

FRANCINE DOS SANTOS CORRÊA DA SILVA

**A INSERÇÃO DOS EGRESSOS DOS CURSOS SUPERIORES DE
TECNOLOGIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO
NO SENAC-SANTA CATARINA/SC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional – em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Administração Universitária.

Orientador: Dr. Rogério da Silva Nunes

Florianópolis
2016

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

Silva, Francine dos Santos Corrêa

A inserção dos egressos dos cursos superiores de tecnologia na pós-graduação: um estudo de caso no SENAC-SANTA CATARINA/SC / Francine dos Santos Corrêa Silva; orientador, Rogério da Silva Nunes - Florianópolis, SC, 2016. 70 f.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. Inclui referências

1. Administração Universitária. 2. pós-graduação lato sensu. 3. cursos superiores de tecnologia. 4. avaliação. 5. competência. I. Nunes, Rogério da Silva. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. III. Título.

Francine dos Santos Corrêa da Silva

**A INSERÇÃO DOS EGRESSOS DOS CURSOS SUPERIORES DE
TECNOLOGIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO
NO SENAC- SANTA CATARINA/SC**

Este (a) Dissertação foi julgado(a) adequado(a) para obtenção do Título de “Mestre “e aprovado (a) em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional – em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 11 de fevereiro de 2016.

Prof. Dr. Pedro Melo
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rogério da Silva Nunes
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Pedro Melo
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a, Dr.^a Luciane Stallivieri
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Eduardo Lobo
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho à minha filha amada Mariana, razão da minha vida, e ao meu esposo Leandro que souberam compreender e incentivar a minha ausência neste período de crescimento acadêmico. Também aos meus pais, que serão sempre grandes incentivadores na minha carreira profissional e acadêmica. Obrigada por tudo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por estar sempre no meu lado, iluminando e guiando os meus caminhos e sempre auxiliando nas escolhas certas.

Minha família, que é a base da minha vida, sinônimo de amor e união.

Ao meu esposo e minha amada filha, por compreender minhas noites sem dormir, aborrecimentos e ausências em alguns momentos dedicada à pesquisa.

Dr. Pedro Melo, coordenador do programa de mestrado, pelos ensinamentos em aula e também contribuições na banca de qualificação.

Dr. Rogério da Silva Nunes, meu orientador, pela paciência, pelos ensinamentos e incentivo à pesquisa e ao aprendizado.

Dr.^a Luciane Stallivieri pelas contribuições na banca de qualificação.

Sr.Ivan Luiz Ecco, Diretor da Divisão da Educação Profissional do SENAC/SC, pelo incentivo e abertura para entrevistas com os colaboradores envolvidos.

Antônio Navalho Filho, Diretor do Centro de Educação Profissional SENAC Palhoça, unidade onde estou lotada, pelo apoio e compreensão nas minhas ausências para realização da pesquisa.

Equipe do SENAC Palhoça, pelo comprometimento durante minha ausência em alguns momentos e colaboração nestas etapas finais da pesquisa.

Aos entrevistados, por dedicarem tempo e disponibilidade para as entrevistas que contribuíram diretamente para a pesquisa.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa analisa como acontece a inserção dos egressos dos cursos superiores de tecnologia na pós-graduação da instituição SENAC/Santa Catarina/SC. Como estudo do caso, discute as competências desejáveis e as que são desenvolvidas pelos egressos dos cursos superiores de tecnologia, bem como descreve os procedimentos de atração destes egressos para os cursos de pós-graduação *lato sensu* e propõem melhorias no processo de gestão da inserção dos tecnólogos na pós-graduação do SENAC. A pesquisa de campo foi realizada através de entrevistas onde foram elaborados dois roteiros: um roteiro aplicado com os coordenadores dos cursos superiores de tecnologia do SENAC e o segundo com os coordenadores dos cursos de pós-graduação *lato sensu* da mesma instituição. Paralelamente as entrevistas, foi também realizada uma análise documental e observação participante. Os resultados apontaram que as competências técnicas e comportamentais estão sendo desenvolvida pelos egressos e também atendem as expectativas na inserção aos cursos de pós-graduação e ao mercado de trabalho, porém não está sendo divulgado para seu público interno e externo, aproveitando este diferencial para divulgar estes cursos e a instituição. Os procedimentos de atração em questão (Financeiro e motivacional) foram relatados por todas as unidades estudadas, mas não existe nenhuma padronização destas informações e concessões aos egressos. Já nas proposições de melhorias foram evidenciadas e parte delas poderão ser solucionadas com a utilização de recursos e ferramentas, entre eles, treinamento, desenvolvimento, capacitação, acompanhamento, trabalho multidisciplinar e aquisição ou aprimoramento do sistema educacional da instituição em estudo.

