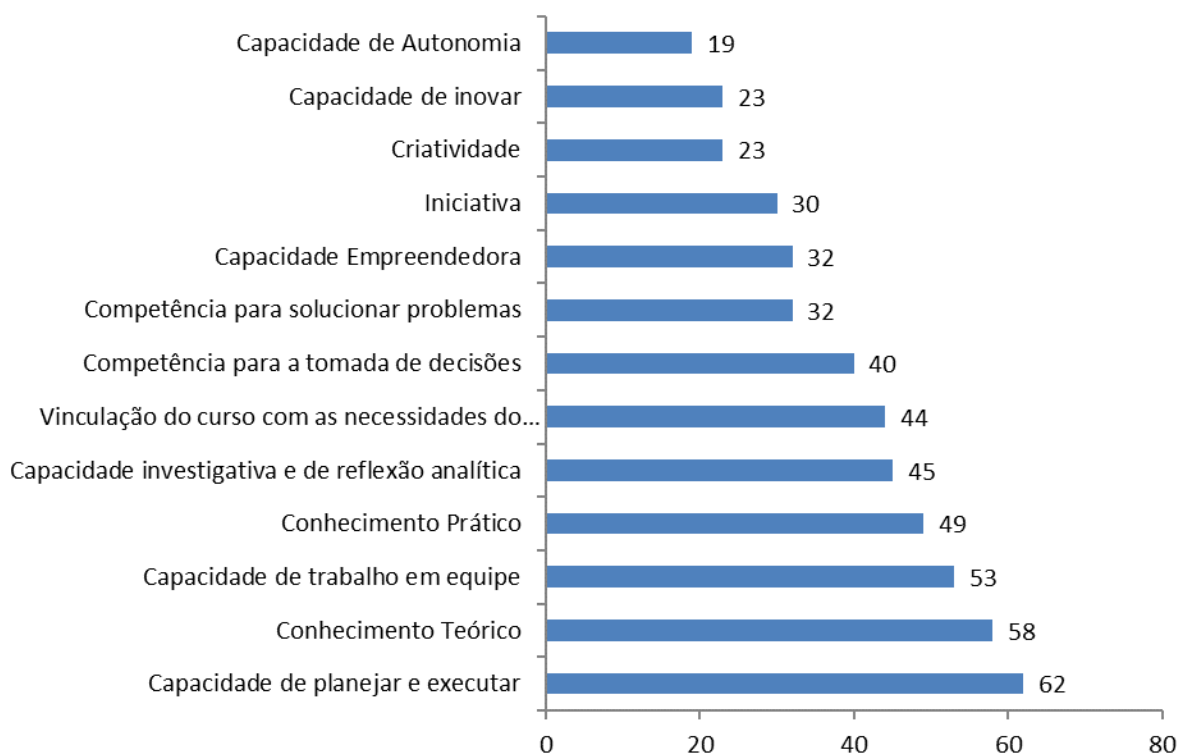
As falas dos professores P1 e P2 denunciam a necessidade de se revisitar o ENADE, inclusive em relação a sua estrutura e valoração. As falas de P3, P4 e P5 convergem com a percepção dos egressos apresentada na sequência, ao considerarem que há necessidade de se ampliarem, no âmbito do Curso, discussões e esclarecimentos sobre o SINAES. Ressalta-se, contudo, que essa necessidade apontada revela, também, conforme manifestado pelos gestores entrevistados, que o Curso não atua polarizado pelo alcance de resultados no ENADE, o que, potencialmente, reduz os efeitos produzidos pelo SINAES e seus instrumentos.

### 3.4 A percepção dos egressos

O questionário *online* disponibilizado aos egressos do Curso, de acordo com os critérios definidos, possibilitou, primeiramente, conhecer seu perfil, conforme já verificado. Em seguida, foi possível analisar as percepções que têm sobre os efeitos do SINAES no Curso de Turismo, considerando: as contribuições do curso para sua formação profissional; os motivos que o levaram a escolher o Curso de Turismo da PUC-Campinas; a ciência sobre o ENADE e sobre o SINAES; a realização do ENADE como ingressante e como concluinte; os programas de inclusão social e responsabilidade ambiental do Curso; as implicações do ENADE para o Curso; a participação em reunião com avaliadores do MEC; a ciência das notas do Curso no ENADE e no SINAES; ações desencadeadas pelo resultado do Curso no SINAES; e a preparação dos docentes para a realização do ENADE, incluindo os simulados.

Quando questionados acerca das principais contribuições do Curso para sua formação e atuação profissional, os egressos responderam conforme o Gráfico 6 a seguir. Eles foram convidados a marcar os cinco itens mais significativos, independentemente de ordem. Apesar do equilíbrio entre as respostas, pode-se verificar que o item mais lembrado, correspondente a 12,2% das respostas, é quanto à capacidade de planejar e executar, seguida pelo conhecimento teórico (11,4%) e a capacidade de trabalho em equipe (10,4%). O conhecimento prático (9,6%) e a capacidade investigativa e de reflexão analítica (8,8%) também foram itens de relevante índice de respostas.

Esses cinco itens, se somados, correspondem a 267 marcações, ou 52,4% do total de respostas, podendo ser considerados como os itens de maior impacto na formação dos alunos e, como consequência, na sua atuação profissional.



**Gráfico 6 - Contribuições do Curso de Turismo para a sua formação e a atividade profissional**

Fonte: Questionário com egressos, elaboração própria.

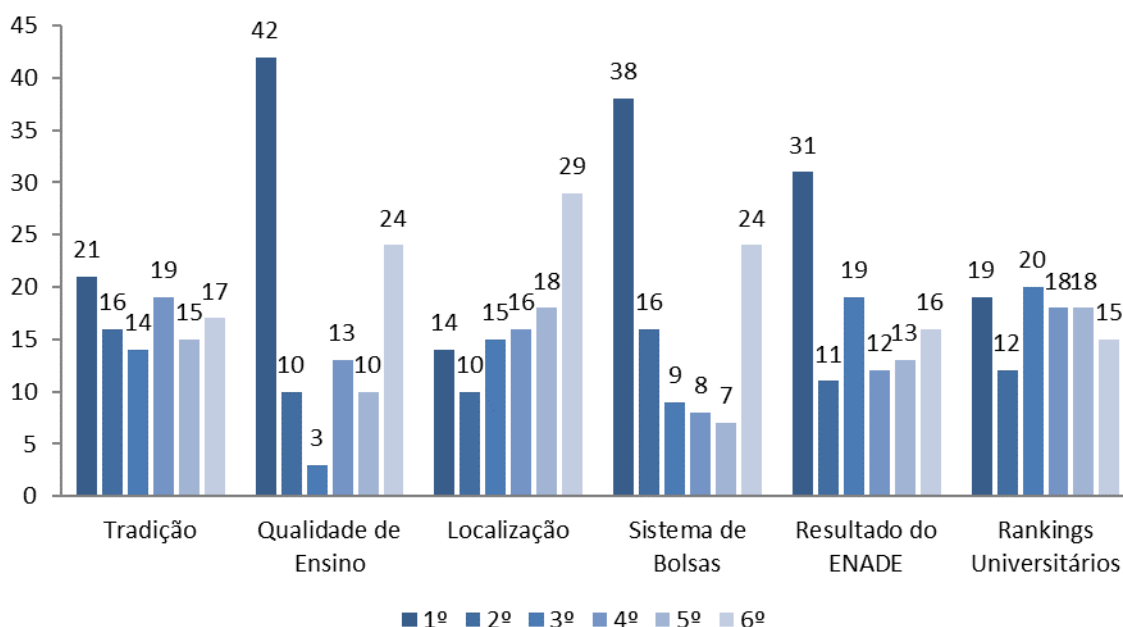
A opinião dos egressos é condizente com o PPC vigente (PUC-CAMPINAS, 2014a), que destaca como competências esperadas: identificar oportunidades de negócios, desenvolvendo e comercializando produtos turísticos que atendam às demandas de mercado e promovam o desenvolvimento do turismo; conduzir ações de planejamento e gestão de destinos e de negócios turísticos; identificar e caracterizar a oferta e a demanda turísticas, adequando seu desenvolvimento de acordo com as especificidades dos destinos e empresas turísticas; gerar e analisar informações sobre os diferentes aspectos da atividade turística, desde estudos de mercado até o diagnóstico de destinos turísticos; visualizar as inter-relações inerentes ao fenômeno turístico propondo soluções que resultem dessa percepção e das contribuições dos parceiros envolvidos, construindo um produto ou serviço turístico único e sustentável.

Nas DCNs para cursos de graduação em Turismo (BRASIL, MEC, 2006), como já verificado no item 2.2 deste trabalho, a capacidade de

planejamento e execução aparece em pelo menos seis diferentes competências exigidas. Naturalmente, o conhecimento teórico na área permeia a grande maioria delas, tanto quanto o conhecimento prático. A capacidade de trabalhar em equipe, apesar de indiretamente ser necessária em todas as competências exigidas, é explicitada em pelo menos quatro delas.

Ao relacionar, portanto, as assertivas dos egressos quanto às contribuições do curso para a sua formação, com o PPC e as DCNs vigentes, é possível perceber que o Curso promove um alinhamento expressivo entre os documentos oficiais e a formação que o aluno efetivamente recebe ao longo da graduação.

Quando questionados sobre os motivos que os levaram a escolher o Curso de Turismo da PUC-Campinas, os egressos deveriam ordenar, de acordo com a relevância, seis tópicos: tradição, qualidade de ensino, localização, sistema de bolsas, resultado do ENADE e *rankings* universitários. Era possível aos egressos marcarem itens com o mesmo grau de relevância, caso julgassem pertinente. O resultado pode ser visualizado no Gráfico 7.



**Gráfico 7 - Motivos que levaram a escolher a Faculdade de Turismo da PUC-Campinas**

Fonte: Questionário com egressos, elaboração própria.

Como pode ser verificado, o item Qualidade de Ensino foi apontado por 42 egressos como sendo de maior relevância, o que corresponde a 41,2% do total de respondentes. É interessante verificar que o mesmo item tem 23,5% de respostas como o de menor relevância, volume também expressivo e curioso, visto que, principalmente para universidades particulares, a qualidade tende a ser um dos quesitos a serem mais considerados.

Em uma revisão da literatura relativa a pesquisas acerca dos motivos que levam os alunos a escolherem as universidades, Bergamo *et al* (2008) afirmam que a qualidade de ensino, a reputação e a tradição da instituição são quesitos citados em praticamente todas as pesquisas analisadas.

A mesma relação de divergência entre ser muito importante ou pouco importante acontece com o sistema de bolsas, considerado o mais importante para 38 respondentes (37,3%), e de menor relevância para 24 respondentes (23,5%), o que demonstra, possivelmente, relação com a situação financeira do futuro universitário. Pode-se inferir que aqueles alunos que não conseguem pagar a mensalidade se balizam primordialmente pelas bolsas de estudos, enquanto aqueles que podem arcar com as despesas da universidade particular consideram este item irrelevante.

A tradição foi o item com maior equilíbrio entre as respostas, com apenas 7 respostas de diferença entre o maior e o menor grau de relevância. Foi apontada como primeiro ou segundo mais relevante para 36,3% dos respondentes, e de menor para apenas 16,7%. O Curso de Turismo, como visto, completou 42 anos de existência, além de carregar o nome e a tradição que a PUC-Campinas desfruta na sociedade, não só regional, mas nacionalmente.

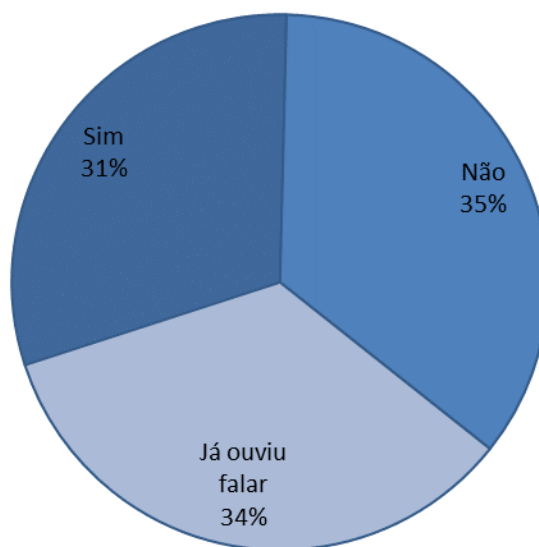
O terceiro item mais apontado como de primeira importância é o resultado do ENADE, assinalado por 31 respondentes (30,4%), à frente dos demais *rankings*, que foram assinalados primeiramente por 19 egressos (18,6%).

Os *rankings* universitários também apresentaram bastante equilíbrio entre as respostas, tendo sido apontado como fator intermediário (3º e 4º lugares) para 37,3% dos respondentes. É possível aferir que, apesar de considerados na

escolha, não constituem fator determinante para a maioria dos egressos que participaram da pesquisa.

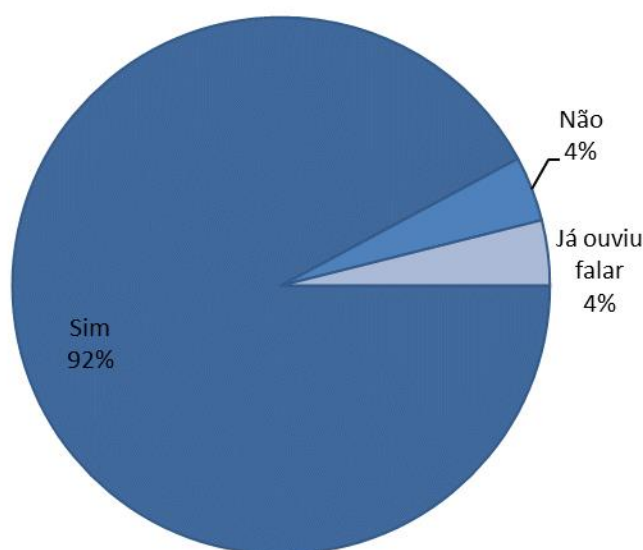
O item que apresentou menor relevância entre os respondentes foi a localização, considerada com menor relevância para 28,4% dos egressos, e mais importante para apenas 14 deles (13,7%). Portanto, os futuros alunos estão dispostos a se locomover para estudar, motivados pelos demais fatores já apresentados.

Ao verificar se os egressos conhecem o SINAES e o ENADE, foram reafirmados os apontamentos realizados no Capítulo 1 deste trabalho, quando autores diversos versaram sobre a polaridade do ENADE dentro do sistema avaliativo. Conforme os Gráfico 8 e Gráfico 9, a grande maioria dos egressos conhece somente o ENADE. Quanto ao SINAES, somente 31% dizem conhecer, e 34% dizem ter ouvido falar, mas não saber do que se trata.



**Gráfico 8 – Conhecimento do SINAES**

Fonte: Questionário com egressos, elaboração própria.



**Gráfico 9 – Conhecimento do ENADE**

Fonte: Questionário com egressos, elaboração própria.

Pode ser confirmada a tese de que, apesar dos esforços iniciais dos criadores do SINAES, ao longo dos anos seu instrumento de medida que leva em consideração o desempenho dos alunos é o mais conhecido entre todos eles, sendo notória a baixíssima porcentagem de 4% dos respondentes que afirma não conhecer o ENADE.

Em levantamento feito entre os anos de 1995 e 2010 na imprensa escrita, sobre a divulgação da avaliação da educação, Rothen *et al* (2015) concluem que

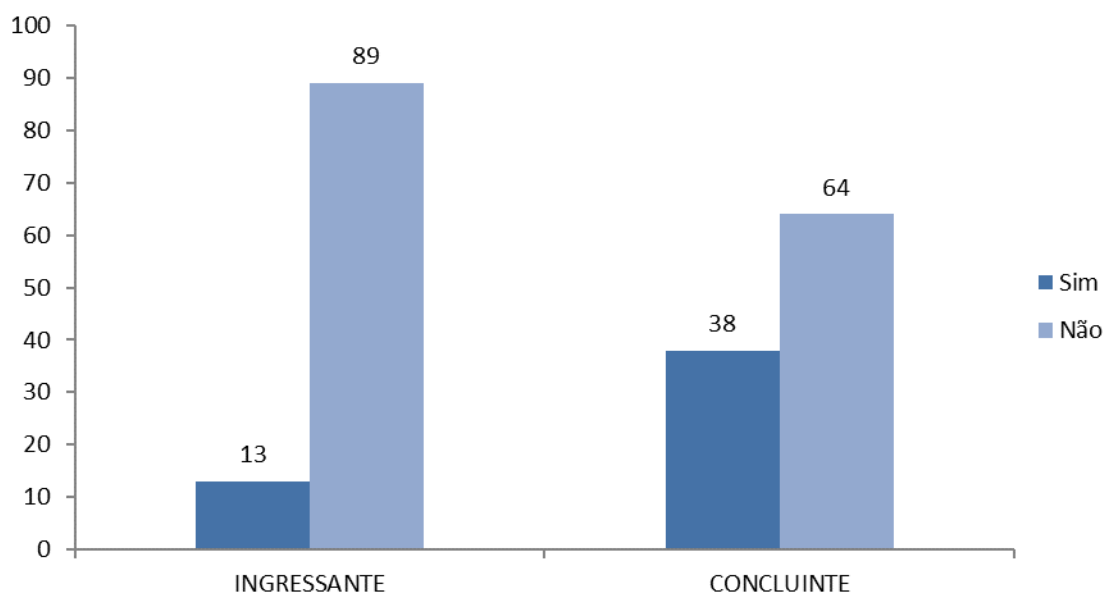
as mídias analisadas destacam a importância das provas como um elemento de aferição da qualidade da educação, visando sua melhoria. Essa é a sua mensagem principal, ela é reforçada e legitimada. Parece que isso basta, pois os resultados das avaliações não parecem ser tão importantes como o fato em si de se fazer avaliações. (ROTHEN *et al*, 2005, p. 657)

Referindo-se em especial ao ENADE e ao Provão no âmbito da educação superior, e ao ENEM e ao SAEB na educação básica, os autores percebem que a mídia transmite aos leitores, entre eles, futuros universitários e seus familiares, a imagem simplista da avaliação como uma prova que permite controlar a qualidade da educação.



O papel de informar aos alunos quanto à existência de um sistema de avaliação federal é compartilhado entre o Governo e a Universidade. É interessante verificar que os egressos do Curso de Turismo da PUC-Campinas, ao desconhecerem o SINAES enquanto sistema, revelam o que os gestores e professores expressaram sobre o SINAES não constituir o foco prioritário do Curso, ainda que produza reconhecidos efeitos sobre este.

Quanto à participação nas provas do ENADE, os egressos, em sua maioria, não o fizeram. Este dado é condizente com a periodicidade do exame, a cada três anos. A realização do exame pelos ingressantes, além disso, foi suspensa no ano de 2009, conforme visto anteriormente, passando a ser considerada, para efeito comparativo, a nota dos ingressantes no ENEM. Assim, conforme o Gráfico 10, somente 13% dos entrevistados participou na condição de ingressante e 37% deles participou na condição de concluinte.

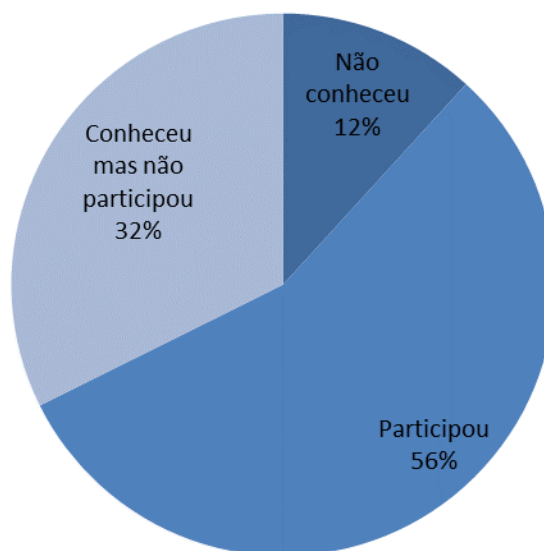


**Gráfico 10 - Participação no ENADE**

Fonte: Questionário com egressos, elaboração própria.

Em relação aos programas relacionados à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, 88% dos egressos

conheceram pelo menos parte deles, e a maioria, 56%, participou efetivamente. Apenas 12% afirmaram não ter conhecido, ao longo do curso, nenhum desses programas, conforme visualizado no Gráfico 11.



**Gráfico 11 - Participação em programas relacionados à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural**

Fonte: Questionário com egressos, elaboração própria.

A questão, relacionada à terceira dimensão da avaliação institucional do SINAES, revela que o Curso de Turismo busca envolver os egressos em programas de inclusão social, defesa do meio ambiente e da memória cultural em suas diversas manifestações, como é notado no PPC.

