

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO ACADÊMICO EM TURISMO**

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E FORMAÇÃO SUPERIOR
EM TURISMO**

**SIGNIFICADOS PARA A REQUALIFICAÇÃO DO BACHARELADO
EM TURISMO DA UNIFRA,
SANTA MARIA (RS)**

ELIANE MARTINS COELHO

CAXIAS DO SUL

2006

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO ACADÊMICO EM TURISMO**

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E FORMAÇÃO SUPERIOR
EM TURISMO**

**SIGNIFICADOS PARA A REQUALIFICAÇÃO DO BACHARELADO
EM TURISMO DA UNIFRA,
SANTA MARIA (RS)**

ELIANE MARTINS COELHO

**Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Turismo, Área de
Concentração “Desenvolvimento do
Turismo Regional” e Linha de Pesquisa
“Ensino e Pesquisa em Turismo”, sob a
orientação da Professora Dr^a Mirian
Rejowski.**

CAXIAS DO SUL

2006

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E FORMAÇÃO SUPERIOR EM TURISMO
SIGNIFICADOS PARA A REQUALIFICAÇÃO DO BACHARELADO EM TURISMO
DA UNIFRA, SANTA MARIA (RS)**

Eliane Martins Coelho

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Turismo da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Turismo: Área de Concentração “Desenvolvimento do Turismo Regional”.

Caxias do Sul, agosto de 2006.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Mirian Rejowski (Orientadora)
Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. José Rafael dos Santos
Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. José Carlos Köche
Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Godoi Trigo
Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP

“Saber não é o bastante, precisamos aplicar. Querer não é o bastante, precisamos fazer”.

Provérbio Chinês

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Iracema,
Pela educação que dela recebi e por sempre estar presente e
incentivando todas as empreitadas em minha vida.

Ao Charles, meu amor, companheiro, amigo e colega,
Por trilharmos juntos essa caminhada.

A Prof^a Dra. Mirian,
Pela orientação, auxílio e compreensão em todo este período e construção.

A amiga Vânia, grande presente deste mestrado,
Pelo apoio, auxílio, carinho e amizade.

Ao amigo Lamadrid,
Pela preciosa ajuda e paciência nessa jornada.

Aos Colegas da Turma IV,
Pelos momentos e conhecimentos compartilhados,
tornando mais descontraída essa trajetória.

A Dona Berenice,
Pelas palavras de incentivo e apoio.

Às Professoras Me. Norma Moesch e Me. Edir Bisognin,
Pela acolhida e apoio, fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores e alunos do Curso de Bacharelado em Turismo da UNIFRA,
Pela disponibilidade e colaboração.

A Prof^a Me. Marisa Dallacort,
Pela disponibilidade, esclarecimentos e material.

A todos que, de alguma maneira,
Cooperaram para que fosse possível alcançar esta vitória.

COELHO, Eliane Martins. **Avaliação institucional e formação superior em Turismo: significados para a requalificação do Bacharelado em Turismo da UNIFRA, Santa Maria (RS)**. Dissertação de Mestrado/Universidade de Caxias do Sul – UCS: Caxias do Sul, RS, 2006.

RESUMO: Considerando a expansão do ensino superior em turismo no Brasil e o destaque que recebe enquanto objeto de estudo para várias áreas, observa-se a necessidade de abordar a questão da adequação da formação em turismo, atendendo às expectativas do meio acadêmico, mercado e agentes participantes do ensino em turismo. Dessa forma, o presente estudo visa apresentar a avaliação institucional como instrumento para detectar a situação em que se encontra o curso avaliado e facilitar a tomada de decisões que possibilitem a constante requalificação do curso. Para tal propósito, optou-se pela pesquisa de caráter qualitativo e do tipo exploratória, fundamentada por dados coletados em levantamento bibliográfico e documental e a realização de pesquisa de campo, com aplicação de questionários e efetuação de entrevistas semi-estruturadas em um curso de bacharelado em turismo no estado do Rio Grande do Sul. Como resultado, constatou-se a relevância da avaliação institucional enquanto processo de aprimoramento do objeto pesquisado e a importância de um trabalho desenvolvido com interesse e seriedade por parte da instituição, considerando esta prática como uma atividade periódica e de grande valor na área de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior em Turismo; Avaliação Institucional; Universidade; Avaliação.

ABSTRACT: Considering the expansion of the Tourism programs in Brazil and its importance as an object of study for several areas, one raises the need to approach the question of appropriateness of the current training programs, answering to the expectations. Of the academic community, market and the staff involved in teaching Tourism. Based on this idea, this study aims to introduce an Institutional Assessment tool to identify the current status of the program and to facilitate the decision making process in reaching a successful recertification. We opted for the exploratory and qualitative research based on data collected in the literature and by applying a questionnaire and interviewing students in a bachelor's degree program in Tourism in the state of Rio Grande do Sul. As a result, we realised the importance of using the Institutional assessment tool to improve the research's object and the relevance of a work developed with seriousness and interest by the Institution, considering this practice as a routine procedure of great value on the Educational field.

KEY WORDS: Tourism Programs, Institutional Assessment tool, University, Certification, Assessment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da Avaliação Interna	33
Figura 2 - Sistema de Turismo (SISTUR)	49
Figura 3 - Proposta de Estudo Interdisciplinar do Turismo	50
Figura 4 - Criação do Conhecimento em Turismo por John Tribe	52
Figura 5 - Mapa de localização da cidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul	57
Figura 6 - Período de participação dos alunos egressos	85
Figura 7 - Período de participação dos professores	85
Figura 8 - Forma de participação dos professores	87
Figura 9 - Informação dos resultados	87
Figura 10 - Forma de informação dos resultados	87
Figura 11 - Percepção de alterações no curso	88
Figura 12 - Alterações na estrutura curricular	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resumo da carga horária segundo os componentes curriculares	79
Tabela 2 - Candidatos ao vestibular do Curso de Bacharelado em Turismo	83
Tabela 3 - Resposta sobre a importância da avaliação institucional (Professores, alunos egressos e alunos do quarto ano do Curso)	90
Tabela 4 - Infra-estrutura do Curso de Turismo	93

SUMÁRIO

RESUMO	VI
ABSTRACT	VI
LISTA DE FIGURAS E TABELAS	VII
INTRODUÇÃO	01
1. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	09
1.1 Aspectos Gerais	10
1.1.1 Expansão do Ensino Superior	11
1.1.2 Regulamentação do Ensino Superior	14
1.2 Avaliação no Ensino Superior	16
1.2.1 Universidade e Avaliação	17
1.2.2 Avaliação e Práticas Metodológicas	21
1.2.3 Avaliação Institucional	25
2. TURISMO NO ENSINO SUPERIOR	35
2.1 Cursos Superiores	36
2.1.1 Evolução dos Cursos de Bacharelado em Turismo	37
2.1.2 Regulamentações	39
2.2 Abordagens do Estudo do Turismo	44
2.2.1 Turismo e Cientificidade	44
2.2.2 Abordagens Metodológicas	46
2.2.3 Considerações sobre a Formação por Desenvolvimento de Competências	53
3. CURSO DE BACHARELADO EM TURISMO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO – SANTA MARIA (RS): Processo e Repercussões da Avaliação Institucional.....	56
3.1 Caracterização e Filosofia Educacional da Instituição	57
3.2 Concepção e Evolução do Bacharelado em Turismo	61
3.3 Processo de Avaliação Institucional	63
3.3.1 Etapas da Avaliação Institucional	66
3.3.2 Fatores Intervenientes (facilidades e dificuldades)	72
3.3.3 Resultados	73
3.4 Repercussões da Avaliação Institucional no Curso de Turismo	75

3.4.1 Importância e Papel da Avaliação Institucional	76
3.4.2 Proposta do Curso	76
3.4.3 Proposta Curricular	77
3.4.4 Organização Didático Pedagógica	80
3.4.5 Infra-Estrutura do Curso	82
3.4.6 Perfil dos Alunos do Curso	83
3.5 Constatações dos Docentes e Discentes	84
3.5.1 Importância e Papel da Avaliação Institucional	89
3.5.2 Proposta Curricular	91
3.5.3 Organização Didático Pedagógica	92
3.5.4 Infra-Estrutura do Curso	93
3.6 Análise Geral	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário Aplicado aos Professores

Apêndice B: Questionário Aplicado aos Alunos Egressos

Apêndice C: Questionário Aplicado aos Alunos do Quarto Ano do Curso

ANEXOS

Anexo A: Estrutura Curricular do Curso de Bacharelado em Turismo da UNIFRA

Anexo B: Lei Nº 10.861 – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

INTRODUÇÃO

O Turismo é uma atividade complexa e multidisciplinar, que conquista cada vez mais espaço na sociedade tanto no seu aspecto prático quanto teórico. Trata-se de uma área de estudo que se amplia e progride paulatinamente, sendo crescente o número de pesquisas desenvolvidas no meio acadêmico e o interesse de pesquisadores em discutir essa questão.

O ensino superior de Turismo no Brasil representa uma atividade relativamente nova, pois se constata seu enquadramento como curso de graduação a partir da década de 1970. Durante esse período, os cursos implantados passaram por fases distintas e, como toda a atividade social, sofreram alterações, buscando adequar o ensino à realidade apresentada pela sociedade. Além disso, observa-se que na última década houve um crescimento significativo de abertura de cursos superiores de Turismo em todo o território brasileiro, algo que desperta a curiosidade de conhecer, de forma mais aprofundada, situações vinculadas a essa área de estudo.

A preocupação desde o início do Mestrado nesta Universidade foi sempre a Educação Superior em Turismo no Brasil, sendo várias as possibilidades de estudo que emergiram, algumas das quais se mostraram bastante atraentes. Pensou-se em abordar especificamente a grade curricular, evolução dos cursos, evolução do corpo docente. No entanto, todos esses temas pareciam se fragmentar no contexto da Formação Superior em Turismo no Brasil.

Buscando delimitar o tema desta dissertação, pensou-se em abordar a visão da instituição de ensino superior em sua totalidade e os aspectos emergentes da educação superior em Turismo no Brasil. Daí optou-se por focar a Avaliação Institucional e, mais especificamente, os seus significados no contexto dos Bacharelados em Turismo. Com isso, pode-se então formular a seguinte questão central que norteia esta pesquisa:

4. Quais os significados da avaliação institucional para a formação superior em Turismo?

Dessa questão, emergem as seguintes questões específicas:

-Qual a importância e papel da avaliação institucional em relação às propostas pedagógicas do curso de bacharelado em Turismo?

-De que forma se processa a avaliação institucional em uma Instituição e no seu Bacharelado em Turismo?

-Quais os reflexos dos seus resultados na requalificação da formação superior em Turismo?

Esta dissertação objetiva, primariamente, demonstrar os significados da avaliação institucional para a formação superior em Turismo no Brasil, e secundariamente:

-Situar a importância e o papel da avaliação institucional no ensino superior no Brasil, a partir das regulamentações oficiais;

-Diagnosticar o processo de avaliação, investigando a sua aplicação em uma instituição de ensino superior e, em especial, no seu Bacharelado em Turismo;

-Identificar as repercussões da avaliação institucional nesse Curso, discutindo-as no âmbito do seu currículo, das suas práticas pedagógicas e das suas metodologias de ensino.

Acredita-se que o tema abordado nesta pesquisa é atual e relevante para o ensino superior em Turismo no Brasil e, em particular, para a UNIFRA, instituição que aceitou participar deste trabalho como estudo de caso.

A temática da avaliação, sob seu aspecto amplo, recebe destaque na área da educação, sendo algo bastante discutido e que representa preocupação permanente dos profissionais dessa área. No entanto, a questão da avaliação institucional apresenta-se como um assunto contemporâneo, um processo que emerge no Brasil, enquanto ação, a partir da década de

1980. Dessa forma, trata-se de um tema novo, que começa a despertar o interesse e curiosidade de pesquisadores, buscando definir suas características, desenvolvimento, aplicação e todas as questões que permeiam o assunto.

A abordagem do referido tema com direcionamento focado em um curso de graduação em particular, neste caso o Bacharelado em Turismo, apresenta-se como uma alternativa de análise, tendo em vista que, em muitos casos, o assunto é estudado de maneira abrangente. Sendo assim, pretende-se, com esta pesquisa, contribuir para novas visões e reflexões sobre o assunto.

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, caracteriza-se como uma pesquisa descritiva que trata da Avaliação Institucional no âmbito de um estudo de caso. Optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa, por tratar-se de um estudo que se pretende analisar de maneira mais aprofundada um tema, e do tipo descritivo, por apontar como objetivo descrever um fenômeno (a avaliação institucional) e estabelecer relações entre variáveis (informações obtidas na avaliação institucional e seus significados no curso de Bacharelado em Turismo). Além disso, a pesquisa qualitativa tem repercussão significativa em assuntos da área social e, em especial, da educação.

De acordo com Demo (1999), não é preciso estabelecer um pólo entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa, desmerecendo uma e vangloriando a outra. O fato é que cada pesquisa tem suas peculiaridades e atende melhor a uma circunstância específica, por isso a importância de definir o objeto de estudo para identificar a forma mais adequada de pesquisá-lo. Há situações em que a pesquisa qualitativa se utiliza de informações quantitativas, ou seja, os aspectos qualitativos também incorporam a abordagem quantitativa na conjunção com os demais elementos de análise, como forma de facilitar a visualização e comprovação de uma determinada situação. Por esse motivo, optou-se por essa alternativa no desenvolvimento

deste trabalho, como forma de conhecer e analisar de maneira detalhada a realidade do objeto de estudo em questão.

Na visão de Dencker (1998, p.107) “a pesquisa qualitativa é adequada para obter-se um conhecimento mais profundo de casos específicos, porém não permite a generalização em termos de probabilidade de ocorrência”. No entendimento de Triviños (1987, p.126), a pesquisa de natureza qualitativa é bastante valiosa nos estudos da área social, pois apresenta contribuições que podem resultar em soluções de problemas, em especial para assuntos relacionados à educação. Também salienta que

“a maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. Trata-se de um tipo de estudo que pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”.

(TRIVIÑOS, 1987, p. 126)

O estudo de caso foi adotado para o desenvolvimento desta pesquisa por tratar-se de um recurso que propicia a demonstração e análise de uma situação concreta que fundamenta a pesquisa. Sabe-se que o estudo de caso não permite generalizações do tema, mas é um importante recurso no meio científico, fornecendo o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada. Goldenberg (1997, p.33), afirma que “o estudo de caso é um método que supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso”. Triviños (1987, p.133), ressalta que esse é um dos mais relevantes tipos de pesquisa qualitativa e constitui-se uma importante expressão em assuntos de pesquisa referentes à área educacional.

O curso selecionado foi o Bacharelado em Turismo do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), localizado na cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul, sendo que essa Instituição foi selecionada mediante os seguintes critérios:

- Instituição que realiza avaliação institucional de maneira periódica e possui um curso de Bacharelado em Turismo já reconhecido pelo Ministério da Educação;
- Instituição situada no Rio Grande do Sul, com possibilidade de acesso por parte da pesquisadora, e disposta a colaborar com a pesquisa.

O desenvolvimento desta dissertação apresenta etapas distintas, iniciando pela construção do referencial teórico sobre a evolução do ensino superior no Brasil e, em especial, dos Bacharelados em Turismo, e sobre a avaliação institucional como requisito fundamental para a qualificação da formação superior no País. Esse referencial foi efetivado mediante consulta ao acervo de bibliotecas de instituições superiores de ensino, na busca de documentos na Internet, na indicação de bibliografia por parte de pesquisadores das áreas de Metodologia e de Educação, e na participação da pesquisadora em palestras direcionadas ao tema de pesquisa, ou seja, à Avaliação Institucional.

A etapa seguinte refere-se à pesquisa de campo, cuja coleta de dados foi realizada a partir de visitas à UNIFRA e contato com dirigentes da Instituição e do Curso, com encaminhamento anterior de carta solicitando a colaboração desta. Os dados sobre o processo de avaliação institucional (modelo, instrumentos, relatórios, etc.), foram coletados com o intuito de caracterizar todo o processo de avaliação, bem como as informações que definem o objeto curso de Turismo e que estão contidas em seu projeto pedagógico.

Para cumprir essa etapa da pesquisa, efetuaram-se entrevistas semi-estruturadas com a coordenadora adjunta do curso de turismo e uma professora membro da comissão do processo de avaliação institucional; e aplicaram-se questionários junto a dez docentes, dezesseis discentes do quarto ano do curso e vinte alunos egressos do mesmo.

As principais categorias de análise trabalhadas estão contidas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), sendo as seguintes:

Proposta do Curso:

- **Concepção do Curso:** especifica o motivo pelo qual o curso foi criado e em quais circunstâncias;
- **Missão:** determina o motivo central da existência do curso. A missão do curso deve ser compatível com a da instituição.
- **Objetivos:** indica a possibilidade de geração de metas e compatibilidade com a concepção filosófica e a missão do curso.
- **Estrutura curricular:** deve contemplar sua pertinência considerando os objetivos do curso, o perfil do egresso e as exigências das diretrizes curriculares nacionais.
- **Metodologias de construção e transmissão do conhecimento:** apresentação das práticas pedagógicas adotadas, práticas pedagógicas inovadoras, uso da tecnologia, sistema de avaliação dos docentes e práticas adotadas para o desenvolvimento das disciplinas.
- **Articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão:** apresenta as atividades desenvolvidas pelo curso, possibilidades de estudo e forma envolvimento dos corpos docente e discente;
- **Avaliação do processo ensino-aprendizagem:** indica os critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem destacando que na formulação do curso existe uma concepção de avaliação e que nos programas de cada disciplina são definidos os critérios e as formas de avaliação.
- **Infra-estrutura do curso:** informa sobre os laboratórios e recursos direcionados ao curso;
- **Sistema de auto-avaliação do curso:** demonstra os mecanismos de auto-avaliação permanentes do curso. Identificar se existe um projeto de auto-avaliação do curso que se consolide num sistema funcionando regularmente, e se, inclusive, os seus resultados

vêm sendo aplicados para aperfeiçoamento do curso. Identificar quais os agentes participantes deste processo.

Filosofia de Ensino na Instituição de Ensino Superior:

- Missão da IES: o compromisso que a instituição assume com a sociedade e meio educacional.
- Objetivos: metas que pretende desenvolver através dos serviços prestados, buscando atender as demandas educacionais e sociais.
- Ensino de graduação: as práticas que estimulam a melhoria do ensino, a formação docente, o apoio ao estudante, a interdisciplinaridade, as inovações didático-pedagógicas e o uso das novas tecnologias no ensino.
- Política de avaliação institucional: procedimentos e mecanismos utilizados para realizar a avaliação institucional, seus objetivos, periodicidade e os agentes participantes do processo. Identificar se serve apenas como um cumprimento de atividade imposta pelo MEC ou se tem finalidade de promover ações de melhoria nos diversos setores da instituição.

Essas informações permitem conhecer a instituição e seus propósitos, identificar as características do curso de turismo e sua trajetória desde a sua implantação, e obter esclarecimentos sobre o processo de avaliação institucional e seus objetivos.

A descrição e análise dos resultados fundamentam-se em uma abordagem de avaliação emancipatória e controladora, ou seja, a contradição existente entre o que é proposto e o que é praticado. Dessa forma, constatou-se a transformação ou a estagnação do curso, com a respectiva discussão dos significados da avaliação institucional na requalificação do ensino superior em Turismo no caso estudado.

Essa forma de análise é proveniente da teoria da contradição, que, de acordo com o entendimento de Triviños (1987, p.71), é a fonte do movimento que provoca a transformação dos fenômenos, pois “a contradição é uma forma universal de ser, e a tentativa de solucionar a contradição provoca desenvolvimento e avanços”. Os contrários se inter-relacionam e se interferem, ou seja, as situações opostas identificadas em um fenômeno são interdependentes e promovem o desenvolvimento.

O conteúdo desta pesquisa estrutura-se em quatro partes. Na primeira, trata-se dos aspectos referentes ao ensino superior no Brasil, incluindo informações sobre sua expansão e regulamentação, e da questão da avaliação institucional, foco desta pesquisa, discutindo sua inserção e utilização no meio universitário, bem como seu papel, sua importância e suas práticas.

Na segunda, caracteriza-se o ensino superior em turismo identificando sua evolução e regulamentação dentro do cenário brasileiro. Apresentam-se diversas abordagens de estudo do Turismo e formas de trabalho que emergem atualmente na área educacional.

Na terceira, enfoca-se o estudo de caso, contendo a caracterização da instituição selecionada e a concepção e evolução do seu Bacharelado em Turismo. Em seguida, contextualizam-se as etapas da avaliação institucional e apresentam-se os resultados obtidos com base na pesquisa documental e de campo, verificando as suas repercussões do processo de avaliação institucional.

Por fim, têm-se as considerações finais, nas quais se destacam os principais resultados e apresentam-se as conclusões sobre os significados da avaliação institucional no ambiente acadêmico estudado.

Acredita-se que esta pesquisa enfoca uma temática atual e relevante para o ensino superior e, em especial, o ensino superior em Turismo, considerando que a prática da avaliação institucional representa um instrumento de conhecimento do objeto em questão e permite a

utilização dos dados para constatações e tomadas de decisões com mais segurança, promovendo o aprimoramento da área da educação.

CAPITULO 1

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

1.1 Aspectos Gerais

A universidade é uma instituição complexa, mas que apresenta um objetivo evidente: o interesse pelo conhecimento. Traçando um panorama histórico deste tipo de instituição, Boaventura Santos (1999) cita Karl Jaspers que, em 1923, definia a missão eterna da universidade como “o lugar onde por concessão do Estado e da sociedade uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria. Os seus membros congregam-se nela com o único objetivo de procurar, incondicionalmente, a verdade e apenas por amor a verdade”, explicitando a tradição do idealismo alemão. Já em 1930, Ortega y Gasset, (apud SANTOS, 1999), afirma que as funções da universidade não iam além da transmissão de cultura, ensino das profissões, investigação científica e educação dos novos homens de ciência.

O século XIX apresenta a universidade como instituição centralizada enquanto lugar privilegiado da produção da alta cultura e do conhecimento científico (SANTOS, 1999, p. 193). A universidade é uma instituição única e relativamente isolada das demais instituições sociais. No entanto, esse posicionamento elitizado da universidade passou a ser abalado, especialmente, no período pós-guerra, quando percebe-se a falta de sintonia com as exigências sociais.

De acordo com a afirmação de Sobrinho (2002), a universidade é uma instituição que foi concebida distintamente, conforme as configurações ideológicas dominantes de cada lugar, atribuindo ênfases diferenciadas a uma ou outra função, mas sempre tendo a formação como seu aspecto primordial.

A universidade é o ambiente que está intencionalmente voltado para a produção do conhecimento e formação humana, sendo esta última uma situação abrangente que comporta dimensões ética, política e social, além do conhecimento técnico.

No entanto, as transformações da sociedade, que ocorrem de maneira cada vez mais acelerada, geram novas demandas que colocam a universidade no limite entre a ética e o

mercado, obrigando-a a uma tomada de decisão política e filosófica. Sobre este aspecto, Sobrinho (2002, p. 14) argumenta que “não é possível eleger um pólo e excluir outro, ou seja, não se pode fechar os olhos e fingir que o mercado não existe, também não se pode prescindir do valor essencial da ética”.

É necessário estabelecer o entendimento e atendimento harmonioso entre a formação profissional e a formação intelectual. Não se pode ignorar a formação com caráter imediatista e técnico, que proporciona os conhecimentos para a prática profissional, porém acompanhada da formação crítica, política e social, fundamentada pelo conhecimento científico, proporcionando, dessa forma, a plenitude da formação do acadêmico.

1.1.1 Expansão do Ensino Superior

No Brasil, o ensino superior institucionalizado surge em 1808, com a vinda da Família Real de Portugal, e chega ao final do século XIX com quatorze faculdades isoladas, sendo esta uma tendência que permanece até os dias atuais. Aliás, o Brasil inicia sua atividade de educação superior sem ter uma universidade e essa foi a realidade do País até a década de 1930, no século XX, quando se estabelece a primeira universidade, localizada no Rio de Janeiro e instituída em 1931, mas suas atividades como instituição de ensino já haviam iniciado ainda na década de 1920. A Universidade de São Paulo (USP), referência no Brasil, surge na situação de universidade em 1934, porém o início de suas atividades data de 1927 com as faculdades de Direito, Filosofia, Ciências e Letras (USP, 2006). A primeira reforma da educação, ocorrida em 1931, foi denominada “Estatuto das Universidades Brasileiras” e foi o ponto de partida para uma série de mudanças no sistema educacional e com alterações cada vez mais aceleradas (BRAGA, 2001).

Um estudo realizado por Oliveira (2004) aponta que a educação no Brasil, considerando seu desenvolvimento histórico, sempre teve característica elitizada e centralizada, excluindo grande parte da população. Na década de 1960 o sistema educacional superior era composto por aproximadamente 100 instituições de ensino de pequeno porte, com localização nos centros urbanos predominantemente, com o objetivo de transmitir conhecimento para a elite dominante.

A pressão pela ampliação do número de vagas no ensino superior para atender uma demanda excedente, formada especialmente pela classe média da sociedade, leva o setor privado, após o golpe de 1964, a perceber um crescimento significativo do volume de matrículas realizadas entre 1965 a 1980, quando se observa um aumento de 600% no número de estudantes do ensino superior, onde 63% do alunado foi atendida pelas instituições privadas neste período.