Palavras-chave: Administração universitária, cursos superiores de tecnologia, pós-graduação *lato sensu*, sistema “s”, SENAC, competências.

ABSTRACT

This research analyzes the process of insertion of graduates of higher education technology in graduate school at SENAC/ SC, institution used as case study. It presents and reports the desirable skills and those developed by graduates of higher education technology; it describes the appeal procedures for these graduates' *lato sensu* post-graduation courses and proposes improvements in the management process at the postgraduate SENAC. The field research's been conducted through interviews where it developed two scripts: one script applied with the coordinators of the technology courses at SENAC and the second with the coordinators of the broad post-graduate courses at the same institution. Alongside interviews, a documental analysis's also been done and participant observation. The results showed that the technical and behavioral skills are being developed by the students and also meet the expectations of inserting the postgraduate courses and the labor market, but is not being released to their internal and external audiences, taking advantage of this differential to spread these courses and the institution. Attraction procedures such as, financial and motivational, have been reported by all units studied, but there is no standardization of this information and grants to graduates. Regarding the developing proposals presented in this research, most of them can be solve with professional training and monitoring, multidisciplinary projects, besides, updating the institution's system.

Keywords: Professional Skills, Graduation Courses, *lato sensu* post-graduation, Education administration, SENAC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização da Educação Superior	19
Figura 2 – Conceito preliminar de curso	33
Figura 3 – Composição dos conceitos das IES	34
Figura 4 - Fluxograma da pesquisa	42
Figura 5- Histórico do Senac/SC	47
Figura 6 – Distribuição das unidades em Santa Catarina/SC	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução do Número de Instituições de Educação Superior, segundo a Categoria Administrativa no Brasil de 2009-2012	20
Quadro 2 - Evolução do Número de Cursos de Graduação, por Grau Acadêmico no Brasil de 2009- 2012	27
Quadro 3- Conceitos de competência	31
Quadro 4- Diferenças de legislação nas modalidades de pós-graduação	36
Quadro 5- Primeiros cursos 01/03/1948 – 31/12/1948	46
Quadro 6 - Perfil dos entrevistados	49
Quadro 7 - Proporção de egressos que ingressaram nos cursos de pós-graduação	56
Quadro 8 - Procedimentos de atração dos egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia para os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>	57
Quadro 9 - Competências desejáveis nos egressos para o ingresso nos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> do SENAC	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANET - Associação Nacional da Educação Tecnológica
CET- Centros de Educação Tecnológica
CNE – Conselho Nacional da Educação
CES – Câmara de Educação Superior
CPC – Conceito Preliminar de Curso
CST – Curso Superior de Tecnologia
DSC - Discurso do Sujeito Coletivo
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FAT- Faculdades de Tecnologia
FATEC - Faculdade de Tecnologia de São Paulo
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
IES – Instituições de Ensino Superior
IGC - Índice Geral de Cursos
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Leis de Diretrizes e Bases
MBA - Master Business Administration
MEC – Ministério da Educação
SC – Santa Catarina
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes
SERES - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
URJ - Universidade do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 OBJETIVOS	25
1.1.1 Objetivo geral	25
1.1.2 Objetivos específicos	25
1.2 JUSTIFICATIVA	26
1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO	26
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	29
2.1 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	29
2.2 O SISTEMA “S”	34
2.3 CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL.....	38
2.4 O PROFISSIONAL TECNÓLOGO	44
2.5 AVALIAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES EM TECNOLOGIA	48
2.6 PÓS-GRADUAÇÃO	54
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	57
3.2 TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	59
3.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	64
4 RESULTADOS.....	65
4.1 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO EM ESTUDO	65
4.2 PERFIL DOS ENTREVISTADOS	69
4.3 PROPORÇÃO DE EGRESSOS DA GRADUAÇÃO NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	70
4.4 PROCEDIMENTOS DE ATRAÇÃO DOS EGRESSOS DOS CST’S PARA OS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO</i> <i>SENSU</i>	72
4.5 COMPETÊNCIAS DESEJÁVEIS NOS EGRESSOS PARA O INGRESSO NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO</i> <i>SENSU</i> DO SENAC	74
4.6 PLANO DE MELHORIAS	78
5 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	85
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE A	95
APÊNDICE B	97