Nos instrumentos de avaliação institucional do SINAES (BRASIL, MEC, 2009a), estão previstas a verificação de ações efetivamente implantadas, relacionadas com o desenvolvimento socioeconômico e educacional da região; a inclusão social que resulte de diretrizes institucionais; a defesa do meio ambiente, do patrimônio cultural e da produção artística que resulte de diretrizes institucionais.

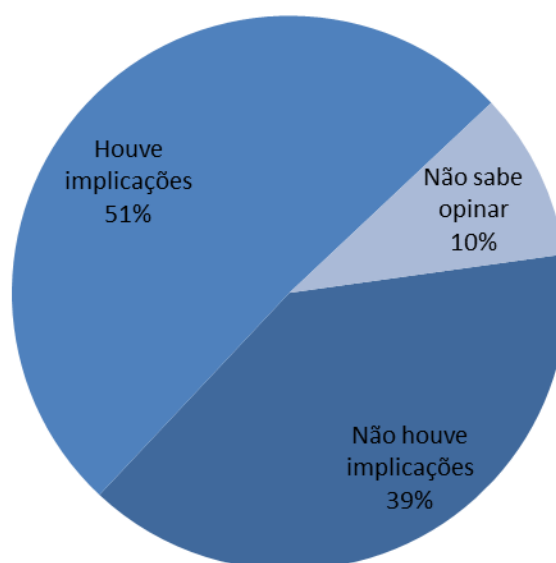
Essa temática tem relação com o papel das universidades, como instituições de ensino, pesquisa e extensão, que se tornou, no mundo

contemporâneo, fundamental e estratégico no contexto de busca de sustentabilidade para a vida na Terra (RISTOFF, 2013). Neste sentido, é necessário que as instituições de educação superior assumam, decididamente, a liderança em matéria de geração de conhecimentos para abordar os grandes desafios mundiais que se impõem. Ao analisar os documentos gerados pela Conferência Mundial da Educação Superior de 2009, organizada pela UNESCO, Ristoff (2013) enumera como principais desafios no mundo:

- a) a segurança alimentar,
- b) as mudanças climáticas,
- c) a gestão da água,
- d) o diálogo intercultural,
- e) as energias renováveis,
- f) a saúde pública,
- g) a construção da paz,
- h) a defesa dos direitos humanos,
- i) o cultivo dos valores da democracia e
- j) a promoção da equidade e da justiça social. (RISTOFF, 2013, p. 520)

Quando questionados sobre as implicações do ENADE para o Curso de Turismo, os egressos poderiam marcar uma ou mais opções, entre as seguintes: salas de aula, laboratórios, biblioteca, *internet*, práticas pedagógicas, ou sem implicações. Poderiam ainda, marcar outras implicações, em campo aberto.

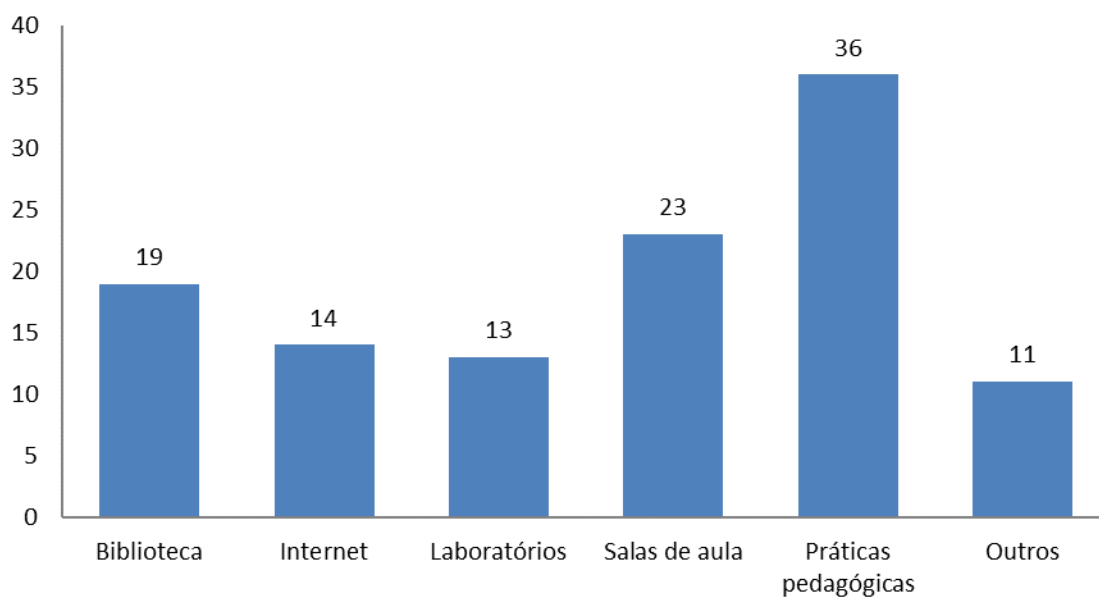
Para a maioria dos 102 egressos participantes – 52 –, o ENADE teve implicações no Curso de Turismo, o que corresponde a 51% das respostas. Aqueles que não souberam opinar correspondem a 9,8%, e os que consideram que não houve implicações, correspondem a 39,2% (Gráfico 12). Desse total, cabe destacar que 15 egressos, ou 37,5% dos que consideraram não haver efeitos, estavam dentro do primeiro ciclo avaliativo, quando ainda não haviam sido divulgados resultados do Curso de Turismo no SINAES.



**Gráfico 12 - Implicações do ENADE para o Curso de Turismo**

Fonte: Questionário com egressos, elaboração própria.

Dentre os itens assinalados como implicados pelo ENADE, demonstrados no Gráfico 13, as práticas pedagógicas (31%) foram as mais lembradas. As salas de aula (19,8%) e a biblioteca (16,4%) também foram citadas significativamente. Os laboratórios foram o item menos assinalado, recebendo somente 11,2% das respostas.

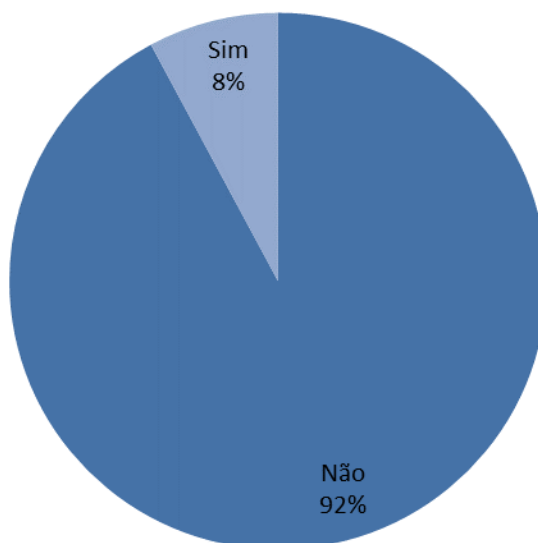


**Gráfico 13 - Quais as implicações do ENADE para o Curso de Turismo**

Fonte: Questionário com egressos, elaboração própria.

No campo “outros”, todas as respostas foram na direção do desconhecimento sobre o assunto, impossibilitando a resposta, na opinião dos participantes. Dos 11 respondentes que anotaram essa opção, 7 concluíram o curso em seu primeiro ciclo avaliativo, correspondendo a 63,6%, o que mostra pertinência, haja vista não terem realizado o ENADE antes da conclusão do curso, apesar de já estarem sob a vigência do SINAES.

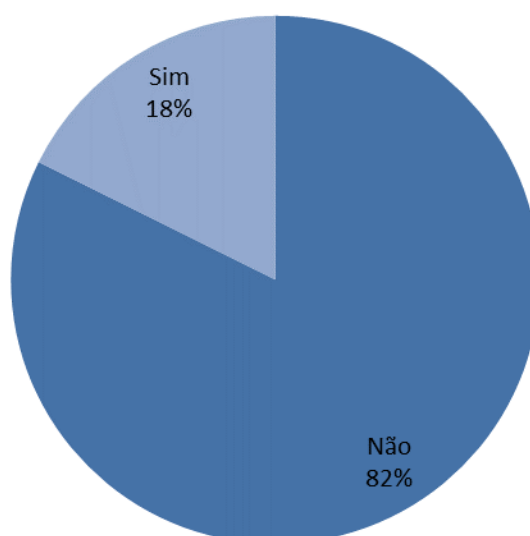
A participação dos alunos na entrevista com avaliadores do MEC, que acontece no âmbito da avaliação do curso, foi presenciada por apenas 8% dos egressos que participaram da pesquisa, conforme o Gráfico 14. O Curso de Turismo recebeu a avaliação *in loco* somente em uma ocasião, no ano de 2011.



**Gráfico 14 – Participação dos egressos na reunião com avaliadores do MEC**

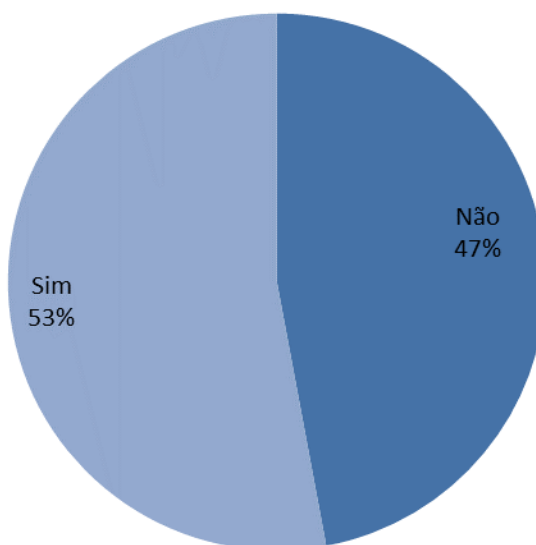
Fonte: Questionário com egressos, elaboração própria.

Novamente a polarização do ENADE foi evidenciada quando os egressos foram questionados quanto à ciência das notas obtidas pelo Curso no ENADE e no SINAES. Somente 18% foram informados da nota do sistema, enquanto 53% tomaram ciência dos resultados obtidos no exame. Esses resultados estão nos Gráfico 15 e Gráfico 16, a seguir.



**Gráfico 15 - Ciência da nota do SINAES**

Fonte: Questionário com egressos, elaboração própria.

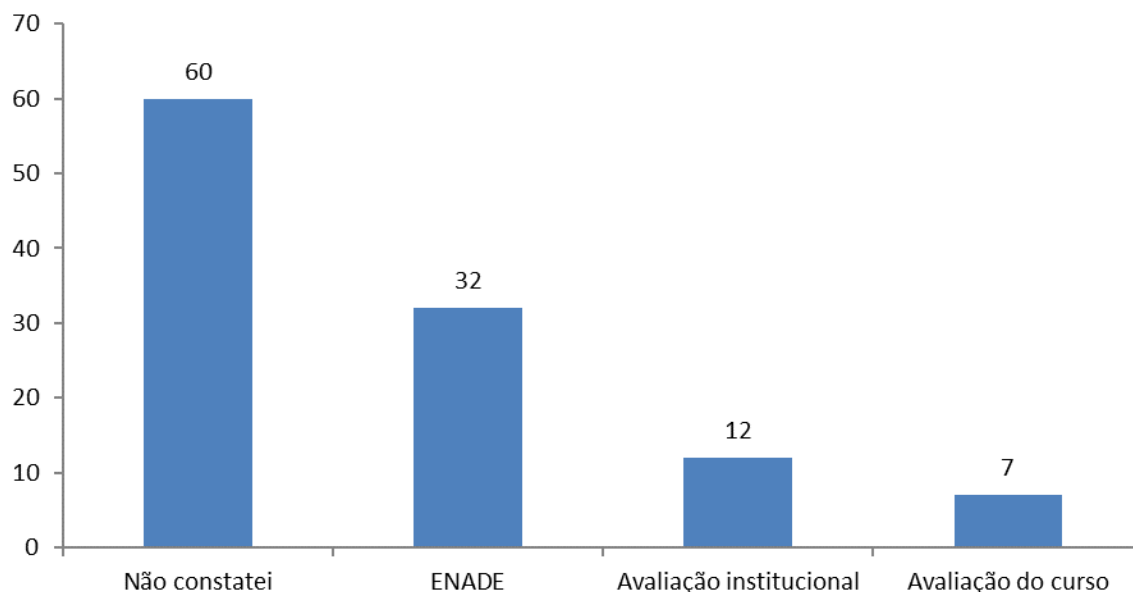


**Gráfico 16 - Ciência da nota do ENADE**

Fonte: Questionário com egressos, elaboração própria.

Os resultados obtidos nessa questão também podem indicar que os gestores e professores não atuam com ênfase nos resultados do ENADE e do SINAES junto aos alunos, pois mesmo considerando que a ciência do resultado do ENADE foi mais expressiva, ainda corresponde a pouco mais da metade dos egressos participantes da pesquisa.

Apesar da maioria dos alunos (54,1%) não ter constatado ações desencadeadas em prol do Curso de Turismo que tenham sido decorrentes do resultado das avaliações constantes do SINAES, em contrapartida, os demais 45,9% consideraram que houve ações desencadeadas em algum aspecto, sendo que 32 respostas apontaram que o ENADE foi o principal propulsor dessas ações. Outros 10,8% apontaram a avaliação institucional e somente 6,3% consideraram a avaliação do curso. Cabe ressaltar que os egressos poderiam apontar mais de um item, ação adotada por 9 respondentes (Gráfico 17).

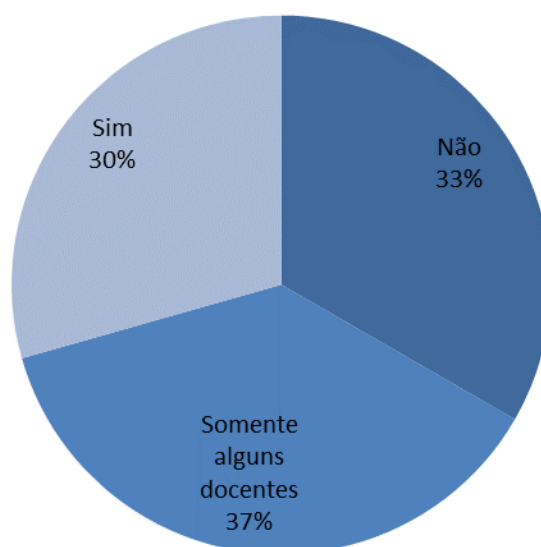


**Gráfico 17 – Constatou ações desencadeadas em prol do Curso de Turismo que tenham sido decorrentes do resultado das avaliações constantes do SINAES**

Fonte: Questionário com egressos, elaboração própria.

Quanto à preocupação dos docentes em preparar os alunos para a realização do ENADE, foi mostrada tendência que segue apontamentos feitos por diversos autores, conforme já discutido. A realização de exames de avaliação de desempenho consecutivamente leva os docentes a alterarem suas práticas, buscando atingir bons resultados. Nesta questão, 66,7% dos egressos afirmaram que todos os docentes, ou ao menos uma parcela deles, demonstraram preocupação em preparar os alunos para a prova do ENADE, enquanto somente 33,3% dos participantes da pesquisa não tiveram essa imagem de seus docentes, como pode ser visto no Gráfico 18.

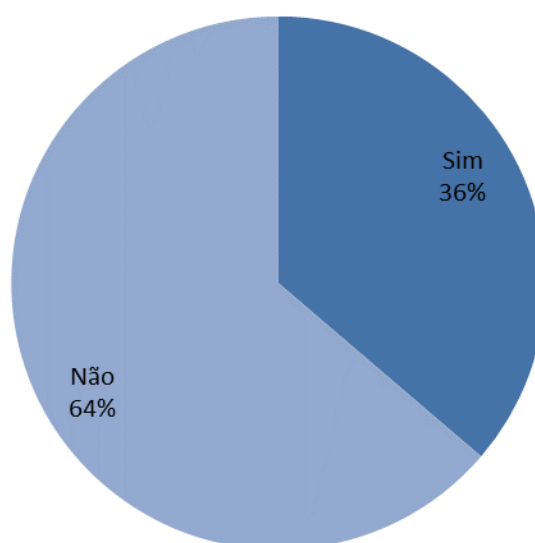




**Gráfico 18 - Preocupação dos docentes em preparar os alunos para a realização do ENADE**

Fonte: Questionário com egressos, elaboração própria.

Tal afirmação é condizente com a resposta dos egressos à próxima questão, que versou sobre a realização de simulados do ENADE ao longo do Curso. Como pode ser visto no Gráfico 19, 36% dos egressos afirmaram ter participado de ao menos um simulado.



**Gráfico 19 – Participação em simulados do ENADE**

Fonte: Questionário com egressos, elaboração própria.

Considerando que a preocupação em preparar os alunos para o ENADE pode incluir outras ações, além dos simulados da prova, é possível que realmente uma parcela considerável dos docentes demonstre, em alguma medida, essa preocupação. No entanto, evidencia-se, em função do percentual de egressos que acusa participação em simulado da prova, a não existência de uma cultura institucional centralizada no ENADE, tendo em vista que 64% dos egressos não participaram de nenhum simulado, o que sinaliza efeito do SINAES no Curso, sem, no entanto, atuar como polarizador de ações oriundas da gestão.

### **3.5 Percepção dos gestores, professores e egressos: convergências e divergências**

O entrelaçamento das percepções dos participantes da pesquisa possibilitou constatar que as convergências se sobressaíram às divergências, quando convidados a refletir sobre os efeitos do SINAES no Curso de Turismo da PUC-Campinas. Salvaguardando o lugar dos sujeitos da pesquisa que implicam os respectivos olhares, e as especificidades decorrentes destes, gestores, professores e egressos reconhecem efeitos do SINAES no Curso, no que se refere à infraestrutura, ao corpo docente e à organização didático-pedagógica.

O conhecimento que os sujeitos têm acerca do SINAES é um exemplo do olhar de cada um. Enquanto os gestores apresentaram conhecimento aprofundado, identificando seus componentes e suas dimensões, os docentes entrevistados apresentaram visão diferenciada, visto que apenas um deles conhecia os três componentes (avaliação institucional; avaliação do curso; avaliação do estudante). Os demais conheciam dois dos componentes ou apenas um. Foi possível verificar, pelas falas, que o quanto conhecem é fruto de atividades que já realizaram para além da sala de aula, como reuniões com os avaliadores à ocasião de visitas *in loco* ou elaboração de simulados, à luz do ENADE.

Chama a atenção também, em relação aos professores, que apesar de conhecerem algumas ações, não as relacionam com o SINAES, por exemplo, uma docente que já havia participado da avaliação *in loco*, mas não a relacionou ao sistema como um todo.

Os egressos, em sua maioria, não conhecem o SINAES, ou no máximo já ouviram falar sobre, mas não sabem do que se trata. Este é um contraste com o número de egressos que conhecem o ENADE, que ultrapassa os 92%. Somente 4% dos ex-alunos disseram não saber do que se trata a avaliação do estudante. Os estudantes, ao longo de sua formação, portanto, recebem apenas informações referentes à prova à qual serão submetidos, não sendo envolvidos

em outras etapas ou outras ferramentas da avaliação. Acrescenta-se, ainda, que para além da Universidade, há a ampla cobertura da mídia que contribui para a visibilidade desse exame.

Essa mesma visibilidade do ENADE é percebida entre os professores, que citaram o exame diversas vezes ao longo do grupo focal. Quando questionados, por exemplo, sobre a manifestação do SINAES nas práticas pedagógicas, três deles responderam mencionando o ENADE.

Os gestores também demonstraram preocupação com o exame, por meio de estímulo aos professores quanto à elaboração de provas, a realização de simulados e a preocupação em orientar os alunos. Porém, cabe novamente destacar a visão de G1, que percebe que apesar de importante, o ENADE é apenas umas das ferramentas e não deve ser supervalorizado, com risco de se prejudicar a formação integral dos alunos.

Os grupos de sujeitos participantes foram unânimes em afirmar que existem efeitos do SINAES na infraestrutura do Curso. Para 51% dos egressos houve implicações, principalmente quanto às salas de aula, à biblioteca e aos laboratórios, além da internet.

O corpo docente, um dos pilares fundamentais para a formação do profissional, é bastante considerado nos documentos do MEC, bem como apresenta peso relevante na composição dos índices. Assim, é de se esperar que haja na Universidade, ações que envolvam essa equipe. Ao falar sobre a política de carreira docente, os gestores enfatizaram a relevância da titulação dos professores, inclusive com políticas de incentivo à qualificação daqueles que já atuam no curso. Os professores que participaram do grupo focal, por sua vez, reconhecem o cuidado que a Universidade demonstra.