Houve um tempo em que havia no Brasil um considerável número de pessoas interessadas em adquirir um diploma de graduação sem se preocupar com o conhecimento obtido para este fim. Eram pessoas que necessitavam conquistar estabilidade em seus empregos ou melhorar sua posição na carreira e, com este objetivo, aceitavam qualquer maneira de adquirir o diploma, fosse em cursos de final de semana, sem presença alguma ou outros tipos de cursos. Era uma demanda, composta especialmente de professores em exercício, que precisavam cumprir uma exigência instituída pelos Estatutos do Magistério, ou vários outros profissionais para os quais o diploma superior proporcionaria vantagens nas suas respectivas áreas de atuação (SOUZA, 2001).

Nesse contexto, observa-se abusos e facilidades de todo o tipo, comprometendo de maneira significativa a imagem dos cursos multiplicados em todo o país. A década de 1970 teve expressivos exemplos de faculdades de baixa qualidade, que se expandiram caoticamente, o que angustiava os verdadeiros educadores.

Algum tempo se passa e em meados da década de 1980 nota-se que o número de candidatos represados começa a diminuir, e o principal público das faculdades passa a constituir-se de alunos egressos do ensino médio. Esse fato cria a necessidade de cursos melhores e mais qualificados, pois o sucesso profissional desses diplomados dependeria do conhecimento adquirido na faculdade. A partir disso, se foi impondo a busca de qualidade nos prédios, equipamentos, biblioteca, corpo docente, currículos, processos e métodos de ensino. Com essas mudanças e novas necessidades, a política da avaliação direcionada à instituição começa a tomar espaço como uma grande marca do sistema de ensino e se evidencia bastante a partir da década de 1990 (SOUZA, 2001).

Seguindo a lógica da globalização e considerando a educação não apenas com caráter social, mas também como uma mercadoria, Oliveira (2004, p. 27) destaca que

“organismos multilaterais sugeriram que países em desenvolvimento, incluindo o Brasil, adotassem medidas para buscar, entre outros, o equilíbrio orçamentário, a desregulamentação dos mercados domésticos e a privatização de empresas e serviços públicos, incluindo os serviços de educação. No contexto da globalização, essas mudanças ou adaptações foram apresentadas para as chamadas economias emergentes como um processo benéfico e necessário”.

O Banco Mundial defende a idéia de que o Estado deve reduzir seu papel de prestador de serviços, agindo como regulador, provedor e promotor desses serviços. A educação básica deve ser considerada prioridade dos países em desenvolvimento e o ensino superior um serviço pago e de livre escolha dos interessados (OLIVEIRA, 2004).

Hoje a oferta de ensino superior no Brasil é bastante significativa, principalmente em termos quantitativos. Isso se deve às transformações promovidas pelas reformas universitárias ao longo de nossa história, nos anos de 1931, 1961, 1968 e 1996, sendo as duas últimas as que causaram maior impacto sobre a situação que convivemos hoje do ensino superior.

1.1.2 Regulamentação do Ensino Superior

A atual situação do Ensino Superior em nosso País é reflexo das reformas universitárias que provocaram alterações significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, em especial a LDB 5.540/1968 e LDB 9.934/1996 (BRAGA, 2001).

A reforma universitária de 1968 ocorreu no período de explosão da expansão do ensino superior no País. “De 1960 a 1975 o Brasil multiplicava por 10 seu contingente estudantil de ensino superior: a partir de 1975 a expansão começa a ser contida por sucessivos atos do Governo, mas mesmo assim, ainda cresce 30% até 1980” (BRAGA, 2001, p. 186).

Conforme informação de Braga (2001), torna-se interessante destacar o teor do Artigo 2º dessa LDB sobre a primazia das universidades em relação ao ensino superior: “O ensino superior indissociável da pesquisa, será ministrado em Universidades, e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados com instituições de direito público ou privado”.

No entanto, o número de instituições públicas não acompanhou o contingente estudantil, o que instigou o aumento da oferta de instituições privadas para suprir as necessidades da demanda. Dessa forma, o que a Lei determinou como exceção passou a ser a regra, e o Governo eliminava, assim, a gratuidade do ensino de modo indireto já que aumentava a procura pelo setor privado (BRAGA, 2001).

A LDB 9.394/1996 endossa esse posicionamento do Governo e proporciona ainda mais autonomia para as Instituições de Ensino Superior nos âmbitos didático, administrativo e de gestão financeira e patrimonial. Além disso, incluiu a extensão ao princípio de indissociabilidade da universidade, juntamente com o ensino e a pesquisa.

Outro ponto importante desta reforma é o fato de que a educação superior passa a ser ministrada em instituições públicas e privadas, com variados graus de abrangência e especialização, ou seja, “a universidade deixa de ser única e instituições de diversos tipos podem se especializar em ofertas de programas e/ou cursos pós-secundários de todos os tipos. O campo fica aberto para a criatividade de cada grupo” (BRAGA, 2001, p.218).

A atual definição de universidade aparece no artigo 52 da Lei 9.394/1996, conforme disposto em Braga (2002, p. 207):

“As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com situação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único: É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.”

As universidades gozam de autonomia didática, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, sempre obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, é incentivada a oferta do ensino superior por parte das instituições particulares como forma de sanar o pequeno número de vagas das instituições públicas em relação à demanda.

Dencker (2002, p.63), argumenta que as reformas educacionais no Brasil “tem sido inspiradas mais por princípios gerais ou modismos importados do que pela preocupação de responder a real situação vivida pelo sistema ou de considerar os alunos e suas famílias como protagonistas do processo”.

O atual sistema de ensino superior do Brasil está organizado de forma administrativa, acadêmica e quanto à formação. A primeira situação, organização administrativa, classifica as instituições em públicas e privadas, de acordo com a natureza jurídica de suas mantenedoras. Dentro deste contexto, elas ainda são divididas como Federais, Estaduais e Municipais, quando pertencentes ao setor público, e privadas com fins lucrativos e sem fins lucrativos, o que pode ser percebido conforme a vocação social das instituições, pois há aquelas Particulares em Sentido Estrito, com posicionamento exclusivamente empresarial, as Comunitárias, que incorporam em seus colegiados representantes da comunidade, as Confessionais, que são constituídas de motivação confessional ou ideológica, e as

Filantrópicas, que não possuem fins lucrativos e obtiveram junto ao Conselho Nacional de Assistência Social o certificado de Assistência Social (MEC, 2005a).

Em relação à organização acadêmica, as instituições são caracterizadas quanto a sua competência e responsabilidade, e são classificadas como universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas e institutos superiores de educação (MEC, 2005a).

Quanto à organização da formação, o ensino superior pode oferecer cursos de graduação (bacharelado ou tecnólogo) ou sequenciais, com diferentes possibilidades de carreira como acadêmica ou profissional. Além disso, é possível prosseguir a vida acadêmica e aperfeiçoar a formação com cursos de pós-graduação *Strictu Sensu* (Mestrado e Doutorado) ou *Lato Sensu* (Especialização). A educação superior está apoiada em três bases: o ensino, a pesquisa e a extensão, cada qual com sua aplicação específica com o curso em questão (MEC, 2005a).

1.2 Avaliação no Ensino Superior

É difícil entender a educação, e também a universidade, sem estudar a avaliação, pois existe uma relação mútua entre a avaliação, a educação e, inclusive, as reformas educacionais. De acordo com Enricone (2003, p. 47) “educação e avaliação não são dois processos isolados, pois a avaliação reflete uma concepção de educação, de sociedade e de escola”.

Ensino superior e avaliação são temas presentes na rotina dos educadores e instituições dessa área, seja quando relacionado ao processo de ensino-aprendizagem, seja quando buscando identificar situações específicas sobre as várias dimensões que compõem o ambiente acadêmico.

1.2.1 Universidade e Avaliação

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem passou a integrar a rotina das instituições de ensino a partir da Idade Média. Isso proporcionou mais precisão no sistema operacional de medida e de seleção. Os profissionais envolvidos com a prática pedagógica passaram a analisar a avaliação e desenvolver instrumentos para essa finalidade. Por um lado, isso foi bastante enriquecedor por estabelecer regras e torná-las evidentes não apenas a quem avalia, mas também ao avaliado. Por outro lado, o ensino passou a ser projetado e organizado de acordo com o que deve ser avaliado, ou seja, a definição dos conteúdos e, inclusive, a maneira de trabalhar o ensino tornou-se basicamente a formulação e resolução de exercícios e aplicação de testes e provas, inibindo a flexibilidade para trabalhar a disciplina (SOBRINHO, 2000).

É notório que a avaliação é um assunto sempre em pauta para os estudiosos da educação e preocupação aos que desempenham atividade nesta área. Para Perrenoud (1999, p. 11), a avaliação é um ato que sempre precede uma ação ou, inclusive, uma decisão. Os estudos de Perrenoud são direcionados, principalmente, à avaliação relacionada à aprendizagem no ambiente de sala de aula. No entanto, acredita que a avaliação pode servir de fonte de informações para o ajuste periódico do currículo, das exigências, das estruturas, controle do ensino e trabalho dos professores. Entende, também, que avaliar é criar hierarquias de excelência, onde são estabelecidas normas para comparar e classificar o objeto de avaliação.

O autor é um estudioso e divulgador da avaliação formativa, “que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”(PERRENOUD, 1999, p. 103).

Enricone (2003, p. 51), define a avaliação como um processo articulado de diagnóstico e decisão. Trata-se de um instrumento que proporciona a compreensão de uma situação e fundamenta a tomada de decisões dentro de uma instituição.

Para Demo (1999), a avaliação não é apenas um processo técnico, mas também uma questão política. Avaliar pode ser entendido como um exercício autoritário de poder para julgar, ou um processo envolvendo avaliador e avaliado no desenvolvimento de uma mudança qualitativa.

O termo avaliar tem sua origem do latim “*valare*”, que significa ser digno, ou seja, separar as coisas dignas das indignas. A avaliação implica em valorar, e toda a atividade valorativa envolve hierarquia de valores. Neste caso, é preciso estabelecer uma filosofia que sirva de base para orientar o processo avaliativo, definindo os objetivos, o planejamento e o método de avaliar (ENRICONE, 2003).

No entanto, conforme Sobrinho (2002, p. 56), “a avaliação não é somente coisa de escola ou da educação, ela ultrapassa largamente esses âmbitos e cada vez mais amplia seu alcance e efeito na economia e na política”. A avaliação, compreendida em seu sentido amplo, faz parte da vida humana e está presente no cotidiano da sociedade. A avaliação existe antes mesmo de ser instituído seu emprego na educação, já existia no meio social e sempre foi usado como forma de seleção dos indivíduos para o convívio ou o desempenho de tarefas, através de normas pré-estabelecidas e entendidas pela sociedade ou, especialmente, pelos líderes desta.

Os motivos que levam as instituições e sistemas educacionais a se interessarem pela avaliação são vários, e muitos deles estão ligados à pressão por mudanças nos modos de

administração e controle, buscando atender a demanda social que exige melhoria qualitativa na educação, informação e prestação de contas.

A universidade é uma instituição social complexa, com uma função pública que é a educação. Mesmo que a instituição seja privada, sua função é pública por tratar-se de um direito de todo o cidadão. A universidade talvez seja o órgão mais afeito a avaliação, justamente por seu caráter social (SOBRINHO, 2002).

Atualmente, vive-se em um mundo globalizado no qual se percebem rápidas mudanças. Essa realidade revela a necessidade de rever o ensino superior buscando atender à exigência de qualidade, conceito que não é fácil de definir na educação e, principalmente, na universidade. Conforme Enricone (2003, p. 53), “a qualidade no ensino superior é uma noção que comporta múltiplos aspectos e não está centrada exclusivamente em produtos, mas também em processos. Ela depende da qualidade dos componentes do sistema e encerra níveis de complexidade e exigências”.

Abordando a questão da qualidade, Thurler (2002) expõe que existe a crença de que a qualidade do ensino pode ser regulada através da verificação periódica do desempenho dos alunos e pelo controle da competência dos professores. Porém, afirma que experiências recentes contestaram este paradigma do controle pontual externo, abrindo espaço para a projeção de condutas de desenvolvimento de qualidade embasadas na construção coletiva, onde o controle externo dá espaço para a avaliação contínua.

Por se tratar de uma instituição social de interesse público existe a pressão externa pela prestação de contas por parte da universidade à sociedade. Nesse caso, a avaliação aparece como o instrumento que permite apresentar dados que comprovem e fortaleçam o sentido social, educacional, profissional e humano da instituição. É preciso superar todo e qualquer esquema de leitura reducionista para chegar a uma compreensão integrada de seu conjunto feito de múltiplas dimensões. “O sentido ético da avaliação consiste em auxiliar a

universidade a conferir um sentido social ao desenvolvimento técnico e econômico” (SOBRINHO, 2002, p. 29). A avaliação compreendida como ideal e necessária pela comunidade universitária combina a transparência, obtida através de uma discussão ética, e a dimensão política, defendendo o caráter público e social da instituição. A avaliação é um processo polissêmico, que detém múltiplas referências e se utiliza de várias disciplinas e práticas sociais para atingir um objetivo, por isso pode ser compreendida como um processo plurirreferencial.

Segundo Trindade (2005a), a avaliação é o elo entre o interesse público e a autonomia da universidade. A avaliação das instituições de ensino, tanto públicas como privadas, é essencial, pois a autonomia sem avaliação colocaria as universidades no isolamento, separando-a do seu entorno social.

No entendimento de Enricone (2003, p. 49) “a avaliação tem sido concebida como um processo de levantamento sistemático de informações e sua posterior análise para fins de possibilitar a tomada de decisões com base em julgamento de valor”. Para Sobrinho (2002), a avaliação é instrumento fundamental para promover a ocorrência de transformações.

De acordo com Souza (2001) a avaliação, além de ter o poder de orientar o sistema como um todo, pode alavancar a competência das instituições de ensino superior no que se refere à gestão do ensino, pesquisa e parcerias de todos os tipos.

Segundo a afirmação de Sobrinho (2002, p.60), a avaliação, seja do tipo e finalidade que for, nunca é neutra, sempre promove implicações. Ela também “não pode produzir informações ou conclusões definitivas, inquestionáveis e não sujeitas a interpretações diferenciadas”.

As discussões de hoje não giram mais em torno da questão se deve ou não haver avaliação da qualidade do ensino, mas sim de como avaliar tanto as instituições de ensino

como os serviços que prestam. Isso supera, inclusive, os aspectos pedagógicos vinculados ao tema avaliação.

As avaliações ocorrem a partir de situações concretas, com objetivos pré-definidos, que estabelecem os valores a serem aplicados e investigados, a partir de conceitos que justifiquem a sua ocorrência e coerência.

1.2.2 Avaliação e Práticas Metodológicas

A avaliação é um processo do cotidiano da ação educativa, principalmente para a efetuação do diagnóstico da aprendizagem do alunado. É o instrumento que possibilita ao professor assegurar-se e valorar o conhecimento do aluno sobre determinado conteúdo.

No entanto, a avaliação não serve apenas para esta finalidade. Pode ser a ferramenta utilizada pelas instituições para promover o conhecimento mais aprofundado de sua situação, tanto no âmbito de gestão administrativa como de práticas pedagógicas, dentre outras informações, e auxiliar na tomada de decisões e execução de ações de melhorias.

Há algum tempo a avaliação tem sido utilizada pelos governos para modelar o sistema educacional, mas sem apresentar uma função educativa de fato. As instituições ficam incumbidas de adequarem-se às imposições do governo, um ato contraditório ao conceito clássico de autonomia universitária (SOBRINHO, 2002). Seguindo esta lógica, a avaliação é entendida como um comprovante técnico para verificação do governo se as instituições estão agindo como deveriam. Essa prática pouco flexível, baseada em uma avaliação notavelmente externa, não produz informações que possibilitem a reflexão crítica e a análise completa de uma instituição complexa como a universidade.

Conforme Sobrinho (2002), as avaliações produzidas pelos governos e/ou agências contratadas para esta finalidade, e que são impostas de maneira padronizada a todas as instituições de todos os lugares, não geram resultados positivos por se tratarem de ações externas e que não se aprofundam na totalidade da instituição. Estas ações acabam fragilizando ou mesmo abafando iniciativas de auto-avaliação, como foi o caso do PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), programa protagonizado pelas comunidades acadêmicas e institucionais, e que foi substituído pelo Exame Nacional de Cursos, imposto pelo MEC.

Apesar desta situação contraditória, é na maioria das vezes na universidade que se desenvolvem estudos e instrumentos de avaliação que são utilizados nas próprias instituições de ensino, nas empresas e nos organismos administrativos e políticos. Também, em muitos casos, são membros da comunidade acadêmica e científica que colaboram com o governo para legitimar os seus mecanismos de avaliação e os efeitos que estes produzem (SOBRINHO, 2002). O autor defende a proposta de que a avaliação deve ter um cunho transformador e não servir apenas como um diagnóstico obtido através de diversos elementos explicativos.

Enricone (2003, p. 47) argumenta que “a avaliação adquire especial significado quando se consideram o contexto social, a cultura avaliativa do país no âmbito da educação e as tendências pedagógicas”. Não se pode esquecer que a educação é um fenômeno cultural, fruto de uma determinada cultura, que estabelece como conduzir a ação pedagógica e o que deve contemplar o conteúdo de cada programa.

De acordo com Thurler (2002), a avaliação torna-se pertinente e construtiva quando são combinados dois tipos de condutas, que são a auto-avaliação, com o objetivo de identificar o impacto das ações empreendidas a fim de determinar a seqüência das operações e os ajustes eventualmente necessários; e a avaliação externa, que verifica a pertinência da auto-

avaliação e utiliza seus resultados para definir as linhas gerais da ação do sistema. Esse sistema possibilita as instituições renovarem o seu funcionamento promovendo maior eficácia na ação pedagógica e a participação de todos os atores neste processo.

Para que uma avaliação tenha condições de servir como elemento transformador é necessário que tenha uma metodologia balizada, prioritariamente, por questões políticas e filosóficas, mais do que técnicas. Essa atitude implicará em uma avaliação que não permitirá apenas analisar o funcionamento administrativo da instituição, mas a compreensão de seu todo, das relações complexas entre os indivíduos e grupos e o entendimento do processo estabelecido pela instituição para atingir seu principal objetivo: o conhecimento. Dessa forma, a avaliação servirá como instrumento de transformação e suporte para melhorias.

No entanto, o Ministério da Educação (MEC) tomou para si a incumbência de comandar os processos avaliativos, instituindo, através de meios legais, os chamados padrões de qualidade a serem perseguidos pela rede de ensino (SOUZA, 2001).

Assim, foi sendo delineado um Sistema Nacional de Avaliação que sofre modificações de tempos em tempos, seja por conta da mudança de governo, seja pela constatação de falhas que justificam a necessidade de uma nova forma de ação.

Os processos de avaliação educacional, com amplitude institucional, começaram a ganhar espaço no Brasil a partir do final da década de 1980, por iniciativas isoladas das próprias universidades, sendo as pioneiras a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade de Campinas (Unicamp). Essas experiências levaram o Fórum de Pró-Reitores a propor ao Ministério da Educação, no ano de 1993, a criação de um programa de apoio a avaliação do ensino superior. A partir disso, o MEC instituiu uma Comissão Nacional, formada por representantes dos reitores de instituições públicas e privadas, com o intuito de elaborar um sistema nacional de avaliação. Essa movimentação levou a criação do Programa Nacional de

Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, designada pela sigla de PAIUB (COMCIENCIA, 2005).

No entanto, em 1996, contrariando todo o processo democrático de discussão sobre sistemas de avaliação, o governo implantou, através de medida provisória, o Exame Nacional de Curso (ENC), que foi popularmente chamado de “Provão”, e que passou a ser realizado anualmente com acadêmicos formandos de vinte e seis cursos selecionados pelo governo, em diversas áreas de conhecimento, e de cunho obrigatório, pois a liberação do diploma estava vinculado à participação na atividade. Estabeleceu-se uma média geral das notas dos alunos de cada instituição que resultava em um conceito para classificar a instituição, o que variava de “A” até “E” (COMCIENCIA, 2005).

Esse procedimento gerou polêmica e situações constrangedoras no meio acadêmico, ocasionando protestos e, inclusive, boicotes por parte de movimentos estudantis. Havia distorções na atribuição dos conceitos e a classificação gerou o chamado “ranking do MEC”, expondo cursos e instituições à sociedade, de maneira negligente, a partir de uma avaliação que não contemplava o todo da instituição, mas apenas a avaliação do desempenho dos alunos. No entanto, mesmo algumas faculdades tendo sido reprovadas durante o período da aplicação do “Provão”, nenhuma delas teve seu credenciamento cancelado pelo MEC (Comciencia, 2002).

Essa metodologia mostrou-se frágil em todo o seu contexto, pois além da avaliação através do Exame Nacional de Cursos, era prevista outra modalidade, denominada Avaliação das Condições de Oferta, baseada na avaliação do currículo, titulação do corpo docente e nas instalações das instituições, mas esta prática foi realizada uma única vez desde que foi instituída.

Atualmente, o país conta com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que foi instituído pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004. Esta Lei estabelece a

Comissão Nacional de Avaliação da Educação (CONAES) como órgão colegiado de supervisão de coordenação do sistema, com a função de estabelecer diretrizes, critérios e estratégias para o processo de avaliação.

1.2.3 Avaliação Institucional

A discussão sobre auto-avaliação é algo que já existe há décadas. Busca-se maneiras de avaliar mesclando a auto-avaliação e a avaliação externa com a pretensão de que estas se complementem e permitam o conhecimento do todo, promovendo uma avaliação global. A avaliação institucional possui grande força instrumental e, mesmo tratando-se de uma questão técnica, apresenta uma considerável densidade política.

A avaliação institucional tem na sua origem a crise, não só interna à universidade, mas também externa, de caráter econômico e social. Conforme Sobrinho (2002), o tema e o interesse da avaliação institucional são evidentes a partir do momento em que se tornou, em todo o mundo, mais aguda a crise que tem levado os governos a investirem cada vez menos na área social, especialmente em educação. Os organismos internacionais de financiamento passam esta orientação aos governos nacionais, e estes últimos tendem a praticá-la. Essa prática afeta o sistema educacional em nível mundial, mas principalmente os países subdesenvolvidos, que ainda não possuem uma estrutura sólida de sistema de pesquisa e formação, e acabam sofrendo mais significativamente as conseqüências.

Para os organismos de financiamento internacionais e para os governos, a avaliação institucional tem como função primária fornecer informações que auxiliem no estabelecimento de critérios para definição dos repasses financeiros, credenciamentos e descredenciamentos, dentre outras decisões (SOBRINHO, 2002, p. 106).

Para Thurler (2002), a auto-avaliação e a obrigação de prestar contas por parte das instituições de ensino não tem sentido e não consegue atingir seus objetivos se eles não produzem dados suficientemente confiáveis e pertinentes que permitam tanto a elas próprias como ao sistema definir as etapas seguintes.

Definindo a avaliação institucional, Sobrinho (2000, p. 96) cita Requena, que entende esta como “um processo descritivo, sistemático e rigoroso, com um enfoque global ou holístico, permanente, integrado à atividade educativa da instituição, reflexivo, compreensivo, que propicia a melhora da instituição educativa”.

Para Souza (2001, p.197), a avaliação institucional é um procedimento que possibilita às instituições de ensino superior rever periodicamente os seus objetivos, conforme sua missão e vocação, bem como os recursos humanos, materiais, técnicos e financeiros disponíveis para conquistar os seus propósitos.

De acordo com Sobrinho (2000, p. 96), a avaliação institucional trata-se de um balanço complexo, no qual intervém

“os recursos da análise, mas também os valores pedagógicos e educativos, o sentido pró-ativo, o envolvimento democrático da comunidade na forma de agentes sociais com funções públicas, a globalidade do projeto como princípio heurístico e a busca em conjunto, através de negociações, das transformações qualitativas desejadas”.

No entendimento deste autor, a avaliação institucional começa antes que se inicie o desenvolvimento de um conjunto de ações e procedimentos práticos. Ela principia pela decisão da instituição em realizar esta prática, antes que seja definido o seu desenho e elaborados seus instrumentos de coleta de dados e análises.

Referente à questão do gerenciamento educacional de uma instituição de ensino, a auto-avaliação pode representar importante ferramenta para o desenvolvimento de um programa de melhoria contínua da qualidade do ensino (FREITAS, 2005).

A avaliação institucional não pode ser entendida como a soma de pequenas análises isoladas ou a justaposição de avaliações esporádicas e pontuais. Trata-se de uma ação global, que compreende e analisa a universidade integral e integradamente em todas as suas dimensões, relações e processos, mas também quanto ao sujeito, que é coletivo, compreendendo todo o universo de docentes, estudantes e servidores, ou pelo menos conjuntos representativos dessas três categorias. Enricone (2003, p.133), ressalta que

“A avaliação do professor universitário se integra no marco amplo da avaliação institucional, incluindo a qualidade docente e a produtividade científica, convertendo-se em prática generalizada, embora associada a uma diversidade metodológica e ligada a distintos projetos pedagógicos”.