1 INTRODUÇÃO

Diversos estudos e análises têm se voltado à reflexão sobre o ensino superior e sua expansão através dos cursos superiores de tecnologia. Foram através das transformações sucedidas do processo de globalização e a economia capitalista, que se iniciou uma ação dos gestores das políticas públicas, no sentido de redefinir a educação profissional e criar-se os cursos superiores de tecnologia (CST's).

Conforme o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) n°436 de 2001:

Cursos Superiores de Tecnologia são cursos de graduação com características especiais, bem distintos dos tradicionais e cujo acesso se fará por processo seletivo, a juízo das instituições que os ministrem. Obedecerão a Diretrizes Curriculares Nacionais a serem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Os cursos superiores de tecnologia foram, inicialmente, planejados, para atender às intensas transformações socioeconômicas. O Brasil tinha como objetivo capacitar trabalhadores em um espaço de tempo menor dos cursos tradicionais existentes, a fim de atender à grande diversificação e especificidades das tarefas e competências existentes no mundo de trabalho atual, decorrente deste crescimento.

De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação /CP N° 29/2002 onde trata das diretrizes curriculares nacionais no Nível de tecnólogo:

A organização curricular dos cursos superiores de tecnologia deverá contemplar o desenvolvimento de competências profissionais e será formulada em consonância com o perfil profissional de conclusão do curso, o qual deverá caracterizar a formação específica de um profissional voltado para o desenvolvimento, produção, gestão, aplicação e difusão de tecnologias, de forma a desenvolver competências profissionais sintonizadas com o respectivo setor produtivo. (...) A meta proposta é a do desenvolvimento de crescente autonomia intelectual, em condições de articular e mobilizar

conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para colocá-los em prática e dar respostas originais e criativas aos sempre novos desafios profissionais e tecnológicos.

Os cursos superiores de tecnologia (CSTs) além de atender uma demanda do mercado por suas especificidades dentro de uma área de conhecimento, também tem como objetivo através da sua proposta pedagógica e metodologia praticada, desenvolver o saber, saber fazer e saber ser (Conhecimentos, habilidades, atitudes/ valores). Ainda com o enfoque neste parecer, pode-se trazer também o objetivo dos cursos superiores de tecnologia sendo ele:

O de capacitar o estudante para o desenvolvimento de competências profissionais que se traduzam na aplicação, no desenvolvimento (pesquisa aplicada e inovação tecnológica) e na difusão de tecnologias, na gestão de processos de produção de bens e serviços e na criação de condições para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para responder, de forma original e criativa, com eficiência e eficácia, aos desafios e requerimentos do mundo do trabalho.

De acordo com a proposta pedagógica da instituição de ensino Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e seus referenciais para a educação profissional, a educação por competência e/ou currículo por competência, sendo ela uma maneira de trabalhar os saberes de forma articulada e contextualizada deve estar diretamente relacionada aos saberes que constituem os pilares da competência: Saber – conhecimento, saber fazer (habilidades), Saber ser (valores) e Saber agir (atitudes).

O modelo de competências traz uma importante implicação para a compreensão do processo de organização dos conteúdos de ensino: a necessidade de propiciar uma perspectiva globalizante do conhecimento. O fato de as competências mobilizarem múltiplos saberes – saberes para a ação – faz com que os conhecimentos aprendidos devam ser construídos

em estreita relação com os contextos em que são utilizados. Por isso mesmo, tornasse impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. A formação dos alunos deve, então, ser encarada como um processo global e complexo, no qual conhecer e intervir na realidade não se dissociem. (Referências para a Educação Profissional do Senac, 2002, p.44).