*Profissionalmente, a gente é muito valorizada. Um ponto muito importante, muito respeito, muito valor, mesmo. (P1)*

Apesar de não terem sido questionados diretamente quanto à carreira docente, foi possível perceber que os professores estão satisfeitos com o que a Universidade tem a oferecer, se sentindo bem cuidados e valorizados pela instituição.

Quanto às repercussões do SINAES no currículo do Curso, gestores e docentes têm visões divergentes. Duas docentes afirmaram não ter conhecimento, enquanto as demais afirmaram que pode haver, mas que não sabem quais. Na mesma linha, G2 entende que as maiores interferências no currículo são fruto das alterações nas DCNs, e não do SINAES. P4, por outro lado, entende que é possível haver interferência, citando haver discussão acerca de mudanças no currículo durante reuniões pedagógicas, apesar de considerar que é difícil colocá-las em prática.

Considerando as questões relativas aos resultados do SINAES, G1 sinaliza para uma possível revisão do currículo, em função dos resultados obtidos neste último ciclo avaliativo, ainda não divulgado. Para ela, embora haja confiança no corpo docente existente e na qualidade do PPC como um todo, o relatório de avaliação pode trazer contribuições e pontos de atenção a serem analisados, e a partir deles, produzirem-se alterações no currículo.

Os gestores, quando questionados a respeito de orientações específicas ao corpo docente advindas do SINAES, afirmaram que esta não é uma prática comum, apesar de ser um assunto tratado em reuniões com a equipe. G2 coloca que havia orientação aos docentes para tratarem assuntos contemporâneos que pudessem ser tema na prova, sem que para isso fosse necessário mudar suas práticas pedagógicas.

Porém, com exceção de uma docente, as demais afirmaram que há efeitos em suas práticas pedagógicas. A principal atitude tomada é a reorganização das provas, realizando-as no modelo ENADE, como visto no item 3.5, aproximando-as dos modelos operatórios.

Tal fato converge para a opinião dos egressos, que perceberam que, ao longo das aulas, houve intenção de ao menos parte dos docentes em prepará-los para o ENADE. Somente 33% não percebeu essa prática em seus professores.

Dentre as ações de preparação para o ENADE, segundo 36% dos egressos, foram realizados simulados ao longo do curso. Esses simulados, conhecidos como provas integradas, foram citados como uma ferramenta para o

preparo dos alunos por três professoras entrevistadas (P2, P3 e P4). Esse tipo de prova também foi lembrado pelos gestores, reforçando que o Curso tem essa prática já consolidada entre todos os atores envolvidos.

Porém, G2 dá ênfase a outras preparações, como a conversa com os alunos sobre a importância do exame para eles, para o Curso e para a Universidade.

Os fatores limitantes dos SINAES foram tratados por gestores e professores, nas considerações realizadas ao final das entrevistas. Os dois grupos citaram que, com a implantação dessa política avaliativa, algumas ações ficam enfraquecidas, por não serem prioritárias, ou não interferirem nos resultados da avaliação. G1 destacou em sua fala que as avaliações externas são somente um dos diversos pontos de atenção no cotidiano da gestão do Curso, para que este caminhe em direção aos objetivos constantes do PPC.

P1, por sua vez, traz à tona a discussão acerca do peso dado aos instrumentos avaliativos na composição dos conceitos atribuídos aos cursos, enquanto a supervalorização do resultado do ENADE em detrimento dos outros instrumentos de avaliação foi lembrada por P2.

A avaliação do ensino, preenchida semestralmente pelo aluno, foi lembrada por G1, G2 e P5, como ponto de atenção dentro da Universidade, apesar de suas limitações. No entanto, ressalta-se que P4 percebe que ela e outros docentes têm conhecimento aquém do necessário a respeito do SINAES para conduzir adequadamente suas atividades em sala de aula. Reflete que, apesar de anos na docência, acaba se envolvendo de maneira operacional e quando necessário, sem que tenha conhecimento integral do sistema.

*Eu acho que talvez poderíamos entender um pouco melhor o que são esses instrumentos (...). Falta sabermos mais por nossa conta, de pesquisarmos mais a respeito. Falta também da instituição falar mais sobre isso, dar uma aula a respeito, quais as consequências, por que é importante, acho que é importante estarmos cientes. Não é só vir aqui e dar aula e ir embora. Até para mudar o PPC, mudar a matriz, é importante sabermos. (P4)*

Essa manifestação de P4, atrelada às manifestações dos egressos a respeito, suscita duas considerações a serem tecidas. A primeira deflagra a

necessidade de o corpo docente e discente serem cientificados a respeito da política pública de avaliação da Educação Superior que está em vigor no Brasil, tendo em vista que há efeitos e impactos que os afetam. A segunda refere-se ao fato de que, convergente com as falas dos gestores, professores e egressos, o SINAES, enquanto política de avaliação não centraliza a atenção do Curso em questão, o que pode indicar a autonomia da gestão. Os gestores demonstraram, ao longo da pesquisa realizada, que há preocupação em manter a identidade institucional, para além das questões parametrizadas pelo sistema avaliativo.

Em um esforço de sistematização, o quadro a seguir (Quadro 8) sintetiza os efeitos apontados pelos sujeitos pesquisados, considerando os efeitos sociais e os efeitos institucionais. Como revisão, para Draibe (2001), os efeitos constituem determinadas alterações, esperadas ou não, outras que não as especificamente pretendidas, provocadas pelo programa e que, mais do que o próprio grupo-alvo focalizado, afetam as instituições ou organizações participantes, os agentes que implementam o programa ou o meio social em que se realiza. A autora ainda classifica esses efeitos em sociais ou institucionais. Sociais, quando incidem sobre os agentes implementadores, a comunidade local e os grupos particulares de interessados na sua execução; institucionais quando incidem sobre as instituições governamentais e não-governamentais associadas à sua implementação.

<b>Ação Identificada</b>	<b>Efeito Social</b>	<b>Efeito Institucional</b>
Conhecimento acerca do SINAES: gestores e docentes parcialmente; egressos só conhecem ENADE.		X
Mudanças nas práticas pedagógicas – em especial, na elaboração de provas no modelo ENADE.	X	
Implicações do SINAES na infraestrutura.		X
Alterações no PDI, PPC.		X
Alterações no currículo. Inclusão de disciplinas específicas.	X	X
Preparação dos alunos para ENADE (simulados).	X	
Preparação dos alunos para ENADE (orientação).	X	
Políticas de carreira docente – incentivo à titulação.		X
Fatores limitantes do SINAES.		X
Realização de autoavaliação na gestão do curso para verificar o atendimento às dimensões, além de outros planos de ação.		X
Responsabilidade social: contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural – ingresso via sistemas de bolsa, Proaces, inclusão de disciplinas no currículo e readequação de ementas.	X	X

#### **Quadro 8 - Efeitos Sociais e Institucionais do SINAES**

Fonte: Pesquisa com gestores, professores e egressos, elaboração própria.

Salvaguarda-se que os efeitos institucionais têm potencial de incidência na comunidade local, à medida que se efetivam no cotidiano da Universidade, o que implica efeitos sociais.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa, que teve como objetivo investigar a percepção dos gestores, professores e egressos do Curso de Turismo da PUC-Campinas, quanto aos efeitos que o SINAES possa estar produzindo após três ciclos avaliativos completos, remete-nos à problematização dos possíveis impactos e efeitos que a referida política pública de avaliação possa produzir nos cursos de graduação, sobretudo, no Curso de Turismo que constitui o foco deste estudo.

No que se refere às políticas públicas de avaliação, Sousa (2003, p. 176) assevera que “a apreciação de seus efeitos e impactos, sejam positivos ou negativos, só é possível realizar quando se toma para análise uma iniciativa concreta”. Neste estudo priorizamos os efeitos do SINAES no Curso de Turismo, sem, no entanto, desconsiderar possíveis impactos que, eventualmente, pudessem ser deflagrados.

O conceito de efeito, conforme Draibe (2001), é conferido aos impactos que afetam o meio social e institucional em que foi realizado o programa, que não são aqueles inicialmente esperados. São alterações que afetam as instituições, os agentes ou o meio social em que se realiza, nos âmbitos social ou institucional.

A trajetória do referido Curso caminha em paralelo às necessidades da sociedade, que busca no turismo uma maneira de conviver, conhecer novas culturas, novas paisagens e aproveitar seu tempo livre, o que implica a missão de profissionalizar aqueles que se dispõem a receber pessoas, lidando com seus sonhos, ao mesmo passo em que realizam a gestão das localidades e das diversas empresas.

Conforme apontado neste trabalho, as políticas públicas de avaliação da educação superior se consolidaram no Brasil, em especial a partir da década de 1990, como importantes ferramentas para a regulação de um mercado em crescimento: as instituições privadas. Na medida em que a legislação propiciou a ampliação da oferta de vagas pelo sistema privado de ensino, foi necessário buscar o controle da qualidade dos cursos em funcionamento em todo o território

nacional. Nessa perspectiva, os sistemas que avaliam a educação podem constituir auxílio à gestão, na direção de realizar diagnóstico das condições de cursos e de instituições de ensino superior, independentemente de sua constituição ou natureza administrativa. Cabe ressaltar, no entanto, que a avaliação externa necessita ser articulada aos processos de avaliação interna, com vistas à efetivação de melhorias.

Neste contexto, o SINAES é o sistema em voga desde 2004, sendo considerado como um importante balizador para acompanhar a qualidade de ensino oferecida. Criado de maneira a se afastar dos índices e dos *rankings*, durante o período de existência do seu antecessor, o Provão, sofreu mudanças paulatinamente. Os índices criados, ao longo dos anos, têm se tornado os principais indicadores para o governo, a mídia, os futuros alunos e a sociedade em geral, apesar de serem gerados de maneira ainda suscetível às mudanças que vêm acontecendo anualmente por meio de notas técnicas.

Ao se verificarem pesquisas anteriores relacionadas ao tema, foi possível perceber que o SINAES vem sendo estudado em diversas esferas, porém, ainda não haviam sido feitas pesquisas relacionando-o ao campo de educação em turismo, o que, ao mesmo tempo, confere ineditismo e aumenta a dificuldade do trabalho aqui realizado, visto a menor disponibilidade de material já gerado sobre o assunto.

Os cursos de turismo no Brasil passaram, desde o primeiro curso criado, em 1971, por períodos de grande oferta e grande demanda, intercalados com períodos de menor procura. Neste século XXI, passa por um momento de equilíbrio, em que o número de vagas oferecidas, em média, é condizente com a procura por elas. Na PUC-Campinas, o Curso seguiu a mesma tendência. No início dos anos 2000, chegou a ter mais de mil alunos matriculados, terminando o ano de 2015 com apenas 111. Não há uma razão única, mas um conjunto de fatores implicadores dessa realidade. Mudanças no projeto pedagógico do Curso de Turismo da PUC-Campinas sinalizaram o esforço de acompanhar as transformações da sociedade e a busca de contribuir, na formação de futuros profissionais, na construção de uma visão ampla para a realização de um turismo sustentável ao longo do tempo.

Neste contexto de mudanças, em tempo de SINAES, para responder à indagação sobre os efeitos que essa política pública de avaliação tem produzido no Curso de Turismo da PUC-Campinas, gestores, professores e egressos constituíram-se como sujeitos fundamentais para a pesquisa.

Os gestores do Curso, em geral, possuem uma visão equilibrada quanto ao efeito do SINAES no seu currículo e no seu PPC e consideram que, ainda que seja importante, não constitui fator determinante para que mudanças sejam efetuadas no Curso. A mesma opinião é dividida com a maioria dos docentes participantes que, ao visualizarem os diversos componentes que o Sistema propõe, não desprezam a necessidade de se considerarem ações pensadas pela equipe para atendê-lo, sem desprezar as necessidades da formação ampla e completa para os alunos.

Os egressos participantes da pesquisa também reconhecem os efeitos produzidos pelo SINAES, sobretudo pelo ENADE, no que se refere às práticas pedagógicas de seus professores e à aplicação de simulados ao longo de sua formação.

Essa constatação autoriza-nos a considerar que no Curso de Turismo da PUC-Campinas, o SINAES produz efeitos, porém, não foi possível identificar impactos potenciais, o que pode ser compreendido em função das ações desencadeadas em prol do Curso não estarem polarizadas pela atual política pública de avaliação da Educação Superior. Como docente do Curso, de fato, constato que, ao realizar este estudo e ter voltado a minha atenção para o problema foco desta pesquisa, o SINAES não constitui centro das problematizações que envolvem o Curso de Turismo, ainda que não seja desprezado, conforme as manifestações dos sujeitos pesquisados. Ademais, cabe ressaltar que a avaliação de impacto no Curso de Turismo necessitaria da análise antes e depois da implementação do SINAES, o que implicaria incluir sujeitos na pesquisa que tivessem essa visão. Apesar da restrição de sujeitos na Universidade que detenham esse amplo olhar referente ao Curso, para fins deste estudo não fora vislumbrado e intencionado, reafirmando o interesse e indagação sobre os efeitos produzidos pela referida política pública de avaliação.

De acordo com os participantes da pesquisa, o ENADE constitui o elemento de maior visibilidade, sendo responsável pelos efeitos mais expressivos no Curso, a exemplo da elaboração das provas e dos simulados realizados. No entanto, no limite desta pesquisa, não é possível afirmar que também constitui impacto, pois, no que concerne ao ENADE adotar o modelo de prova operatória, não temos informação se antes da recomendação ao corpo docente para a elaboração de provas à luz do ENADE, os professores já não propunham provas operatórias aos alunos.

A visibilidade mais expressiva do ENADE, concentrada na visão dos egressos, que em sua maioria não conhecem o sistema avaliativo como um todo, pode ser explicada por ser o que os afeta diretamente e pelos *rankings* e ampla divulgação da mídia.

Os efeitos e possíveis impactos do SINAES, tanto para os professores quanto para os egressos, puderam ser observados nas práticas pedagógicas, na infraestrutura e na biblioteca.

Os gestores apontaram, como efeitos, as possíveis limitações que a avaliação, quando muito parametrizada, traz. Elas podem desestimular investimentos e propostas novas, inovadoras, que saiam do que é preconizado pela legislação vigente até então, mesmo que atendendo às DCNs existentes.

Por outro lado, é possível perceber que, em busca de manter a identidade do curso, alinhada às premissas da instituição, a gestão do curso e seus professores realizam ações no cotidiano que se vinculam, prioritariamente, às DCNs e ao seu PPC, por exemplo, viagens técnicas, pesquisas de campo e atividades práticas e interdisciplinares, com a finalidade de formar profissionais preparados para o mercado de trabalho e a pesquisa em turismo.

Ficou evidente que, no contexto do Curso de Turismo da PUC-Campinas, o SINAES não polariza as ações provenientes da gestão em prol da melhoria do Curso, o que demonstra que, para além da referida política pública de avaliação da Educação Superior, há um movimento que expressa o comprometimento profissional com a formação dos egressos.

Ao pesquisar aqui o Curso de Turismo, foi possível refletir, ainda, acerca da realidade da PUC-Campinas, na medida em que o estudo permitiu reconhecer uma trajetória consolidada relacionada à avaliação institucional, com identidade e personalidade próprias. As propostas da Universidade relacionam-se com os sistemas avaliativos externos, no cotidiano, sem que um invalide o outro.

Considerando o limite de toda pesquisa que se finda, o presente estudo pode suscitar provocações e indagações que podem vir a constituir alvo de outras pesquisas com potencial de contribuir para reflexões e redefinição da atual política pública de avaliação da Educação Superior.

## REFERÊNCIAS

ABBTUR – Associação Brasileira de Turismólogos e Profissionais do Turismo. *Quem somos*. Disponível em: <<http://www.abbtur.com.br/abbtur/conteudo.asp?cod=1>>. Acesso em: 20/11/2015.

AEROPORTOS BRASIL VIRACOPOS. *Estatísticas*. Disponível em: <<http://www.viracopos.com/institucional/estatisticas/>>. Acesso em: 20/02/2016.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação. Esboço para uma rearticulação crítica. *Avaliação & Sociedade*, ano XX, n.69, p. 150, dez/1999.

ANSARAH, M. G. R. *Formação e Capacitação do Profissional em Turismo e Hotelaria*: reflexões e cadastro das Instituições Educacionais do Brasil. Aleph, São Paulo, 2002.

ARAÚJO, Domira Fernandes de. Formación Profesional en Turismo e Inserción en el Mercado Laboral: Un estudio de caso del Polo Turístico Salvador/Bahía, Brasil, y su Entorno. *Estudios y Perspectivas en Turismo*. Volumen 20, p. 57-74, 2011.

Banco de Teses CAPES. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 26/02/2016.

BARBOSA, Luiz Gustavo Medeiros. *Estudo de competitividade de produtos turísticos*. Brasília, DF: SEBRAE, 2011.

BARREYRO, Gladys Beatriz. Do Provão ao SINAES: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. Avaliação. *Revista da rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Campinas, SP. v. 9, n.2, p. 37-49, 2004.

BARREYRO, Gladys Beatriz, ROTHEN, José Carlos. Para uma História da Avaliação da Educação Superior Brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.

BARREYRO, Gladys Beatriz, ROTHEN, José Carlos. Percurso da Avaliação da Educação Superior nos Governos Lula. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, jan./mar. 2014.

BENI, Mario Carlos. Experiência Internacional do Ensino de Turismo e Hotelaria: modelos para avaliação. *Turismo em Análise*. São Paulo, v. 3, n. 2, p. 7-21, 1992.

BENI, Mário Carlos. *Globalização do Turismo: megatendências do setor e a realidade brasileira*. 3 ed. São Paulo: Aleph, 2011.

BERGAMO, Fábio, *et al.* De Prospect a Aluno: fatores influenciadores da escolha de uma instituição de ensino superior. *Anais do III Encontro de Marketing da ANPAD*. Curitiba, 2008.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind>>. Acesso em: 26/02/2016.

BIFFI, Evandro José. *As Contradições do Estado Avaliador*. Experiências do ensino superior brasileiro. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFSCar, São Carlos, 2010.

BOFF, Leonardo. *Sustentabilidade: o que é – o que não é*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 10/04/2016.

BRASIL. *Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm)>. Acesso em: 02/12/2015.

BRASIL. *Decreto 2.026, de 10 de outubro de 1996*. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Antigos/D2026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm)>. Acesso em: 02/12/2015.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 02/06/2015.

BRASIL. *Lei 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)>. Acesso em: 02/06/2015.

BRASIL. *Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm)>. Acesso em: 08/10/2016.

BRASIL. *Lei 12.020, de 27 de agosto de 2009*. Dá nova redação ao inciso II do caput do art. 20 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para modificar o rol de instituições de ensino comunitárias. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12020.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12020.htm)>. Acesso em: 08/10/2016.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília: INEP, p. 100, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES. *Orientações Gerais para o Roteiro da Autoavaliação das Instituições*. Brasília: INEP, p. 38, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES 13, de 24 de novembro de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Turismo e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces13\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces13_06.pdf)>. Acesso em: 03/02/2016.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 239, Seção 1, p. 39-43, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *Portaria Normativa nº 4, de 05 de agosto de 2008*. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito



do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 150, 6 ago. 2008. Seção 1, p. 19.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 5 ed. Brasília: INEP, p. 328, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC)*. 2009b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/enade/2009/Nota\\_Tecnica\\_CPC.pdf](http://download.inep.gov.br/download/enade/2009/Nota_Tecnica_CPC.pdf)>. Acesso em: 25/05/2016.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)*. 2015a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12303:sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes>>. Acesso em: 03/12/2015.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Superior - DAES. *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância*. Brasília: INEP, p. 51, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Nota Técnica Daes/Inep nº 58/2015*. Cálculo do Conceito Preliminar de Curso 2014. 2015c.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. *Plataforma Sucupira*. Brasília, 2016a. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf>>. Acesso em: 20/05/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação da Educação Superior – SINAES e Indicadores de Qualidade*. Brasília: INEP, 2016b. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=38461-ap-indicadores-educacao-superior-25042016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=38461-ap-indicadores-educacao-superior-25042016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15/05/2016.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *Portaria Normativa nº 7, de 28 de abril de 2016*. Institui o Cadastro Nacional de Concluintes dos cursos de graduação - CNC. 2016c.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *Portaria Normativa nº 8, de 28 de abril de 2016*. Cria indicadores de qualidade para a Educação Superior e institui Grupo de Trabalho para elaboração e definição de metodologia para sua implementação. 2016d.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *Portaria Normativa nº 15, de 22 de junho de 2016*. Revoga as Portarias Normativas nº 7 e nº 8, ambas de 28 de abril de 2016, e publicadas no Diário Oficial da União do dia 29 subsequente, que, respectivamente, institui o Cadastro Nacional de Concluintes dos cursos de graduação - CNC, e cria indicadores de qualidade para a Educação Superior e institui Grupo de Trabalho para elaboração e definição de metodologia para sua implementação. 2016e.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência Social – MTPS. *Aposentadoria*. 2016a. Disponível em: <<http://www.mtps.gov.br/servicos-do-ministerio/servicos-da-previdencia/aposentadorias/por-idade>>. Acesso em: 01/06/2016.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência Social – MTPS. *Síntese do Comportamento do Mercado de Trabalho Formal Brasil – abril de 2016*. 2016b. Disponível em: <<http://acesso.mte.gov.br/data/files/8A7C816A53F2E1830154CE482F9B3D94/BRASIL%20abril%202016.pdf>>. Acesso em: 02/06/2016.