A avaliação institucional deve apresentar caráter democrático e formativo, valorizando os processos e não apenas os produtos, pois na educação são os processos que devem ser considerados. As análises devem valorizar o conjunto e não se apegar a situações isoladas. Essas atitudes podem auxiliar para a compreensão da situação da instituição e projetar atitudes futuras para manutenção e melhorias.

A avaliação, quando realmente possui um intuito educativo, não pode limitar-se a um papel controlador, mas sim apresentar caráter político e ético, estando a serviço da construção da autonomia (SOBRINHO, 2002, p. 28).

É preciso estabelecer nas instituições de ensino a auto-avaliação ou a avaliação interna *corporis*, com o intuito de que a instituição se conheça melhor e aumente a eficiência dos serviços que presta. Cabe ressaltar que qualidade, apesar de não comportar uma definição rígida e precisa, está sempre vinculada com as idéias de melhoria dos processos e o aprimoramento de produtos, ou seja, qualificar é intensificar os ganhos de melhoria (SOUZA, 2001).

O PAIUB buscou instaurar uma cultura avaliativa, por meio da adesão voluntária, com o intuito de possibilitar à universidade repensar e elaborar ações corretivas e pró-ativas para o

seu melhoramento (SOBRINHO, 2002). O programa tem a sua importância por representar o início do desenvolvimento de um sistema avaliativo mais completo.

Thurler (2002) salienta que é preciso ter cuidado para que a auto-avaliação não se torne uma “preliminar” da avaliação externa, onde se tenta decodificar as expectativas dos avaliadores. É preciso que a auto-avaliação e a avaliação externa estabeleçam uma complementariedade. À avaliação externa cabe uma função mais restrita de confirmação e enriquecimento da auto-avaliação.

O atual presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação (CONAES), Hégio Trindade, em palestra proferida na Universidade de Caxias do Sul em junho de 2005, informou que assegurar a qualidade da educação superior é um tema dominante no cenário internacional. A Comissão Européia, desde a Declaração de Berlim em 2003, possui como projeção de futuro da Europa a excelência na qualidade da educação, com reconhecimento internacional, até 2010. Nesse contexto, a questão da avaliação emerge como um problema internacional dominante, o que afeta, inclusive, a América Latina.

Nesta mesma oportunidade, Trindade explanou sobre a construção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), explicando que a avaliação atual nasceu da proposta de uma comissão de avaliação, e não de um governo. O documento (proposta) foi encaminhado ao Congresso Nacional e foi aprovado com um número bastante reduzido de alterações, algo pouco comum na política brasileira. O CONAES é uma entidade não estatal, composta por treze membros, sendo oito desvinculados do Governo. O MEC não interfere na comissão ou na nomeação dos membros.

Sabe-se que ainda há fragilidades nos sistemas de avaliação e nos sistemas do MEC. Infelizmente, ainda hoje, não há um instrumento de regulação de curso por parte do MEC que consiga detectar as instituições que solicitam autorização de cursos, mas que não têm condições de atuar. Durante o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi

estabelecida a política de expansão do ensino superior, tendo como prática autorizar primeiro e qualificar depois. Não havia o papel do Estado regulamentador, era possível solicitar autorização via *internet* para a Secretaria do Ensino Superior (SESu) enviando as informações exigidas (Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, instalações, viabilidade financeira, dentre outros) e em até três meses o curso era autorizado (TRINDADE, 2005).

Trindade ainda argumenta que o SINAES é um avanço em relação à avaliação, pois trata-se de um sistema mais completo, que estabelece exigências em comum, mas considera as diversidade através da complementaridade estabelecida entre os diferentes mecanismos que compõem este processo, dentre eles a auto-avaliação institucional e a avaliação externa. Define que a qualidade é a construção de um processo de uma instituição para atingir determinado objetivo, e que cada instituição deve ser avaliada pelas suas particularidades, sem que a qualidade tenha um significado único. Além disso, é preciso desfazer a confusão entre avaliação e regulação, mas compreender que a avaliação apresenta efeitos regulatórios.

Finalizando sua palestra, Trindade expôs que cada vez mais instituições têm aderido à avaliação, entendendo este processo como um instrumento de melhoria. É necessária a consciência de que as mudanças são cada vez mais rápidas na sociedade atual, e se a universidade não consegue atingir com plenitude os seus objetivos está fadada ao fracasso.

O novo sistema de avaliação da educação superior deve ocorrer em processo permanente e abrange todos os tipos de instituições de ensino superior, com finalidade construtiva e formativa. Sua proposta apresenta como características fundamentais “a avaliação institucional como centro do processo avaliativo, a integração de diversos instrumentos com base em uma concepção global e o respeito à identidade e à diversidade institucionais” (CONAES, 2005, p. 7). Esse procedimento possibilita que seja considerada a realidade e a missão de cada instituição de ensino superior, além do que há de comum e universal na educação superior e as especificidades das áreas do conhecimento.

De acordo com a concepção de avaliação do SINAES (CONAES, 2005), os processos avaliativos, tanto internos como externos, concebem subsídios que fundamentam a elaboração de diretrizes para as políticas públicas de educação superior e também para a gestão das instituições, visando à melhoria da qualidade da formação, da produção de conhecimento e da extensão. Além disso, sendo o Brasil um país que tem no setor privado uma expressiva oferta educacional, a avaliação representa instrumento de prestação de contas para a sociedade e para a própria instituição.

Em síntese, o propósito da avaliação institucional é proporcionar resultados que subsidiem ações internas das instituições de ensino superior e a formulação de políticas educacionais e de ações referentes à regulação do sistema educacional superior. Esse sistema de avaliação também prioriza a participação, como

“uma exigência ética que convoca todos os membros da comunidade acadêmica de educação superior, das instancias institucionais, de setores governamentais ou da sociedade, a se envolver nas ações avaliativas, respeitados os papéis e as competências científicas, profissionais, formais, políticas, administrativas e éticas das distintas categorias (CONAES, 2005, p. 11)”.

Acredita-se que promovendo o envolvimento de toda a comunidade acadêmica no processo de avaliação, se estabelece uma relação de responsabilidade.

O SINAES é composto por três processos diferenciados, que são desenvolvidos em situações e momentos distintos. Cada processo utiliza instrumentos próprios, mas todos são articulados entre si. São eles (MEC, 2005b):

- Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES): na perspectiva de identificar seu perfil e o significado da sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, respeitando a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas;
- Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG): Com o objetivo de identificar as condições de ensino oferecidas, perfil do corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica;

- Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE): buscando identificar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Deve ser realizado com estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, com periodicidade máxima trienal e com procedimentos amostrais.

No processo de avaliação das instituições, são consideradas as informações obtidas através de todos os componentes do SINAES (citados no parágrafo acima) e informações adicionais oriundas do Censo da Educação Superior, do Cadastro da Educação Superior, dos documentos de credenciamento e recredenciamento da instituição e outros considerados pertinentes pelo CONAES.

O atual sistema de avaliação é regulamentado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior – SINAES – e dá outras providências, e pela Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES (MEC, 2005).

Todos estes esclarecimentos servem como fundamento para a compreensão da evolução e prática da avaliação na educação superior e, principalmente, suas finalidade. No entanto, este trabalho propõe-se em analisar, com mais detalhes, a questão da auto-avaliação institucional ou avaliação interna e o uso efetivo de seus resultados.

A avaliação interna é um processo contínuo que propicia à instituição a construção do conhecimento de sua própria realidade, em todas as dimensões, e possibilita o desenvolvimento de ações de melhoria. Trata-se de “um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a IES” (CONAES, 2005 a, p.11).

A implementação da avaliação interna pressupõe alguns requisitos, tais como: a existência de uma equipe de coordenação, a participação dos integrantes da instituição, o compromisso

explícito por parte dos dirigentes da instituição, informações válidas e confiáveis, e o uso efetivo dos resultados.

O SINAES identifica que o processo de avaliação interna está dividido em três etapas com atividades que podem ocorrer simultaneamente em alguns momentos. A primeira etapa implica na constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA), conforme determinado pelo art. 11 da Lei nº 10.86/04, estabelecendo que “cada instituição deve constituir uma CPA com as funções de coordenar e articular o seu processo interno de avaliação e disponibilizar informações. A CPA deve ser composta de representantes de todos os segmentos da comunidade universitária e, também, da sociedade civil organizada. Todas as CPAs precisam ser cadastradas no Inep” (CONAES, 2005a, p.12). Compõem, também, a primeira etapa o Planejamento, fase em que é elaborado o projeto de avaliação apresentando a definição de objetivos, estratégias, metodologia, recursos e calendário de ações; e a atividade de Sensibilização, buscando o envolvimento da comunidade acadêmica na construção da proposta avaliativa (CONAES, 2005a).

A segunda etapa refere-se ao Desenvolvimento. Nesse momento é necessário assegurar a coerência entre as ações planejadas e as metodologias adotadas, além da articulação entre os participantes e atenção aos prazos (CONAES, 2005a). É a etapa que envolve o maior número de participantes e que possui a maior quantidade de atividades simultâneas.

A terceira etapa trata da Consolidação, quando ocorre a elaboração do relatório final, sua divulgação dos resultados obtidos e a análise crítica de todo o processo, identificando as dificuldades e facilidades do desenvolvimento da atividade (CONAES, 2005a).

Avaliação Institucional

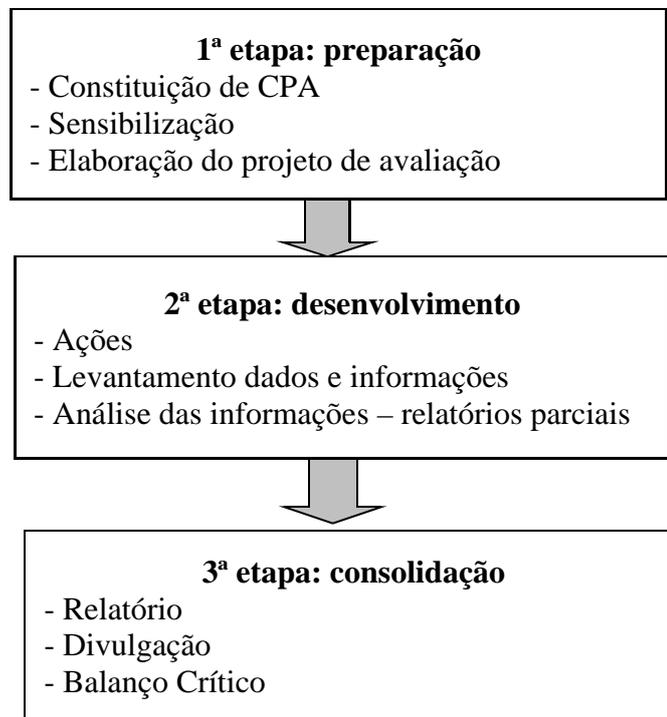


Figura 1 – Etapas da Avaliação Interna
Fonte: CONAES 2005a

Para orientar as informações e dimensões a serem consideradas no processo de avaliação institucional, o art. 3º da Lei nº 10.861/04 apresenta, na forma de orientações gerais, alguns tópicos que permitem a operacionalização da avaliação.

O roteiro de auto-avaliação institucional está organizado em três núcleos, a saber (CONAES, 2005a, p.17):

- “- Núcleo básico e comum: contempla tópicos que devem integrar os processos de avaliação interna de todas as IES;
- Núcleo de temas optativos: contem tópicos que podem ser ou não selecionados pelas IES para avaliação, conforme sejam consideradas pertinentes à realidade e adequados ao projeto de avaliação institucional. Devem ser considerados como sugestões para reflexões e discussões da comunidade acadêmica e para auxiliar a IES na compreensão da instituição;
- Núcleo de documentação, dados e indicadores: são apresentados dados, indicadores e documentos que podem contribuir para fundamentar e justificar as análises e interpretações.”

Todas estas informações estão disponíveis a todas as instituições de ensino para instigar e auxiliar no desenvolvimento do processo de avaliação. Numa sociedade dinâmica como a que se vive atualmente, todo o tipo de atividade que possibilite maior compreensão de um órgão ou situação e promova melhorias, deve ser acatado como procedimento periódico que aproxima a instituição da sociedade.

CAPÍTULO 2

TURISMO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

2.1 Cursos Superiores

Nos últimos quatro anos verificou-se o aumento significativo da abertura de cursos superiores de turismo em todo o País. De acordo com informações obtidas no *site* do Ministério da Educação (MEC, 2005), existem 680 cursos superiores de turismo, entre tecnológicos, administração com ênfase em turismo e bacharelado em turismo, autorizados em todo o território nacional.

Conforme Bensusaschi (2005), de 2000 a 2004 houve uma média de um curso de turismo criado a cada quatro dias. A grande maioria desses cursos pertence às instituições de ensino superior privadas.

Desde que o Turismo foi inserido como área de estudo na academia, provocou o aumento e o desenvolvimento de pesquisas sobre este tema. Não somente os acadêmicos desta área se ocupam em efetuar trabalhos, mas, também, profissionais e pesquisadores das mais

variadas áreas, motivações e interesses. Essa situação pode ser melhor entendida, ou até explicada, considerando a visão de Barretto (1995, p.141), ao afirmar que

“O turismo é uma atividade multidisciplinar e interdisciplinar. Multidisciplinar, já que o processo exige o concurso de uma ampla variedade de áreas de conhecimento; interdisciplinar, porque todas estas áreas devem estar interligadas. O que é indiscutível é que a cada dia o universo do turismo alarga-se, tornando-se necessário o auxílio de mais ramos do conhecimento”.

Rejowski (1996, p.18), tratando do fenômeno turístico, considera que “por ser um fenômeno de múltiplas facetas, penetra em muitos aspectos da vida humana, quer de forma direta, quer indireta. Conseqüentemente tem-se desenvolvido utilizando métodos e técnicas de várias disciplinas”. Neste caso, observa-se que ambas as autoras compreendem o Turismo como uma atividade multidisciplinar e interdisciplinar, tendo em vista que o processo exige variedade de áreas de conhecimento e a interligação entre as mesmas.

Na visão de Moesch (2000, p.13) “a produção do saber turístico de modo geral, e de modo específico no Brasil, tem se constituído num conjunto de iniciativas, prioritariamente, do setor privado/empresarial e menos da academia, sejam universidade e/ou faculdades, públicas ou privadas”.

Os autores Cooper, Sheperd e Westlake (2001), acreditam que o ensino do Turismo apresenta alguns fatores complicadores, como, por exemplo, a abordagem fragmentada do ensino, o fato de estar no início de sua evolução como área de estudo, a falta de uma metodologia adequada para o levantamento de dados de pesquisa, entre outros. Além disso, há a discussão referente a qual área o turismo pertence, pois o curso se encontra alocado em diferentes áreas nas instituições, não havendo um consenso.

2.1.1 Evolução dos Cursos de Bacharelado em Turismo

Há pouco mais de trinta anos o turismo passou a fazer parte do ensino superior enquanto curso de graduação no Brasil. No ano de 1971 teve início o primeiro Curso Superior de Turismo do país, na Faculdade do Morumbi, atual Universidade Anhembi Morumbi, no estado de São Paulo. O primeiro currículo para cursos de Turismo foi elaborado pelo professor Domingo Hernandez Peña, que efetuou um levantamento dos currículos das escolas européias e realizou uma adaptação à realidade brasileira (MATIAS, 2002). Diferentemente do que ocorreu na Europa e nos Estados Unidos, o curso de turismo no Brasil já nasceu independente e com *status* de graduação, e não na forma de uma disciplina inserida em um curso já existente, conforme afirmação de Rejowski (1996, p. 62).

Nos primeiros anos de implantação do curso de Turismo houve uma demanda significativa pelo mesmo, pois coincidiu com o período que o país presenciava o desenvolvimento da modernização e o crescimento da atividade turística, necessitando de mão-de-obra qualificada. Essa situação instigou o interesse de empresários da educação em investirem no curso (MATIAS, 20002).

Conforme pesquisa realizada por Rejowski (2001), é possível estabelecer um panorama preliminar da evolução dos Cursos de Turismo da década de 1970 até o ano de 2000, configurando quatro frases distintas, conforme segue:

- 1ª fase: na década de 1970 surgem os primeiros cursos superiores de Turismo, com aumento quantitativo da oferta de cursos, especialmente nas capitais;
- 2ª fase: na década de 1980 ocorre a estagnação e fechamento de vários cursos, além do crescimento moderado nas capitais;
- 3ª fase: na década de 1990 observa-se a consolidação e valorização da academia, porém retorna a explosão dos cursos de Turismo e cursos com ênfase na área.

- 4ª fase: no início da década de 2000 vivemos o amadurecimento com expansão moderada, possibilitando o equilíbrio entre quantidade e qualidade.

Algumas dificuldades foram enfrentadas pelos primeiros cursos, dentre elas, Matias (2002, p.5) destaca a falta de professores especializados, a inexistência de bibliografia nacional e traduzidas sobre o assunto, um currículo mínimo humanístico e pouco profissionalizante, a falta de padronização dos cursos e a falta de adequação das disciplinas com seus respectivos conteúdos.

Atualmente observa-se que o curso de turismo está instalado, predominantemente, em instituições privadas, não havendo muito interesse por parte da rede pública de ensino superior em desenvolver essa área. Essa constatação é comprovada pelas páginas eletrônicas do Ministério da Educação (MEC) e da Associação Brasileira dos Bacharéis em Turismo (ABBTUR) que, em janeiro de 2005, demonstravam aproximadamente 680 cursos autorizados em todo o território nacional, onde se constatava apenas, aproximadamente, 5% da totalidade de cursos presentes em instituições públicas (federais e estaduais), sendo que nenhum desses está localizado no estado do Rio Grande do Sul e os estados da região Nordeste do Brasil se sobressaem em termos quantitativos nesta situação.

2.1.2 Regulamentações

A institucionalização do Turismo no Brasil teve seu marco em 1966, com a criação da Empresa Brasileira de Turismo – EMBRATUR e do Conselho Nacional de Turismo, quando foi definida uma política de turismo no país instituindo um Sistema Nacional de Turismo (MATIAS, 2002). Era um período de expansão econômica brasileira e que necessitava de mão-de-obra qualificada.

O Parecer nº 35/71 do Ministério da Educação e Cultura (como era naquele período), elaborado pelo relator Conselheiro Roberto Siqueira Campos, aprovado em 28 de novembro de 1971, instituiu o primeiro curso de turismo no território nacional.

Conforme estudo de Matias (2002), foi a Resolução s/n do MEC, de 28 de janeiro de 1971, que estabeleceu o primeiro currículo mínimo do curso, que compreendia as seguintes disciplinas: Sociologia, História do Brasil, Geografia do Brasil, História da Cultura, Estudos Brasileiros, Introdução à Administração, Noções de Direito, Técnica Publicitária e Planejamento e Organização do Turismo.

A fixação dos currículos mínimos por parte do MEC afeta todos os cursos de graduação. O intuito desta incumbência é facilitar a transferência de alunos entre instituições e localidades, assegurar a uniformidade mínima profissionalizante e possibilitar “igualdade de oportunidade” a todos os estudantes assegurando o mesmo estudo, conteúdos e até denominação e duração (ABBTUR, 2005). Sendo assim, os currículos mínimos eram rigidamente concebidos, inibindo as iniciativas das instituições e comprometendo qualidade da formação.

A partir da instituição da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 houve mudanças na maneira de conduzir o ensino, e dentre elas está a substituição dos Currículos Mínimos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovada pelo Parecer nº 776/97. Esse novo sistema se constitui em orientações para a elaboração dos currículos que devem ser respeitadas pelas instituições, mas assegurando a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes. Conforme disposto no Parecer Nº CNE/CES 67/03 (MEC, 2006c), enquanto o Currículo Mínimo pretendia, como produto, um profissional preparado, as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes, além de dar liberdade às instituições para inovarem e usarem a criatividade na

definição do currículo pleno de seus cursos considerando as demandas sociais e do meio em que estão inseridas.

As Diretrizes Curriculares que coordenam as atividades do Curso de Graduação em Turismo estão dispostas no Parecer nº 146/02, e estabelece que, quanto ao perfil desejado, o curso deve oportunizar a formação de um profissional apto a atuar em mercados altamente competitivos e em constante transformação, através de uma formação generalista, adquirida a partir das ciências humanas, sociais, políticas e econômicas, como também a formação especializada, constituída de conhecimentos das áreas culturais, históricas, ambientais, antropológicas e de organização, gerenciamento e administração do fluxo turístico (ABBTUR, 2005).

Para alcançar este objetivo, e desenvolver nos alunos formandos competências e habilidades vinculadas à compreensão de questões políticas sobre turismo, de metodologias e técnicas indispensáveis e aplicáveis no planejamento e organização do turismo, estudo de mercados, utilização dos recursos turísticos, noções de administração e conhecimento de idiomas, dentre outros, os cursos de graduação em Turismo deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e organização curricular, conteúdos que atendam aos eixos interligados de formação que seguem abaixo (ABBTUR, 2005):

4.1.1“Conteúdos Básicos: estudos relacionados com os aspectos Sociológicos, Antropológicos, Históricos, Filosóficos, Geográficos, Culturais e Artísticos, que conformam as sociedades e suas diferentes culturas;

4.1.2 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;

4.1.3 Conteúdos Teórico-Práticos: estudos localizados nos respectivos espaços de fluxo turístico, compreendendo visitas técnicas, inventário turístico, laboratórios de aprendizagem e de estágios.”

O disposto no Parecer N° CNE/CES 146/02, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Turismo, ressalta, ainda, que o Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular obrigatório, pois se trata de atividade indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados.

Outro item apresentado refere-se a questão do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), instituindo esse como componente curricular opcional e que, se for adotado, deve ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso. Nesse caso, a instituição optando pela inclusão do TCC no currículo, é necessário emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, bem como as diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Quanto a questão das Atividades Complementares, o documento pesquisado não informa sobre a obrigatoriedade ou não deste item na estrutura curricular, mas salienta que essas atividades constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando através de situações e experiências extra-classe nas mais diversas atividades e ambientes. Dessa forma, percebe-se que se trata de um componente bastante valorizado dentro das Diretrizes Curriculares.

Interessante ressaltar que também há referência nesse documento sobre a questão da avaliação, com a afirmação de que as instituições de ensino superior devem adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, observados os aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando. Isso demonstra que a questão da avaliação, envolvendo seus aspectos mais abrangentes, é preocupação geral na área de

educação, valorizando o processo avaliativo enquanto ferramenta de percepção da situação da área educativa em questão.

O disposto no Parecer Nº CNE/CES 329/04 (MEC, 2006a), referente à carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, estabelece que o Curso de Turismo deve apresentar uma estrutura que contemple, pelo menos, 2.400 horas/aula, obedecendo ao mínimo anual de duzentos dias letivos de trabalho acadêmico efetivo, independente do regime acadêmico adotado pela instituição (seriado anual, seriado semestral, sistema de créditos com matrícula por disciplinas ou por módulos acadêmicos), o que representa carga horária a ser cumprida para a integralização do currículo. Conforme as disposições legais contidas nesse documento, especifica-se que os Estágios Curriculares Supervisionados e Atividades Complementares não devem exceder a 20% do total de carga horária do curso. Também é estabelecido que o tempo máximo para a integralização do curso deve ser equivalente ao tempo mínimo acrescido de 50%.

O Projeto Pedagógico do Curso, conforme consta no Parecer Nº CNE/CES 288/03 (MEC, 2006b), é o documento em que a instituição deve apresentar, de maneira clara, a concepção do curso, bem como suas peculiaridades, currículo pleno e sua operacionalização, além de elementos estruturais como: objetivos do curso, suas condições objetivas de oferta e vocação, carga horária das atividades didáticas e da integralização do curso, formas de realização da interdisciplinaridade, modos de integração entre teoria e prática, formas de avaliação do ensino e da aprendizagem, concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado e das atividades complementares.

Ao fazer referência sobre a importância da educação em turismo e o mercado de trabalho, Trigo (1998, p. 170) afirma que “a educação em turismo ainda possui vários problemas a serem equacionados, mas evoluiu consideravelmente em sua curta história acadêmica”. Destaca também que é preciso ponderar entre treinamento e educação para o

turismo, sendo que a primeira alternativa é a transmissão de conhecimento prático, técnicas e habilidades. Já a educação em turismo é uma atividade mais recente e engloba a formação de recursos humanos e o incremento de produtividade e competitividade no setor.

Beni, (2003, p.168), argumenta que o ensino superior em Turismo é marcado por uma grande diversidade de projetos pedagógicos que são concebidos e aplicados nessa área, e enfatiza a necessidade de “fazer da ação pedagógica o grande recurso de qualificação profissional em turismo, tanto a partir do desenvolvimento técnico dos seus recursos humanos quanto a real adoção e interpretação dos valores culturais de nosso País”. A ação pedagógica deve ser estruturada de maneira sistêmica e metódica, promovendo a interação dos diversos segmentos que compõem o modelo turístico vigente, e aumentar o nível de confiabilidade e credibilidade dos cursos de turismo, provocando o interesse nas empresas desse ramo em alocar profissionais egressos desses cursos. Constata também, que o projeto pedagógico de alguns cursos é uma mera reprodução adaptada (ou as vezes não) do de outras instituições, elaborado com o simples intuito de atender às exigências do MEC e do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) para obter a autorização e reconhecimento do curso, sem constituir um documento de diretrizes de efetiva aplicação.