Diante dos desafios da educação superior mencionados, seu crescimento e a expectativa do mercado para com estes profissionais, pensando também sob a perspectiva da educação continuada, uma parcela destes egressos passarão a buscar continuidade nos estudos, através de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* como mostra a pesquisa da Associação Nacional da Educação Tecnológica, 2003 (ANET) que 86% dos formandos pretendem fazer pós-graduação.

Assim, este trabalho procura diagnosticar a preocupação com a educação continuada por parte dos estudantes da instituição SENAC/SC e analisar como ocorre a inserção dos egressos dos cursos superiores de tecnologia SENAC/SC na pós-graduação.

1.1 OBJETIVOS

Na sequência, são apresentados os objetivos geral e específicos, elaborados com base no problema de pesquisa definido anteriormente.

1.1.1 Objetivo geral

Analisar a inserção dos egressos dos cursos superiores de tecnologia nos cursos de pós-graduação *lato sensu* do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

1.1.2 Objetivos específicos

1. Descrever os procedimentos de atração dos egressos dos cursos superiores de tecnologia para os cursos de pós-graduação;
2. Discutir as competências desejáveis nos egressos para o ingresso nos cursos de pós-graduação do SENAC;

3. Propor melhorias no processo de gestão da inserção dos tecnólogos nos cursos de pós-graduação do Senac;

1.2 JUSTIFICATIVA

A proposta apresentada neste estudo justifica-se pela necessidade de informações e legislação dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e também dos cursos superiores de tecnologia, por serem “novos” no mercado. Conforme relatado neste capítulo do trabalho a universidade é jovem e os cursos superiores aqui estudados também, pois a legislação para os mesmos existem a menos de 10 anos (CNE/CES 436/2001). É preciso também estudar e levantar informações sobre as competências desejadas nos processos seletivos de ingresso nos cursos de pós-graduação da instituição estudada, sendo ela atrativa ou não para os seus egressos – alunos dos cursos superiores de tecnologias (CST’s) e seu itinerário formativo na educação superior – educação continuada, entendendo assim melhor esta categoria de estudo, que no nosso país é recente e ajudar em melhorar a inserção e incentivo destes profissionais em outras modalidades de ensino. Espera-se contribuir com a gestão dos processos e, conseqüentemente, com a melhoria da qualidade dos serviços, prestando-os de acordo com as expectativas dos egressos, ou seja, uma qualidade que atenda às expectativas da sociedade (ARAÚJO, 2005). Por fim, espera-se colaborar para o desenvolvimento de práticas institucionais efetivas, consolidar o processo de inserção dos alunos egressos de cursos superiores de tecnologia na pós-graduação, analisar se as competências exigidas em ambas as modalidades (Graduação e Pós-Graduação) estão inseridas no Plano de curso e por fim, analisar o processo de seleção da instituição para ingresso nos cursos de Pós-Graduação.

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

O trabalho aqui apresentado está organizado em cinco seções. Na primeira, está a introdução, contextualizando a proposta, identificando objetivos e apresentando a justificativa da realização do estudo.

A seguir, a seção 2 apresenta os principais conceitos que fundamentam o trabalho de dissertação. Inicia com um breve histórico do surgimento das universidades e o Sistema “S” no Brasil, apresenta o surgimento, regulamentação e características dos Cursos Superiores de Tecnologia. Por fim, apresenta aspectos relacionados à pós-graduação e à inserção dos tecnólogos.

A seção 3 apresenta os procedimentos metodológicos previstos para a realização da pesquisa, incluindo mecanismo de coleta de dados e, na seção 4 está uma descrição do caso, apresentação dos resultados e proposta de melhorias. Por fim, a seção 5 encerrando com as conclusões desta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, são apresentados os fundamentos teóricos mais relevantes para a síntese metodológica, teórica e técnica exigidas para a compreensão do objeto do conhecimento com o qual se trabalha. Os fundamentos aqui apresentados abordam temas como o histórico das universidades no Brasil, o sistema S, histórico dos cursos de tecnologia no Brasil, o profissional de tecnólogo, avaliação dos cursos superiores de tecnologia e pós-graduação.