BRASIL. Ministério do Turismo. *Marcos Conceituais*. Cadernos e Manuais de Segmentação. Brasília: Ministério do Turismo, Secretaria Nacional de Políticas de Turismo, 2006.

BRASIL. Ministério do Turismo. Coordenação Geral de Regionalização. Programa de Regionalização do Turismo – Roteiros do Brasil: *Turismo e Sustentabilidade*. Brasília: Ministério do Turismo, Secretaria Nacional de Políticas de Turismo, 2007.

BRASIL. Ministério do Turismo. *Dados e Fatos do Turismo*. 2015. Disponível em: <<http://www.dadosefatos.turismo.gov.br/dadosefatos/home.html>>. Acesso em: 04/06/2015.

BRASIL. Ministério do Turismo. *Institucional*. 2016. Disponível em: <<http://www.turismo.gov.br/institucional.html>>. Acesso em: 15/03/2016.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Repensando o Papel da Universidade. *Revista de Administração de Empresas*, v. 44, n. 2, p. 104-108, abr/jun 2004.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloísa; BORGES, Regilson Maciel. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado? *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, out./dez. 2011.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Terceirização do trabalho docente à luz da responsabilidade social da educação superior. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 11 n. 3, p. 487-501, set./dez. 2013.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; PFISTER, Mariana; FRANÇA, Carlos Marshal. Rankings acadêmicos na educação superior brasileira: a emergência de um campo de estudo (1995-2013). *Roteiro*, v. 40, p. 31-50, 2015.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Social e Turismo. *Guia de Captação de Eventos. 2015*. Disponível em: <[http://campinas.sp.gov.br/arquivos/desenvolvimento-economico/guia\\_tur\\_eventos\\_port.pdf](http://campinas.sp.gov.br/arquivos/desenvolvimento-economico/guia_tur_eventos_port.pdf)>. Acesso em: 22/04/2016.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, p. 93-107, Edição Especial n. 1/2015.

CARVALHO, Mariana Aldrigui. Os números do ensino superior em turismo e hospitalidade no Brasil – 2001 a 2006. SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO, Belo Horizonte, 2008.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Geografia e Turismo: reflexões. *Boletim Gaúcho de Geografia*, Associação Brasileira de Geógrafos, Seção Porto Alegre, Porto Alegre, RS v. 20, p. 92-93, dez 1995.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. *Turismo Urbano*. São Paulo: Contexto, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COOPER, Chris. *Educando os Educadores em Turismo*: manual de educação em turismo e hospitalidade. São Paulo: Roca, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio. A Nova Reforma do Ensino Superior: a lógica reconstruída. In: TRINDADE, Helgio; BLANQUER, Jean-Michel (org). *Os desafios da educação na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2003.

DEMO, Pedro. *Avaliação Qualitativa*. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

DI MARCO, Beatriz. *PROUNI: influências sobre a inclusão social dos seus egressos*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. *Avaliação*, Campinas, v. 8, n. 1, 2003a.

DIAS Sobrinho. Avaliação. *Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez, 2003b.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Ética e Política em Função da Educação como Direito Público ou como Mercadoria? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, p. 164-173. Jan-abr 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação* (Campinas; Sorocaba), v.13, n.1, p. 193-207. 2008a.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. *Avaliação* (Campinas), v.13, n.3, p. 817-825. 2008b.

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

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (org). *Avaliação e Compromisso Público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 68, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago 2009.

DRAIBE, Sônia Maria. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília R.; CARVALHO, Maria do Carmo de. (Orgs). *Tendências e Perspectivas na Avaliação de Programas Sociais*. São Paulo: IE/PUC-SP, 2001.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar* (Curitiba), n. 24, p. 213-225, 2004.

FAZENDA, Ivani (org). *O que é Interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Tânia Aparecida. *Exame Nacional de Cursos: um balanço da produção científica brasileira, com foco nos impactos nas IES e em suas estratégias de aprimoramento institucional (1999-2010)*. 2013. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

FRANCO, E. *Funções do coordenador de curso: como “construir” o coordenador ideal*. Brasília: ABMS, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 7 ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade Negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. *Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 28/ago. a 2/set, 1994.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Qualidade na Educação: uma nova abordagem*. Florianópolis: COEB, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIL, A. C. *Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr. 1995.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, v.12, n.24, p. 149-161, 2003.

GUIA DO ESTUDANTE. *Melhores Faculdades*. São Paulo: Editora Abril, 2015. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/administracao-negocios/turismo-gestao-turismo-682697.shtml>>. Acesso em: 15/05/2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 12/04/2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Indicadores Sociais Mínimos - Conceitos*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>>. Acesso em: 01/06/2016.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Sistema de Informações sobre o Mercado de Trabalho no Setor Turismo – SIMT*. 2013. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/extrator/simt.html>>. Acesso em: 30/05/2016.

JAPIASSU, Hilton F. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOURENÇO, Henrique da Silva, Calderón, Adolfo Ignacio. Rankings acadêmicos na educação superior: mapeamento da sua expansão no espaço ibero-americano. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 37, p. 187-197, 2015.

MALERBA, Rafaela Camara, REJOWSKI, Miriam. Extensão Universitária em Turismo: a atuação das instituições públicas de educação superior do Brasil. *Turismo em Análise*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 231-258, 2014.

MOESCH, Norma Martini. Turismo: virtudes e pecados. In: GASTAL, Susana (org). *Turismo: 9 propostas para um saber-fazer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

MOLCK, Adauto Marin, CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (2004 -2010). *Revista Educação Online*, n. 15, p. 57-77, jan./abr. 2014.

MOTA, Keila Cristina Nicolau. Concepção de um planejamento Sustentável da Educação Superior em Turismo e Hotelaria no Brasil. *Turismo em Análise*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 103-126, 2003.

NARDI, Elton Luiz. *A (re) construção das políticas municipais de educação em tempos de reforma do Estado: um novo horizonte para a descentralização?* 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

NARDI, Elton Luiz. Descentralização na gestão de políticas municipais de educação: democratização e afirmação de projetos locais. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, v. 39, p. 107-134, mai/ago 2011.

NASCIMENTO NETO, Carlos Dacheux. *Projeto Pedagógico do Curso de Fisioterapia da Universidade do Oeste de Santa Catarina: uma leitura do processo de reconstrução da proposta curricular*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2011.

OLIVE, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. *In*: SOARES, Maria Susana Arrosa (org). *A Educação Superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. *Educação e Filosofia*, v. 28, n. 1 Esp., 2014.

OMT - Organização Mundial do Turismo. *Agenda para planificadores locais: turismo sostenible y gestión municipal*. Edición para América Latina y El Caribe. Madrid, Espanha: OMT, 1999a.

OMT - Organização Mundial do Turismo. *Código Mundial de Ética do Turismo*. Santiago do Chile: OMT, 1999b.

OMT - Organização Mundial do Turismo. *Panorama OMT del turismo internacional*. Edición 2015. Disponível em: <<http://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284416875>>. Acesso em: 11/04/2016.

OMT - Organização Mundial do Turismo. *Sobre*. 2016. Disponível em: <<http://www2.unwto.org/content/who-we-are-0>>. Acesso em: 15/01/2016.

PAIVA, Giovanni Silva. Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 157-174, Mar. 2010.

PANOSSO, Alexandre. *O que é turismo*. São Paulo: Brasiliense, 2010.

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação: tendências e tendenciosidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 5-12, jan/mar 1994.

PUC-CAMPINAS. Programa de Avaliação Institucional. As experiências de autoavaliação da PUC-Campinas, 1980-2001. *Cadernos de Avaliação*, n.1. Campinas: PUC-Campinas, 2005. 60p.

PUC-CAMPINAS. Programa de Avaliação Institucional. *Boletim CPA-NTA*, n. 10, jul/ago 2010.

PUC-CAMPINAS. *Projeto Pedagógico do Curso de Turismo*. Campinas: PUC-Campinas, 2014a.



PUC-CAMPINAS. *Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI*. Campinas: PUC-Campinas, 2014b.

PUC-CAMPINAS. *Regimento Geral*. Campinas: PUC-Campinas, 2014c.

PUC-CAMPINAS. *Atividades Comemorativas do Jubileu de Diamante*. Distribuição interna. Campinas, 2016a.

PUC-CAMPINAS. *Institucional*. 2016b. Disponível em: <<http://www.puc-campinas.edu.br/institucional/>>. Acesso em: 20/02/2016.

PUC-CAMPINAS. *Sistema Acadêmico*. Acesso interno. 2016c.

PUC-CAMPINAS. *Institucional – PROAVI – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL*. 2016d. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/institucional/avaliacao-institucional/#1465327466559-870e3160-69b6>>. Acesso em: 08/10/2016.

REJOWSKI, Mirian (org). *Turismo no Percurso do Tempo*. São Paulo: Aleph, 2002.

RIOS, Mônica Piccione Gomes. **Meta-avaliação de Docentes no Ensino Superior**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

RIOS, M. P. G.; CALDERÓN, A. I.; SOUSA, K. L. O. A educação superior em pauta: desafios em tempo de Sinaes. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, n. 29, p. 81-96, set./dez. 2012.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS Sobrinho, José; BALZAN, Newton C. (Orgs.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 2000.

RISTOFF, Dilvo I. O Exame Nacional de Curso e a Avaliação Institucional. In: DIAS SOBRINHO, José, RISTOFF, Dilvo I. *Avaliação Democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.

RISTOFF, Dilvo I. O SINAES e seus Desafios. *AVALIAÇÃO - Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Campinas, SP. Ano 9, Vol.9, n.1, p.179-183, março 2004.

RISTOFF, Dilvo, GIOLO, Jaime. O SINAES como sistema. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.

RISTOFF, Dilvo I. Os Desafios da Educação Superior na Ibero-América: inovação, inclusão e qualidade. *Avaliação* (Campinas; Sorocaba), v.18, n.3, p. 519-545. 2013.

RONCA, Paulo Afonso Caruso & TERZI, Cleide Do Amaral. *A Prova Operatória*. 14. ed. São Paulo: Intituto Esplan, 1991.

ROSTIROLA, C. R., SCHNEIDER, M. P. Projeto Político Pedagógico: instrumento de melhoria da qualidade educativa? *Unoesc & Ciência – ACHS*, Joaçaba, v. 1, n. 1, p. 73-80, jan-jun. 2015.

ROTHEN José Carlos, BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da Educação Superior no Segundo Governo Lula: “Provão II” ou a Reedição de Velhas Práticas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan.-mar. 2011.

ROTHEN, José Carlos *et al.* A Divulgação da Avaliação da Educação na Imprensa Escrita: 1995-2010. *Avaliação* (Campinas; Sorocaba), v.20, n.3, p. 643-664. 2015.

RUF – RANKING UNIVERSITÁRIO FOLHA. *Ranking de Universidades, Edição 2015*. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2015/>>. Acesso em: 15/05/2016.

RUSCHMANN, Doris. *Turismo no Brasil: análise e tendências*. Barueri: Manole, 2002.

SANTOS, Glauber Oliveira; COSTA, Brenno Vitorino; MALERBA, Rafaela Camara. Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo: empregabilidade, perspectivas e percepções do egresso do IFSP. *Turismo em Análise*, São Paulo. v. 26, n. 3, p. 719-742, ago. 2015.

SOUSA, Sandra M. Zákia. Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 175-190, 2003.

SOUSA, Klinger Luiz de Oliveira. *O caráter público do SINAES e seu potencial de transformar o currículo das universidades*. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SZYMANSKI, Heloisa (org). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis. Vozes, 2014.

TEIXEIRA JUNIOR, Paulo Roberto. *Os efeitos do SINAES no curso de Administração*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. A importância da educação para o turismo. In LAGE, Beatriz e MILONE, Paulo. *Turismo teoria e prática*. São Paulo: Atlas, 2002.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. *A Sociedade Pós-industrial e o Profissional em Turismo*. 7 ed. Campinas: Papyrus, 2003.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. *A viagem: caminho e experiência*. São Paulo: Aleph, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

URRY, John. *O Olhar do Turista: lazer e viagens nas sociedades contemporâneas*. São Paulo: SESC, 1996.

VALLS, Josep-Francesc. *Gestão integral de destinos turísticos sustentáveis*. Tradução: Cristiano Vasques e Liana Wang. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

VEAL, A. J. *Metodologia de Pesquisa em Lazer e Turismo*. São Paulo: Aleph, 2011.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 14 ed. São Paulo: Atlas, 2013.

VERHINE, Robert E; DANTAS, Lys M. V. *Avaliação da Educação Superior no Brasil: do Provão ao ENADE*. Documento preparado para o Banco Mundial. Dez. 2005. Disponível em: <<http://www.isp.ufba.br/avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Ed%20Superior%20do%20Provao%20ao%20ENADE.pdf>>. Acesso em: 13/02/2016.

VERHINE, Robert E.; DANTAS, Lys M. V.; SOARES, José F. Do Provão ao Enade: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, 2006.

WAHAB, Salah-Eldin Abdel. *Introdução à administração do turismo*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Administração e Negócio, 1972.

WAINBERG, Jacques A. Anotações para uma Teoria do Turismo: a indústria da diferença. In: GASTAL, Susana (org). *Turismo: 9 propostas para um saber-fazer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

WAINBERG, Jacques A. *Turismo e comunicação: a indústria da diferença*. São Paulo: Contexto, 2003.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS

### Os Efeitos do SINAES no Curso de Turismo da PUC-Campinas - Egressos

---

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você é convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada: "OS EFEITOS DO SINAES NO CURSO DE TURISMO DA PUC-CAMPINAS: percepção dos gestores, professores e egressos". Considerando as atuais políticas públicas em avaliação da educação, o problema norteador desta pesquisa é: Quais os efeitos do SINAES no Curso de Turismo da Puc-Campinas na percepção dos gestores, professores e egressos? A sua participação no referido estudo será o de responder a questionário, que será disponibilizado online, a fim de expressar sua opinião e seus conhecimentos, em momentos e situações oportunas. O tempo aproximado para responder todo o questionário é de até 10 minutos.

#### RISCOS E BENEFÍCIOS

Recebi orientação de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como contribuir com o processo de melhoria da qualidade da educação superior, uma vez que possui potencial para promover reflexão e contribuir para pensar nas ações desencadeadas na gestão do Curso de Turismo, em especial na Puc-Campinas. Fui alertado também que é muito pouca a possibilidade de que aconteça algum desconforto ou risco, e que o risco de vazamento de informações será evitado conforme descrito abaixo.

#### SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa. Conforme, Resolução 466/12, ao final da pesquisa, todo material gravado será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos.

#### AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

#### CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Marina Piason Breglio Pontes e Mônica Piccione Gomes Rios, da PUC-Campinas, e com eles poderei manter contato pelo telefone (019) 9 9835.0440. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas que poderá ser contatado para o esclarecimento de questões éticas no horário das 08:00 às 17:00 h, Rodovia D. Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas- SP, CEP: 13086-900, telefone (19) 3343-6777.

#### DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

#### USO DE IMAGEM

Autorizo o uso de minha áudio-gravação para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a transcrição do áudio e classificação de acordo com padrões de respostas (não aplicável a este questionário).

#### 1. Você leu e concorda com as informações do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)? \*

Marcar apenas uma oval.

SIM

## Seu perfil

### 2. Idade \*

---

### 3. Sexo \*

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

### 4. Ano em que concluiu o curso \*

---

### 5. Você está exercendo atividade profissional atualmente? \*

Marcar apenas uma oval.

Sim, na área de minha formação acadêmica.

Sim, fora da área de minha formação acadêmica.

Não

## Porque o Curso de Turismo da PUC-Campinas?

### 6. Numere, em ordem de relevância, os motivos que o levaram a escolher a Faculdade de Turismo da PUC-Campinas. \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5	6
Tradição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualidade de Ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Localização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sistema de Bolsas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resultado do ENADE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rankings Universitários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 7. Das alternativas abaixo, assinale as cinco mais significativas que, na sua percepção, constituiriam contribuição do curso de Turismo para a sua formação e a atividade profissional: \*

Marque todas que se aplicam.

- Conhecimento teórico.
- Conhecimento Prático.
- Capacidade de autonomia.
- Capacidade empreendedora.
- Competência para solucionar problemas.
- Competência para a tomada de decisões.
- Iniciativa.
- Criatividade.
- Capacidade de inovar.
- Capacidade de trabalho em equipe.
- Vinculação do curso com as necessidades do mercado.
- Capacidade de planejar e executar.
- Capacidade investigativa e de reflexão analítica.

## SINAES - ENADE

8. **Você conhece o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior)? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- SIM  
 NÃO  
 Já ouvi falar mas não sei o que é

9. **Você conhece o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes)? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- SIM  
 NÃO  
 Já ouvi falar mas não sei o que é

10. **Você realizou a prova do ENADE como ingressante? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- SIM  
 NÃO

11. **Você realizou a prova do ENADE como concluinte? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- SIM  
 NÃO

12. **Na sua opinião, o ENADE teve implicações para o curso de Turismo (marcar uma ou mais alternativas): \***

*Marque todas que se aplicam.*

- Salas de aula  
 Laboratórios  
 Biblioteca  
 Internet  
 Práticas pedagógicas  
 Não houve implicações  
 Outro: \_\_\_\_\_

13. **Você conheceu programas relacionados à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, durante o Curso de Turismo? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, e participei.  
 Sim, mas não participei.  
 Não

## O SINAES na Puc-Campinas

14. Durante o curso, você participou de entrevista com membros responsáveis pela avaliação do curso – MEC? \*

Marcar apenas uma oval.

- SIM  
 NÃO

15. Durante o curso, você foi informado sobre a nota do Curso de Turismo no SINAES? \*

Marcar apenas uma oval.

- SIM  
 NÃO

16. Durante o curso, você foi informado sobre a nota do Curso de Turismo no ENADE? \*

Marcar apenas uma oval.

- SIM  
 NÃO

17. Durante o curso, você constatou alguma ação desencadeada em prol do Curso de Turismo que tenha sido decorrente do resultado das avaliações constantes do SINAES? (marcar uma ou mais alternativas) \*

Marque todas que se aplicam.

- Avaliação institucional – interna.  
 Avaliação do curso – externa.  
 ENADE  
 Não constatei.

18. Os docentes demonstravam preocupação em preparar os alunos para a realização do ENADE? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim.  
 Somente alguns docentes.  
 Não.

19. Você realizou algum simulado do ENADE durante o seu curso de graduação? \*

Marcar apenas uma oval.

- SIM  
 NÃO



## **APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AOS GESTORES**

### **Entrevista Semiestruturada - gestão**

- 1-) O PDI 2013-2017, atualizado em 2014, sofreu alguma influência do SINAES na sua elaboração? Em caso afirmativo, quais? (dimensão 1)
- 2-) Qual a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão no Curso de Turismo? Em que medida, essa política está articulada ao SINAES? (dimensão 2)
- 3-) Em relação à responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural (dimensão 3 do SINAES), como se situa o Curso de Turismo?
- 4-) Qual a política de carreira do corpo docente no Curso de Turismo? Em que medida, essa política tem relação com o SINAES? (dimensão 5)
- 5-) Como você avalia a infraestrutura física (salas de aula, laboratórios de informática, internet), especialmente a de ensino e de pesquisa; e biblioteca, no Curso de Turismo? Qual a influência do SINAES nessa estrutura? (dimensão 7)
- 6-) Quais as políticas de atendimento aos estudantes e quais as políticas de divulgação do Curso de Turismo? Qual a influência do SINAES na definição dessas políticas? (dimensão 9)
- 7-) Como se dá a sustentabilidade financeira do Curso de Turismo? (dimensão 10)
- 8-) Como o SINAES se manifesta na gestão do Curso de Turismo?
- 9-) Qual a repercussão dos resultados do SINAES na elaboração do PPC?
- 10-) Qual a repercussão dos resultados do SINAES no currículo do Curso de Turismo?
- 11-) Quais são as orientações ao corpo docente, decorrentes do SINAES?
- 12-) Há alguma orientação e/ou preparação dos alunos para a realização do ENADE? Em caso afirmativo, como se dá esse processo?
- 13-) Dos três pilares do SINAES, a avaliação institucional, a avaliação do curso e o ENADE, enquanto gestão, qual deles tem maior peso ou maior importância para o resultado final? Você acredita que será mais cobrada por qual deles?
- 14-) Outras considerações que o entrevistado considerar pertinentes.