2.2 Abordagens do Estudo do Turismo

O turismo é uma área nova no meio acadêmico, por este motivo apresenta várias discussões sobre a melhor maneira de desenvolver e abordar o seu estudo. Dessa forma, pesquisadores de diversas áreas buscam apresentar metodologias de trabalho que julgam ser a mais adequada para tratar de um tema tão amplo e complexo como é o turismo.

Nessa temática, emergem possibilidades e análises sobre as limitações das mesmas, gerando contestações sobre as questões epistemológicas do turismo e sua inserção no meio científico.

2.2.1 Turismo e Cientificidade

O Turismo, enquanto área de estudo, tem sofrido no meio acadêmico, o questionamento sobre sua caracterização ou não como uma ciência. Para Beni (2003, p. 41) “o Turismo vem se firmando como ciência humana e social, ainda que seus efeitos econômicos sejam os que mais se destacam”. Apesar de o Turismo não apresentar metodologia própria e utilizar métodos de análise de ciências já consolidadas, seu objeto de estudo é próprio, ou seja, o fenômeno social do deslocamento por diferentes motivos e todos os serviços que esta processo demanda, bem como sua interferência nos ambientes cultural e natural.

O conhecimento científico é o resultado de um processo de investigação, onde os pesquisadores de uma determinada área buscam o entendimento de todos os seus aspectos fundamentais, forma de interpretação e análise através de métodos próprios. Beni (2003, p. 42) define ciência como “um conjunto de paradigmas para explicar a verdade”, mas entende que atualmente a infalibilidade do conhecimento científico é um assunto bastante discutido, pois a realidade pode ser percebida de formas distintas pelos observadores. Dessa forma, a construção do conhecimento científico passa a ser aceito como um processo contínuo, permanente e aberto.

Para Moesch (2000, p. 16), o objetivo da ciência, no cenário pós-moderno, não é mais a busca da verdade, mas a busca do poder, através da identificação do problema e a constituição de um discurso para legitimar este poder. A autora, ao citar Sessa, argumenta que é necessário

desprender um tratamento científico ao fenômeno turístico, pois seria o advento de uma nova ciência, mesmo que seu objeto de conhecimento pertença às ciências sociais.

Para Panosso Netto (2003, p.60), o turismo ainda não se constitui em uma ciência, pois “o conceito moderno de ciência é muito maior do que um apanhado de conhecimentos dispersos sobre um determinado assunto”.

Os estudos do Turismo, de modo geral, são fragmentados e desarticulados, cada pesquisador constrói sua fundamentação teórica e metodologia de trabalho de acordo com sua área de conhecimento e/ou atuação. A explicação encontrada por Panosso Netto (2005, p.48) para esta situação é que “muitos autores que estudam e trabalham com o turismo não tiveram sua formação primeira em cursos de graduação em turismo, mas sim em outras áreas”. Acredita-se este aspecto um dos limitadores das abordagens do turismo, pois os estudiosos tendem a explicar o turismo dentro de sua área de conhecimento. Tal situação gera abordagens diferentes para problemas iguais, ou seja, o objeto de estudo é único, mas o enfoque se modifica de acordo com a área de formação do pesquisador. Isso pode ser comprovado na pesquisa desenvolvida por Rejowski (1996) tratando sobre as produções acadêmicas em Turismo enquanto tema de dissertações e teses. Durante 17 anos havia apenas 55 pesquisas nesta área, pertencentes a estudiosos de vários campos do saber. Apesar de ainda haver discussões sobre a cientificidade do Turismo, não se pode negar sua inserção enquanto área de estudo na academia e o desenvolvimento de pesquisas que visam fundamentar seu campo teórico.

Tratando sobre as dificuldades em desenvolver um estudo mais aprofundado do turismo, Moesch (2000, p. 13) apresenta a seguinte argumentação

“inexiste clareza epistemológica para a construção de teorias turísticas dentro da academia. A tradição cartesiana, predominante no saber científico, fundamenta a análise na separação do todo em categorias, pressupondo que um campo de saber é suficiente para analisar e organizar as partes constituintes desse todo. A interdisciplinaridade, fundamental à análise do turismo (...) avança as fronteiras de uma única disciplina ou de um único campo do saber. Cabe a academia propor novas abordagens, a partir de uma concepção interdisciplinar”.

É preciso a compreensão de que o turismo, para ser devidamente explicitado, deve englobar todas as suas multidimensões. Pensar o turismo dentro de uma ou outra atividade permanece como uma visão reducionista, que não permite vislumbrar os componentes que formulam esta atividade e suas repercussões. É uma tarefa difícil, considerando a pluralidade e interdisciplinaridade que o turismo acarreta.

No entanto, mesmo sabendo de todos os obstáculos contidos no caminho da cientificidade do turismo e de estudos de toda a natureza nesta área, alguns pesquisadores/autores já tentaram desenvolver a apresentação do Turismo enquanto ciência e também sistematizar a melhor maneira de abordar o Turismo na academia.

2.2.2 Abordagens Metodológicas

Um estudo realizado por Moesch (2000) apresenta uma análise do turismo sob o enfoque das teorias do funcionalismo e da fenomenologia. Para tratar sobre a teoria funcionalista, baseia-se em Fernández Fuster, autor do livro *Teoria y Técnica del Turismo* (publicado em 1971), pesquisador de grande importância no Turismo, e concluiu que os estudos realizados por este autor provocavam a redução do complexo ao simples, havendo uma limitação a um exaustivo trabalho descritivo-explicativo do turismo, com um resultado final interpretativo que não consegue se apreender ao todo, mas que se apega a alguns de seus aspectos. Sendo assim, o turismo continua sendo visto, estudado e analisado de maneira fragmentada.

No âmbito da teoria fenomenológica, Moesch (2000) utiliza Centeno como consulta principal e detecta que o autor entende que “a realidade é fenomênica e o turismo um fenômeno social que só pode ser estudado pelo princípio da causalidade (2000, p.29). No entanto, sendo as manifestações aparentes do turismo seu objeto de construção teórica, seus

estudos não avançam, por não irem além das aparências do fenômeno turístico. O maior limite desta proposição está na percepção de que o fenômeno é independente do sujeito.

Na visão da autora, tanto o funcionalismo como a fenomenologia são teorias insuficientes para tratar do Turismo como objeto do conhecimento, pois ambas não conseguem assimilar toda a complexidade do fenômeno turístico (MOESCH, 2000).

Utilizando-se da Teoria Geral dos Sistemas, Beni (2003) desenvolveu a obra *Análise Estrutural do Turismo*. O autor informa que esta teoria afirma que “cada variável, em um sistema específico, interage com todas as outras variáveis desse sistema e com as de outros sistemas que com ele realizam operações de troca e de interação, explicando e desenhando as configurações aproximadas da dinâmica da vida real” (2003, p. 44). Dentro desta lógica, o Turismo se apresenta como um sistema aberto, ou seja, permite a identificação de suas características básicas, que se tornam os elementos do sistema.

Para muitos autores, tais como Pierre Lainé, Renzo Bernardi e Alberto Sessa, essa abordagem se torna mais fácil a partir do estudo multidisciplinar de aspectos particulares do Turismo, possibilitando uma análise interdisciplinar dos fatos e características a partir de várias perspectivas sobre o mesmo ponto de referência.

O SISTUR, denominação dada ao seu estudo por Beni, busca traduzir-se em um modelo referencial ao estudo do Turismo, tendo como objetivo (2003, p. 45)

“organizar o plano de estudos da atividade de Turismo, levando em consideração a necessidade, há muito tempo demonstrada nas obras teóricas e pesquisas publicadas em diversos países, de fundamentar as hipóteses de trabalho, justificar posturas e princípios científicos, aperfeiçoar e padronizar conceitos e definições, e consolidar condutas e investigação para instrumentar análises e ampliar a pesquisa, com a consequente descoberta e desenvolvimento de novas áreas de conhecimento em Turismo”.

Esse Sistema é composto por subsistemas identificados como Relações Ambientais (ambientes ecológico, social, econômico e cultural), Organização Estrutural (superestrutura e infra-estrutura) e Ações Operacionais (mercado, demanda, oferta, produção, distribuição e consumo). Um sistema não precisaria apresentar divisões, mas no caso do SISTUR, essa

prática se torna conveniente devido ao fato de serem inúmeras as inter-relações verificadas em cada subsistema que interagem entre si no sistema global. A proposta apresenta-se esquematizada na figura 2.

Um estudo realizado por Panosso Netto (2003) apresenta a metodologia de abordagem do estudo do Turismo desenvolvida por outros pesquisadores. Dentre eles, destaca Jafar Jafari, que acredita que o Turismo tem avançado na sua caminhada em direção a cientificidade. Segundo Jafari, o estudo do Turismo se divide em quatro plataformas:

4.2 Plataforma defensora (o bem) – são destacados os pontos positivos do turismo por estudiosos e pelo mercado;

4.3 Plataforma de advertência (o mal) – destaca os pontos negativos do turismo;

4.4 Plataforma de adaptação (o como) – destaca a importância de formas alternativas para o turismo;

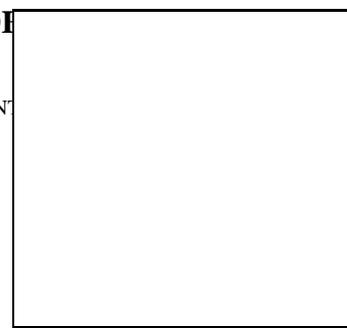
4.5 Plataforma baseada no conhecimento (o porquê) – entende que o turismo necessita de bases científicas e manter laços com as demais plataformas.

Na abordagem de Jafari e Ritchie, o turismo pode e deve utilizar-se da interdisciplinaridade para formar um corpo teórico que responda a seus problemas de base e que seja aceito pela comunidade acadêmica. Nesta idéia, o turismo “deve estar vinculado a um centro de estudos, do qual emanem as disciplinas ligadas diretamente ao turismo, as quais estão vinculadas, por sua vez, ao departamento originário de cada uma delas” (2003, p.63). Dessa forma, é proposta uma visão interdisciplinar do Turismo, apresentando um modelo em que o Turismo seria o centro de discussão e as outras disciplinas ao redor desse círculo. Essa proposta é apresentada na figura 3.

SISTEMA DE TURISMO (SISTUR) – MODELO

CONJUNTO

RA



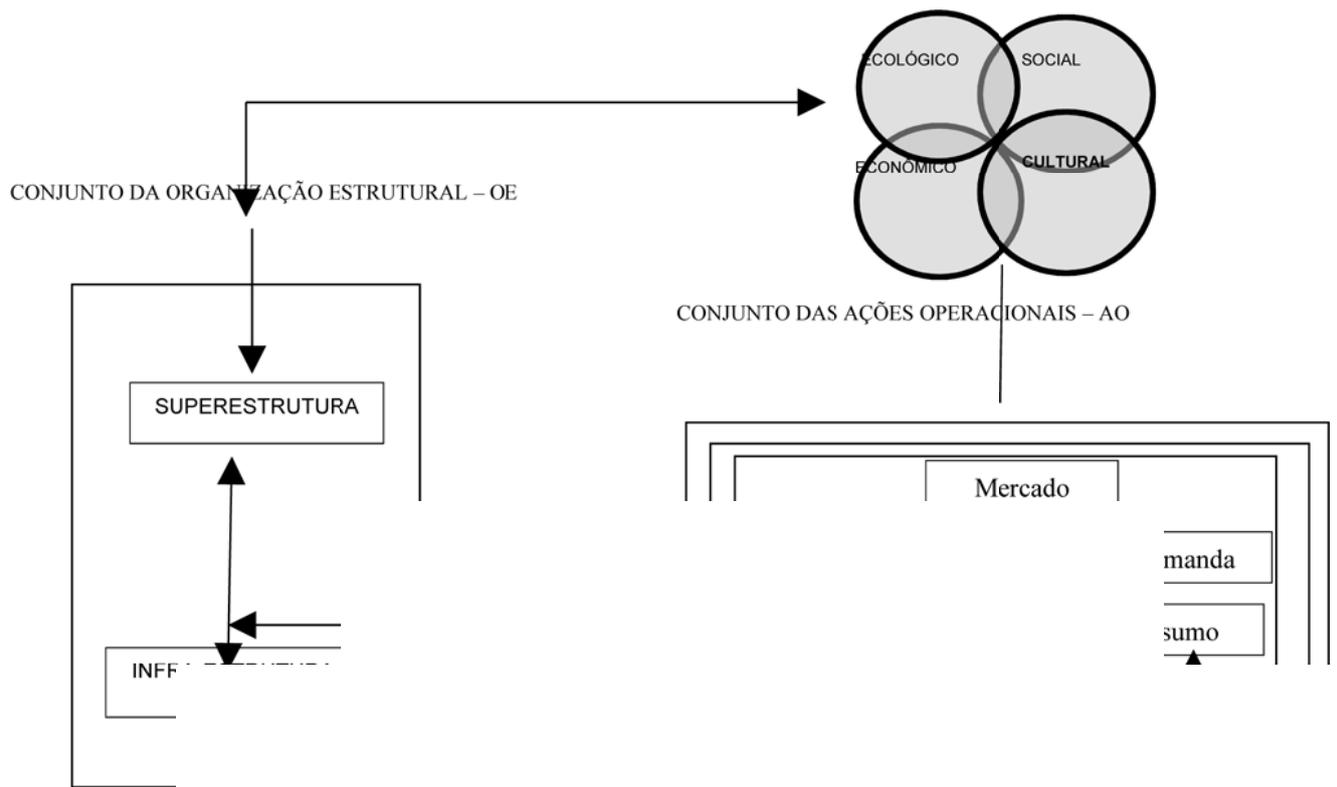


Figura 2: Sistema de Turismo (SISTUR)
Fonte: Beni (2003, p.48)

ESTUDO INTERDISCIPLINAR DO TURISMO
PROPOSTO POR JAFARI E RITCHIE

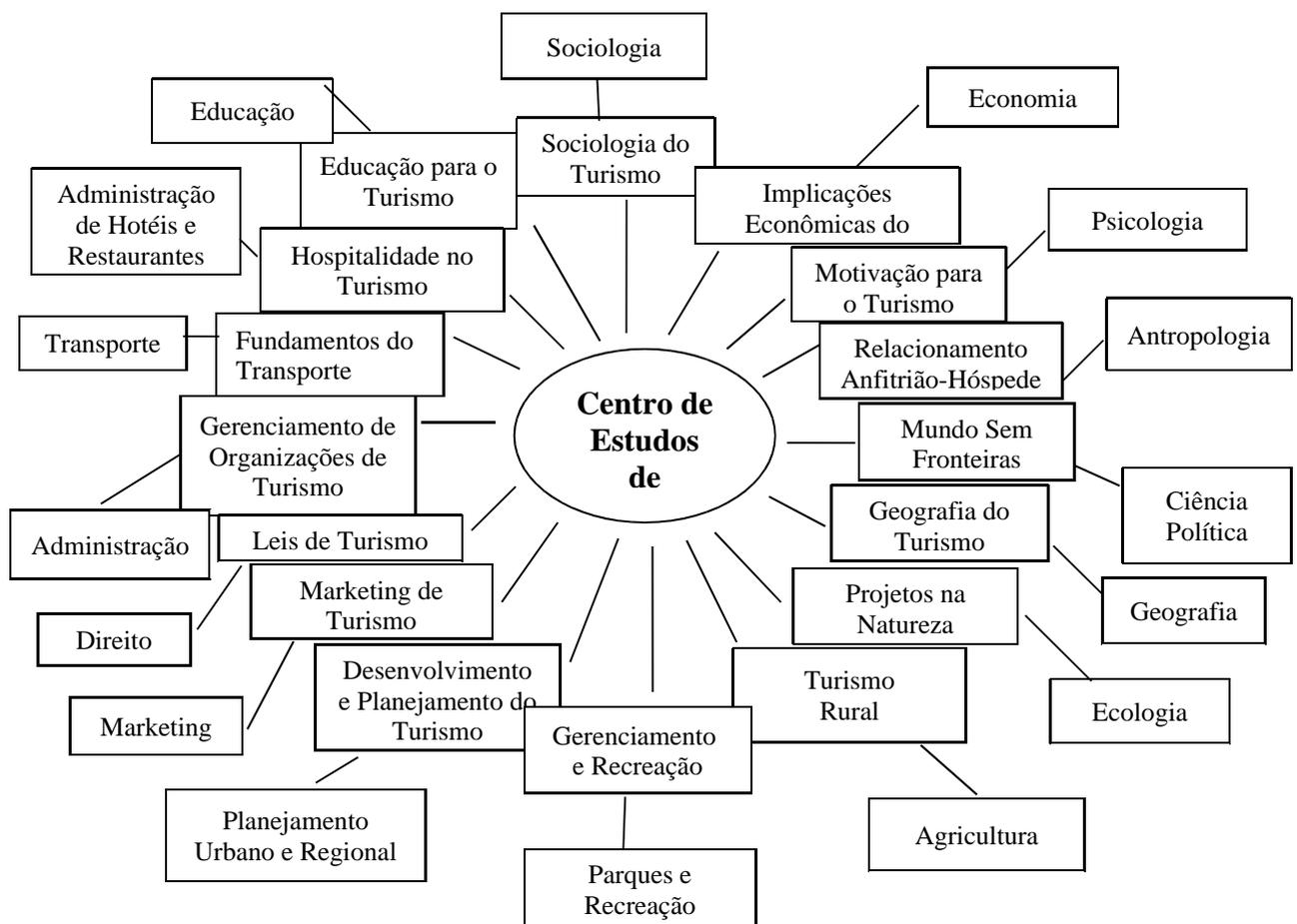


Figura 3: Proposta de Estudo Interdisciplinar do Turismo

Fonte: Adaptado de Panosso Netto (2003)

No seguimento de seu estudo, Panosso Netto (2003) apresenta a idéia desenvolvida por Tribe, que critica a visão de Jafari, e afirma que o Turismo não será uma disciplina e, menos ainda, uma ciência, e que as pesquisas para tornar o Turismo uma disciplina devem ser abandonadas.

Tribe entende o Turismo formado a partir de dois campos de estudo. O primeiro é formado por todas as disciplinas que trabalham os *negócios turísticos (TF1)*, e o segundo composto por todas as outras disciplinas que não estão relacionadas a negócios, mas abordam impactos de todo o tipo e fazem ligação com o assunto turístico, este é denominado (TF2). Logo, o campo do Turismo é representado pela expressão $(TF) = TF1 + TF2$, ou seja, a soma do estudo dos negócios turísticos e do estudo dos não-negócios turísticos. Essa proposta está apresentada na figura 4.

Todas essas abordagens demonstram as tentativas de ampliar e melhorar o conhecimento do Turismo através da busca de uma fundamentação teórica coerente e consistente, que permita identificar as peculiaridades do turismo e estabelecer uma metodologia que oriente os estudos e constatações nesta área.

Através dos documentos e contato com profissionais da UNIFRA, percebe-se que a abordagem interdisciplinar, defendida por Jafari e Ritchie, é contemplada pelo curso de Turismo, especialmente em relação às práticas pedagógicas. Apesar do tema interdisciplinaridade ser bastante complexo e abranger uma quantidade significativa de ações, a coordenação do curso salienta a busca de alternativas que permitam que o curso

essa situação, incentivando o contato constante entre o corpo docente e o desenvolvimento de atividades integradas.

ABORDAGEM DO ESTUDO DO TURISMO POR JOHN TRIBE

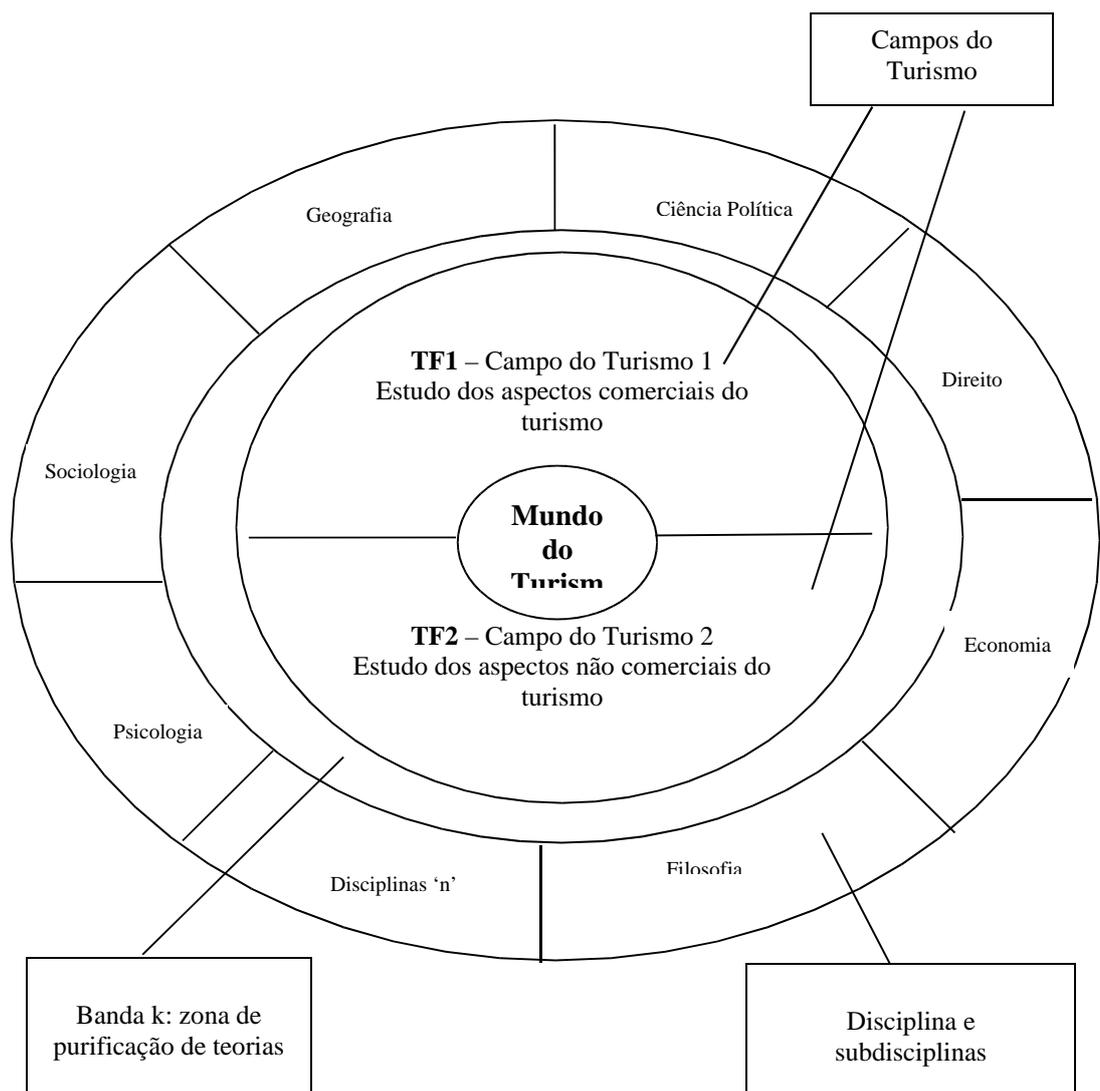


Figura 4: Criação do Conhecimento em Turismo por John Tribe
Fonte: Panosso Netto (2005, p.99)

2.2.3 Considerações sobre a Formação por Desenvolvimento de Competências

Assim como todas as questões sociais, a educação também sofre transformações com o passar do tempo. Estudiosos desta área desenvolvem pesquisas dos mais variados temas, dentre eles sobre os modelos educacionais, fazendo menção ao modelo educacional tradicional, que, conforme Alessandrini (2002, p.160) “é baseado no processo de aprendizagem que corre de maneira fragmentada e reducionista”, e apresentam outros (novos) modelos educacionais. Dentre estes estudos identifica-se a formação pelo desenvolvimento de competências como um tema emergente.

A noção de competência, conforme o entendimento de Perrenoud (1999, p.07), pode apresentar diversos significados, mas define como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

De acordo com Barbosa et. al. (2005), a idéia de formação por competências exige “uma organização curricular que leve em conta a diversidade dos processos educativos, dentro e fora da escola, dos interesses e prioridades de formação de cada indivíduo”.

A formação por competências representa um outro modelo de ensino-aprendizagem que se utiliza de metodologias ativas com o intuito de desenvolver no aluno a capacidade de

“aprender a aprender”. Para essa finalidade podem ser aplicados vários métodos de ensino, tais como a orientação por projetos, prática profissional em laboratórios e oficinas, utilização de tecnologias, realização de pesquisas, visitas técnicas e estudos de caso, dentre outras atividades que promovam o trabalho em equipe a participação ativa do aluno (BARBOSA et. al., 2005).

A idéia de que a formação escolar é fundamental para a inserção no mercado de trabalho começou a figurar a partir da Revolução Industrial no Século XVIII (MACHADO, 2003, p. 151). Durante todo este tempo, foram criadas instituições de todos os níveis de escolaridade, reformas educacionais foram feitas, padrões de educação foram modificados. O que observa-se atualmente é que as transformações das profissões ocorrem de maneira cada vez mais acelerada e isso modifica a forma de conduzir a formação, promovendo modificações no que e como ensinar. Conforme Machado (2003, p.151), antes era preciso que o profissional soubesse como manejar determinada máquina, hoje é preciso saber ler e interpretar o manual, pois as máquinas tornam-se obsoletas rapidamente. Sendo assim, “a formação escolar deve prover as pessoas de competências básicas, como capacidade de expressão, de compreensão, interpretação, capacidade de mobilização de esquemas de ação progressivamente mais complexos e significativos nos mais diferentes contextos,... tendo em vista a tomada de decisões, solução de problemas ou o alcance de objetivos previamente traçados”. Seguindo essa forma de pensamento, Scheibe (2003, p.75), salienta que “a reforma no ensino pós-LDB elegeu como perspectiva ou eixo central a pedagogia das competências para a empregabilidade, assumindo assim claramente, no plano da concepção educativa, o ideário do mercado como perspectiva geral do mercado”.