2.1 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

No Brasil a primeira universidade foi surgir em 1920 no distrito federal, antes mesmo do surgimento da mesma o ensino superior chegou até terras brasileiras através da família real em 1808. Segundo Rauber (2008, p.51):

Os primeiros cursos superiores criados foram os de Medicina, Direito e Engenharia. As primeiras iniciativas nesse sentido começaram a acontecer a partir da transmigração da Família Real portuguesa, em 1808, os cursos funcionavam em instituições isoladas mantidas pelo Estado, destinadas a formarem profissionais para atender às necessidades do próprio Estado e da sociedade.

Fávero (2006) traz um histórico da criação e evolução da universidade no país a partir dos momentos abaixo:

- No século XVI, a Coroa portuguesa negou aos jesuítas ainda na Colônia a criação da universidade. Havia o interesse de ter uma universidade, pois os alunos graduados nos colégios jesuítas acabavam migrando para a universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias;
- Na Inconfidência Mineira também tem o registro do interesse e tentativa na criação da universidade;
- Em 07 de setembro de 1920, através do Decreto nº14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Deste modo, a primeira universidade oficial é criada.

Para Tobias (1972) a primeira universidade foi criada em 1909 em Manaus, enquanto Marcovitch (1998) afirma que foi uma Universidade em São Paulo em 1911 e Cunha (1980) afirma que as universidades de Manaus, Paraná e São Paulo são todas passageiras, pois a primeira seria a do Rio de Janeiro em 1920.

Em 1930 o presidente Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde, sendo que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1934, estabeleceu o estatuto das universidades brasileiras onde as mesmas poderiam ser públicas (municipal, estadual ou federal) ou até mesmo particulares. Através do Decreto 19.851/1931 as universidades deveriam conter em sua oferta no mínimo três cursos dentre os seguintes: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciência e Letras. Amaral (2006, p.38) explica:

Vargas iniciou sua gestão, com a implementação de mudanças radicais, tanto no âmbito produtivo, quanto no societário. Especificamente no campo educacional, duas reformas foram empreendidas, trazendo uma nova estruturação para a educação, sobretudo, no que tange ao ensino profissional. Vargas buscou assegurar suas metas básicas, viabilizando condições infraestruturais para efetivar sua administração. Para isso, criou os ministérios, dentre eles, o da 'Educação e Saúde Pública, cujo primeiro titular, Francisco Luís da Silva Campos, estruturou a educação em nível nacional através de seis decretos, que culminaram na denominada Reforma Francisco Campos e, no que interessa de modo mais específico a este trabalho, foi organizado o ensino comercial, através do decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931, que normatizou a profissão de contador, como também regulamentou o ensino comercial, nos níveis médio e superior.

Segundo Saviani (2007), com a criação dos Ministérios, a partir da década de 1930, a educação passou a ser de responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde Pública. Nessa época, ocorreu uma valorização do ensino profissionalizante e técnico, devido ao crescente processo de industrialização e urbanização que demandava profissionais especializados para ocupar os novos postos de trabalho que a educação superior não supria.