### APÊNDICE III – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL APLICADO AOS PROFESSORES

Tempo	Etapa	Ação
5	Identificação dos participantes e apresentação da proposta	Nome, localidade, instituição, cargo/função. Apresentação do pesquisador. Orientação para o Trabalho.
8	1ª. Rodada:	Pergunta Geradora: 1-) Quais os instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) você conhece?
16	2ª. Rodada:	Pergunta Geradora: 2-) Como você avalia a infraestrutura física (salas de aula, laboratórios de informática, internet), especialmente a de ensino e de pesquisa; e biblioteca, no Curso de Turismo?  3-) Qual a influência do SINAES nessa estrutura? (dimensão 7)
16	3ª. Rodada:	4-) Qual a influência do SINAES na elaboração e execução do PPC de Turismo? (dimensão 8)  5-) Quais são as orientações ao corpo docente advindas da gestão do curso, decorrentes do SINAES?
24	4ª. Rodada:	6-) Qual a repercussão dos resultados do SINAES no currículo do Curso de Turismo?  7-) Como o SINAES se manifesta na sua prática pedagógica?  8-) Há alguma orientação e/ou preparação dos alunos para a realização do ENADE? Em caso afirmativo, como se dá esse processo?
8	5ª. Rodada:	Outras considerações que o entrevistado considerar pertinentes.
5	Encerramento	Considerações finais

## APÊNDICE IV – QUADRO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS – GESTORES

**Questão 1** - *O PDI 2013-2017, atualizado em 2014, sofreu alguma influência do SINAES na sua elaboração? Em caso afirmativo, quais?*

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
G1	Não participei como gestora da elaboração dele, mas eu participei desta reformulação em 2014, logo que entrei na gestão. E logo que entrei na gestão essa foi a primeira tarefa nossa, e sofreu sim influência do SINAES. Em que aspecto: foi feita uma análise mais profunda de como funciona o SINAES e uma adaptação do nosso Plano de Desenvolvimento Institucional, a partir do SINAES, das diretrizes que a gente tem, porque afinal, eu entendo que a Universidade hoje é muito dependente desta avaliação, então eu respondo que sim.	Sofreu sim influência do SINAES.  Foi feita uma análise mais profunda de como funciona o SINAES e uma adaptação de nosso Plano de Desenvolvimento Institucional a partir do SINAES, das diretrizes.	Articulação às dimensões do SINAES.
G2	Sofreu porque várias vezes fomos solicitados a acompanhar alguns episódios, ao longo do tempo que eu estava na direção, porém não vou lembrar especificamente quais foram as alterações, mas em várias reuniões falávamos sobre essa questão. Falamos muitas coisas sobre leitura, discussão, formávamos aqueles grupos de trabalho, era bastante coisa, mas especificamente o que era eu não me lembro.	Sofreu porque várias vezes fomos solicitados a acompanhar alguns episódios.  Falamos muitas coisas sobre leitura, discussão, formávamos aqueles grupos de trabalho, era bastante coisa.	Articulação às dimensões do SINAES.

**Questão 2** - *Qual a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão no Curso de Turismo? Em que medida, essa política está articulada ao SINAES?*

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
G1	No Curso de Turismo, nós temos uma política de ensino que segue as diretrizes gerais de curso. Quanto a pesquisa e pós-graduação, a gente não atende hoje essa medida, a gente não tem um corpo docente que dê substância, nem procura, nem demanda ou interesse da PUC em atender. Nós temos noção, por exemplo, que nós não atendemos isso, de acordo com a avaliação. O que a gente fez em	No Curso de Turismo, nós temos uma política de ensino que segue as diretrizes gerais de curso.  Quanto a pesquisa e pós-graduação, a	Articulação às dimensões/diretrizes do SINAES.

2014? O trabalho que nós fizemos em 2014 foi verificar estas diretrizes e fazer uma auto avaliação. A partir dessa auto avaliação nós definimos o planejamento de cada curso, e cada curso tem o objetivo de atender as políticas do SINAES. Mas no nosso caso, extensão, pesquisa e pós-graduação nós não atendemos. Quanto à política de ensino, tentamos atender ao máximo todas as diretrizes, com pelo menos nota 4. Como é que é feito isso? Isso é estratégico da Universidade. Por exemplo, se faço uma avaliação, e concluo que em determinada diretriz eu teria nota 2, em tenho que ver: se for relacionada a pesquisa ou pós-graduação, tudo bem, eu não atendo mesmo. Mas se for em relação ao ensino, tenho que ter pelo menos 3. Mesmo o que eu atendo pelo menos 3, tenho meta de chegar minimamente ao 4. Então a gente segue sim, isso tem sido uma questão. Até a questão por exemplo, quando eu penso em corpo docente, foi uma política da PUC em 2014, 2015, até em 2016 tem sido, dentro do nosso curso, de melhorar o número de doutores que temos. Nós, os turismólogos, não somos doutores ainda. Temos a profa. Ana Maria cursando e eu cursando o doutoramento. E como que eu posso melhorar esta questão com relação ao curso? Com os professores que vem de outros cursos. Então como é que vou atender? Qual é a ação que eu faço para atender este tipo de direção? É essa.

E seguindo as diretrizes de avaliação a gente conseguiu melhorar alguns requisitos? Sim, acredito que sim. Nós não recebemos avaliação ainda neste ciclo em que estou, [fechou no ano passado], fecharemos agora, aí saberemos se vou receber uma visita in loco ou não, mas a exemplo do curso de hotelaria, que recebeu avaliação este ano, que pertencia a nossa faculdade também, a gente percebeu que conseguimos uma nota melhor, no que diz respeito ao ensino, por conta destas medidas que vamos seguindo, que são com base no SINAES.

gente não atende hoje essa medida.

Em 2014 verificamos as diretrizes e fizemos uma auto avaliação. A partir dessa auto avaliação nós definimos o planejamento de cada curso, e cada curso tem o objetivo de atender as políticas do SINAES.

Quanto à política de ensino, tentamos atender ao máximo todas as diretrizes com pelo menos nota 4.

G2

Com a experiência que eu já tinha com coordenação de curso em outra instituição, onde tínhamos um curso que seguia todas as diretrizes e premissas, até porque era um curso que precisava ser aprovado por ser uma faculdade, não era igual a uma universidade como a PUC, que pode fazer da maneira que achar mais conveniente. Naquela época, eu já tinha contato por acompanhar uma professora que montou toda essa parte do perfil e legislação pertinente ao Curso de Turismo.

Eu já tinha entrado com dois anos sem ingresso de alunos na instituição e estávamos na eminência de entrar com novo projeto pedagógico, minha preocupação naquele momento não foi dar uma olhada no

Articulação às dimensões/diretrizes do SINAES.

Quando cheguei na PUC estava tudo mais ou menos pronto, eu entrei e como eu já estávamos há dois anos sem ingresso de alunos na instituição e estávamos na eminência de entrar com novo projeto pedagógico, minha preocupação naquele momento não foi dar uma olhada no projeto pedagógico, mas sim resolver o problema de entrada de alunos no curso. Sendo assim, eu li, acompanhei mas não sei lhe dizer ao certo se o curso está dentro dos SINAES, mas pelas ações tomadas tradicionalmente pela PUC, não deve estar fora do que é solicitado pelo Ministério da Educação. Vem quase tudo pronto. O que acontece na Pró-reitoria de Graduação, por exemplo, vem já com todos os quesitos estabelecidos. O que o diretor do Curso faz é tentar incorporar as habilidades, competências e perfil de mercado e fazer o curso funcionar.

projeto pedagógico, mas sim resolver o problema de entrada de alunos no curso.

Pelas ações tomadas tradicionalmente pela PUC, não deve estar fora do que é solicitado pelo Ministério da Educação.

**Questão 3** - *Em relação à responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, como se situa o Curso de Turismo?*

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
G1	<p>Eu acho que o curso se situa super bem neste quesito. Eu acredito que a gente atende. Como funciona isso na PUC, no curso? Bom, a Puc emite uma normativa lá de cima, a política diz isso, isso e isso, e temos que atender. Como é que a PUC fez? A PUC criou disciplinas para atender essa dimensão. No nosso curso, já tínhamos disciplinas que atendiam muito bem estas questões, essas discussões, acho que o próprio Curso de Turismo já tem uma característica de discutir tudo isso. A gente participa muito efetivamente de tudo isso. Então tivemos essas novas disciplinas, e ainda temos as nossas disciplinas que já existiam e que atendem isso. O Curso de Turismo consegue ser bastante transversal, com diversas disciplinas tratando estes temas.</p> <p>A gente se encaixa bem, temos atendido bem, temos uma política de inclusão forte, temos o exemplo de vários alunos, como exemplo o João, a Mariana, o Paulo agora, a Stephanie que se formou, então eu posso falar dos quatro que eu conheci, de 2011 pra cá. Mas acho que estamos tendo um bom trabalho,</p>	<p>O curso se situa super bem nesse quesito.</p> <p>A PUC criou disciplinas para atender essa dimensão.</p> <p>No nosso curso, já tínhamos disciplinas que atendiam muito bem estas questões, estas discussões.</p> <p>O Curso de Turismo consegue ser bastante transversal.</p>	<p>Articulação às dimensões/diretrizes do SINAES.</p>

somos um bom exemplo, que a gente funciona bem. Acho que atendemos até além do que é pensado neste item.

O curso vai seguir o que a instituição tem como princípios, então não podemos falar que ele não está seguindo esses quesitos. O que de uma certa forma mudou nos últimos anos com relação a essa questão foi a inserção daquelas disciplinas obrigatórias pelas novas diretrizes. Mas antes disso, se o curso tinha alguma preocupação com a questão da inclusão social entre outras, a PUC sempre trabalhou com bolsa, sempre trabalhou com as possibilidades. Na época que assumi, tinha o vestibular social. Se não fosse o vestibular social talvez o Curso de Turismo já tivesse terminado, foi uma das alternativas que o curso teve para poder ter continuidade. Isoladamente o curso até pode ter ações, mas depende das outras esferas para podermos fazer alguma coisa. Ultimamente não estava tão fácil, porque a instituição acabou se resguardando um pouco evitando que muitas coisas fossem feitas de forma independente e inovadora, por exemplo, ações que fizemos em algumas instituições aqui em Campinas, ajudando com alunos ingressantes. Nos últimos tempos tem sido cada vez mais difícil porque não depende só da direção do curso, depende da instituição, deles aprovarem fazermos ou não essas ações. A instituição tem sim, ela se preocupa. Ultimamente vimos a necessidade de tentar entender esse processo de acessibilidade, tentar entender esse processo dos alunos que já estão na universidade mas não tem um bom preparo. Tem muito aluno que está aqui com bolsa que é totalmente despreparado, ao ponto de você não saber o que fazer com um aluno desses e com a possibilidade de você não saber direcioná-lo no mercado. Em alguns casos é até prejudicial ao curso, por exemplo, um aluno bolsista, que recebeu uma fantástica oportunidade de estágio porém o salário está acima do valor que a instituição ou que a bolsa prevê a cada seis meses, então o aluno acaba optando por não entrar no mercado, se prejudicando, porque sabemos que para o Turismo o estágio é muito importante. O aluno que deixa o estágio para o último ano não tem muita chance no mercado, o tempo de inserção no mercado será muito grande e a decepção é mais frequente em aluno que não conseguiu fazer estágio e só vai fazer no último semestre ou no último ano. Há mais chance dele se desestimular e achar que o curso não é bom, quando na verdade ele deveria ter dado mais atenção à carreira dele

G2

O curso vai seguir o que a instituição tem como princípios.

O que mudou nos últimos anos foi a inserção daquelas disciplinas obrigatórias pelas novas diretrizes.

Isoladamente o curso até pode ter ações, mas depende das outras esferas para podermos fazer alguma coisa.

Se não fosse o vestibular social talvez o Curso de Turismo já tivesse terminado, foi uma das alternativas que o curso teve para poder ter continuidade.

Articulação às dimensões/diretrizes do SINAES.

desde o primeiro semestre. Vamos sofrer um pouco até entender como trabalhar esse assunto melhor.

**Questão 4** - Qual a política de carreira do corpo docente no Curso de Turismo? Em que medida, essa política tem relação com o SINAES?

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
G1	<p>Seguimos a política de carreira da PUC, que existe desde meados da década passada, 2003 ou 2004 se não me engano. Tem relação com o SINAES? Tem. Quando eu olhei para o nosso quadro docente, no primeiro momento em que tive que ver isso, fiquei bastante assustada com a situação. E o que eu podia fazer? Demitir professor e contratar outro? Não. Uma de minhas estratégias no plano de ação era a de estimular os professores a se qualificarem. Eu tenho tentado fazer isso, com a Profa Marina, a Profa Zuleica, o Prof. Marcelo, a Profa Tatiana, e até a mim mesma. Então eu acho que nosso grupo está se qualificando. Tenho duas professoras no Mestrado, duas professoras no Doutorado. O nosso corpo docente do núcleo duro do turismo são 5 professores, uma agregada que é a Zuleica, são 6. É esse o nosso corpo docente. A própria PUC incentiva. Nós temos mestrado e doutorado aqui dentro da instituição. E o que temos feito é suprir essa exigência de mestres e doutores trazendo professores de outros cursos, de outras faculdades, que atendam a esse requisito. E isto é bem institucionalizado. Por exemplo, uma faculdade do CCHSA, um professor se afasta, eles me ligam e falam que vão substituir, mandar outro professor, mas também doutor. Porque eles sabem que eu dependo dessa qualificação para cumprir essa exigência.</p> <p>Acho que não é só cumprir essa exigência, acho que o SINAES vem para dar um alerta pra gente, mas acho que é importante isso, um professor doutor, ele vai ter uma experiência acadêmica maior, e vai contribuir com os alunos de alguma forma. É importante. Eu queria que todos fossem qualificados independente do SINAES, todos com doutorado, todos com mestrado, mas a gente sabe que nem sempre é possível. Mas eu na minha cabeça tenho que não é só para cumprir o SINAES, é muito mais que isso, é bastante importante.</p>	<p>Seguimos a política de carreira da PUC.</p> <p>Tem relação com o SINAES.</p> <p>Uma das minhas estratégias no plano de ação era o de estimular os professores a se qualificarem.</p> <p>A própria PUC incentiva. Nós temos mestrado e doutorado dentro da instituição.</p> <p>E o que temos feito é suprir essa exigência de mestres e doutores trazendo professores de outros cursos, de outras faculdades, que atendam a esse requisito.</p> <p>Acho que o SINAES vem para nos dar o alerta, não é só cumprir o SINAES, é muito importante isso.</p>	<p>Articulação às dimensões/diretrizes do SINAES.</p>
G2	<p>Na universidade o docente deve seguir carreira conforme previsto pela instituição. O professor não tem muita alternativa. Você</p>	<p>Na universidade o docente deve seguir carreira conforme</p>	<p>Articulação às dimensões/</p>

pode ser doutor, pesquisador, com trabalhos dentro da área e a PUC reconhecer. Se a PUC entender que você está fazendo um bom trabalho e tem um futuro diferente você pode até conseguir alguma coisa diferente, caso contrário você terá que seguir o que a universidade tem nas normativas, ela é extremamente reativa com relação a isso. Nesse sentido, ela deve sim seguir os SINAES porque a universidade está seguindo tudo o que o Ministério solicita, todas as normas. Dificilmente alguma coisa sai do que está estipulado pelo Ministério da Educação ou por algum órgão competente que atua junto com ela. Existe a possibilidade de crescimento de carreira sim, a universidade lhe dá, você pode fazer mestrado ou doutorado, mas a universidade ainda não é de pesquisa. Um professor pesquisador tem que ter 40 horas de trabalho sendo que 20h ele tem que dar aula, e as outras 20h ele tem que dedicar ao trabalho, escrita e orientação. É um trabalho extremamente desgastante para o docente que é pesquisador. Ainda faltam incentivos. Ele precisaria viajar, participar de congressos, estar presente em diversos eventos. Depende também da área, se for em medicina é uma coisa, se for em Direito é outra coisa, se for em Administração é outra. A meu ver, o Turismo e um curso pequeno demais para investir.

previsto pela instituição.

pela diretrizes do SINAES.

Nesse sentido, ela deve sim seguir os SINAES porque a universidade está seguindo tudo o que o Ministério solicita, todas as normas.

**Questão 5** - Como você avalia a infraestrutura física (salas de aula, laboratórios de informática, internet), especialmente a de ensino e de pesquisa; e biblioteca, no Curso de Turismo? Qual a influência do SINAES nessa estrutura?

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
G1	Bom, eu avalio muito bem, já trabalhei em outras instituições, estudei em instituição pública, eu vejo que a infraestrutura da Puc tem um padrão muito bom, atende o acesso aos computadores, acesso aos mecanismos virtuais, acesso a tecnologias. Vem melhorando muito, o aluno hoje tem acesso a wi-fi quase que na instituição toda, o aluno tem acesso a periódicos, ele pode acessar até de casa se for o caso. A estrutura da Biblioteca, acho muito boa, acho que a gente cumpre até em relação a avaliação até porque a biblioteca de turismo é antiga, o curso já tem 42 anos, então o acervo é muito adequado. Mas o que a gente sente? Hoje, nós cumprimos o SINAES, mas até por isso temos pouco investimento. Poderia ter mais	A infraestrutura da PUC tem um padrão muito bom, atende o acesso aos computadores, acesso aos mecanismos virtuais, acesso a tecnologias.  O aluno hoje tem acesso a wi-fi quase que na instituição toda, o aluno tem acesso a periódicos.  O acervo de biblioteca é muito adequado. Hoje nós	Parcialmente. Articulação às dimensões/diretrizes do SINAES (independe do SINAES) (Nesse quesito o SINAES é limitador.)



investimento, eu tenho dificuldade as vezes em pedir novos livros. Acho que o quesito biblioteca é o que mais pega, porque temos relatórios que nos mostram quantos alunos retiraram livros, e quando eu pego o uso, a realidade do uso de livros, e eu quero novos livros, eu descubro que os alunos não usam tantos livros. Você está cumprindo o SINAES? Sim, está dentro, então fico sem investimento. Não existe assim, uma política de investimento relacionada a isso. Acho que se eu não tivesse uma biblioteca, para cumprir SINAES eu receberia investimento, seria uma justificativa. Mas como eu tenho um acervo grande e o uso é baixo, até porque o número de alunos é pequeno, tivemos momentos com 800 alunos, então como o número de livros é contado pelo número de alunos, hoje tenho mais livros que alunos, então até sobra nessa contagem. Num momento de atualização é desvantajoso, mas a gente cumpre.

A avaliação é interessante? É. Lembro-me de uma outra instituição que eu dava aulas, que quando recebemos a primeira avaliação depois da implantação do SINAES, no Curso de Turismo, saiu todo mundo correndo comprando livro. Aqui a gente atende, acho que a PUC sempre atendeu. Tenho uma experiência como aluna daqui né, fui aluna da Puc nos anos 90, sempre teve livro na biblioteca? Sempre teve biblioteca. Mas eu acredito que a avaliação veio para ajudar, assim, acho a avaliação positiva neste aspecto, porque todo mundo corre atrás para atender esses quesitos de infraestrutura.

cumprimos o SINAES, mas até por isso temos pouco investimento.

Acho que se não tivesse uma biblioteca, para cumprir o SINAES eu receberia investimento, seria uma justificativa.

O número de livros é contado pelo número de alunos, hoje tenho mais livros que alunos, então até sobra nessa contagem. Num momento de atualização é desvantajoso.

G2

Eu como gestor sempre briguei por boas salas, boas condições, boa acústica. Eu não estou falando que as salas não sejam boas, elas tem o básico. Um professor aqui não pode reclamar. Poderia sim ser melhor, deveria ser melhor, mas não é. Do ponto de vista de mercado hoje, a PUC deveria se preocupar um pouco mais com isso, porque é necessário se ter uma certa melhora, porque as concorrentes, faculdades privadas, oferecem um produto com o mesmo resultado aparentemente ao aluno e com condições melhores. Preço melhor, o produto formatado de uma forma melhor. O que nós temos hoje de positivo é tradição e marketing. Uma outra faculdade talvez não tenha essa tradição ou essa marca mas eles podem estar tão preparados quanto. A internet poderia melhorar bastante, ainda está muito lenta para se tratar de uma universidade onde se

O que nós temos hoje de positivo é tradição e marketing.