As competências são desenvolvidas por pessoas em um contexto, e pressupõe uma mobilização de saberes, ou seja, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja. Segundo Machado (2003) as atenções escolares estão voltadas para a

organização do ensino por disciplinas, no entanto, o tempo apaga da memória os conteúdos que não dizem respeito ao nosso cotidiano e o que permanece são as competências pessoais desenvolvidas tacitamente por meio das disciplinas.

No entendimento de Alessandrini (2003), o trabalho com o desenvolvimento de competências propõe uma expansão da consciência, através de uma prática mais reflexiva do processo de ensino-aprendizagem.

Morin (2004, p.22), considera que “a educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral”. O autor defende que o exercício ligado à dúvida é a alternativa para o desenvolvimento da atividade crítica, pois instiga a investigação e iniciativa. É preciso aptidão para colocar e tratar os problemas e salienta, ainda, que a educação é a transformação das informações em conhecimento e do conhecimento em sapiência.

É preciso atentar, também, que se vive em um mundo tomado pela tecnologia e esse fato é cada vez mais eminente em nosso cotidiano. Dessa forma, as novas tecnologias estão adquirindo cada vez mais espaço no contexto da educação.

Contudo, para promover a formação por competências, faz-se necessário desenvolver as competências dos docentes, para que esses possam despertar nos alunos o desejo de aprender e o desenvolvimento de suas competências (ALESSANDRINI, 2003).

Esta é uma discussão pertinente em todas as áreas de ensino, já está em pauta nos cursos vinculados a educação, no discurso das instituições e deve ser adotado por todos os profissionais envolvidos no ensino de todos os níveis. Mesmo compreendendo que a universidade é um local dedicado a pesquisa, não se pode esquecer o mercado e, nesse sentido, o desenvolvimento de competências agrega valor aos dois âmbitos, pois auxilia na flexibilidade e reflexão dos temas de discussão possibilitando a ampliação do conhecimento para aplicação na pesquisa e no mercado.

CAPÍTULO 3

**CURSO DE BACHARELADO EM TURISMO DO CENTRO
UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO – SANTA MARIA (RS):**

Processo e Repercussões da Avaliação Institucional

3.1 Caracterização e Filosofia Educacional da Instituição

O Curso de Bacharelado em Turismo da UNIFRA foi selecionado como estudo de caso por se tratar de um curso pertencente a uma instituição que tem realizado avaliação institucional periodicamente, é reconhecido pelo MEC, está situado no estado do Rio Grande do Sul, facilitando o acesso às informações e a pesquisa de campo, e devido ao fato da instituição ter se disposto a colaborar com o desenvolvimento da pesquisa.

A instituição foi fundada em 1905, na cidade de Santa Maria (RS), iniciando suas atividades no ensino primário e secundário com o Colégio Sant'Anna, que atualmente oferece educação infantil, ensino fundamental e médio. O surgimento de novas escolas desencadeou a expansão da área de atuação da instituição, e a Sociedade Caritativa e Literária São Francisco

Após algum tempo, foi autorizado o funcionamento de faculdades nas áreas de Medicina e Enfermagem.

Durante quatro décadas a instituição focou seu trabalho exclusivamente em cursos de licenciatura, ou seja, formação de professores e no curso superior de enfermagem, oferecendo também o ensino nos níveis de auxiliar e técnico de enfermagem.

O início de toda esta trajetória contou com o entusiasmo dos envolvidos no processo, mas também encontrou uma série de empecilhos. Santa Maria era uma cidade do interior do Rio Grande do Sul e apresentava carências e dificuldades comuns de toda cidade interiorana. Era necessário providenciar tudo, desde a construção do espaço (prédios), até biblioteca, equipamentos e contratar professores. Os primeiros cursos tiveram pouca procura em suas primeiras turmas e mantiveram-se com pouco crescimento por vários anos.

Com o passar do tempo muitas mudanças ocorreram no país em âmbito social, econômico e político. Tudo isso promoveu alterações internas na instituição. Discutiu-se a proposta educativa institucional, fez-se a reforma do regimento, atualizaram-se currículos de cursos, discutiram-se teorias da educação e metodologias de ensino que mais se adequassem ao contexto sócio-político da época.

Os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* começaram a ser criados na instituição a partir de 1976. Neste período, já se contava na cidade com corpo docente qualificado e havia a necessidade de atualização dos professores em vista das mudanças que precisavam acontecer na área educacional.

Através da Portaria nº 1.402, de 14 de novembro de 1995, as faculdades mantidas pela instituição, que funcionavam isoladamente e com Regimentos próprios, foram unificadas e passaram a denominarem-se Faculdades Franciscanas (FAFRA). A partir

deste momento, iniciou-se uma fase de crescimento com a ampliação dos cursos de graduação e pós-graduação *Lato-Sensu*, bem como a expansão do espaço físico e capacitação dos docentes. Essas mudanças possibilitaram a instituição a transformar-se em Centro Universitário no ano de 1998.

A transformação em Centro Universitário criou um novo momento institucional. Uma fase de desenvolvimento com nova dinâmica organizacional e administrativa, alicerçada em um Plano de Desenvolvimento Institucional, com princípios, estratégias e metas definidas.

A instituição apresenta como missão (UNIFRA, 2002, p. 21)

“Valorizar a pessoa humana entendida como um ser em relação com o mundo sócio-cultural e com o seu semelhante, tendo como base uma relação dialógica, fraterna, crítica e criativa, com vistas a uma educação de qualidade, que vise a formação de profissionais íntegros, capazes de interferir no mundo em constante transformação”.

O objetivo geral da UNIFRA (2002, p.21) é desenvolver e difundir o conhecimento técnico-científico e a cultura em suas múltiplas manifestações, distinguindo-se pela excelência acadêmica na formação de profissionais íntegros e de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano e com o bem-estar social a partir dos princípios cristãos.

Essas informações demonstram a evangelização como princípio institucional, preocupando-se com a formação pessoal além da profissional, dentro dos preceitos cristãos, mas respeitando as diferentes crenças de todo o grupo que compõe o Centro Universitário.

Atualmente a UNIFRA mantém a graduação como atividade principal e fortalece outras atividades que já estão em funcionamento como a pós-graduação *lato-sensu*, a extensão, a prestação de serviços, evoluindo em direção à oferta de outros cursos de formação, técnicos e tecnológicos, e programas de pós-graduação *stricto-sensu*.

As diretrizes pedagógicas estabelecidas pela instituição e presentes no atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) denotam preocupação com uma formação de qualidade que seja mensurável em relação às suas implicações para a qualificação permanente e ao compromisso decorrente de sua função social na complexidade da sociedade em mudança, ou seja, pretende, de maneira coletiva, diminuir o descompasso entre a instituição e as necessidades concretas da sociedade.

Nas diretrizes pedagógicas estabelecidas observa-se a organização dos projetos político-pedagógicos, tanto da instituição quanto de seus cursos, como ponto fundamental; a capacitação docente como uma prática importante e periódica; a preocupação com a qualidade do ensino, este visto não como um mero repasse de informações, mas como um processo construtivo de análise, compreensão e crítica, desenvolvido através de prática em constante avaliação; a auto-avaliação da instituição e dos cursos como um instrumento de verificação periódica e aprimoramento; e a manutenção e atualização de todo o material pedagógico necessário ao bom andamento dos cursos e das atividades. Os programas de extensão também recebem atenção especial e representam a maior aproximação entre comunidade acadêmica e comunidade externa. Outro ponto salientado é a iniciação científica que a instituição busca fomentar através de parcerias com os diferentes programas oferecidos nesta área.

Percebe-se que a UNIFRA preocupa-se em oferecer cursos que atendam as exigências estabelecidas pela legislação federal de ensino, mas considerando seus preceitos e missão, comprometendo-se com a construção do conhecimento e não apenas a sua transmissão, através do desenvolvimento de um trabalho que alia o compromisso com a formação profissional e a valorização do desenvolvimento dos acadêmicos enquanto seres humanos, preocupando-se com o profissional inserido e interessado na sociedade e interessado por esta. Para atingir este objetivo, encontrou na avaliação institucional um instrumento de significativa importância.

3.2 Concepção e Evolução do Bacharelado em Turismo

O Curso de Bacharelado em Turismo da UNIFRA foi implantado no primeiro semestre de 1999 e reconhecido pela Portaria nº 2.099 – MEC de 05 de agosto de 2003. Possui regime seriado semestral, é oferecido no período noturno e tem duração de quatro anos (oito semestres).

A concepção do curso decorreu de discussões e definições de uma comissão de professores da área, buscando formular uma estrutura curricular que atendesse às exigências das diretrizes curriculares nacionais vigentes e a missão e objetivo da instituição. Desde sua implementação até o momento atual a estrutura curricular já passou por duas revisões e reestruturações, sendo a última efetuada em 2003 e teve como base o processo de auto-avaliação do curso e avaliação da comissão externa composta pelos especialistas do MEC.

A criação do curso se justifica baseado na expectativa do desenvolvimento sócio-econômico-cultural da região através da atividade turística, considerando o potencial do

município e seu entorno, a necessidade de profissionais formados na área e a situação da cidade de Santa Maria como “pólo aglutinador da região central do Estado” (UNIFRA, 2004, p. 5). Outro ponto ressaltado como pertinente à abertura do Curso de Turismo foi a instalação do Santa Maria Convention & Visitors Bureau, o terceiro escritório de captação de eventos do Estado, além do significativo número de hotéis, restaurantes e agências de viagens presentes na cidade.

O Curso possui o Projeto Pedagógico, documento que formaliza, caracteriza e evidencia todos os aspectos que compõem sua formulação, desenvolvimento e pretensões. As informações nele contidas permitem a compreensão do profissional pretendido e como transformar esta pretensão em realidade. Esse documento segue as orientações do Ministério da Educação e contempla os dados que serão tratados a seguir.

O objetivo geral do curso é formar profissionais/pesquisadores em Turismo para atuarem dentro de uma nova postura diante dos desafios de adequação à sociedade e às tendências futuras da atividade turística.

Este objetivo está alicerçado sobre alguns propósitos específicos, tais como a formação com visão global crítica e humanista, o permanente aperfeiçoamento profissional e cultural, a constituição de um elo entre ambiente, cultura, história e os objetivos turísticos, e a preparação para a gestão e planejamento do turismo, entendendo esta área como uma alternativa de investimento, geração de empregos e fonte de lazer.

O perfil profissional desejado pelo curso atende os princípios humanistas da instituição, e alia, ainda, um amplo conhecimento profissional, caracterizado por uma formação abrangente, atitude investigativa, visão crítica, compreensão da necessidade de constante aprimoramento profissional, exercício de ações preservacionistas em relação ao patrimônio, formação eclética e interdisciplinar, e atitude flexível frente às constantes mudanças na sociedade.

Para expressar estas características, o egresso terá que apresentar habilidades tais como: a capacidade de ordenação de atividades e programas; tomada de decisões; seleção de procedimentos que visem o objetivo comum; desenvolvimento de raciocínio lógico, análise crítica e solução de problemas; e o domínio de idiomas estrangeiros.

Há também uma série de competências que o curso pretende que sejam apresentadas pelo bacharel em turismo, sendo estas: a identificação da viabilidade de projetos; análise das variações cambiais; planejamento de atividades turísticas públicas e privadas, bem como sua operacionalização e avaliação; inventário de atrativos e equipamentos turísticos; conhecimento e aplicação da legislação turística; avaliação dos impactos provocados pelo turismo; realização de estudo de mercado e promoção turística; gerenciamento de empreendimentos; normatização e sistematização de categorias e hierarquias dos prestadores de serviços turísticos; promoção e formação de recursos humanos; comprometimento com o desenvolvimento sustentável e aprimoramento constante; promoção do conhecimento científico em turismo; exercício da liderança, auto-decisão e tolerância; disposição para competir; e manutenção do equilíbrio entre a razão e a sensibilidade.

Desde o início de suas atividades, o Curso de Turismo busca cumprir o que preceitua o PDI, por meio de uma integração com toda a comunidade acadêmica dos setores e cursos da UNIFRA, e, inclusive, com a comunidade externa (UNIFRA, 2004, p.56).

Desse modo, o curso já participou do processo de Avaliação Institucional e efetuou a sua auto-avaliação, inclusive desenvolvendo um trabalho de avaliação junto aos alunos formandos desde a primeira turma graduada, e mantém este sistema até o momento atual.

O curso considera a auto-avaliação “um processo contínuo por meio do qual são filtrados todos os conhecimentos desenvolvidos, aliadas às suas práticas para melhor alcançar a qualidade educativa e sua relevância social” (UNIFRA, 2004, p. 55).

A implementação de um adequado processo de avaliação fornece ao curso subsídios para que os aspectos positivos e pontos fortes do curso sejam salientados e mantidos, e para que as fragilidades sejam detectadas e melhor solucionadas para a constante revisão e equilíbrio do curso.

3.3 Processo de Avaliação Institucional

A Avaliação Institucional está presente no Centro Universitário Franciscano desde 1998, momento em que, através da portaria nº1/99 da reitoria, foi oficializada a Comissão Executiva de Avaliação Institucional, com o propósito de elaborar, implementar e acompanhar o Projeto de Avaliação Institucional, elaborado no ano de 1998 e aprovado pelo Conselho Universitário em 20 de janeiro de 1999, conforme o Parecer 33/98 CLR.

O objetivo geral da avaliação consiste em “instituir a avaliação como prática permanente de leitura, análise, e reflexão crítica, sobre as ações desenvolvidas na instituição, tendo em vista o aperfeiçoamento de suas funções de ensino, pesquisa, extensão e gestão” (UNIFRA, 2000, p.07). Trata-se, portanto, de um instrumento de gestão, caracterizando-se como um processo pedagógico, contínuo, permanente, legítimo e intrínseco ao fazer universitário, visando o aperfeiçoamento constante da qualidade institucional.

No período de 1999 a 2004 foram realizadas avaliações que abrangeram a coordenação de cursos, infra-estrutura, perfil do professor, perfil do aluno, avaliação das disciplinas, desempenho docente e auto-avaliação discente, perfil do funcionário, avaliação do curso pelo aluno formando, avaliação do curso na visão do professor e do aluno, gestão universitária, avaliação da Pró-reitoria de Graduação, avaliação dos cursos de especialização, auto-avaliação dos órgãos e setores institucionais, avaliação da instituição pelos coordenadores de curso de graduação e início do processo de avaliação do egresso.

Dentro deste contexto, também foram elaborados e publicados os cadernos de Avaliação Institucional, cujos títulos são: “A percepção dos alunos sobre as disciplinas – 2000”, “Perfil do aluno e do professor do Centro Universitário Franciscano – 2001”, “Avaliação da infra-estrutura e das coordenações - 2002”, e “A percepção dos alunos sobre as disciplinas – 2003”. Essas publicações representam parte da etapa de divulgação dos resultados, sendo a publicidade das informações algo que a instituição salienta como fundamental para promover o aprimoramento.

De posse dos resultados das avaliações, a instituição busca implementar ações que permitam o ajuste das situações constatadas, a criação de novas estratégias de ação e a renovação permanente da qualidade acadêmica e da gestão.

No momento atual, a UNIFRA está adaptada ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), oficializado pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, no qual se inseriu e avança em seu processo, desencadeando um programa de auto-avaliação com funções e níveis de abrangência suficientes para desenvolver um estudo mais aprofundado sobre seus aspectos e situação, visando o aprimoramento da missão institucional e da qualificação da educação superior. A partir desta nova definição a equipe responsável pelo processo de avaliação institucional ganhou denominação diferente, passando a se chamar Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Observa-se que o Centro Universitário Franciscano pratica a avaliação institucional desde antes de sua obrigatoriedade, compreendendo este processo como um instrumento qualificador da gestão e de todos os aspectos que compõem a instituição, fazendo uso de suas informações visando a constante melhoria das atividades exercidas. Por este motivo, a instituição não encontrou dificuldades em se adaptar a recente legislação de avaliação do ensino superior, posto que já possui a cultura da avaliação como rotina e tem uma sistemática já organizada, inclusive com equipe de trabalho permanente nesta área desde 1998.

A CPA é uma equipe com permanência de dois anos na função. A atual equipe estará vigente até junho de 2006, mas no momento atual ainda não estão esclarecidas as regras de como será a definição da equipe vindoura, podendo permanecer os mesmos componentes. Em realidade, esta é a primeira vez que será pensada a alteração do grupo que possui componentes que já atuam na Comissão desde a primeira avaliação desenvolvida. As alterações relacionadas a permanência e alterações da CPA atendem as exigências estabelecidas pelo SINAES de que é obrigatória a constituição da CPA como primeira etapa do processo de Avaliação Institucional, porém fica a cargo da instituição todas as definições e regulamentos referentes a quantidade de membros, forma de composição, duração do mandato, dinâmica de funcionamento e modo de organização, necessitando passar pela aprovação do órgão colegiado máximo da instituição (CONAES, 2005^a, p. 12).

O primeiro grupo de trabalho vinculado à avaliação era formado por três professores, depois aumentou em mais um componente (uma secretária) e hoje segue as exigências do SINAES, que especifica que a CPA deve ser composta por representantes de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil (CONAES, 2005^a, p. 12). Dessa forma, a Comissão Própria de Avaliação da UNIFRA é composta, atualmente, por sete membros, sendo estes: uma coordenadora, uma representante docente, um estatístico, uma representante discente, dois representantes técnico-administrativos, e um representante da sociedade civil.

3.3.1 Etapas da Avaliação Institucional

A metodologia adotada pela UNIFRA no processo de avaliação institucional é de cunho qualitativo e envolve a utilização de técnicas e instrumentos que possibilitam a aquisição de informações significativas quanto ao desempenho da instituição em relação ao plano acadêmico, pedagógico, científico e estrutura de poder. A adesão por esta modalidade por parte da instituição se justifica pelo fato do processo conter peculiaridades que devem ser consideradas, tais como: a subjetividade dos envolvidos, a compreensão dos resultados dos atos individualizados, coletivos e por possibilitar narrativas nas quais os elementos básicos do diagnóstico são as palavras, as idéias, os propósitos e emoções de modo a preocupar-se sempre com a qualidade das informações e respostas que envolvem valores. Os aspectos quantitativos também incorporam a abordagem qualitativa na conjunção com os demais elementos de análise.

O processo de avaliação adotado na instituição se desenvolve através das seguintes etapas que não são estanques, mas que se interligam entre si: sensibilização, diagnóstico,

avaliação interna, avaliação externa, tomada de decisão, e reavaliação do próprio processo (UNIFRA, 2000, p.07).

As principais técnicas definidas como adequadas à realização do processo de avaliação institucional são as seguintes:

- Grupo de discussão: com o objetivo de levantar opiniões e atitudes de um grupo em foco e permitindo a compreensão dos integrantes do grupo em questões que envolvem aspirações, argumentações, relações inter-pessoais e outros valores que podem ser observados. A discussão de grupo é registrada por meio de gravação (áudio, vídeo, etc.).
- Análise documental: permite obter informações sobre as metas contidas no Plano de Desenvolvimento Institucional, no Projeto Pedagógico, nas Normas Institucionais e sobre dados quantitativos referentes a corpos docentes, discentes, técnico-administrativos, matrículas, receitas, despesas e outros dados de registros gerais.
- Observação: permite a interação, bem como a participação nos grupos, a fim de coletar informações importantes. No entanto, exige planejamento por parte do pesquisador, tendo conhecimento prévio do que deve ser observado e a definição de categorias.
- Entrevista não diretiva: procedimento que proporciona a captação detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos que formam a instituição, permitindo ao entrevistado comentar sobre suas práticas e valores.
- Questionário: instrumento que permite trabalhar com um grande número de pessoas e diversas informações em um curto espaço de tempo. O questionário adotado no processo de avaliação da instituição é apresentado de forma escrita (impresso em papel), possui perguntas fechadas em sua maioria e são respondidas sem a presença do avaliador no recinto. Os dados obtidos passam por leitura ótica e são, posteriormente, tabulados.

Os dados coletados passam por três fases: ordenação, classificação e análise. Na ordenação dos dados o material coletado passa por uma ordenação lógica, considerando sua

importância e evidência. Para isso, é necessário transcrever os dados contemporizando a pertinência, relevância e autenticidade das informações.

Na fase de classificação dos dados é realizada uma leitura minuciosa das narrativas dos registros em busca de indicadores significativos para análise e interpretação. No momento da análise dos dados codificados e categorizados, é necessário estabelecer as relações no sentido de conhecer os significados essenciais das informações obtidas.

Depois de desenvolvido todo o processo de avaliação, faz-se necessária a elaboração dos relatórios contendo toda a sistematização da avaliação. Esse material serve como instrumento para orientar sobre a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica, além de permitir confrontar seus resultados com o Plano de Desenvolvimento Institucional, fornecendo o conhecimento real da instituição.

Em termos práticos, a UNIFRA utilizou como base para a criação de sua sistemática o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), de onde a CPA tirou as orientações e respaldo para desenvolver a avaliação da instituição. O enfoque inicial da avaliação eram os docentes, e a periodicidade de aplicação da avaliação era de dois anos, pois isso dava tempo ao professor para melhorar seu desempenho até uma nova avaliação. Mesmo antes da implantação do SINAES (e sua obrigatoriedade) a UNIFRA já realizava essa atividade periodicamente. A Professora Membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA) enfatiza que o PAIUB foi um impulso muito grande para a avaliação, pois trata-se de uma atitude que partiu das universidades e conseguiu estabelecer parceria com o MEC. O foco inicial da avaliação da instituição eram os corpos docente e discente e a estrutura.

A UNIFRA é uma instituição que demonstra possuir a cultura da prática da avaliação. Por isso, em alguns casos, os próprios cursos entram em contato com a CPA expondo seu interesse em realizar algum tipo de avaliação que lhe pareça pertinente, solicitando que sejam desenvolvidos os instrumentos de avaliação. Dessa forma, a metodologia adotada inicia com a

CPA construindo o instrumento e encaminhando-o ao curso para apreciação. Em seguida, a coordenação do curso devolve o material à CPA com as devidas considerações, e são efetuados os aprimoramentos. O instrumento é devolvido ao curso para a aplicação, e depois de aplicado o material retorna para a CPA que desenvolve o trabalho de análise dos dados e emissão do relatório, para que, finalmente, o curso possa agir de posse dos resultados obtidos. A instituição possui cursos que realizam avaliação semestralmente por iniciativa própria.

Outra iniciativa da UNIFRA é a avaliação junto aos alunos formandos e, mesmo com a implantação do SINAES a instituição não deixou de realizar este tipo de avaliação, pois acredita tratar-se de dados mais consistentes, com alunos que já estão no final da trajetória da graduação e que, conseqüentemente, têm maior conhecimento da totalidade do curso para avaliar com mais segurança.

No que diz respeito à avaliação dos docentes, a instituição e a CPA têm a preocupação de realizar um trabalho com muita ética e cuidado para não haver nenhum comentário sobre o material coletado, pois trata-se da avaliação de pessoas, e essas pessoas são colegas de trabalho. Para cumprir com essa preocupação, o trabalho é desenvolvido da seguinte maneira:

- A totalidade dos professores dos cursos é avaliada;
- Cada professor passa a ser identificado por um número, deixando sua identidade em sigilo;
- Durante todo o processo de coleta dos dados, análise e resultado dos mesmos, a CPA trabalha sem identificar o nome do professor, detendo-se apenas nas informações;
- Depois de efetuado o relatório, que será entregue diretamente ao professor, é que a CPA verifica, através do número de identificação, qual é o nome do docente e envia o resultado apurado;
- Para a coordenação do curso, é enviado um relatório geral sobre o desempenho dos professores, sem apontar nomes, apenas resultados;

- De posse destes materiais – o professor com seu relatório pessoal e a coordenação com o relatório geral do corpo docente – é realizada uma reunião para expor os resultados e encontrar alternativas de melhoria para o desenvolvimento das atividades.

Nessa dinâmica, em nenhum momento o professor é apontado como o responsável pelo resultado “X” ou “Y” do relatório geral, pois somente o próprio professor conhece os resultados de sua avaliação pessoal, permitindo-o que tenha condições de perceber a sua situação dentro do curso, sem nenhum constrangimento, e que procure alternativas de melhoria.

Os resultados das avaliações (relatórios gerais) também são enviados aos diretores de área, pró-reitores e todos os demais setores da instituição, além de sua apresentação a toda a comunidade acadêmica.

Uma Professora Membro da CPA, em entrevista para a presente pesquisa, expõe que o primeiro projeto de avaliação da instituição era simplificado, mas já apresentando o objetivo de conhecer cada vez melhor a instituição e promover o seu desenvolvimento. Quando da implantação do SINAES pelo MEC, foi solicitado que até dezembro de 2004 cada instituição enviasse ao INEP o seu instrumento de avaliação, para que o Órgão pudesse conhecer e, inclusive, propor alterações ao material apresentado pela instituição. A professora informou que o material enviado pela UNIFRA retornou sem nenhuma restrição.