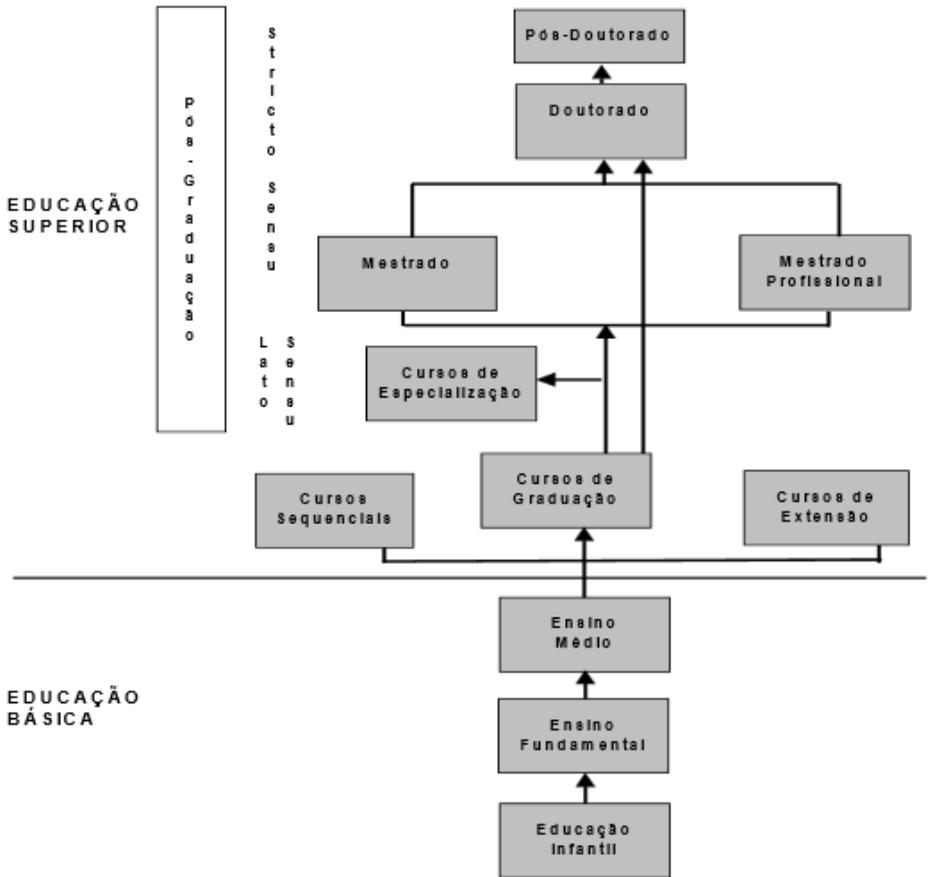
Saviani (2007) também nos relata que a Constituição de 1937 determinava a criação de um sistema de educação profissional que mais tarde se constituiria como Sistema S, através de parcerias entre o Governo Federal e os sindicatos de entidades, que na atualidade é formado pelos: Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI); o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT).

Com o passar do tempo, a situação interna do sistema educacional brasileiro pressionou para a ampliação da oferta de vagas de cursos pós-médio (técnicos) e superior no Brasil. Segundo Castro (2002) entre os anos de 1994 e 2002, houve um crescimento de 71% no ensino médio e, em 2001, 1,85 milhão de pessoas concluíram o ensino médio. Sendo assim, surge uma nova estratégia governamental de incentivar a educação profissional e os cursos tecnológicos.

Predominava o entendimento de que os cursos superiores de curta duração eram de nível intermediário, entre o curso técnico de nível médio e os de graduação plena, que eram voltados para habilitações específicas e para atividades profissionais aplicadas. Em contraste com os bacharelados encarregados de formar para o trabalho de concepção, a graduação tecnológica visava formar para o trabalho de operação.

De acordo com a lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), a educação nacional está organizada em educação básica e educação superior. Onde na educação básica tem a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, já na educação superior, conta-se com cursos de graduação, de extensão e de pós-graduação, que está subdividido em *stricto sensu*: mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado e *lato sensu*: cursos de especialização (RUIZ, 2004).

Figura1- Organização da Educação Superior



Fonte: Ruiz (2004).

Os cursos tecnológicos, apesar de existirem há mais de 30 anos, ganharam nova dimensão, principalmente a partir de sua reformulação na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996).

Nos dias de hoje existe uma grande evolução no crescimento de instituições de educação superior, sendo elas Faculdades, Centros Universitários e Universidades no país. Mas como nos relata Santos (2003) ainda as Universidades são instituições novas neste ambiente:

A Universidade brasileira é muito jovem como instituição, pois tem menos de um século. A Universidade pública é mais jovem ainda, com menos de setenta anos. Mas, no entanto, grandes contribuições já ofereceram à sociedade brasileira, em termos de produção do conhecimento para o desenvolvimento do país, na formação de profissionais e de quadros de qualidade e na inserção, cada vez maior, da comunidade, por meio de suas ações extensionistas.

De acordo com o Inep/MEC no censo da educação superior de 2012 obteve-se um crescimento nas instituições públicas e privadas, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Evolução do Número de Instituições de Educação Superior, segundo a Categoria Administrativa no Brasil de 2009-2012

Ano	Total	Categoria Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
2009	2.314	94	84	67	2.069
2010	2.378	99	108	71	2.100
2011	2.365	103	110	71	2.081
2012	2.416	103	116	85	2.112

Fonte: Inep/MEC (2012)

Com esta expansão na educação superior e aberturas de muitas instituições de ensino superior (IES) vários autores e educadores relatam e preocupam-se com a educação como “produto”, instituições de ensino como “fábricas” ofertando um conhecimento “pobre” e sendo assim desvalorizados pela sociedade, que busca nestas instituições apenas diplomas. Conforme Pereira (2009):

No presente tempo, que podemos caracterizar como sendo um período histórico que ultrapassa os determinantes da forma de produzir conhecimento da época moderna, a universidade da contemporaneidade não tem uma função ideológica unificadora e nem deve ser pensada como um modelo de eficiência ou como um projeto

unificado e unificador, mas ser pensada de forma a ser uma nova instituição para a cultura atual e para a nova forma de produzir conhecimento. Uma forma menos racionalista e finalista e mais holístico e humana.