A internet poderia melhorar bastante, ainda está muito lenta para se tratar de uma universidade onde se trabalha com pesquisa.

As salas de aula deveriam ter melhor acústica, as carteiras deveriam ser mais confortáveis para os alunos e mais recursos para atividades práticas.

A biblioteca é boa. O

Articulação às dimensões/diretrizes do SINAES. Biblioteca. Internet. Salas de Aula.

---

trabalha com pesquisa, ela devia ser muito mais eficiente. As salas de aula deveriam ter melhor acústica, as carteiras deveriam ser mais confortáveis para os alunos e mais recursos para atividades práticas, porque hoje o aluno vem com essa expectativa, não é só teoria como se pensa. Esse é um pensamento bem diferente, você vai em uma universidade pública referência, as instalações são precárias e ninguém reclama. Mesmo sendo gratuito o estudo, tem suas deficiências, como professores que não dão aula. Aqui o professor tem que dar aula para segurar o aluno, tem que ser uma aula muito boa, nem tanto aqui em nossa universidade, mas em outras, se o professor não for bem avaliado no final do semestre ele será trocado por alguém que consiga reter aluno. A biblioteca é boa. O problema hoje em Turismo é que ninguém está mais escrevendo sobre o tema. Não temos muitas obras atuais. Faz tempo que não consigo dar uma sugestão de compra para a direção, não vejo nada diferente. Fora do país temos algumas coisas, mas são caras. O que se tinha antigamente, revistas, e outros não estão mais sendo produzidas. Hoje em dia tudo é lançado online e online ninguém lê esse tipo de material, didático. Esse material online, a PUC é muito bem equipada.

Quanto ao SINAES, a Universidade segue tudo o que vem do MEC. Aqui é o básico do básico. Quando um avaliador vem aqui, ele não vai pontuar nada de negativo, tanto que as mudanças de infraestrutura que tivemos aqui foram mais para adaptação de alunos que tem necessidades especiais. Só isso, o restante está tudo bem. Luminosidade, datashow, equipamentos, calor, frio. Essas coisas podem ser consideradas pequenas, porém esses detalhes são percebidos muito facilmente pelos alunos hoje em dia. A PUC não tinha a praça de alimentação, mas ela foi construída para chamar a atenção dos alunos, pela facilidade e variedade de alimentação, chama a atenção. Esses são alguns marcadores a nível nacional, nem todas as instituições têm capacidade de atender o que eles pedem, eles pedem o mínimo, mas muitas coisas que tiveram que melhorar aqui foram com base nas mudanças que vieram dessas normativas e legislações.

problema hoje em Turismo é que ninguém está mais escrevendo sobre o tema. Não temos muitas obras atuais. Faz tempo que não consigo dar uma sugestão de compra para a direção, não vejo nada diferente.

Esse material online, a PUC é muito bem equipada.

Quanto ao SINAES, a Universidade segue tudo o que vem do MEC. Quando um avaliador vem aqui, ele não vai pontuar nada de negativo.

---

**Questão 6** - *Quais as políticas de atendimento aos estudantes e quais as políticas de divulgação do Curso de Turismo? Qual a influência do SINAES na definição dessas políticas?*

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
G1	<p>A gente tem manuais de atendimento do aluno, tem um caminho, um fluxograma, que responde a isso, ao SINAES. Temos, temos. A gente cumpre coisas muito interessantes, pois temos o atendimento pessoal e cumprimos o atendimento virtual, já que temos o sistema acadêmico onde o aluno consegue ter esse atendimento. Então cumprimos bem os requisitos quanto a isso.</p> <p>Seguimos a política da PUC de divulgação, os eventos que a Puc participa e que estão institucionalizados, as propagandas oficiais da Puc, rede social oficial da Puc, o site oficial da instituição, visitação a escolas, participação em feiras e eventos voltados a educação e ensino. Neste caso, acho que o SINAES não afeta, com relação a divulgação. A divulgação é uma coisa muito complexa, e a PUC tem por princípio não ser uma instituição que faz grandes campanhas de marketing, grandes campanhas institucionais. Eu acho que não é o caso da Puc, fazer propaganda de divulgação de um curso. A gente trabalha sozinho dentro do que fazemos, em cada ação, numa feira, numa palestra, acho que as ações internas, elas vêm de boas avaliações que temos nos ranqueamentos, no Guia do Estudante, nos não oficiais. Tem esses mecanismos não oficiais, mas que acabam sendo grandes mecanismos de divulgação do curso, como o Guia do Estudante, o Ranking da Folha, RUF, e a gente vem trabalhando bastante com esses mecanismos, que são mecanismos de grande promoção, de marketing. Quando a gente tem que responder um questionário do Guia do Estudante, por exemplo, a gente para tudo e se dedica, para responder bem, pra ser bem avaliado.</p>	<p>Temos o atendimento pessoal e o cumprimos o atendimento virtual.</p> <p>Seguimos a política da PUC de divulgação, os eventos que a PUC participa e que estão institucionalizadas, as propagandas oficiais da PUC, rede social oficial da PUC, o site oficial da instituição, visitação às escolas, participação em feiras e eventos voltados a educação e ensino.</p> <p>Neste caso, acho que o SINAES não afeta, com relação a divulgação.</p>	Política Institucional (independe do SINAES).
G2	<p>Atendimento é avaliado quando o Ministério vem aqui, de que maneira o aluno tem acesso a essas informações. A PUC não tem problemas nesse sentido. Hoje, foi criado um aplicativo da PUC e todos gostaram muito, todos estão acessando lá e até reduzem a ida a secretaria, ou ainda entrar na página do aluno, porém ela ainda é muito confusa. A divulgação é uma questão de mercado. A nossa instituição não tem essa visão de marketing, ela simplesmente faz o que a igreja católica faz, ela propaga as ideias. Não é agressiva a ponto de fazer ações mais</p>	<p>A PUC não tem problemas nesse sentido. Hoje, foi criado um aplicativo da PUC e todos gostaram muito.</p> <p>A divulgação é uma questão de mercado. A nossa instituição não tem essa visão de marketing.</p>	Política Institucional (independe do SINAES).

efetivas.

**Questão 7 - Como se dá a sustentabilidade financeira do Curso de Turismo?**

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
G1	<p>Como está o curso hoje? Se não tivesse sustentabilidade financeira ele não existiria mais, né. Vamos ver, a turma desse currículo novo entrou em 2011. Em 2011 nós não tínhamos sustentabilidade financeira, em 2012 ainda não, nós passamos a ter sustentabilidade financeira em 2013 acredito, com esse currículo novo rodando. O nosso corpo docente não é um quadro docente caro, quase todos de carreira nova, não é um quadro docente caro. Nosso curso se sustenta, ele tem um número de ingressantes que pagam mensalidade. Este ano foi um número bom, mas desde 2012 temos bolsistas. Em 2011 tivemos a bolsa da PUC, que era bolsa social. Por isso falo que o curso não se sustentava, eram 14 alunos, 3 pagantes, o restante bolsista. Em 2012 entra a bolsa PROUNI, que acho que foi um ganho muito bom. E hoje podemos pensar que somos 50% pagantes e 50% bolsistas, em grande parte PROUNI, o que traz sustentabilidade para o Curso. Mas sustentabilidade, é um curso que empata. Pagas as contas e só. Não é um curso lucrativo para a instituição, de fato não é.</p>	<p>Nosso curso se sustenta, ele tem um número de ingressantes que pagam mensalidade.</p>	<p>Número de alunos pagantes da mensalidade.</p>
G2	<p>O curso nos últimos dez anos é um curso perto de ser deficitário, pela quantidade de alunos bolsistas que tem, mas também não é um curso que onera muito. Não temos professores doutores, temos dois mestres somente, a estrutura que se utiliza é a mesma, o custo operacional de transportes reduziu 50%. O que é caro é a mensalidade do aluno que não é bolsista, porque não corresponde ao que o curso oferece. São quase R\$1.500,00. Este valor subiu entre 2004 e 2005, quando tínhamos 200 alunos de manhã, 100 à tarde e 200 à noite. Tínhamos que ter para cada disciplina, que era modulada, três professores, então a estrutura tinha que ser maior, três salas de aula, três transportes, então o custo subiu. Porém nessa época o curso se sustentava, eram quase 1.000 alunos, teve uma época que o Curso de Turismo sustentou o centro inteiro. Curso de RP, curso de PP, curso de Jornalismo, viviam às custas do Curso de Turismo. Quem sustentou CLC foi o Turismo, laboratórios, por exemplo, que foram construídos de fotografia, de RP, de Jornalismo foi na época que o Curso de Turismo estava em alta. E na época não</p>	<p>O curso nos últimos dez anos é um curso perto de ser deficitário, pela quantidade de alunos bolsistas que tem, mas também não é um curso que onera muito.</p>	<p>Número de alunos pagantes da mensalidade.</p>

fizemos o nosso laboratório, fizemos os dos outros e não o nosso. três salas de aula, três transportes.

*Pesquisador: A que você atribui essa expressiva queda no número de alunos?*

É inexplicável. Porém estou cada vez mais convencido que o curso precisa ter uma reformulação em seu projeto. A cada dois ou três anos precisamos mudar, não podemos manter o mesmo curso por muito tempo por causa do mercado. Por exemplo, as novas diretrizes curriculares de 2006 deixaram muitas coisas para trás. O Curso de Turismo era mais forte por esse motivo. Na área de Hotelaria, de Gastronomia, tínhamos disciplinas muito mais formadoras. Não é que deixamos de atender o mercado, mas deixamos de construir um aluno com esse potencial, são poucos os nossos alunos hoje que estão nesse mercado, por exemplo, porque nossas disciplinas diminuíram em carga horária e em tema. O nosso aluno com essas novas diretrizes não aprende mais espanhol, só aprende inglês. Espanhol não é mais obrigatório, mas deveria.

**Questão 8 - Como o SINAES se manifesta na gestão do Curso de Turismo?**

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
G1	<p>Se manifesta muito. Nosso plano de ação do curso tem sua base nas dimensões do SINAES. Temos que cumprir as dimensões do SINAES com excelência, todas as dimensões. Temos que toda hora olhar para nosso plano de ação e pensar na gestão atendendo com excelência cada dimensão. Primeira fase de 2014 nós fizemos isso manual. Hoje nós temos um sistema, o Interact, nosso sistema de gestão. Esse sistema de gestão foi feito baseado tanto nas diretrizes do SINAES como nas diretrizes estratégicas da instituição. Então nós abastecemos esse sistema com as nossas metas, e temos prazos, e tem que cumprir, sempre estar melhorando, para atender além do SINAES, as metas estratégicas da PUC, que são baseadas no SINAES também, mas que são muito maiores, são muito mais difíceis de atender. Para que? Para trazer tranquilidade de gestão de cada curso, eu acho que não é fácil um curso que não atende o SINAES, um curso que não atende o SINAES o que vai acontecer com ele? Ele vai</p>	<p>Se manifesta muito. O plano de ação do curso tem sua base nas dimensões do SINAES. Todas as dimensões do SINAES precisam ser cumpridas com excelência. Há um sistema de gestão baseado tanto nas diretrizes do SINAES como nas diretrizes estratégicas da instituição. Nós abastecemos o sistema com nossas metas e temos prazos, e tem que cumprir, sempre</p>	<p>Articulação às dimensões/diretrizes do SINAES.</p>

	<p>fechar, vai minguar. Então minimamente a gente entende que tem que atender aquilo. A gestão é bastante focada em atender o SINAES.</p>	<p>estar melhorando, para atender além do SINAES, as metas estratégicas da PUC.</p> <p>A gestão é bastante focada em atender o SINAES.</p>
<b>G2</b>	<p>Na verdade uma das questões que eu sempre tentava trabalhar era a questão das habilidades e competências. Isso está dentro das diretrizes do Ministério e tentar cumprir essas questões, acho que é a parte mais importante. O que aconteceu durante a minha gestão, foi que durante dois anos ficamos sem ingressantes ficando assim, sem avaliações do ENADE por um período. Então tivemos que fazer uma avaliação do curso <i>in loco</i>, nunca tinha acontecido isso nos trinta e poucos anos do curso, ele nunca tinha passado por uma avaliação como esta. De qualquer jeito, toda a estrutura, toda a parte burocrática, o projeto pedagógico, estava tudo muito organizado pela universidade. Isso aconteceu em 2010. Logo que entrei já tivemos que passar pela avaliação do MEC e a nota que tiramos foi 4. Não estávamos tão fora, todos os indicadores e premissas foram cumpridas. Mesmo não tendo alunos ingressantes por dois anos, a avaliação foi boa. Na gestão isso influencia, porque devemos ter esses medidores, você precisa acompanhá-los, não é porque não tinha alunos ingressando que podíamos abandoná-los, assim continuamos com o projeto pedagógico. Tínhamos alunos que já estavam terminando, outros ingressando já com a mudança de currículo, que são os que iniciaram em 2011. Foi um momento de transição do projeto antigo para o projeto novo com as novas diretrizes, seguindo as novas diretrizes do Ministério.</p>	<p>Na verdade uma das questões que eu sempre tentava trabalhar era a questão das habilidades e competências.</p> <p>O que aconteceu durante a minha gestão, foi que durante dois anos ficamos sem ingressantes ficando assim, sem avaliações do ENADE por um período. Então tivemos que fazer uma avaliação do curso <i>in loco</i>.</p> <p>Foi um momento de transição do projeto antigo para o projeto novo com as novas diretrizes, seguindo as novas diretrizes do Ministério.</p>

Articulação às dimensões/diretrizes do SINAES.

**Questão 9 - Qual a repercussão dos resultados do SINAES na elaboração do PPC?**

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
<b>G1</b>	<p>Nosso PPC é relativamente novo. Não posso responder muito, não estava aqui no momento de criação desse PPC, mas pelo que vejo nele, porque conheço bem ele, vejo que o PPC foi criado pensando em atender as perspectivas do SINAES.</p>	<p>O PPC foi criado pensando em atender às perspectivas do SINAES.</p>	<p>Articulação às dimensões/diretrizes do SINAES.</p>
<b>G2</b>	<p>Em relação as novas diretrizes curriculares de 2006, elas alteram totalmente o PPC. O</p>	<p>Em relação as novas diretrizes curriculares</p>	<p>Independente do SINAES.</p>

projeto pedagógico do curso foi outro a partir daí, Isso baseado nas novas diretrizes. Não consigo ver interferência do SINAES.

de 2006, elas alteram totalmente o PPC.  
Não consigo ver interferência do SINAES.

**Questão 10 - Qual a repercussão dos resultados do SINAES no currículo do Curso de Turismo?**

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
G1	<p>As repercussões do SINAES no currículo eu acho que a gente ainda não tem. Acho que vamos ter quando fecharmos esse ciclo. Porque a última avaliação que nós tivemos, foi acho que no primeiro ano que estava correndo esse currículo novo, em que a gente teve avaliador do MEC, em que fechou um ciclo do Curso de Turismo, era muito novo, não repercutiu, não houve uma repercussão. Eu acho que a repercussão vai ser agora, de como está esse currículo né, e de como isso vai afetar o PPC. O que eu posso falar pra você, te adiantar? Se a nossa avaliação for muito ruim vai ter um reflexo grande no PPC? Vai. Acho que enquanto equipe de turismo a gente vai ter que repensar o PPC, as coisas podem não estar caminhando em relação ao que é adotado. Agora se a gente estiver caminhando bem, o SINAES também vai ser um resultado, uma forma de avaliar. Estamos bem, podemos contribuir? Vamos ver onde precisamos adequar, precisamos mudar, então vamos mudar. Pra responder, a repercussão é total, apesar de não ter tido o fechamento de ciclo e o resultado.</p> <p>A previsão do resultado é para setembro/outubro, então para sua pesquisa é interessante complementar a entrevista, antes de defender, fazer uma nova entrevista, como vamos fechar o ciclo esse ano você terá um resultado melhor.</p>	<p>As repercussões do SINAES no currículo, acho que vamos ter quando fecharmos este ciclo.</p> <p>A última avaliação que nós tivemos, foi no primeiro ano que estava correndo esse currículo novo, em que a gente teve avaliador do MEC, em que fechou um ciclo do Curso de Turismo, era muito novo, não repercutiu.</p> <p>Eu acho que a repercussão vai ser agora, como está esse currículo, como isso vai afetar o PPC.</p>	<p>Articulação às dimensões/diretrizes do SINAES.</p>
G2	<p>Também não consigo ver nada que tenha interferido. Na verdade o que teve de mudança técnica foi no perfil do curso. Não era mais um curso que envolvia todo o Turismo, era mais um curso de gestão. Para o ENADE nós nos preparamos, mas não no intuito de "apagar fogo", quando fizemos as ações com o pessoal de Turismo eles foram bem. A última nota que foi 4, se não me engano, em 2009. O curso fez simulado</p>	<p>Também não consigo ver nada que tenha interferido. Na verdade o que teve de mudança técnica foi no perfil do curso.</p> <p>O curso fez simulado somente, não dedicamos um tempo específico para</p>	<p>Articulação às dimensões/diretrizes do SINAES.</p>

somente, não dedicamos um tempo específico para melhorar essa nota ou tentamos investir nessa nota, pois acreditávamos que os alunos estavam dentro do perfil e que não haveria necessidade. Não prestamos ENADE em 2012, porque não tivemos ingressantes em 2009 e 2010. Nunca tivemos essa preocupação. Tínhamos equipes de professores que eram consultores, faziam parte do Ministério, então sempre estivemos antenados com temas e discussões relacionadas a esses temas eram elaborados em sala ao longo das aulas. Neste sentido sempre estivemos tranquilos. Acho que nem hoje precisaríamos.

melhorar essa nota pois acreditávamos que os alunos estavam dentro do perfil.

Tínhamos equipes de professores que eram consultores, faziam parte do Ministério, então sempre estivemos antenados com temas e discussões relacionadas a esses temas eram elaborados em sala ao longo das aulas.

**Questão 11 - Quais são as orientações ao corpo docente, decorrentes do SINAES?**

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
G1	<p>Quando fazemos nossas reuniões, e a gente discute avaliação externa, avaliação interna, como está o andamento do nosso curso, se estamos cumprindo ou não, eu acho que assim, aqui na Puc trabalhamos de uma forma legal, a gente não sai falando 'Vamos cumprir o SINAES', naquele desespero, a gente fala 'vamos fazer a coisa bem feita', e acho que dentro do que a gente conversa enquanto equipe, a gente atende sempre além de SINAES, eu não peço aos professores 'atender ao MEC'. A não ser quando tem visita né, como tivemos da hotelaria, tem que fazer algumas coisas mais operacionais. Mas as orientações são dadas de maneira geral, dentro das diretrizes da Puc, a gente não fala de SINAES, SINAES, não é nosso foco de discussão principal, mas eu acho que ele tá lá dentro. Ele está entremeado e dentro das coisas que temos que fazer, mas não vivemos em função dele.</p>	<p>Quando fazemos nossas reuniões, e a gente discute avaliação externa, avaliação interna, como está o andamento do nosso curso, se estamos cumprindo ou não.</p> <p>Na PUC trabalhamos de uma forma legal, não saímos falando 'vamos cumprir o SINAES', naquele desespero. A gente fala 'vamos fazer a coisa bem feita'.</p> <p>Enquanto equipe, a gente atende sempre além de SINAES.</p>	<p>Articulação avaliação externa e avaliação interna.</p>
G2	<p>Não havia essa preocupação específica. Quem trazia discussões sobre isso era a professora Juleusa, que trazia discussão a respeito, mas não acontecia nenhuma orientação direcionada.</p>	<p>Não havia essa preocupação específica.</p>	<p>Independente do SINAES.</p>



**Questão 12** - Há alguma orientação e/ou preparação dos alunos para a realização do ENADE?  
Em caso afirmativo, como se dá esse processo?