O estabelecimento do SINAES também provocou mudanças na exigência dos componentes da comissão de avaliação (exigência da participação de um civil da sociedade); obrigatoriedade de serem avaliadas as 10 dimensões apresentadas no Manual de Auto-Avaliação cedido pelo SINAES; a criação da lei, o que promove e permite a fiscalização; e a obrigatoriedade de envio dos relatórios dentro dos prazos estabelecidos.

As instituições de ensino superior receberam o prazo de um ano para desenvolver o seu sistema de avaliação institucional. A UNIFRA resolveu trabalhar através da dinâmica de

grupos de atividade, onde cada grupo era responsável por uma dimensão contida no Manual de Auto-Avaliação e os componentes de cada grupo foram escolhidos conforme o assunto da dimensão em questão, pessoas com representatividade e vinculadas no trabalho da área/setor abordado. Essa proposta foi desenvolvida pela CPA e levada à Reitora que, além de aceitar a forma de trabalho, teve a atitude de chamar cada um dos possíveis componentes dos grupos de trabalho para convidá-los a participar das atividades conforme a proposta da CPA e para salientar a importância e responsabilidade desta atividade,. A partir disso, a CPA passou a ter a autonomia do processo de avaliação na instituição, levando, depois, os resultados a reitoria. A dimensão 9 que trata das “Políticas de atendimento a estudantes e egressos”, ao invés de possuir um grupo de trabalho específico para tratar do assunto, teve a responsabilidade transferida para o colegiado de cada curso, com a auto-avaliação do curso e o trabalho com os egressos. Foi instituído um cronograma com as atividades e prazos a serem cumpridos por todos os grupos de trabalho.

Até o momento em que a presente pesquisa estava sendo desenvolvida, o SINAES ainda não havia realizado a próxima etapa do processo que é a Avaliação Externa e não havia uma data prevista para esta atividade. Além disso, nesse mesmo período de tempo, ainda não tinha sido enviado à UNIFRA um retorno sobre o que já foi realizado e informações sobre as etapas seguintes.

Os resultados desse processo de avaliação, constatados pela CPA, já começaram a ser apresentados à comunidade acadêmica no primeiro semestre de 2006. Também houve, por parte da CPA, uma avaliação do processo de avaliação, para constatar o que ocorreu de positivo e as falhas durante a atividade.

3.3.2 Fatores Intervenientes (facilidades e dificuldades)

A Avaliação Institucional representa um desafio para as instituições de Ensino Superior, pois significa revisar suas ações em todos os âmbitos (administrativo, pedagógico, científico e técnico) de forma crítica e participativa, envolvendo todos os atores vinculados a instituição, em suas diversas funções. Isso permite a análise das possibilidades, qualidades e limitações da instituição, além de apontar possíveis ações que permitam a manutenção e melhoramento das situações detectadas. “As instituições de Ensino Superior, engajadas na luta pela qualidade do ensino, fazem da Avaliação Institucional uma maneira de atender às necessidades de seu público-alvo” (UNIFRA, 2002, p.06).

Em entrevista realizada com uma Professora Membro da CPA, foi informado que todo o processo da Avaliação Institucional é desenvolvido de maneira coletiva, com a participação de todos os setores da UNIFRA. Inicialmente os membros da CPA se reúnem para idealizar a forma de trabalho resultando em um projeto. Em seguida, esta idéia foi levada a uma reunião dos setores (reitoria, pró-reitorias, diretores de área e coordenadores de curso) para discussão. Outro cuidado da Instituição está relacionado ao material de coleta aplicado que, depois de confeccionado pela CPA, é levado à apreciação dos membros dos outros setores para a aprovação ou sugestões de alterações. Esse dado foi confirmado pela Coordenadora Adjunta do Curso de Turismo, que salientou ser um hábito da Instituição levar materiais, especialmente da área de avaliação, à apreciação dos colegas de outros setores.

Quando um curso está interessado em realizar uma avaliação, seja de formandos, egressos ou do andamento do curso, a coordenação comunica à CPA sobre a intenção. A comissão elabora um instrumento e envia para a coordenação que deve submeter o material ao Colegiado do Curso e remete-lo, novamente, a CPA que confeccionará os instrumentos de acordo com as configurações estabelecidas pelo curso. Sempre é a CPA a responsável por efetuar a tabulação, análise e relatório das informações coletadas, repassando os resultados ao

setor pertinente. Foi esse o processo utilizado pelo Curso de Turismo quando do interesse em realizar a avaliação junto aos alunos formandos.

Percebe-se, assim, que todos os cursos e setores participam de maneira ativa nas atividades que compõem o processo de Avaliação Institucional, tanto na construção do material, quanto na aplicação e utilização dos resultados, em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional.

O instrumento utilizado pela CPA, para coleta de dados, especialmente com corpo discente e docente, é o questionário em papel, que é aplicado diretamente ao público alvo. Esta foi considerada a melhor alternativa pela comissão para alcançar um número maior de participantes.

3.3.3 Resultados

De maneira geral, os resultados das avaliações são categorizados com os seguintes critérios: são considerados pontos fortes os itens que obtêm nota igual ou superior a 7,0; os pontos considerados medianos são os que apresentam desempenho entre 6,9 e 5,0; e os pontos que merecem atenção maior são aqueles que recebem avaliação inferior a 5,0 (UNIFRA, 2000, p. 09).

É importante destacar que a Instituição procura salientar os pontos fortes detectados nas avaliações, quando da emissão de cada relatório, como forma de incentivo na busca de qualidade cada vez maior, enquanto as informações dos pontos negativos servem para repensar a prática desenvolvida e traçar novas metas, visando alcançar a satisfação pretendida.

Já foram percebidas mudanças na instituição após a efetuação da avaliação. Por exemplo, a biblioteca sofreu melhora significativa, a partir das reclamações e sugestões dos

alunos quanto ao horário de atendimento, títulos disponíveis e *layout* do local, salienta a Professora Membro da CPA.

Pode-se destacar também o desempenho do corpo docente e as atividades desempenhadas pela instituição relacionadas à preocupação constante em relação a parte pedagógica dos professores. São realizadas duas capacitações docentes por ano (uma por semestre), apresentando a seguinte dinâmica: os professores que são novos na instituição, mesmo já exercendo a docência anteriormente, participam de uma capacitação docente obrigatória, na qual têm contato com a reitora e com os diferentes pró-reitores, com o objetivo de conhecer a dinâmica da instituição e, logo depois, é trabalhada a parte pedagógica. Os professores que não são novatos na UNIFRA também podem participar, mas para estes é apenas um convite e para os recém chegados uma exigência. Além dessas atividades, durante todo o ano há palestras direcionadas a área docente. Esse procedimento foi reafirmado pela avaliação aplicada ao público docente e discente, constatada através da satisfação da grande maioria dos pesquisados.

Questões relacionadas ao envolvimento de alunos e professores nas atividades de pesquisa e extensão apresentam-se em número ainda não satisfatório na visão da instituição. Diversos motivos foram apontados para justificar esse resultado, dentre eles a constatação de que os professores utilizam um tempo bastante reduzido da carga horária para essa finalidade. Ao relacionar esse dado com a informação sobre o regime de trabalho dos professores, a CPA constata que existe um baixo percentual de professores com tempo integral, inferindo que estes possuem um tempo maior para se dedicar à atividade de pesquisa. A mesma situação é observada em relação ao envolvimento do corpo docente com as atividades de extensão. Quanto ao corpo discente, averiguou-se que poucos alunos estão envolvidos com as atividades de ensino, pesquisa e extensão e que mais de 50% dos alunos estão vinculados a atividades extracurriculares. As informações obtidas em pesquisa sobre o perfil dos alunos

demonstram que a maioria do corpo discente estuda menos de 3 horas por semana (fora de sala de aula) e, também, que os alunos não têm interesse ou tempo para se dedicarem à sua formação.

Conhecer o aluno, seus anseios e realidade, também contribui para que a Instituição encontre soluções que sejam acessíveis ao seu público. Neste sentido, a auto-avaliação discente revela a maneira como o aluno identifica sua vida acadêmica, permitindo que sejam reavaliados os perfis dos ingressos e egressos pretendidos pela UNIFRA, contrapondo os dados constatados na pesquisa com as informações contidas nos documentos institucionais.

A Avaliação Institucional é um instrumento precioso que investiga a realidade da instituição e demonstra sua situação junto a toda a comunidade que está inserida em seu contexto, permitindo a análise dos itens pesquisados e a reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

3.4 Repercussões da Avaliação Institucional no Curso de Turismo

Sendo a avaliação institucional compreendida como instrumento que proporciona o conhecimento da realidade de um curso superior, identificando suas características, bem como seus pontos fortes e frágeis, acredita-se que este processo gere repercussões junto ao objeto avaliado. Dessa forma, seguem as constatações obtidas através dos dados apresentados nos documentos consultados na instituição.

3.4.1 Importância e Papel da Avaliação Institucional

A auto-avaliação do curso é um dos itens descritos no Projeto Pedagógico, fato que é salientado como “um processo contínuo por meio do qual são filtrados todos os conhecimentos desenvolvidos, aliados as suas práticas para melhor alcançar a qualidade educativa e sua relevância social” (UNIFRA, 2004, p. 55).

A Coordenadora Adjunta do Curso de Turismo salienta que “através da avaliação é possível detectar as fragilidades do curso e buscar alternativas para combatê-las. Além disso, também se obtém as informações do que o curso possui de positivo. Avaliar o trabalho é uma forma de crescimento, permite progredir”. A avaliação institucional colabora para a melhoria geral do curso através dos aspectos de interdisciplinaridade que são abordados e desenvolvidos.

Após a efetuação da auto-avaliação pelo Curso de Turismo e a avaliação realizada pelos especialistas do INEP, foi possível constatar pontos fortes e fracos contidos nos três aspectos verificados: o Projeto Político Pedagógico, a sua estrutura organizacional e a gestão administrativa do curso, a equipe de professores, alunos e técnico-administrativos. Também foram evidenciados aspectos positivos centrados na administração acadêmica enfatizados pela integração da coordenação com a estrutura administrativo-pedagógica por meio da presença constante na condução do curso e pelo apoio dos discentes.

3.4.2 Proposta do Curso

A idéia de Projeto Pedagógico de Curso nos moldes atuais foi implantada a partir de 2001. Conforme informação da Coordenadora Adjunta do Curso de Turismo anteriormente a essa data se trabalhava com o chamado Currículo do Curso, sendo esse um documento simplificado, conforme modelo estabelecido pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

Com a alteração das exigências formuladas pelo MEC, um novo modelo de Projeto Pedagógico foi apresentado e a orientação era de que os cursos deveriam atender às exigências. Dessa forma, foi elaborado um documento mais amplo e completo, com informações do curso e da instituição, e o Curso de Turismo foi reconhecido após já elaborado esse Projeto Pedagógico.

No tocante ao Projeto Político-Pedagógico e sua articulação com o Plano de Desenvolvimento Institucional, observa-se que a missão e objetivos do curso estão em conformidade com a proposta da instituição, valorizando a pessoa humana e a formação com caráter ético-profissional. “Todas as atividades administrativas e pedagógicas são desenvolvidas numa relação de apoio, conjugadas de tal forma que não ocorram dissonâncias entre os diferentes setores da UNIFRA. Partindo dessa premissa, o Curso de Turismo procura seguir o que consta nas ações orientadas no PDI, planejando o Plano de Ação e todas as atividades explicitadas no Projeto Político-Pedagógico” (UNIFRA, 2004, p.55).

Desde sua implantação, o Curso de Turismo busca seu desenvolvimento em consonância com os preceitos descritos no Plano de Desenvolvimento Institucional e atendendo as exigências das Diretrizes Nacionais de Ensino.

3.4.3 Proposta Curricular

A auto-avaliação institucional e do curso, mais a avaliação externa (MEC), proporcionam informações que auxiliam para a revisão da estrutura curricular.

A segunda reformulação curricular ocorreu após a avaliação do curso pela comissão especializada do MEC em 2002. A coordenadora do Curso de Turismo, Prof^a Norma Martini Moesch, convidou o professor José Manuel Gândara, um dos especialistas membro da

comissão avaliadora e professor da Universidade Federal do Paraná, para avaliar a correlação e seqüência dos conteúdos da estrutura curricular do curso. Esse procedimento aconteceu em forma de seminário e o objetivo era tornar a formatação do curso ainda mais coerente.

Foi uma atividade bastante trabalhosa com a reavaliação de ementário e onde foram ponderadas possibilidades de excluir algumas disciplinas e a reorganização de outras na estruturação dos semestres, antecipando alguns assuntos e colocando outros para mais adiante, ou seja, reordenando a seqüência da matriz curricular, além de reavaliação e, em alguns casos, alteração da denominação de disciplinas.

Essa ação procurou atender a constatação expressa pela Comissão de Avaliação Externa que propôs as seguintes observações: a estruturação seqüencial dos conteúdos de forma a possibilitar uma melhor relação entre eles; a modificação e atualização da terminologia adotada para designar as disciplinas; alteração da forma de articulação dos componentes curriculares eletivos e obrigatórios possibilitando a escolha pelo aluno.

Quanto à dinâmica curricular, está expresso no Projeto Pedagógico que “o currículo pleno do curso consta de uma parte fixa e uma parte variável e segue as orientações emanadas das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e das diretrizes para os cursos de graduação do Centro Universitário Franciscano” (UNIFRA, 2004, p.14). Dessa forma, a estrutura curricular do Bacharelado em Turismo da UNIFRA possui carga horária total de 2.940 e está distribuída conforme disposto na tabela 1 (UNIFRA, 2004, p.13):

Componentes	Carga horária
Disciplinas básicas	750 horas
Disciplinas profissionalizantes	1.620 (1.500 horas em disciplinas obrigatórias + 120 horas em disciplinas optativas)
Disciplinas complementares	180 horas
Trabalho Final de Graduação	90 horas
Estágio	300 horas
Total geral	2.940 horas

Tabela 1: Resumo da carga horária segundo os componentes curriculares

Dados obtidos através da auto-avaliação e constantes no Projeto Pedagógico (UNIFRA, 2004, p. 58) indicam que 80% dos alunos manifestaram que os programas das disciplinas estão sendo bem desenvolvidos e com coerência, e que atendem as demandas de mercado. Por outro lado, os mesmos manifestaram-se, num total de 70,5%, afirmando que o curso proporciona formação geral para o exercício da futura profissão. E 60,9% afirmaram que o curso oportunizou a integração com outras áreas do conhecimento. Contudo, apenas 40,8% afirmaram que o curso proporcionou a interação com o mercado de trabalho.

Entretanto, 80,2% dos entrevistados afirmaram que o curso abriu espaços para a reflexão sobre os valores éticos e sociais inerentes à profissão. Interessante constatar que 70,2% se posicionaram indicando que as disciplinas oferecidas pelo curso permitem uma boa base para sua formação profissional, enquanto 29,8% posicionaram-se contrariamente a esta afirmação. “As exigências sociais e profissionais têm norteado o currículo proposto de forma a buscar uma relação mais profunda com o mercado, especialmente na região sul, cujas carências são muitas e insipientes, nos programas de desenvolvimento turístico” (UNIFRA, 2004, p.57).

Com o intuito de adquirir informações referentes aos pontos fortes e frágeis do curso através da visão do público que está terminando de cumprir toda essa etapa acadêmica, o Curso realiza semestralmente uma avaliação junto aos alunos formandos. Os questionários aplicados nesta avaliação foram elaborados pela CPA, que exerceu toda a dinâmica de praxe para confeccionar o material, ou seja, enviou o instrumento elaborado à coordenação do curso para apreciação e correções necessárias, retornou para a CPA para os devidos ajustes e, somente então, foi aplicado aos alunos. Após a aplicação, o material é recolhido, enviado para a CPA para tabulação e os resultados são repassados novamente para a coordenação do curso que, de posse disso, leva as informações aos professores através de reuniões onde a equipe discute cada situação apontada e busca soluções para as fragilidades detectadas.

3.4.4 Organização Didático Pedagógica

Com o entendimento de que a instituição deve trabalhar em equipe e que os setores devem se inter-relacionar, o corpo docente, constantemente revisa a proposta curricular, sua estrutura, suas metas, planos, programas e avaliações, sem desconsiderar a bibliografia para uma atualização constante dos saberes. Dessa forma, não se perdem os vínculos entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Com essa atitude a equipe docente consegue mapear as fragilidades e os pontos positivos da ação pedagógica e propor atividades e novas ações intervencionistas.

Além disso, o curso de Turismo busca aperfeiçoar seu corpo docente por meio de cursos de extensão e de capacitação pedagógica para melhorar sua atuação no próprio desenvolvimento de planos de ensino, na avaliação da aprendizagem, nas metodologias a serem desenvolvidas, nas práticas de estágio, nos projetos de iniciação científica nos Trabalhos Finais de Graduação (TFG) e Extensão, Pós-Graduação *Lato-Sensu* em torno do objeto de estudo do turismo (UNIFRA, 2004, p.57).

Para cumprir a proposta do curso e de sua estrutura curricular, os professores buscam adotar metodologias diversificadas, utilizando procedimentos metodológicos variados, tais como: aulas expositivas dialogadas, estudos de caso, seminários, trabalhos em grupo e individuais, debates, estudo dirigido, pesquisas, produção de textos que ampliam o conhecimento e possibilitam nova aprendizagem, além de saídas de campo.

A aplicação dos questionários de auto-avaliação do curso demonstra que 80,8% dos entrevistados informaram que sempre são discutidos os planos de ensino, as metodologias e o sistema de avaliação a serem adotados pelos professores. Quanto ao fato de os objetivos das disciplinas serem alcançados, 74,4% responderam afirmativamente. Na mesma oportunidade,

80,6% dos entrevistados afirmaram que a bibliografia indicada pelos professores é atualizada e coerente com os planos de ensino.

Quando questionados sobre como os professores desenvolvem as disciplinas, 70,6% manifestaram-se, afirmando que os professores permitem que os alunos adquiram conhecimentos necessários à sua formação profissional, também, por meio de atividades que acrescentam maiores conhecimentos; e em relação ao desenvolvimento crítico-reflexivo, 70,3% responderam que os professores estimulam a participação, propondo tarefas que exijam diferentes habilidades intelectuais.

Esse percentual é considerado muito importante, pois um dos objetivos do curso é o cumprimento do que está explicitado no Projeto Político-Pedagógico do Curso, ou seja, a relação teoria e prática por meio de atividades complementares que, somam-se às atividades planejadas e explicitadas nos planos de ensino. No entanto, conforme constatado na pesquisa, esse é um ponto que ainda exige mais atenção por parte do corpo docente e coordenação do curso, pois apenas 50,8% dos alunos manifestaram que as metodologias empregadas possibilitam a relação da teoria com a prática.

Ações como a efetuação de convênios com o Ministério do Turismo e as prefeituras da Região Central do RS, além da coordenação do Fórum Regional, consolidada desde o programa “Viajando pelo Rio Grande”, criado em 2000, pela Secretaria de Turismo do Estado, estão contribuindo para que as atividades de Extensão e de Pesquisa sejam aprofundadas e conseqüentemente, as práticas de ensino estejam fortalecidas, promovendo, ainda, maior contato e relacionamento com o mercado.

3.4.5 Infra-Estrutura do Curso

Em 2005, o Curso de Turismo foi contemplado com novos espaços, no conjunto III, prédio 14, com excelente qualidade das salas de aula e do Laboratório de Turismo, onde foi possível a criação dos núcleos e suas respectivas adequações. São eles: o Núcleo de Agência de Viagens e Transportes, o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (em fase de construção), o Núcleo de Políticas Públicas e Desenvolvimento, o Núcleo de Eventos, de Hospitalidade e Gastronomia e o Centro de Criação Turística e Oportunidades Profissionais. Além desses espaços, o curso recebeu, também, uma sala para orientação de Trabalhos de Finalização de Graduação (TFG) e Estágios (sala 507, Prédio 14), e espaço para guardar materiais do curso.

Os dados constatados na auto-avaliação do curso referente a outros itens de apoio vinculados a infra-estrutura apontam que em relação ao número de títulos do acervo da biblioteca, 50,8% manifestaram-se satisfeitos e 60,7% afirmaram que o procedimento de empréstimo adotado pela biblioteca satisfaz os usuários. Ainda, 80,3% posicionaram-se favoravelmente com o número de terminais e consultas on-line, e, 90,2% estão satisfeitos com o horário de funcionamento da biblioteca. O espaço físico e acervo também foram considerados adequados pela Comissão de Avaliação Externa do MEC em 2002, porém ponderaram que o curso deveria se preocupar em aumentar o número de DVDs e outros recursos desse tipo, disponibilizando aos alunos outras opções de consulta. Outro recurso disponível aos alunos é o Laboratório de Informática, que atende, inclusive, acadêmicos de outras áreas de estudo.

3.4.6 Perfil dos Alunos do Curso

Com o intuito de conhecer o perfil dos novos alunos, a Comissão Própria de Avaliação realizou pesquisa com os ingressantes do Curso de Turismo do 1º semestre de 2005. Nesta

oportunidade, identificou-se que 77,1% frequentou o Ensino Médio atual, 11,4% o ensino supletivo, 8,6% o antigo segundo grau e 2,9% outro tipo de curso de ensino médio, sendo que deste universo a maioria é procedente de outras cidades.

Quando perguntados sobre o motivo da escolha pelo Curso de Turismo da UNIFRA, 51,4% responderam que o curso atendia seus interesses e 48,6% respondeu que a escolha recaiu na qualidade do ensino. A pesquisa detectou que das 40 vagas ofertadas ao ano, numa única entrada, 63,9% dos ingressantes do curso de Turismo da UNIFRA provêm de escolas públicas.

Por outro lado o número de candidatos nos vestibulares, bem como o número de candidatos-vaga é o seguinte:

Ano	Alunos	Candidatos/Vaga
1999	156	3,9
2000	83	2,07
2001	93	2,33
2002	119	2,98
2003	95	2,38
2004	88	2,20
2005	56	1,40

Tabela 2: Candidatos ao vestibular do Curso de Bacharelado em Turismo

De acordo com informações obtidas em entrevista com a Coordenadora Adjunta do Curso de Turismo, foi constatada a baixa da demanda no vestibular dos últimos semestres, mas o número de alunos do curso se mantém, apesar de ter diminuído a concorrência entre as vagas. Atualmente há 146 alunos no curso. Além disso, é de praxe da instituição reservar um pequeno número de vagas por semestre para pedidos de reingresso, transferências e situações semelhantes, algo entre três e cinco

vagas, e sempre são preenchidas. A professora atribui essa situação de queda de demanda às seguintes causas:

- A pouca valorização do profissional de turismo na região por falta de conscientização dos políticos e comunidade locais em relação ao Turismo;
- O governo municipal de Santa Maria tem efetuado muitos discursos relacionados ao Turismo e pouquíssimas ações;
- A rede hoteleira da cidade e região é insatisfatória, apesar de ocorrer um número significativo de eventos durante o ano (esta informação se contrapõe ao que consta no Projeto Pedagógico do curso, apresentado na página 61 desta pesquisa);
- Também não há investimento em empreendimento de lazer e entretenimento e, dessa forma, os jovens não conseguem enxergar campo de trabalho para investir nesta área acadêmica.
- A estrutura turística vigente é um grande agravante da diminuição da procura do curso e que existem poucas e lentas ações na região direcionadas ao desenvolvimento do Turismo.

3.5 Constatações dos Docentes e Discentes

A pesquisa *in loco* abrange um universo que inclui professores, alunos egressos e alunos do quarto ano (em fase de conclusão) do Bacharelado em Turismo da UNIFRA. O intuito desta prática no estudo em questão é constatar e contrapor as informações obtidas através dos documentos consultados na instituição e a opinião expressa diretamente pelo público participante do processo de avaliação institucional e seus diferentes períodos de aplicação.

Averiguou-se que no presente momento há um total de dezoito professores que compõem o corpo docente do curso, sessenta e seis alunos egressos e vinte e três alunos cursando o quarto ano do Bacharelado em Turismo. Participaram da pesquisa, respondendo aos questionários, dez professores, o que corresponde a 55,56%, vinte alunos egressos, o que representa 30,30%, e 16 alunos do quarto ano, equivalente a 69,57%.

Quando questionados sobre a participação ou não na avaliação institucional 90% dos professores entrevistados responderam que participaram do processo e apenas 10% informaram que não; 100% dos alunos egressos confirmaram a participação na atividade; e 87% dos alunos do quarto ano informaram que não participaram nenhuma vez do processo contra 13% que responderam afirmativamente.

Os documentos consultados na instituição apontam que o processo de avaliação institucional teve início, como prática periódica da UNIFRA, a partir do ano de 1999. Por este motivo, um dos questionamentos presentes no instrumento de coleta de dados foi qual (ou quais) ano(s) em que participou da avaliação institucional, com opções de respostas fechadas do ano de 1999 até 2005. Os gráficos abaixo revelam o percentual de participação por ano e por grupo de pesquisados:

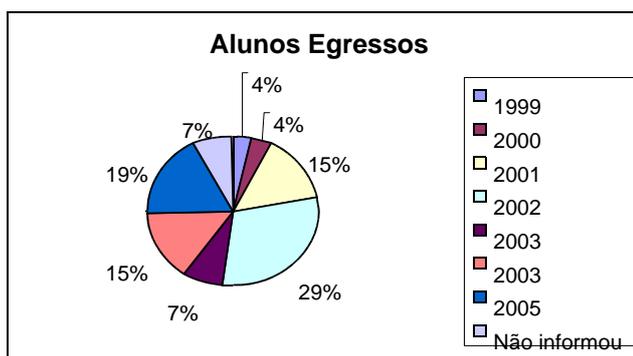


Figura 6 – Período de participação dos alunos egressos

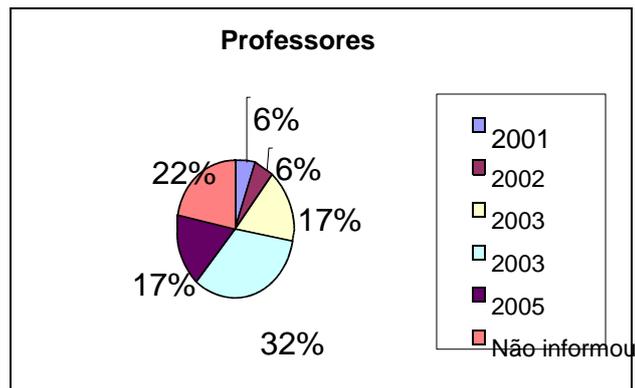


Figura 7 – Período de participação dos professores

As figuras 6 e 7 revelam o percentual de participação por ano e por grupo de pesquisados. Quanto aos alunos do quarto ano, como somente um número bastante reduzido confirmou a participação em avaliações institucionais, foi dispensada a apresentação em forma de gráfico, seguindo apenas a informação de que um aluno marcou sua participação no ano de 2004 e um aluno no ano de 2005. Alguns alunos egressos informaram ter participado da atividade, mas não recordando o período. Em vários casos professores e alunos egressos marcaram mais de uma data, demonstrando que a avaliação institucional trata-se, realmente, de um processo constante. O ano com maior índice de participação dos alunos egressos na avaliação institucional foi 2002 (29%), enquanto o número mais expressivo por parte dos professores é constatado em 2003 (32%). O processo desenvolvido no ano de 2005 também foi bastante lembrado pelos participantes da pesquisa, sendo, neste caso, apontado como o segundo ano com maior participação por parte de professores, alunos egressos e um dos alunos do quarto ano.

Referente à forma de participação dos pesquisados no processo de avaliação institucional, 45% dos professores responderam que participaram através do preenchimento de questionário, 33% informou que marcou presença no processo através de reunião e 22% dos professores informaram ter participado de ambas as formas, conforme expresso na figura 8. A totalidade dos alunos egressos, ou seja, 100% informaram que a participação ocorreu através de questionário e um dos pesquisados respondeu ter participado, também, através de

entrevista. Quanto aos alunos do quarto ano do curso, houve apenas duas respostas, uma informando a participação por questionário e outra através de reunião.

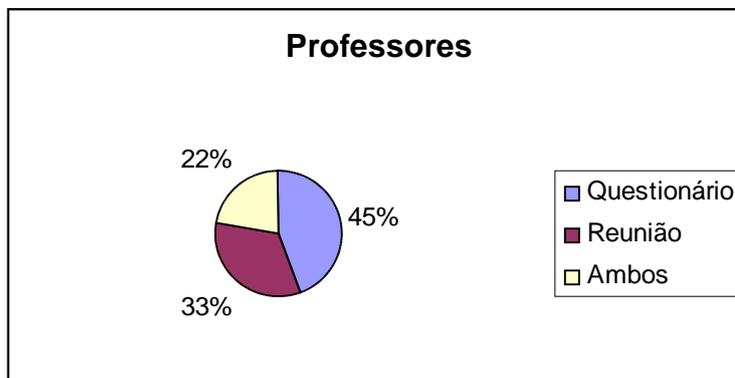


Figura 8 – Forma de participação dos professores

Observa-se que a participação através de questionário se sobressai, demonstrando que este é um recurso bastante usado e, possivelmente, melhor aceito pelo público pesquisado.

Outra questão abordada averiguou se os pesquisados ficaram sabendo dos resultados da avaliação institucional após o término do processo e, em caso de resposta afirmativa, de que forma recebeu as informações.

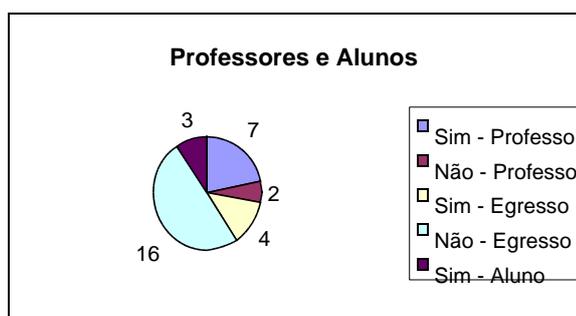


Figura 9 – Informação dos resultados

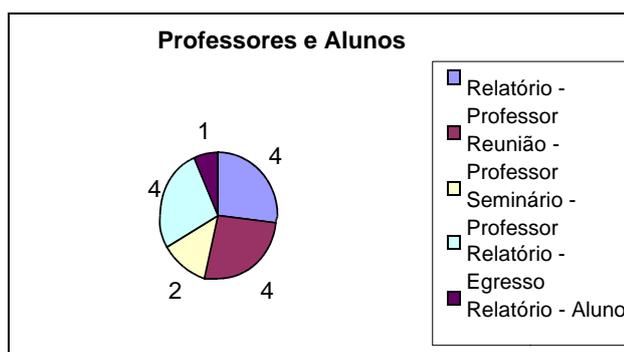


Figura 10 – Forma de informação dos resultados

As figuras 9 e 10 demonstram que uma quantidade considerável dos professores respondeu que ficou sabendo dos resultados da avaliação institucional apontando o relatório e a reunião como principais fontes de informação. O contrário foi constatado em relação aos alunos egressos, pois a grande maioria informou que não ficou sabendo dos resultados da atividade e, os que responderam positivamente, indicaram o relatório como única forma de repasse das informações. Interessante salientar que apesar de apenas dois, do total de dezesseis alunos do quarto ano, terem respondido afirmativamente quanto à participação no processo de avaliação institucional, houve manifestação de quatorze alunos neste item do questionário, sendo que onze informaram não ter ficado sabendo sobre resultados dos processos e três afirmaram positivamente, mas apenas um dos três alunos indicou o relatório como forma de informação, não havendo resposta para esta questão por parte dos outros dois alunos.

Os pesquisados também foram questionados quanto a sua percepção sobre a ocorrência de alterações no curso de Bacharelado em Turismo após a realização da avaliação institucional.

Neste assunto constataram-se as seguintes percepções:

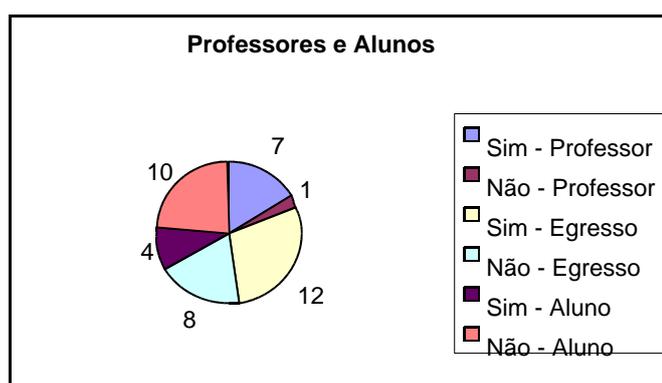


Figura 11 – Percepção de alterações no curso

Parte significativa dos professores e alunos egressos afirmou ter percebido alterações no curso após a efetivação da avaliação institucional. Apenas um dos professores participantes da pesquisa não respondeu a esta questão. No entanto, em relação aos alunos do quarto ano observa-se que somente quatro pessoas informaram que também perceberam alterações no

curso, enquanto dez alunos responderam que não identificaram nenhuma modificação. Faz-se necessário lembrar que estes mesmos dez alunos responderam negativamente quanto a sua participação no processo de avaliação institucional, dessa forma, torna-se difícil sua percepção sobre uma atividade da qual não teve contato.

Em caso de resposta afirmativa quanto ao questionamento anteriormente exposto, solicitou-se que fosse informado e explicado em qual ou quais fatores detectaram alterações, sendo oferecidas as seguintes opções: estrutura curricular, metodologia do ensino, coordenação do curso, infra-estrutura do curso e atividades de pesquisa e extensão. Para os alunos, tanto egressos quanto do quarto ano, foi acrescida a alternativa “professores”. No entanto, apesar da solicitação de que fosse explicado o que foi modificado nos itens marcados, esse pedido não foi atendido pela maioria dos participantes da pesquisa, com exceção da última questão referente a importância ou não do processo de avaliação institucional para o Curso de Turismo que obteve significativa contribuição de informação por parte dos pesquisados. Os subitens a seguir apresentam os resultados obtidos nesta etapa da pesquisa.

3.5.1 Importância e Papel da Avaliação Institucional

Referente à questão da importância da avaliação institucional, todos os professores foram unânimes ao responder afirmativamente sobre este quesito e cada um informou o motivo pelo qual entende este processo como relevante. Apenas um dos alunos egressos não respondeu a questão e todos os demais também se posicionaram positivamente quanto a avaliação institucional, sendo que destes somente um aluno não informou o motivo pelo qual considera importante esta atividade. Surpreendente constatar que, apesar da maioria dos alunos do quarto ano do curso terem informado que não participaram de nenhum processo de avaliação

institucional, dez alunos responderam que consideram importante para o curso a prática desta atividade, o equivalente a 62% dos alunos pesquisados, e nove deles informou, inclusive, o motivo que acreditam na relevância da avaliação institucional. As respostas relacionadas ao motivo pelo qual consideram a avaliação institucional importante para o Curso de Turismo estão relacionadas na tabela 3.

Motivo pelo qual considera a avaliação institucional importante para o Curso de Turismo.	Número Professores	Número Egressos	Número Alunos
Melhorar ainda mais a qualidade do curso		1	
Verificar se o aluno está assimilando tudo		2	
Aperfeiçoar e melhorar o ensino do turismo		2	
Para o crescimento do curso		1	
Esclarecer os alunos no que tange a metodologias aplicadas		1	
Conectar professores, alunos e coordenação em busca do mesmo objetivo		1	
Para adequação profissional ao mercado	1		
Melhor identificação com a identidade local	1		
Atender as necessidades do aluno	1	2	
Momento de refletir a respeito dos limites e traçar novas metas	1		
Avaliação é uma etapa imprescindível num processo de planejamento do curso	1		
Para melhoria e engrandecimento do mesmo	1		
Permite que as deficiências sejam corrigidas	1		
Conhecimento requer retro alimentação constante para não tornar-se superado	1		
Indica novos caminhos a serem seguidos	1		
Alternativas para melhoria e crescimento do curso	1		1
Serve como instrumento para detectar falhas e acertos		4	3
Fundamental para a continuidade do curso, para que esteja em constante processo de evolução			1
Para saber a opinião dos formandos e ex alunos, com isso tentar modificar e melhorar o andamento do curso			1
É o termômetro do curso			1
Acrescenta muito ao aluno e a instituição só tem a ganhar			1
Se for realmente avaliado, seja positivo as críticas para o crescimento do curso		1	
Para melhorar. O problema é: existe a avaliação, os problemas aparecem e nada é feito para mudar. Ocorreram avanços, mas ainda é pouco		1	
Observar como esta ocorrendo o desenvolvimento do curso			1
Aperfeiçoamento da instituição, oportuniza a formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho.		1	

Tabela 3: Respostas sobre a importância da avaliação institucional (Professores, alunos egressos e alunos do quarto ano do Curso)

Destaca-se a informação de que este processo “serve como instrumento para detectar falhas e acertos”, ressaltada por quatro alunos egressos e três alunos formandos, “atender as necessidades do aluno” foi citado três vezes (dois alunos egressos e um professor), “aperfeiçoar e melhorar o ensino do turismo” foi lembrado por dois alunos egressos. Os professores emitiram diferentes respostas, porém todas ressaltando a qualificação e desenvolvimento do curso como fator principal.

3.5.2 Proposta Curricular

A alteração da estrutura curricular foi o item apontado por vários pesquisados de todos os grupos, porém poucos ressaltaram quais mudanças foram constatadas, destacando-se as informações dos professores indicando que: a estrutura curricular foi reformulada/adequada; apresentação de nova proposta para estágios curriculares; houve alteração da carga horária; os professores participaram da modificação da estrutura curricular; e a avaliação foi instrumento utilizado para a realização desta alteração. Os alunos egressos e do quarto ano do curso responderam que houve a exclusão de algumas disciplinas e implantação de outras. A figura 12 apresenta o número de respostas por grupos de pesquisados:

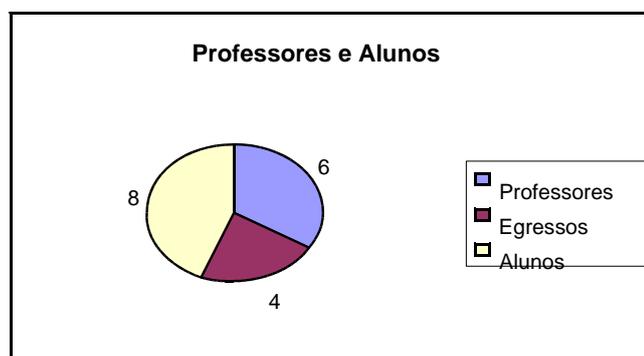


Figura 12 – Percepção de alterações na estrutura curricular

3.5.3 Organização Didática Pedagógica

Procurou-se constatar na pesquisa *in loco* a observação dos questionados em relação a alterações nas práticas de ensino, ou seja, a situação de didática e metodologia adotada pela equipe docente do curso para trabalhar as disciplinas. Nesse quesito, nenhum aluno do quarto ano expressou a percepção de mudanças; três alunos egressos marcaram esta opção como um dos fatores alterados após a realização da avaliação institucional, e um desses alunos informou que “a interdisciplinaridade foi um pouco mais trabalhada”; dentre os professores, seis indicaram esse item, apontando como alterações a abertura de novos núcleos, aplicação de novas práticas (sem informar uma específica) e a implantação de cursos de capacitação pedagógica periódicos.

Aos alunos também foi oferecida a opção de resposta “professores”, com a pretensão de averiguar sobre a questão didática pedagógica. Nenhum aluno do quarto ano marcou esta resposta e seis alunos egressos afirmaram ter notado alterações neste item, informando que houve troca de professores e qualificação dos docentes que permaneceram; absorção de professores recém-formados; e maior comunicação e trabalho em conjunto entre os professores, promovendo a interdisciplinaridade.

O questionário apresenta o item “coordenação de curso”, direcionado a todos os pesquisados. Neste caso, nenhum aluno egresso marcou a opção; um aluno do quarto ano marcou positivamente a sentença, mas não informou a mudança identificada; e três professores indicaram ter percebido alterações na coordenação do curso, sendo estas informadas como: a ampliação da carga-horária para a coordenação, melhor integração de grupo/equipe, e melhoria na condução e resolução de problemas.

A pesquisa questiona, ainda, sobre as atividades de pesquisa e extensão no curso, buscando saber se foram identificadas alterações nestes quesitos a partir do processo de avaliação institucional. Sobre este aspecto, dois alunos do quarto ano apontaram esta resposta, mas não informaram que mudanças ocorreram; dentre os alunos egressos, sete marcaram o item, sendo que um dos alunos citou o projeto de extensão em Arroio Grande (RS) como exemplo de atividade realizada; quanto aos professores apenas três afirmaram ter notado alterações, indicando que houve o aumento de projetos, a criação de um Núcleo de Pesquisa, investimento nos Curso de Extensão e boa adesão por parte dos cursos no ano de 2005.

3.5.4 Infra-Estrutura do Curso

Para constatar a situação da infra-estrutura relacionada ao Curso de Turismo, este item integrou os questionários de todo o universo pesquisado. Neste quesito houve afirmação de dois alunos do quarto ano, que não indicaram as alterações ocorridas; os alunos egressos apontaram esta opção em oito questionários e entre os professores houve cinco respostas afirmativas, apontando as informações que seguem na tabela 4:

Infra-estrutura	Professores	Alunos Egressos
Nova estrutura - Laboratórios	2	
Melhoria nos diversos setores	3	1
Laboratórios mais próximos dos alunos	1	
Troca de campus		1
Agência Escola		1

Tabela 4: Infra-estrutura do Curso de Turismo

3.6 Análise Geral

Analisando as informações obtidas através da pesquisa documental e da pesquisa de campo, é possível estabelecer um panorama de como realmente ocorre a avaliação institucional na UNIFRA e de que maneira esse processo atinge a população acadêmica.

Observa-se que a grande maioria dos alunos ainda vinculados ao curso de Bacharelado em Turismo não se identificaram como participantes do processo de avaliação institucional, apesar de constar nos documentos do curso e da instituição, inclusive em relatórios emitidos pela CPA, que desde 1999 a prática dessa atividade é constante e atinge todo o universo acadêmico. No entanto, os professores e os alunos egressos expressaram maior contato e conhecimento em relação a esse processo, sendo que alguns pesquisados marcaram mais de uma data (ano) de participação no processo de avaliação institucional, confirmando ser essa uma prática periódica da UNIFRA, havendo maior expressão pelos alunos egressos a informação de participação no ano de 2002 e os professores apontaram o ano de 2003 de maneira mais representativa. O ano de 2005 foi lembrado, de maneira significativa, pelos três grupos de pesquisados. Esse fato confirma a informação apresentada pela Professora Membro da CPA de que houve avaliação institucional nesse ano completando as novas normas estabelecidas pelo MEC através do SINAIS, atingindo, dessa forma, toda a comunidade acadêmica para atender a dinâmica proposta pelo Sistema.

Foi confirmada a utilização do questionário como principal instrumento de coleta de dados no processo de avaliação institucional. Esse item foi apontado pela totalidade dos egressos que afirmaram ter participado do processo e por um número significativo de professores. Constata-se que, de fato, esse é um instrumento valioso e que atinge um grande público, facilitando a participação e coleta de dados. Os professores também apontaram a reunião como importante forma de efetivação da avaliação institucional, o que confirma os

dados expostos pela coordenação do curso que afirma ser essa uma prática rotineira e que compõe o total desenvolvimento da atividade da avaliação, havendo a integração e a participação dos professores em várias fases do processo.

Parte significativa dos professores confirmou que ficaram sabendo dos resultados da avaliação institucional através de relatórios e reuniões. Essa informação demonstra que o processo é realmente compreendido como um instrumento que auxilia na verificação da situação do curso e na tomada de decisões. Além disso, percebe-se que a avaliação é uma atividade realmente de caráter participativo e que todas as suas fases são cumpridas. Por outro lado, a grande maioria dos alunos, tanto egressos quanto os que ainda estão vinculados ao curso, expressaram não terem tido retorno sobre o processo realizado. Apesar da afirmação por parte da CPA sobre as alternativas utilizadas no repasse dos resultados da avaliação institucional e da apresentação do material impresso no formato de cadernos com o conteúdo averiguado com a pesquisa, ponderam-se duas possibilidades: a primeira que o público discente não se mostra muito atento ao assunto em questão, e a segunda que a forma de ação eleita pela CPA como adequada para informar sobre a avaliação institucional não é suficientemente eficaz para atingir o corpo discente.

Na questão relacionada à importância e papel da avaliação a grande maioria dos pesquisados respondeu confirmando a relevância da atividade, inclusive alguns alunos do quarto ano do curso que haviam respondido que nunca participaram de um processo de avaliação institucional da UNIFRA se manifestaram favoráveis a essa prática. Todos os professores foram unânimes ao responder que trata-se de algo importante e quase a totalidade dos alunos egressos apresentou a mesma opinião. Foram ressaltadas as afirmações de que o processo serve como instrumento para detectar erros e acertos, e para aperfeiçoar e melhorar o ensino. Interessante a visão da avaliação institucional como “instrumento”, o que remete à

idéia de algo útil, uma ferramenta de trabalho que possibilita aprimorar a área em que é aplicada.

Houve confirmação por parte significativa dos alunos egressos e professores, de que ocorreram mudanças em diferentes aspectos do Curso de Turismo após a realização da avaliação institucional. Considera-se surpreendente constatar que, mais uma vez, houve a manifestação de alunos do quarto ano do curso respondendo afirmativamente a esse questionamento e, em alguns casos, apontando em qual item constataram a alteração.

Considerando os aspectos em que se constataram mudanças após a realização da avaliação institucional, participantes dos três grupos de pesquisados afirmaram ter notado alterações em relação a estrutura curricular, sendo que os alunos egressos e do quarto ano do curso informara, apenas, que houve a implantação de novas disciplinas e a exclusão de outras. Já alguns professores confirmaram que a avaliação institucional foi instrumento utilizado para a ação de reestruturação curricular e que houve a participação efetiva do corpo docente nessa atividade. Essa afirmação enaltece a avaliação institucional enquanto instrumento de aprimoramento e comprova, novamente, que se trata de um processo participativo e com objetivos previamente estabelecidos, demonstrando o interesse em envolver todos os atores nas diversas fases que compõem o processo.

Quanto à organização didática pedagógica, nenhum aluno do quarto ano do curso expressou ter percebido mudanças e poucos alunos egressos marcaram esse item, sendo que uma das constatações apresentadas por um aluno é de que houve maior interdisciplinaridade do curso. Alguns professores confirmaram a existência de atividades de capacitação docente oferecidas periodicamente pela instituição. Sobre o quesito “professores”, incluído apenas nos questionários direcionados aos alunos, tanto egressos quanto do quarto ano do curso, houve manifestação apenas por alguns alunos egressos que apontaram como alterações constatadas a

qualificação do corpo docente, absorção de professores recém-formados e a efetivação da interdisciplinaridade no grupo.

O item sobre as atividades de pesquisa e extensão quase não foi mencionado pelos pesquisados, somente alguns poucos, em número muito reduzido, lembraram e citaram as atividades de extensão desenvolvidas no curso. Essa situação confirma a fragilidade dessas atividades no meio acadêmico pesquisado (corpo docente e discente), o que permite analisar que de fato tratam-se de áreas que merecem maior atenção por parte do curso e da instituição, pois essa situação confirma informações que já haviam sido expressa nos relatórios da CPA e da Coordenação do Curso.

Referente à infra-estrutura do Curso de Bacharelado em Turismo da UNIFRA, os pesquisados informaram que se tornaram visíveis as melhorias, tanto para os alunos quanto para os professores, com a implantação de laboratórios do curso e novo espaço físico de salas de aula. Diferentemente do que consta nos relatórios emitidos pela instituição, os participantes da pesquisa não lembraram ou citaram a biblioteca e suas características.

A UNIFRA comprova que pratica a avaliação institucional mesmo antes de ser exigida a sua obrigatoriedade, o que demonstra se tratar de uma instituição preocupada com a atividade social que executa: a educação. Demonstra, também, compreender a avaliação institucional como uma ferramenta que pode ser usada na administração dos diferentes setores do centro universitário, e que está preparada para cumprir todas as exigências apresentadas pelo MEC, tendo em vista que já possui a avaliação como parte do trabalho periódico da instituição.

Quando da realização das entrevistas semi-estruturadas com a Coordenadora Adjunta do Curso de Bacharelado em Turismo e com uma Professora membro da Comissão Própria de Avaliação, pôde-se perceber que o processo de avaliação institucional representa algo de fato

interativo e participativo, pois todos os setores são convidados a participar e procura-se atingir todo o público acadêmico que compõe esse cenário.

No entanto, parte do público acadêmico, especialmente o corpo discente, parece ainda não compreender a relevância da prática da avaliação institucional, mesmo que tenham informado, no decorrer da pesquisa, que consideram esse como um processo valioso. Pondera-se que poucos alunos compreendam o que de fato representa esse processo e de que maneira participam dessa atividade, pois para funcionar como instrumento de constante aprimoramento de maneira eficaz é preciso que todos entendam a real dimensão de sua participação e o que pode promover os resultados obtidos quando da aplicação dos instrumentos que compõem a avaliação institucional.

Considera-se a reflexão de que o termo “avaliação” ainda desperta a idéia de algo rígido e com caráter punitivo, como um instrumento que serve para atribuir valor e, conseqüentemente, julgar algo. Dessa forma, o entendimento de avaliação como algo positivo e com utilidade de possibilitar a melhoria, mudança ou a simples constatação de um fato, ainda não abrange um público amplo. Mesmo assim, a UNIFRA demonstra e confirma esse processo como uma alternativa viável e adequada ao permanente aprimoramento da instituição e da educação, uma área que, como toda atividade social, apresenta modificações constantes.

Em relação ao instrumento utilizado para a pesquisa de campo do presente trabalho, considera-se importante expressar que apesar das informações contidas nos questionários impressos utilizados e das orientações verbais de como preencher os mesmos, o público participante, em várias situações, não respondeu completamente ao que estava sendo contestado. Ressalta-se que no momento da efetuação do pré-teste, realizada em outra instituição de ensino superior com alunos e professores dos Curso de Turismo e de Administração, com o objetivo de averiguar as fragilidades do instrumento elaborado

possibilitando o seu aperfeiçoamento antes da aplicação definitiva, a participação revelou-se mais efetiva, apresentando maior quantidade de respostas em relação às perguntas abertas, levando a aceitar o instrumento elaborado como adequado para a efetuação dessa pesquisa.