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
G1	<p>Sim, há. Eu acho que a gente prepara, mas não doutrina, eu acho isso importante. Fazer simulados, conversar sobre o ENADE, e conversar sobre a importância que essa avaliação tem enquanto reflexo na vida acadêmica dele e depois de formado também, eu acho que é essa a conversa que a gente faz, e que eu posso falar que trabalhamos o ano passado, dentro do ciclo avaliativo, o que a gente fez. Mas não existe um doutrinamento, né, eu vi coisas ano passado por exemplo de instituições em que... Eu fui até o local da prova no dia da prova, fiquei na porta da escola, dei um boa sorte para os alunos, e só. E você vê instituição que fica esperando o aluno trazer o caderno de respostas para ver se ele fez, e pontua o aluno, com relação ao que ele marcou no caderno, dando desconto na mensalidade, pontua ele, dá ponto em todas as disciplinas daquele semestre. Então é uma coisa que a instituição não é favorável, e que nós do curso também não somos, não vejo sentido algum. A gente orienta? Orienta, explica o que é. Até porque o aluno não sabe o que é, acha que é um outro ENEM, e não é. Mas é uma avaliação. A gente conversou no início do ano. Parou no meio do ano de novo, conversou, mas a gente esclareceu, não doutrinou, e não existe uma política, como posso falar, de premiar o aluno, não existe nenhuma política de mérito, de premiação. Não existe nenhuma política de mérito em relação ao ENADE. A gente apenas explica o que é. E a gente acredita que nosso PPC está adequado, a gente acredita que nosso ensino é bom, e por aí vai. Nem aula pra dar reforço sobre o conteúdo do ENADE, como instituições que param duas semanas antes do ENADE pra dar reforço, não. Não é nosso objetivo. Acho que toda instituição tem que acreditar, todo curso tem que acreditar, e no Curso de Turismo a gente acredita no nosso PPC.</p>	<p>Sim. A gente prepara, mas não doutrina.</p> <p>Fazer simulados, conversar sobre o ENADE, e conversar sobre a importância que essa avaliação tem enquanto reflexo na vida acadêmica dele e depois de formado também.</p> <p>A gente orienta, a gente esclarece. Apenas explica o que é.</p> <p>A gente acredita que o nosso PPC está adequado. Toda instituição tem que acreditar, todo curso tem que acreditar, e no Curso de Turismo a gente acredita no nosso PPC.</p>	<p>Esclarecimento (sobre o ENADE).</p>
G2	<p>Uma são os simulados. Além disso, como já tínhamos professores que eram consultores do Ministério e tínhamos os contatos, sempre questionávamos para ver os temas mais presentes. A recomendação sempre foi para</p>	<p>Uma são os simulados.</p> <p>A recomendação sempre foi para os</p>	<p>Simulados ENADE.</p>

os professores tratem assuntos mais contemporâneos, que pudessem cair no ENADE e utilizar provas modelo ENADE, para treinar o aluno nesse tipo de prova. Tivemos uma turma que fizemos um simulado, se não me engano em 2009. Essa turma errou muito em um simulado, então vimos a necessidade de explicar como funcionava. Como sempre a PUC teve liberdade de formas e maneiras de aplicação de avaliação em sala, então mudamos muito depois do ENADE, todos nós. Em como se elaborar uma prova e outros. Isso tem servido ao aluno no futuro também, principalmente para prestar concurso público, ou provas de algumas empresas que usam esse mesmo modelo.

professores tratem assuntos mais contemporâneos, que pudessem cair no ENADE e utilizar provas modelo ENADE, para treinar o aluno nesse tipo de prova.

**Questão 13** - *Dos três pilares do SINAES, a avaliação institucional, a avaliação do curso e o ENADE, enquanto gestão, qual deles tem maior peso ou maior importância para o resultado final? Você acredita que será mais cobrada por qual deles?*

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
G1	<p>Não consigo olhar pra nenhum em separado, pelos três eu sou cobrada e muito. Avaliação institucional, somos cobrados, tenho obrigação de ver todo início de semestre, ver o que aconteceu no semestre passado, e pensar sobre ela. Quanto tem problema eu converso individualmente com os professores, ela é importante. Mas o Curso de Turismo sempre tem bons resultados, a gente nunca teve problemas muito grandes. Mas ela tem um peso grande sim, ela é uma ferramenta, que se ela mostra que a coisa... e já teve outros momentos em que ela mostrou, e eu acho que a instituição seguiu a direção de falar isso não tá bom, isso precisa ser mudado, aconteceu. Então, eu acho que ela tem um peso sim. O ENADE tem um peso? O ENADE tem um peso gigantesco, gigantesco. Porque não adianta eu cuidar da avaliação interna, não adianta eu cuidar da avaliação institucional, e o ENADE sair péssimo. Então o ENADE é complicado, e o ENADE não depende só da gestão. Mas mesmo eu sabendo disso, da importância do peso do ENADE na hora da conta do resultado final, eu não acho que eu tenho que doutrinar aluno para fazer ENADE e acho que o curso em hipótese alguma tem que caminhar em função do ENADE, eu não vejo mesmo. A gente forma pessoas pensantes, acima de tudo, pessoas que vão para o mercado de trabalho, formamos pessoas que vão seguir carreira acadêmica.</p>	<p>Não consigo olhar pra nenhum em separado, pelos três eu sou cobrada e muito.</p> <p>O ENADE tem um peso gigantesco. Não adianta eu cuidar da avaliação interna, não adianta eu cuidar da avaliação institucional, e o ENADE sair péssimo.</p> <p>Mas mesmo sabendo da importância e do peso do ENADE, acho que o curso em hipótese alguma tem que caminhar em função do ENADE.</p> <p>A gente forma pessoas pensantes, acima de tudo, pessoas que vão para o mercado de trabalho, formamos pessoas que vão seguir carreira acadêmica.</p>	Esclarecimento (sobre ENADE).

	<p>trabalho, formamos pessoas que vão seguir carreira acadêmica, então eu não penso isso. Penso que ela é importante mas não é principal objetivo. E ela é de acabar mesmo com a nota, ela pode acabar com a nota da instituição se ela for ruim né, mas eu acho que muitas vezes também ela não vai refletir totalmente o que é a instituição, 100% o que é a instituição, o que é o PPC, a gente não pode levar o ENADE como uma coisa tão desesperadora.</p>	<p>Penso que ela é importante mas não é o principal objetivo.</p>	
<b>G2</b>	<p>O que era mais cobrado era a avaliação interna feita pelo aluno, parte da avaliação institucional. Que particularmente acho extremamente extenso, cansativo, fora de época, e não sei até que ponto esse material de fato contribui. O professor pode mudar as atitudes no final do semestre e ser bem avaliado. Além disso, o aluno sempre vai fazer essa avaliação no final do semestre, quando ele tem provas para fazer e estudar, trabalhos, TCC, então ele não fará uma boa avaliação, em minha opinião. O que eu era mais cobrado era isso. O Curso de Turismo sempre teve índices elevados. Sempre tivemos um bom número de alunos participando, porque entrávamos na sala de aula, conversávamos com eles, pedíamos participação. Porém alguns alunos ainda veem isso como forma de vingança, de algum professor que eles não gostam ou que não foram bem naquela matéria. Mas o que a PUC mais cobrava era a avaliação interna. Na época em que havia ENADE era o ENADE, claro, mas cada coisa tinha sua época. Mas avaliação interna sempre foi um elemento perturbador para o final do semestre do gestor.</p>	<p>O que era mais cobrado era a avaliação interna feita pelo aluno, parte da avaliação institucional.</p> <p>Na época em que havia ENADE era o ENADE, claro, mas cada coisa tinha sua época. Mas avaliação interna sempre foi um elemento perturbador para o final do semestre do gestor.</p>	<p>Avaliação institucional – autoavaliação.</p>

**Questão 14 - Outras considerações que o entrevistado considerar pertinentes.**

<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTA</b>	<b>IDEIA CENTRAL</b>	<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>
<b>G1</b>	<p>Acho que falei o que acho importante, a avaliação ela é importante mas não é tudo. Pensamos nela o tempo todo, mas ela não é tudo. O PPC pra mim está muito acima disso tudo, no PPC tenho que atender o SINAES, tenho. Mas no PPC tenho que ir muito além daquilo. Não posso focar e contemplar o SINAES e só isso. Contemplei o SINAES e estou feliz. Não. Não é isso mesmo. Um curso com história tão longa, um curso que existe</p>	<p>A avaliação ela é importante, mas não é tudo. Pensamos nela o tempo todo, mas o PPC está muito acima disso tudo. No PPC tenho que atender o SINAES, mas no PPC tenho que ir</p>	<p>Articulação PPC/SINAES. Atendimento de demandas e necessidades profissionais e acadêmicas. (para além do</p>

antes de existir o SINAES, ele carrega essa história toda, ele carrega suas políticas anteriores, a gente não descarta do dia pra noite o que foi feito no passado, e agora é assim, o SINAES. Não é assim não, é uma coisa que vai muito além disso, é uma coisa que segue outras tantas demandas, outras tantas necessidades profissionais e acadêmicas.

muito além daquilo.

Um curso é uma coisa que segue outras tantas demandas, outras tantas necessidades profissionais e acadêmicas.

SINAES).

**G2**

O que na verdade todos esses indicadores fazem é engessar um pouco os cursos. Não temos certas liberdades que poderíamos ter. Ficamos muito reativos. Não podemos fazer muita coisa que não está prevista nos medidores. O curso não fica da forma como poderia ser. Dessa forma poderíamos ter uma certa flexibilidade em alterar algumas coisas que talvez influenciariam em uma nota mais baixas em um desses indicadores gerais mas poderíamos ter um aluno mais atuante, mais capacitado, assim a instituição ganharia também com isso, tendo alunos com mais destaque. Acho que algumas vezes esses medidores impostos pelo MEC podem atrapalhar, porque temos que seguir certas regras e normas. Uma das primeiras tarefas que tive quando assumi a gestão aqui foi justamente tentar entender porque a mensalidade era tão alta. Descobrimos que era por conta do histórico. Poderia ter mudado, mas a gestão não tem esse poder. A definição não cabe ao gestor nem a reitoria. Quem define é a mantenedora. Algumas vezes a mantenedora olha a universidade como um todo no ponto de vista administrativo. Entre o administrativo e o pedagógico, aliás, tende a existir uma eterna discórdia.

O que na verdade todos esses indicadores fazem é engessar um pouco os cursos. Não temos certas liberdades que poderíamos ter. Ficamos muito reativos.

Não podemos fazer muita coisa que não está prevista nos medidores. O curso não fica da forma como poderia ser.

SINAES como limitador.

## APÊNDICE V – QUADRO DE ANÁLISE DOS GRUPOS FOCAIS - PROFESSORES

**Questão 1** - *Quais os instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) você conhece?*

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
P1	<p>O SINAES são o ENADE e a avaliação do curso, de docente, e a avaliação que os alunos fazem, e a avaliação de estrutura? Conheço por causa de problemas que a gente teve com o ENADE no curso de Biologia então não teve jeito, a gente teve que se inteirar do que estava acontecendo porque a nota do curso baixou muito por causa do ENADE, sendo que é um curso extremamente bem avaliado em todos os outros quesitos. Então ficou desproporcional, mas aí depois se resolveu e a nota subiu de novo porque é um curso com 90% de doutores, fora uma estrutura maravilhosa e aí a gente teve que aprender porque eu não conheço, mas, basicamente por causa disso.</p>	<p>O SINAES são o ENADE e a avaliação do curso, de docente, e a avaliação que os alunos fazem, e a avaliação de estrutura.</p>	<p>Avaliação do estudante. Avaliação de curso. Avaliação Institucional.</p>
P2	<p>Eu também conheço as duas formas que é o ENADE, o ENADE eu mesma fiz porque eu fiz Linguística e depois eu fiz Letras, e quando eu fiz me chamaram para fazer, na época não iam todos os alunos, eles escolhiam alguns para fazer, aí me chamaram. Eu fiz Linguística na e Letras. Eu precisava da licenciatura, na verdade, por isso que eu fiz. Aí eu fui fazer o ENADE em 2011 e conheço pelo curso de Letras também porque os alunos fazem, a gente faz as provas integradas para ajudá-los também, para eles conhecerem melhor a prova, eu cheguei a elaborar questões, então eu sei quais são os tipos de questões, quais são as estratégias por trás das questões, mas eu conheço o ENADE de Letras, de Turismo eu já não conheço. Tenho que ser sincera com você, eu não conheço a prova. E a visita do MEC que é uma forma de avaliação eu conheci também bastante porque na época que o curso de Letras recebeu a visita do bacharelado eu estava como integradora acadêmica então participei de todo processo e eu fiz a organização de toda a documentação dos professores.</p>	<p>Eu também conheço as duas formas que é o ENADE E a visita do MEC que é uma forma de avaliação eu conheci também bastante porque na época que o curso de Letras recebeu a visita do bacharelado eu estava como integradora acadêmica.</p>	<p>Avaliação do estudante. Avaliação de curso.</p>
P3	<p>Eu não conheço nada aprofundado, só do que a gente fala aqui mesmo em reuniões, do que a Francis falou bastante, das reuniões em que</p>	<p>Eu não conheço nada aprofundado.</p>	<p>Não conhece.</p>

	estavam trabalhando, enfim, só superficialmente.		
P4	O ENADE, só. Antigamente era o provão e mudou para ENADE, eu não conheço outro.	O ENADE, só.	Avaliação do estudante.
P5	Só as pesquisas que são feitas no AVA, pesquisas institucionais, do aluno em relação à universidade, em relação aos professores e em relação a ele mesmo. A prova do ENADE também.	As pesquisas que são feitas no AVA, pesquisas institucionais. A prova do ENADE também.	Avaliação institucional. Avaliação do estudante.

**Questão 2** - Como você avalia a infraestrutura física (salas de aula, laboratórios de informática, internet), especialmente a de ensino e de pesquisa; e biblioteca, no Curso de Turismo?

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
P1	Eu vou concordar, eu acho que a gente não tem problema nenhum com estrutura nem sala de aula, nem laboratório, laboratório de informática, biblioteca, está disponível, tem, e tudo que não tem se pedir funciona, quase sempre, noventa por cento das vezes. O fato de ter todo equipamento individual já é uma maravilha, quem tinha que reservar antes, agora é muito prático. E os funcionários vêm socorrer muito rápido quando a gente precisa. Profissionalmente a gente é muito valorizada. Um ponto muito importante, muito respeito, muito valor mesmo.	Eu acho que a gente não tem problema nenhum com estrutura nem sala de aula, nem laboratório, laboratório de informática, biblioteca, está disponível, tem, e tudo que não tem se pedir funciona. Profissionalmente a gente é muito valorizada.	Satisfatória. Sentimento de valorização.
P2	Eu acho que para minha área a estrutura da biblioteca é muito boa, há os exemplares dos livros, há DVDs, CDs, tem uma salinha só de áudio, porque minha área precisa disso, inglês precisa. Então eu acho assim, acho que a estrutura da universidade no geral é muito boa, e até eu vi pela visita do MEC mesmo, os avaliadores, eu estive também na visita de Turismo, agora estou lembrando, de Hotelaria, desculpe, mas foi só na reunião com os professores, e os avaliadores de Letras disseram que a nossa estrutura é muito boa no geral, enquanto Universidade é mesmo. Eu concordo que é muito boa.	A nossa estrutura é muito boa no geral, enquanto Universidade é mesmo. Eu concordo que é muito boa.	Satisfatória.
P3	Eu concordo com ela, eu acho uma faculdade super legal em estrutura, eu acho que a sala de aula a gente tem equipamento individual hoje, acho que todo mundo aqui passou quando não era, acho que vai cada dia enriquecendo mais, agora por exemplo na minha área eu sinto um pouco de falta de livros atuais na biblioteca. Então por exemplo, eu precisei estudar no ano passado e fui lá, era tudo bibliografia nova que estava nas ementas	Eu acho uma faculdade super legal em estrutura. Sinto um pouco de falta de livros atuais na biblioteca. Os funcionários estão sempre prontos para atender.	Satisfatória. Biblioteca. Sentimento de valorização.

	<p>dos outros cursos e aqui não tinha nenhuma. Estou dizendo nas ementas de mestrado, você vai lá estudar focada em Turismo que era o meu caso, daí você vai procurar os livros, que são atuais, e você tem que solicitar, aquela burocracia, eu acho que para o Turismo ainda está um pouco falho. Mas super estruturado. Em termos de estrutura, de pegar livros, mandar e-mail quando está vencendo o prazo, eu acho que esta tecnologia é muito organizada, eu gosto. Fora a estrutura pessoal, que não tem como a gente reclamar. Os funcionários estão sempre prontos para atender. A gente se sente até rainha aqui. Eu me sinto bem cuidada.</p>	
<p>P4</p>	<p>Começando de trás para frente, a biblioteca é muito boa, eu mesma como docente sempre pego livros lá para minhas pesquisas, acho ela muito boa. As nossas salas de aula deixam um pouco a desejar. Temos os prédios, quando um professor está dando aula e passa um vídeo, não queremos ficar pedindo para ele baixar o volume, porque o vídeo também tem que atingir todos os alunos e fazer a discussão. Quando fazemos a discussão de texto com alunos todo mundo fala bastante e as paredes são muito finas, e isso deixa a desejar. No calor o ventilador não dá conta e acho que temos outras salas de aula, pensando na instituição que são boas, mas as que temos usado não são muito boas não, acho que isso é um pouco ruim, sinto que nos atrapalhamos mutuamente. Quanto aos laboratórios, acho bons, acho difícil termos muitos computadores, sabemos o custo disso, acho que para o que fazemos, pelo menos nas minhas disciplinas, os computadores dão conta. Tem internet, tem computador para todos também, por termos poucos alunos. De estrutura é isso, acho que são as salas de aula que poderiam ser melhores para termos um nível melhor de aula.</p>	<p>A biblioteca é muito boa. As nossas salas de aula deixam um pouco a desejar. Quanto aos laboratórios, acho bons.</p> <p>Satisfatória. Salas de aula.</p>
<p>P5</p>	<p>Acho a biblioteca muito boa, o CEPITUR acho que poderia ser mais bem equipado, acho que não usamos tanto porque temos poucos computadores para os alunos, então se levarmos eles lá não dá. Com relação a acústica, acho a da PUC ruim. Na semana passada eu trouxe uma palestrante e ninguém conseguiu ouvir a voz dela, porque alguém que estava na sala ao lado colocou um filme na aula. Ninguém ouvia ela falando. Então acho a acústica ruim. Acho que em termos de laboratório de informática está bom, mas deveríamos ter mais. Por exemplo, algumas turmas tem muitos alunos e quando dividimos as turmas temos que ficar indo de uma sala para outra, prejudicando a aula.</p>	<p>Acho a biblioteca muito boa, o CEPITUR poderia ser mais bem equipado. Com relação à acústica, acho a da PUC ruim. Acho que em termos de laboratório de informática está bom.</p> <p>Satisfatória. Salas de aula. Laboratórios.</p>

**Questão 3 - Qual a influência do SINAES nessa estrutura?**

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
P1	Sobre a influência do SINAES, eu acho que tem influência em algumas coisas, assim, pode ser que nós tenhamos uma avaliação, pode ser que reveja o curso, eles compram os livros, eles não necessariamente compram livros que nós não pedimos, mas os que nós pedimos, para a nossa bibliografia, eles estão sempre colocando, então tem bastante coisa interessante, o aluno tem esse acesso, tem acesso no site, e tem acesso a norma técnica que é cara e se pedir a universidade fornece, tem acesso a artigo, artigo internacional, basta o aluno ir atrás. E nós também, tem burocracia mas funciona. O fato de ter na biblioteca a base de dados da CAPES, é maravilhoso, e não é em todo lugar que tem, mas nós temos. Então acho que vale, que tem influência sim, mas é muito boa a base que nós temos.	Pode ser que reveja o curso, eles compram os livros, para a nossa bibliografia, eles estão sempre colocando. O fato de ter na biblioteca a base de dados da CAPES, é maravilhoso. Então acho que vale, que tem influência sim	Biblioteca.
P2	Em Letras eu acho que talvez haja, pelo que eu conheço. Agora em Turismo eu não sei te responder, mas acho que sim, porque por exemplo, Letras tem aula de Metodologia, tem que ter um laboratório de ensino, e está sendo construído um outro laboratório, porque hoje é meio improvisado, está sendo construído porque é algo que você tem que apresentar quando o MEC vem. Como eles vieram para bacharelado, não tivemos que apresentar, mas para licenciatura quando eles vierem, acho que o ano que vem vai ficar pronto. Hoje é numa sala de aula que tem um armário, com material didático, que os alunos precisam consultar material didático, mas tem um projeto bem interessante para laboratório de ensino. Eu acho que talvez de Turismo, não sei, é que tem pouco de Gastronomia, a questão é que fica lá no Campus II, fica distante para eles terem essa experiência, a gente não tem um laboratório aqui. E para Inglês é super legal porque dá para mostrar como falar tudo em inglês, praticar. Eu acho que pensando um pouco na questão da biblioteca, existe um limite com que a universidade pode trabalhar, fui entendendo isso também por causa da visita do MEC. Até o que o MEC exige, tem assim, se você tirar uma pontuação já é suficiente, e as vezes para a universidade é complicado comprar toda hora, porque não cabe e porque aquilo fica obsoleto, então tem que pensar bem em que vale a pena investir, porque é uma questão administrativa.	Agora em Turismo eu não sei te responder, mas acho que sim, porque, por exemplo, Letras tem aula de Metodologia, tem que ter um laboratório de ensino. Eu acho que talvez de Turismo, é que tem pouco de Gastronomia, a questão é que fica lá no Campus II, fica distante para eles terem essa experiência, a gente não tem um laboratório aqui. Eu acho que pensando um pouco na questão da biblioteca, existe um limite com que a universidade pode trabalhar.	Laboratório de ensino. Laboratório de Gastronomia. Biblioteca.
P3	Falta um laboratório não só de gastronomia, mas até de hospedagem seria legal. Quando	Falta um laboratório não só de	Laboratório de



	eu dava aula em outra Faculdade, lá tinha um laboratório de hospedagem lindo.	gastronomia, mas até de hospedagem seria legal.	Gastronomia. Laboratório de Hospedagem.
P4	O SINAES na verdade quando se pensa em avaliação do MEC, que são os técnicos aqui dentro da universidade, pode ser que uma nota baixa faça com que a instituição acorde e pense em fazer uma autoavaliação e ver o que tiramos de nota em cada categoria e isso pode ser uma forma de estimular essa melhora na infraestrutura. Mas também pode ser uma forma de questionar o porque desse curso ter tirado essa nota ruim, e não perceber que seja por conta da infraestrutura e acabar sendo pior para o curso, eliminando ao invés de melhorar a estrutura. Acho que depende de quem está recebendo essa avaliação, do momento da instituição, do curso, e no caso do ENADE por exemplo, eu não acho que se nossos alunos tirarem uma nota baixa no ENADE seja por causa da estrutura, da sala de aula, acho que não influencia tanto por eles serem independentes e existem muitos meios de buscar a informação. Mas acho que a avaliação do MEC quanto a essa infraestrutura pode tentar modificar, fazer com que melhore.	Quando se pensa em avaliação do MEC, pode ser que uma nota baixa faça com que a instituição acorde e pense em fazer uma autoavaliação e ver o que tiramos de nota em cada categoria e isso pode ser uma forma de estimular essa melhora na infraestrutura. Acho que depende de quem está recebendo essa avaliação, do momento da instituição, do curso.	Infraestrutura.
P5	Quanto às influências dos SINAES, percebemos que quando o MEC vem todos se preocupam em se estruturar. Mas Acho que o MEC demora tanto para vir que ele não sabe se as pessoas dão andamento ou não. O que notamos para o curso de Hotelaria é que existe uma movimentação para melhorar e ter uma boa avaliação. Com relação à infraestrutura, não acompanhei a de Turismo, mas a de Relações Públicas a universidade deixa tudo mais organizado, mudam a forma de receber na sala, então existe uma mudança que é feita para melhorar um pouco em relação ao MEC.	Percebemos que quando o MEC vem todos se preocupam em se estruturar. A universidade deixa tudo mais organizado.	Infraestrutura.

**Questão 4 - Qual a influência do SINAES na elaboração e execução do PPC de Turismo?**

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
P1	Eu já li o projeto pedagógico, li não, eu vi a base do projeto, as disciplinas mas não sei como ele foi feito, não sei a influência. Mas eu acredito que sim, porque existe necessidade para o curso ser aprovado.	Não sei a influência. Mas eu acredito que sim, porque existe necessidade para o curso ser aprovado.	Influencia.
P2	Eu também acho que tem influência. Eu não li o projeto de Turismo, eu li o de Hotelaria, mas eu acho que deve ter sim. Até pelo que eu vejo em Letras, porque ele está sendo reformulado por causa de uma nova lei que entrou para a	Eu também acho que tem influência.	Influencia.

	Licenciatura, todas as Licenciaturas, então eu vejo que há influência. Eu acho que é uma realidade que a Universidade vive.		
P3	Eu acredito que não, porque por exemplo, nós checamos as matérias práticas, os laboratórios e as práticas de formação e na reunião quando a Francis entrou para a direção, que ela foi ler todo o projeto pedagógico novamente e fez toda uma análise ela disse isso, que nós teríamos que mudar o nossa proposta de aula porque estava viciada em uma proposta que já existia, e que tínhamos que mudar porque realmente tinha que ser prática porque o MEC exigia, e teria que mudar por esse motivo.	Eu acredito que não.	Não influencia.
P4	Não sei, sendo super sincera, não sei.	Não sei.	Não tem opinião.
P5	Acho que não. Só escuto falando do MEC quando o MEC vem. Quando estamos discutindo não.	Acho que não.	Não influencia.

**Questão 5 -** *Quais são as orientações ao corpo docente advindas da gestão do curso, decorrentes do SINAES?*

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
P1	No Turismo não tem, em outros com certeza, mas no Turismo eu não me lembro.	No Turismo não tem.	Não há orientação.
P2	Pra mim a orientação é a prova integrada, eu preparar uma questão para a prova integrada é a orientação que recebo, que acho que está ligada diretamente ao SINAES, e a visita do MEC também, em Turismo ainda não passei por uma, mas em Hotelaria houve orientação.	Pra mim a orientação é a prova integrada, que acho que está ligada diretamente ao SINAES, e a visita do MEC também.	ENADE. Avaliação externa.
P3	Orientações existem, mas não especificamente em relação ao SINAES.	Orientações existem, mas não especificamente em relação ao SINAES.	Não há orientação.
P4	Existe em relação ao ENADE, nos preocupamos bastante. Na época que o MEC vem, todo mundo se mobiliza. Vem essa orientação de atualizarmos o currículo porque vamos tendo o que acrescentar e ninguém atualiza, e é difícil, por ter que sempre trazer certificados e outros, e deixa para última hora. Então os professores ficam desesperados e o gestor tem que articular isso, acho que de alguma forma, pensando em nosso curso, as pastas já estão mais organizadas, mas existe isso de vir a avaliação e temos que estar com tudo nos eixos, mas no nosso dia a dia, no contato com aluno acho que temos mais orientação para o ENADE, mas porque ele ocorre com uma frequência maior do que a	Existe em relação ao ENADE. Na época que o MEC vem, todo mundo se mobiliza.	ENADE. Avaliação externa.

	visita.		
P5	Recebemos o básico. Que vai ter prova, que o MEC está vindo, para incentivar os alunos, mas só o básico.	Que vai ter prova, que o MEC está vindo.	ENADE. Avaliação externa.

**Questão 6 - Qual a repercussão dos resultados do SINAES no currículo do Curso de Turismo?**

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
P1	O resultado final? Não tenho conhecimento.	Não tenho conhecimento.	Não tem conhecimento.
P2	Do ENADE e do MEC, as duas avaliações, no caso? É que está alinhado ao projeto pedagógico. Eu imagino que sim, mas não tenho conhecimento.	Eu imagino que sim, mas não tenho conhecimento.	Influencia.
P3	Não sei.	Não sei.	Não tem conhecimento.
P4	Acho que pode interferir, mas depende da gestão, da mentalidade do gestor e da maneira como esse gestor vai conduzir isso. Acho que o que vivenciamos nesse período que estou aqui, estou com três anos, essa preocupação de por que temos essa nota, ou por que os alunos tiraram essa nota, o que temos que fazer. Então vejo uma preocupação de como podemos pensar esse currículo, mas é difícil fazer essa mudança. E vivemos falando que as disciplinas talvez sejam parecidas, que talvez seja melhor mudar uma coisa ou outra, mas acho que de uma maneira geral sempre estamos conversando isso, em nossas reuniões de pensar em como mudar o currículo e sobre esses resultados do SINAES.	Acho que pode interferir, mas depende da gestão, da mentalidade do gestor e da maneira como esse gestor vai conduzir isso. Então vejo uma preocupação de como podemos pensar esse currículo, mas é difícil fazer essa mudança.	Influencia.
P5	Acho que sim, porque todos olham como o MEC vai avaliar para ver como será. Isso eu estou vivendo mais na outra universidade em que trabalho. A universidade teve nota 5 no MEC ela lotou, teve fila de espera de 250 alunos. Lotou as três turmas, passou de trinta para cinquenta alunos por turma, e está ainda com uma lista de espera de mais 50 alunos por turma para o curso de gastronomia. Foi muito divulgada a nota. Acho que influencia sim.	Acho que sim, porque todos olham como o MEC vai avaliar para ver como será. Acho que influencia sim.	Influencia.

**Questão 7 - Como o SINAES se manifesta na sua prática pedagógica?**

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
P1	A única coisa que eu penso é formular questões parecidas com as do ENADE, mas isso para minha disciplina é muito fácil, envolve tantos fatores, que eu monto questões muito parecidas, uso como base e acho importante que eles saibam fazer questões desse tipo não só para o ENADE mas sabemos que sempre existe a possibilidade de prestarem concursos e coisas desse tipo então a preocupação que acabou virando hábito, sempre colocar uma ou outra questão na linha do ENADE, mas é a única preocupação. É que eu não preciso me preocupar porque as minhas disciplinas são interdisciplinares por natureza, então elas já são assim, não tem como não ser. Ao contrário do Inglês que teria como não ser. Então você tem que ficar preocupada em montar isso.	A única coisa que eu penso é formular questões parecidas com as do ENADE.	ENADE.
P2	A minha preocupação é interdisciplinaridade, que acho que isso é algo exigido quando o MEC vem visitar. Eu me preocupo bastante, até porque Inglês se não tiver relação com o conteúdo... E cada vez mais eu procuro chegar mais próxima. Às vezes eu percebo que alguma atividade não foi tão interdisciplinar, que eles não captaram a importância e vou tentando melhorar isso o tempo todo.	A minha preocupação é interdisciplinaridade. E cada vez mais eu procuro chegar mais próxima.	Avaliação Institucional. Avaliação do curso.
P3	Eu não penso nem um pouco nisso.	Eu não penso nem um pouco nisso.	Não se manifesta.
P4	Não. Diretamente não. Ele reflete quando estamos focando no ENADE, mas por exemplo em visita do MEC não, pelo menos nas minhas aulas nunca fiz nada específico, vou até pensar a respeito. Quanto ao ENADE, estou sempre destacando e pensando em pegar assuntos da minha disciplina com questões que estão acontecendo. Pegando um exemplo do ano passado, essa questão da crise política, o Ministério do Turismo mudando. Eu por exemplo trabalho com gestão de destinos, então eu trazia muita coisa que poderia cair no ENADE, é parecido com o professor do terceiro ano do ensino médio, mostrando aos alunos o que vai cair no vestibular. Também tentando fazer as minhas provas bem próximas do formato do ENADE e falando sempre aos alunos. Apesar de eu achar que devemos tentar fazer isso sempre, porém acabamos focando mesmo na hora do exame.	Ele reflete quando estamos focando no ENADE, mas em visita do MEC não. Eu trazia muita coisa que poderia cair no ENADE. Também tentando fazer as minhas provas bem próximas do formato do ENADE.	ENADE.

P5	<p>Eu nem sabia, mas por conta da visita do MEC, a universidade comentou a respeito da importância dos programas de visita, solicitou que cadastrássemos esses projetos de eventos que fazemos, mas eu não sabia, fiquei sabendo só quando o MEC estava por vir, pediram para elaborar um material para mostrar os eventos e visitas realizadas. Isso tudo eu já fazia, mas não divulgava. A diferença é que por conta do MEC começamos a divulgar. A única coisa que fiz de diferente foi a elaboração da prova. Agora a prova eu faço com umas duas questões no formato do ENADE.</p>	<p>Programas de visita, projetos de eventos que fazemos. Agora a prova eu faço com umas duas questões no formato do ENADE.</p>	<p>Avaliação do Curso. ENADE.</p>
----	---	--	-----------------------------------

**Questão 8 - Há alguma orientação e/ou preparação dos alunos para a realização do ENADE? Em caso afirmativo, como se dá esse processo?**

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
P1	<p>Esse tipo de preocupação, como fazer a prova, elaborar a questão, coisas desse tipo.</p>	<p>como fazer a prova, elaborar a questão.</p>	<p>Prova modelo ENADE.</p>
P2	<p>Eu mandei questões para a prova integrada duas vezes, mas não tem inglês no ENADE de turismo.</p>	<p>Não tem inglês no ENADE de turismo.</p>	<p>Prova modelo ENADE.</p>
P3	<p>Fizemos sim no ano passado, vocês fizeram no ano passado com a Francis, na época conversamos bastante, quanto a prova integrada.</p>	<p>Quanto a prova integrada.</p>	<p>Simulado ENADE.</p>
P4	<p>Acho que individualmente, eu procuro fazer isso em minhas aulas, acho legal que tenhamos essa questão de pensar nas provas integradas, cada professor manda suas questões, e eu me preocupo com isso. Não sei se todos os professores mandam suas questões, mas acho importante, acho que precisamos montar mais e talvez fazermos fora do período do ENADE, podemos ir testando os alunos de uma forma a exercitar mais discussão e interpretação de texto, leitura, eu sinto que na minha disciplina falta um pouco, na escrita, na leitura, e quando chega o ENADE isso pode já estar um pouco melhor.</p>	<p>Acho legal que tenhamos essa questão de pensar nas provas integradas. Exercitar mais discussão e interpretação de texto, leitura, eu sinto que na minha disciplina falta um pouco, na escrita, na leitura.</p>	<p>Simulado ENADE. Discussão e interpretação de texto.</p>
P5	<p>Não sei se aqui é feito. Acho que deveria fazer, mas não sei se faz por que eu não acompanho. Na outra universidade, eles preparam os alunos. Os professores tem que fazer uma prova preparando o aluno para o ENADE.</p>	<p>Não sei se aqui é feito. Acho que deveria fazer, mas não sei se faz por que eu não acompanho.</p>	<p>Simulado ENADE.</p>

**Questão 9 - Outras considerações que o entrevistado considerar pertinentes.**

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
P1	<p>Sobre o SINAES, existem algumas coisas que não conseguimos entender a lógica deles. Valorizar muito uma coisa e não valorizar outras. Por exemplo, as perguntas que os alunos respondem sobre a estrutura da universidade tem mais importância do que o que nós respondemos sobre a estrutura da universidade. O aluno conta na prova que ele nunca foi no laboratório sendo que metade do curso é dentro do laboratório. Essa desproporcionalidade do instrumento, existem coisas no instrumento que não fazem muito sentido, que você deveria valorizar mais o corpo docente, a estrutura da universidade e um pouco menos, não que não seja importante, uma prova em um dia. Você acaba julgando todo mundo por causa de um momento, isso sempre é complicado. É muito desproporcional a medida. O momento que o ENADE é feito é muito complicado. Final de curso, trabalho de conclusão de curso, fazendo o ENADE, domingo, calor, sempre é muito complicado. Na Biologia tivemos que mudar todo o calendário de apresentação do TCC por causa do ENADE, porque não dava certo fazer ENADE e depois o TCC, defender os trabalhos, então tivemos que mudar para gerenciar o stress do aluno. Algumas coisas poderiam ser trabalhadas de outra forma, mas acho que é um bom instrumento de uma maneira geral. Precisamos de instrumentos de análise.</p>	<p>Valorizar muito uma coisa e não valorizar outras. As perguntas que os alunos respondem sobre a estrutura da universidade tem mais importância do que o que nós respondemos. Você acaba julgando todo mundo por causa de um momento. O momento que o ENADE é feito é muito complicado. Precisamos de instrumentos de análise.</p>	<p>Polarização dos instrumentos. Limitações do ENADE. Importância dos instrumentos de avaliação.</p>
P2	<p>Isso chega neles mesmo, pois é o diploma deles [o ENADE]. Eu acho que nesse sentido a visita do MEC é mais justa. Eles estão vendo o que está acontecendo, estão vendo a nossa estrutura, vendo os alunos ou conversando com os professores. É diferente, você tem algo mais fiel. Porque se o aluno estiver querendo “boicotar” a prova... Eu acho que a prova em si, se você for considerar a maneira como ela é pensada, ela leva muito em conta o conhecimento geral do aluno e a capacidade dele articular com os conhecimentos da área dele, isso para o mercado de trabalho é muito importante, que o aluno ainda não entendeu que além da nota que ele tem que tirar, o quanto ter essas habilidades é importante.</p>	<p>A visita do MEC é mais justa do que o ENADE. A prova em si, leva muito em conta o conhecimento geral do aluno e a capacidade dele articular com os conhecimentos da área dele, isso para o mercado de trabalho é muito importante.</p>	<p>Importância da avaliação externa. Importância do ENADE.</p>
P3	<p>Eu acho uma coisa, que não sei se tem relação ou é pertinente, mas que os alunos tem que se conscientizar sobre o ENADE, sobre o quanto é importante a seriedade do</p>	<p>Os alunos tem que se conscientizar sobre o ENADE.</p>	<p>Conscientização sobre o ENADE.</p>

	<p>ENADE. Eu acho que muitas vezes eles não se dão conta disso e vão fazer a prova sem se preocupar com o resultado de um curso que não é o que eles aprenderam, acho que isso é ruim para eles, eu acho que eles não entendem isso, que vão se conscientizar depois de feita a prova, quando vem a nota. Aí sim eles percebem o porque eles precisavam fazer a prova corretamente. Acho que teríamos que fazer um trabalho neste sentido.</p>	
<p>P4</p>	<p>Eu acho que talvez poderíamos entender um pouco melhor o que são esses instrumentos, porque, por mais que estejamos na docência, e eu estou há quase dez anos, em uma instituição que eu trabalhava era de nível técnico, então não tinha muito isso mas na outra tinha e era a mesma coisa, quando ia chegar o MEC ficavam todos desesperados durante um tempo, a coordenadora também desesperada e depois, quando ia fazer o ENADE era assim também, um semestre inteiro só pensando no exame e não em discutir na realidade o exame como uma consequência, mas só pensando no exame. Não é o que acontece aqui como acontecia nos outros lugares. Aqui conseguimos falar menos disso e tratar de uma maneira mais fluida, mas acho que faltam para nós professores. Falo por mim, você perguntando qual o instrumento, para mim é o ENADE e acho que falta mas sabermos mais por nossa conta, de pesquisarmos mais a respeito. Falta também da instituição, falar mais sobre isso, dar uma aula a respeito, quais as consequências, por que é importante, acho que é importante estarmos cientes. Não é só vir aqui e dar aula e ir embora. Até para mudar o PPC. Mudar as diretrizes ou a matriz, é importante sabermos.</p>	<p>Poderíamos entender um pouco melhor o que são esses instrumentos. Aqui conseguimos falar menos disso e tratar de uma maneira mais fluida. Falta também da instituição, falar mais sobre isso, dar uma aula a respeito, quais as consequências, por que é importante.</p> <p>Conscientização e capacitação do corpo docente.</p>
<p>P5</p>	<p>Eu acho que o sistema de avaliação [do aluno] é muito longo, as perguntas não são claras, para muitos alunos é contraditório, você percebe que em uma questão ele avalia muito bem mas em outra avalia mal. Eu acho que em primeiro não estão claras as perguntas. Outro ponto é com relação ao incentivo aos alunos. Os alunos não são incentivados, por exemplo em uma sala com 50 alunos, são feitas duas avaliações. No Turismo, se não me engano apenas três ou quatro avaliaram. Tinha que existir algum incentivo apesar de não ser obrigatória a participação. Acho importantíssimo para nós. Outra coisa é com relação ao ENADE. Acho que ele deveria ser melhor explicado para o aluno, eles acham que é chato, é</p>	<p>Eu acho que o sistema de avaliação [do aluno] é muito longo. O ENADE deveria ser melhor explicado para o aluno. Deveria existir um preparo. Não sou a favor de ficar estressando os alunos com muita prova.</p> <p>Autoavaliação institucional. Preparação para o ENADE.</p>

perda de tempo. Acho que isso prejudica o aluno e a instituição. Deveria existir um preparo, alguém explicar a eles o que é, qual a vantagem, benefícios que terão, treinar eles com relação à prova integrada. Em outra instituição eles têm provas obrigatórias para os alunos, eles tem que responder quatro questões de assuntos variados. Isso é somado na nota deles, então eles podem reduzir até meio ponto na nota. Mais ou menos o peso da prova integrada, mas a cada dois meses. As perguntas ficam disponíveis no sistema e o aluno faz a hora que preferir. Quando ele entra no sistema, ele pode já ficar sabendo sobre os temas. Porém não sou a favor de ficar estressando os alunos com muita prova, mas achei interessante porque o aluno tem o semestre inteiro para responder as questões.