Todo o público convidado a participar da pesquisa na UNIFRA aderiu à atividade prontamente, situação que demonstra ser o meio acadêmico interessado em contribuir no desenvolvimento de trabalhos científicos. No entanto, percebe-se falta de atenção por parte desse mesmo público para preencher o material e pouco interesse ou preocupação com um assunto relevante e que os afeta diretamente. O corpo discente demonstrou, ainda, não ter maturidade sobre o tema em questão, com participação discreta no processo, aceitando preencher e responder questionários sem se importar com a real finalidade da sua ação e o significado do processo que está participando. Já quanto ao corpo docente, constata-se que existe maior compreensão sobre a avaliação institucional, conhecimento do seu processo e aceitação da mesma enquanto ferramenta de trabalho aplicada na área de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação estudou particularmente a realização e relevância do processo de avaliação institucional no contexto do Curso de Bacharelado em Turismo do Centro Universitário Franciscano em Santa Maria (RS). Ao finalizar esta pesquisa, faz-se pertinente destacar as constatações mais significativas e as conclusões delas advindas, com o intuito de colaborar para a constante requalificação da formação em Turismo.

A fundamentação teórica desenvolvida acerca da questão da avaliação e, em especial, da avaliação institucional, demonstra tratar-se de um processo que sofreu alterações no decorrer de sua formulação e aplicação, além de ter apresentado diferentes maneiras de utilização. Apesar da compreensão de que o objetivo da prática da avaliação é a qualificação da educação, constata-se que, em algumas situações, foram adotadas metodologias que não eram adequadas para atingir esse interesse.

Percebe-se, inclusive, que a avaliação institucional apresenta características que ora possui caráter controlador, uma alternativa de detectar determinada realidade ao que se impõe um conceito (um valor avaliativo) e, sem técnicas e compromissos mais aprofundados, traça-se um panorama do objeto avaliado. Em outros momentos, com a sugestão de outras metodologias e partindo do interesse direto das instituições de ensino, apresenta-se a avaliação como uma alternativa que serve para auxiliar no conhecimento da realidade da instituição e instrumento pertinente a tomada de decisões, entendendo a avaliação como um processo emancipatório, como uma ferramenta que proporciona a aproximação da universidade com a sociedade e qualifica a educação. Neste último caso, a avaliação é compreendida como algo que serve para o progresso, permite o crescimento e não como uma alternativa punitiva. Dessa forma, a avaliação é reconhecida como um processo construtivo e que deve ser adotado como prática periódica.

Para que uma avaliação tenha condições de servir como elemento transformador, é necessário que tenha uma metodologia balizada, prioritariamente, por questões éticas, políticas e filosóficas, mais do que técnicas, pois conforme Sobrinho (2002, p.28), a avaliação, quando realmente possui um intuito educativo, não pode limitar-se a um papel controlador, mas sim apresentar caráter político e ético, estando a serviço da construção da autonomia. Essa atitude implicará em uma avaliação que não permitirá apenas analisar o funcionamento administrativo da instituição, mas a compreensão de seu todo, das relações

complexas entre os indivíduos e grupos, e o entendimento do processo estabelecido pela instituição para atingir seu principal objetivo: o conhecimento. Dessa forma, a avaliação servirá como instrumento de transformação e suporte para melhorias.

A UNIFRA demonstra que trabalha a questão da avaliação institucional com uma visão emancipatória, compreendendo esse processo, realmente, como um instrumento que serve para auxiliar na administração da instituição e tomadas de decisões de maneira mais segura através da constatação das situações abordadas na pesquisa. Sendo assim, realiza a atividade mesmo antes de sua obrigatoriedade e apresenta seriedade e periodicidade na realização desse processo. Reforçando essa visão, aponta-se um pensamento de Morin (2004, p.24), afirmando que “o conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, idéias, teorias, discursos. O conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese”.

Conforme exposto pela instituição, a avaliação apresenta o objetivo geral de caracterizar-se como prática permanente de leitura, análise e reflexão crítica, sobre as ações desenvolvidas na instituição, tendo em vista o aperfeiçoamento de suas funções de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Buscando alcançar esse objetivo, a forma de trabalho adotado pela UNIFRA no desenvolvimento da avaliação institucional é de cunho qualitativo, apesar de utilizar dentre as suas técnicas de coleta de dados alguns instrumentos que permitam, também, uma visualização quantitativa da situação – como os questionários, por exemplo. No entanto, as informações obtidas através dessa técnica agem em conjunção com os demais elementos e formas de trabalho adotadas, tais como grupos de discussão, análise documental, observação e entrevistas. Há situações, dependendo do aspecto que está sendo abordado, que o questionário é composto por perguntas abertas e fechadas. O conjunto de ações desse processo permite

averiguar questões subjetivas, peculiares de uma atividade de avaliação, revelando informações significativas quanto ao desempenho da instituição no plano acadêmico.

Destaca-se que a avaliação institucional possui caráter informativo, revelando situações existentes nos diferentes aspectos e setores da instituição. Essas informações permitem interpretações e denotam em significados direcionados aos itens avaliados. A utilização dessas informações permite o aprimoramento e, inclusive, a requalificação das atividades relacionadas a área educacional e administrativa da instituição. Dessa forma, a avaliação institucional possui significado de crescimento, evolução e mudanças constantes, agindo contrariamente a idéia de estagnação e admitindo a educação como um tema da área social que, como tal, se caracteriza pela mudança constante.

A partir dessa idéia, percebe-se a avaliação institucional como processo relevante, que permite a análise de situações relacionadas às propostas pedagógicas do curso avaliado, nesta pesquisa destaca-se o Bacharelado em Turismo, verificando seus pontos fortes e fragilidades e possibilidades de atividades ainda não desenvolvidas ou praticadas, bem como a contraposição dos dados obtidos com as regulamentações que norteiam a formação superior em turismo, os anseios e necessidades do mercado e da sociedade e a determinação da melhor forma de organizar o curso em todos os seus aspectos pedagógico, tais como a estrutura curricular, as práticas pedagógicas e as atividades extra classe.

A UNIFRA expõe, ainda, que o processo de avaliação institucional apresenta três fases distintas: ordenação, classificação e análise, cumprindo todos os trâmites de transcrição e interpretação dos dados obtidos, considerando e contemporizando a pertinência, relevância e autenticidade das informações.

Outra característica importante a ser destacada é a realização da avaliação do processo de avaliação institucional, por parte da CPA, para constatar o que ocorreu de positivo e as falhas durante a atividade. Essa prática permite o aprimoramento da forma e instrumentos de

trabalho adotados e, conseqüentemente, a melhoria constante do processo e obtenção de seus resultados.

Cabe salientar, também, que é perceptível o fato de que todos os cursos e setores participam de maneira ativa nas atividades que compõem o processo de avaliação institucional, tanto na construção do material, quanto na aplicação e utilização dos resultados, conforme estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Observa-se, nesta pesquisa, que a avaliação permite, de fato, a promoção da requalificação do curso de turismo. Através das informações obtidas na prática de avaliação interna e externa, foram constatadas fragilidades e apontadas alternativas de ações intervenientes com o intuito de modificar a realidade constatada, buscando sua qualificação e adequação da forma que seja pertinente.

Nesse sentido, foi realizada a estruturação curricular do curso de Turismo e detectadas mudanças na estrutura-física direcionada ao curso e atenção redobrada ao constante aprimoramento do corpo docente. Constata-se a afirmação, por parte dos documentos emitidos pela instituição e por parte das respostas obtidas na pesquisa de campo, que a prática da avaliação institucional teve papel significativo e serviu de instrumento relevante na efetuação dessas atividades e tomadas de decisão.

No entanto, percebe-se que a avaliação institucional ainda se apresenta como um processo em vias de desenvolvimento, tendo contornos não muito bem definidos e interpretação não uniforme. Trata-se de uma atividade relativamente nova, que apresenta em seu histórico momentos contraditórios quanto a forma de ser conduzido o processo e sua utilização. Essa trajetória provoca apreensão ao público envolvido diretamente no processo de avaliação institucional e, também, desconfiança por parte da sociedade em geral quanto ao significado, objetivo e relevância dessa atividade, sendo hora interpretada como uma atitude vilã, que não acarreta em nenhum benefício para o desenvolvimento da área em questão, e em

outros momentos interpretado como recurso útil, que possibilita a qualificação e aprimoramento da educação, beneficiando a sociedade de maneira geral.

Acredita-se que tudo o que foi exposto anteriormente reflita em uma falta de amadurecimento do processo de avaliação institucional e, conseqüentemente, demonstre um público também imaturo, especialmente o corpo discente. Tanto a insegurança referente a credibilidade de um processo visto, ainda, como instável, como a falta de interesse em se informar sobre o significado e motivo do processo de avaliação.

Faz-se necessário ressaltar que durante o desenvolvimento desta pesquisa outras instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul, que possuem o curso de Turismo em sua estrutura, foram contatadas e convidadas a participar da composição deste trabalho. A grande maioria das instituições e cursos não emitiram retorno. Algumas poucas instituições se mostraram disponíveis, porém sua gestão desorganizada quanto à questão da avaliação institucional não permitia o desenvolvimento da pesquisa. A situação apresentada foi de resistência, desconfiança e desorganização em relação ao tema proposto.

A UNIFRA, caracterizada como estudo de caso, demonstra que está adiantada quanto às questões de entendimento, principalmente por parte da própria instituição, sobre o desenvolvimento e aplicação da avaliação institucional, apresentando a visão desse processo como um instrumento de conhecimento e possibilidade de aprimoramento, e entendendo que isso só é possível a partir do trabalho participativo, havendo a conjunção de todos os setores e atores que compõem o meio acadêmico. Porém, apesar dessa compreensão por parte da instituição, os estudantes ainda se mostram, conforme comprovado na pesquisa de campo, alheios ao que participam, agindo como coadjuvantes em uma atividade importante como a avaliação institucional, preenchendo questionários sem avaliar a representatividade do processo que participam ou no que pode acarretar para a sua própria formação e para a sociedade como um todo.

A partir do momento que uma instituição de ensino superior e seus cursos interpretam a visão da instituição quanto a atividade da avaliação vinculada a idéia de crescimento a partir do conhecimento aprofundado de sua situação, o processo de avaliação passa a ter significado instrumental, ou seja, é atribuído sentido de atividade para a promoção da evolução, do crescimento e aprimoramento. Visualiza-se que é prudente e adequado avaliar, pois permite construir alternativas de melhoria e a participação passa a ser algo considerado relevante, a partir da compreensão de que todos são agentes transformadores e que possibilitam o progresso, e não meros contribuintes no cumprimento de um papel sem significados efetivos à instituição.

No caso do curso de Turismo, constatou-se, a partir dessa análise, que a avaliação institucional atende ao objetivo de identificar suas reais características e auxiliar no reconhecimento da situação que o curso está passando e encontrar alternativas para promover melhorias, usando os resultados da avaliação como embasamento na tomada de decisões.

Portanto, acredita-se que a avaliação institucional representa instrumento precioso e defende-se seu desenvolvimento e aplicação, tendo em vista que, quando realizado de maneira séria e com objetivos bem estabelecidos, resulta em preciosa fonte de dados e contribui para a requalificação do ensino superior.

Referências Bibliográficas

ABBTUR. Associação Brasileira dos Bacharéis em Turismo (Brasil). **Cursos de Graduação em Turismo**. Disponível em: <<http://www.abbtur.com.br>> Acesso em Jan. e fev. de 2005.

ALESSANDRINI, C. D. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional in PERRENOUD, P., [et al.]. **As Competências para Ensinar do Século XXI**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BARBOSA, E.; GONTIJO, A; SANTOS, F. **Inovações Pedagógicas em Educação Profissional: Uma experiência de utilização do método de projetos da Formação de Competências**. Disponível em <www.senac.br>, Acesso em Abr. 2005.

BARRETTO, M. **Manual de Iniciação ao Estudo do Turismo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BARRETO, M.; TAMANINI, E.; SILVA, M. I. P. **Discutindo o Ensino Universitário em Turismo**. Campinas: Papirus, 2004.

BENI, M. C. **Análise Estrutural do Turismo**. São Paulo: SENAC, 2003.

_____. **Globalização do Turismo**. São Paulo: Aleph, 2003.

BENSUASCHI, M. **Cursos de Turismo já somam 589 em todo o Brasil**. Disponível em: <<http://www.turismologia.com.br>> Acesso em 04 mar. 2005.

BRAGA, R. **As reformas Universitárias no Brasil: uma análise crítica, histórico-prospectiva**. Canoas, RS: Editora ULBRA, 2001.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. (Org.). **O que há de Novo na Educação Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

COMCIENCIA. **Discussão sobre a importância da avaliação do ensino superior é retomada**. Disponível em: <<http://www.comciencia.com.br/reportagens>> Acesso em jun. 2005.

CONAES. **Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior. **Brasil: MEC, 2005**.

_____. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Roteiro de Auto-Avaliação Institucional – Orientações Gerais**. Brasil: MEC, 2005a.

COOPER, C.; SHEPERD, R.; WESTLAKE, J. **Educando os Educadores em Turismo**. São Paulo: Roca, 2001.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Metodologia da Investigação em Educação**. Curitiba: Ibpex, 2005.

DENCKER, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Aplicada a Turismo**. São Paulo: Futura, 1998.

_____. **Pesquisa e Interdisciplinaridade no Ensino em Superior**. São Paulo: Aleph, 2002.

DIAS, F.M.R. **Interdisciplinaridade no Ensino Superior em Turismo: Percepção de Docentes e Discentes do Curso de Bacharelado em Turismo da UNIFRA – Santa Maria (RS)**. **2005. 121p. Dissertação (Mestrado)**. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul/RS.

ENRICONE, D. **Pressupostos Teóricos sobre a Prática Avaliativa** in ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Org.). **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FREITAS, A L. P. **A auto-avaliação de instituições de ensino superior: uma importante contribuição para a gestão educacional.** Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores>> Acesso em jun. de 2005.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOELDNER, C.; RITCHIE, J.R.B.; MCINTOSH, R.W. Trad. Roberto Cataldo Costa. **Turismo: Princípios, Práticas e Filosofias.** Porto Alegre: Bookman, 2002.

GRILLO, M. Projeto Político-Pedagógico e Prática Avaliativa in ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Org.). **Avaliação: uma discussão em aberto.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

KÖCHE, J.C. **Fundamentos de Metodologia Científica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KRIPPENDORF, J. **Sociologia do Turismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

MASINA, R. **Introdução ao Estudo do Turismo – Conceitos Básicos.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

MATIAS, M. **Turismo: Formação e Profissionalização.** São Paulo: Manole, 2002.

MEC. Ministério da Educação. **Ensino Superior – Cursos autorizados e reconhecidos.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso fev., mar. e abr. de 2005.

_____. Ministério da Educação. **Organização da Educação Superior.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 11 jul. 2005a.

_____. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 11 jul. 2005b.

_____. Ministério da Educação. **Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em maio de 2006a.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em turismo.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em maio de 2006b.

_____. Ministério da Educação. **Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em maio de 2006c.

MOESCH, M. M. **A produção do saber turístico.** São Paulo: Contexto, 2000.

MOLINA, S. **O Pós-Turismo.** São Paulo: Aleph, 2003.

MORAES, M.C. **O Paradigma Educacional Emergente.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

NASCIMENTO, R. C. Visão Estrutural da Evolução dos Cursos Superiores de Turismo: a realidade atual. **2002. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo/SP.**

OLIVEIRA, M.A R.G. Panorama do Ensino Superior em Hotelaria no Brasil: Abordagens e Caracterizações. **2004. 152 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba/SP.**

PANOSSO NETTO, A.; TRIGO, L. G. G. **Reflexões sobre um Novo Turismo: política, ciência e sociedade**. São Paulo: Aleph, 2003.

PANOSSO NETTO, A Fenomenologia do Turismo: Uma Proposta de Construção Epistemológica. **2005. 182 p. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo/SP.**

PERRENOUD, P. [et. al.]. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **As Competências para Ensinar do Século XXI**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

QUADROS, C. (Org.). **Trabalho Docente na Educação Superior: proposições e perspectivas**. Santa Maria/RS: Centro Universitário Franciscano, 2003.

REJOWSKI, M. **Turismo e Pesquisa Científica**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

REJOWSKI, M. (2001): Ensino em Turismo no Brasil: Reflexões sobre a realidade do ensino de graduação de 1970 a 2000 in BARRETTO, M.; REJOWSKI, M. (Org.). **Turismo: interfaces, desafios e incertezas**. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

_____. (Org.). **Turismo no Percorso do Tempo**. São Paulo: Aleph, 2002.

REVISTA VOCÊ S/A . São Paulo: Editora Abril, 2005.

SANTOS, B. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHEIBE, L. Inovação institucional e curricular na formação dos profissionais da educação pós LDB/96: vicissitudes e perspectivas in QUADROS, C. (Org.). **Trabalho Docente na Educação Superior: proposições e perspectivas**. Santa Maria/RS: Centro Universitário Franciscano, 2003.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOBRINHO, J. D. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis, Insular, 2002.

SOUZA, P. N. P. **LDB e Educação Superior**. São Paulo: Pioneira e Thomson Learning, 2001.

THURLER, M. G. Da avaliação dos professores a avaliação dos estabelecimentos escolares in PERRENOUD, P., [et al.]. **As Competências para Ensinar do Século XXI**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

TRIGO, L. G. G. **A sociedade pós-industrial e o profissional em Turismo**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

TRINDADE, H. **Avaliação Institucional – Princípios e Desafios**. Caxias do Sul, 20 de junho de 2005. Palestra proferida por ocasião da implementação da Avaliação Institucional na Universidade de Caxias do Sul.

_____. **Maior desafio da reforma universitária é manter a missão pública das IES**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/noticias>> Acesso em jun. 2005a.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIFRA. **50 Anos de História**. Disponível em <www.unifra.br> Acesso em Jun. 2005.

_____. **Curso de Graduação em Turismo**. Disponível em <www.unifra.br> Acesso em Jun. 2005b.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Santa Maria: UNIFRA, 2002.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Turismo**. Santa Maria, RS: 2004. 122p.

_____. **Caderno de Avaliação Institucional: a percepção dos alunos sobre as disciplinas**. Santa Maria: Pallotti, 2000.

_____. **Caderno de Avaliação Institucional: perfil do aluno e do professor do Centro Universitário Franciscano**. Santa Maria: UNIFRA, 2001.

_____. **Caderno de Avaliação Institucional: avaliação da infra-estrutura e das coordenações**. Santa Maria: UNIFRA, 2002.

_____. **Caderno de Avaliação Institucional: a percepção dos alunos sobre as disciplinas**. Santa Maria: UNIFRA, 2003.

USP. Universidade de São Paulo. **Sobre a USP/Histórico**. Disponível em:
<<http://www.usp.br>> Acesso em setembro de 2006.

APÊNDICES

Questionário aplicado aos professores do Curso de Turismo:

1. Já participou de Avaliação Institucional na UNIFRA? Quando?

Sim Não

1999 2000 2001 2002 2003 2004 2005

Forma de Participação:

Questionário Reunião Entrevista Outros _____

2. Ficou sabendo dos resultados da Avaliação Institucional após o término de seu processo?

Não Sim

De que forma?

Relatório reunião Seminário Outros _____

3. Percebeu alterações no Curso após este processo?

Não Sim

Em caso de resposta afirmativa, marque um X nos fatores em que detectou alterações e **informe/explique o que foi modificado:**

() Estrutura Curricular

() Práticas Pedagógicas

() Coordenação do Curso

() Infra-estrutura da Instituição

() Atividades de Pesquisa e Extensão no Curso

Outras observações:

4. Considera que o processo de Avaliação Institucional é **importante** para o Curso de Turismo? () Não () Sim

Por quê?

Questionário aplicado aos alunos egressos do Curso de Turismo:

1. Em que ano iniciou o Curso de Turismo na UNIFRA? _____

2. Em que ano terminou o Curso de Turismo na UNIFRA? _____

3. Já participou de Avaliação Institucional na UNIFRA? Quando?

() Sim () Não

() 1999 () 2000 () 2001 () 2002 () 2003 () 2004 () 2005

Forma de Participação:

() Questionário () Reunião () Entrevista () Outros _____

4. Ficou sabendo dos resultados da Avaliação Institucional após o término de seu processo? De que forma?

() Não () Sim

() Relatório () reunião () Seminário () Outros _____

5. Percebeu alterações no Curso após este processo?

() Não () Sim

Em caso de resposta afirmativa, marque um X nos fatores em que detectou alterações e **informe/explique o que foi modificado:**

() Estrutura Curricular

() Metodologia de Ensino

() Professores

() Coordenação do Curso

() Infra-estrutura da Instituição

() Atividades de Pesquisa e Extensão no Curso

Outras observações:

6. Considera que o processo de Avaliação Institucional é **importante** para o Curso de Turismo? () Não () Sim

Por quê?

Questionário aplicado aos alunos do quarto ano do Curso de Turismo:

4. Já participou de Avaliação Institucional na UNIFRA? Quando?

() Sim () Não

() 1999 () 2000 () 2001 () 2002 () 2003 () 2004 () 2005

Forma de Participação:

() Questionário () Reunião () Entrevista () Outros _____

5. Ficou sabendo dos resultados da Avaliação Institucional após o término de seu processo?

() Não () Sim

De que forma?

() Relatório () reunião () Seminário () Outros _____

6. Percebeu alterações no Curso após este processo?

() Não () Sim

Em caso de resposta afirmativa, marque um X nos fatores em que detectou alterações e **informe/explique o que foi modificado:**

() Estrutura Curricular

() Metodologia de Ensino

() Professores

() Coordenação do Curso

() Infra-estrutura da Instituição

() Atividades de Pesquisa e Extensão no Curso

Outras observações:

4. Considera que o processo de Avaliação Institucional é **importante** para o Curso de Turismo? () Não () Sim

Por quê?

ANEXO

ESTRUTURA CURRICULAR DO BACHARELADO EM TURISMO DA UNIFRA

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE BACHARELADO EM TURISMO CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO – UNIFRA

Semestre	Código	Disciplina	Carga Horária		CH Total
			Teórica	Prática	
1°	TUR201	Teoria e Técnica do Turismo	45	15	60
	GRF160	Geografia e Cartografia	45	15	60
	FIL102	Antropologia e Cosmovisão Franciscana	60	0	60
	HST250	História Geral	45	15	60
	TUR202	Relações Interpessoais no Turismo	60	0	60

2º	TUR203	Planejamento e Organização do Turismo I	60	0	60
	GRF161	Geografia do Turismo	30	30	60
	LTS302	Introdução à Língua Espanhola	60	0	60
	TUR204	Turismo e Cultura Popular	45	15	60
	EDU101	Metodologia Científica	30	0	30
	HST251	História do Brasil	45	15	60
	TUR205	Psicologia do Turismo	30	0	30
					360
3º	TUR206	Planificação de Espaços Turísticos Urbanos	45	15	60
	TUR207	Planejamento e Organização do Turismo II	0	60	60
	LTS303	Espanhol Instrumental	30	30	60
	HST252	História da Arte	45	15	60
	TUR233	Introdução à Administração	30	0	30
	TUR208	Pesquisa Aplicada ao Turismo	30	30	60
	TUR128	Legislação Turística	30	0	30
					360
4º	TUR106	Administração de Empresas Turísticas	60	0	60
	TUR211	Planejamento e Organização de Eventos	15	45	60
	TUR139	Projeto de Estágio I	30	30	60
	TUR110	Sociologia do Turismo	60	0	60
	TUR214	Agenciamento de Viagens e Transportes	45	15	60
	LTS304	Espanhol Técnico para o Turismo	30	30	60
					360
5º	TUR151	Análise Econômica e Financeira de Empresas Turísticas	60	0	60
	LTS305	Introdução à Língua Inglesa	60	0	60
	TUR216	Economia do Turismo	45	15	60
	TUR217	Projeto de Estágio II	0	60	60
	TRO201	Optativa I	30	0	30
	TUR132	Construção da Imagem Turística	30	30	60
					330
6º	TUR219	Hotelaria e Meios de Hospedagem	30	30	60
	TUR220	Marketing Turístico	60	0	60
	LTS308	Inglês Instrumental	30	30	60
	TUR232	Ecologia e Turismo Sustentável	30	30	60
	TUR221	Sociologia do Lazer	30	30	60
	TUR222	Projeto de Estágio III	0	60	60
					360
7º	TUR223	Gastronomia e Turismo	45	15	60
	TUR224	Marketing Turístico Operacional	45	15	60
	TUR225	Políticas Públicas do Turismo	30	0	30
	TUR127	Trabalho Final de Graduação I	30	0	30
	TUR227	Projeto de Estágio IV	0	60	60
	TRO202	Optativa II	30	0	30
	LTS307	Inglês Técnico para o Turismo	45	15	60
					330

8º	TUR228	Roteiros Turísticos	30	30	60
	TUR229	Turismo e Comunicação	30	30	60
	TRO203	Optativa III	30	30	60
	TUR230	Trabalho Final de Graduação II	60	0	60
	FIL101	Ética e Cidadania	60	0	60
	TUR231	Projeto de Estágio V	0	60	60
					360
		Atividades curriculares complementares			180
					2.940

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Turismo – UNIFRA, 2004.