Para romper, portanto, com o modelo de avaliação vinculado ao controle de resultados e ao valor de mercado, seria preciso tomar a educação superior como um direito do cidadão (CHAUI, 2003) em uma perspectiva formativa/emancipatória. A ideia de que a educação pode consistir em um “produto” feito para ser apropriado e conservado, não depõe a favor da educação institucionalizada (BAUMAN, 2010).

2.2 O SISTEMA “S”

Com o término da Segunda Guerra e do Estado Novo, a sociedade viveu as variações e abalos na economia e nas causas trabalhistas. Com a admissão de uma economia liberal e a abertura para a importação de bens de consumo, o governo brasileiro aplicou o dinheiro em exportações e conteve às importações, também dificultadas pela alta valorização do cruzeiro frente ao dólar, na produção industrial (HENRIQUE; BELLINTANI, 1964, 2002).

Com o ponto central na política social e econômica do país, apostou em novas perspectivas, com a formação em larga escala de trabalhadores e, principalmente, com ações sociais voltadas para a indústria e o comércio em fase de crescimento. Como a economia continuava a girar em torno da agroexportação, fez capacitações profissionais tornarem-se uma das prioridades por parte do governo e de iniciativas privadas de ensino, que investem primeiramente na aprendizagem industrial (WITIUK, 2004).

Segundo ainda Witiuk (2004), a criação desse novo momento transpassa entre os sentimentos de solidariedade e democracia, quando uma das maiores ações estava prestes a dar o seu primeiro passo, unificando-se em apenas um objetivo, a constrição entre empregadores e empregados a favor do ensino profissional. Uma força tarefa de ordem nacional, que já no início chega aos vários cantos do país, dá início à história de uma tarefa árdua, em condições mínimas, com a missão de formar e capacitar pessoas para o mundo do trabalho em atividades do comércio de bens e serviços.

A próxima etapa viria em breve, tendo ainda João Daudt d’Oliveira como embaixador, que apresentaria a toda a sociedade do majestoso palco

do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, em 10 de janeiro de 1946, a Carta da Paz Social. A cerimônia também nomeava a primeira Diretoria da Confederação Nacional do Comércio (CNC), consolidando o que foi firmado oficialmente através do Decreto-Lei nº 8.621/46, que trazia em seus parágrafos o início do que seria uma das maiores instituições educacionais do país, anunciando a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, com sua primeira sede em São Paulo, o SENAC estabeleceu-se como uma rede educacional que em princípio é destinada aos menores aprendizes, conforme Decreto-Lei nº 8.622/46.

Através da “Carta Econômica de Teresópolis”, um documento que dava a direção das atividades com uma visão política e econômica, consideradas essenciais aos objetivos da felicidade social e à dignidade humana. Primava pela importância da educação profissional, ordem dirigida igualmente aos empregadores, para que cooperem nessa ação, aproveitando as “vocações profissionais e artísticas dos empregados que as revelem”. (SENAC, 2014)

Para dar início nas tarefas, muitas parcerias foram acontecendo com a instalação do Departamento Nacional, responsável por nove delegacias, e sete Departamentos Regionais abrangendo 22 estados nacionais. (SENAC, 2014). De acordo com Brasil (2011):

O Sistema S conta com uma rede de escolas, laboratórios e centros tecnológicos espalhados por todo o território nacional. Também há ofertas de cursos pagos, geralmente com preços mais acessíveis do que oferecidos por instituições particulares de ensino. É formado pelo conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

(Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

O objetivo principal do Sistema S é qualificar e promover o bem-estar social, concedendo uma educação profissional, onde conta com 11 instituições, entre elas o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), que fornece orientações de como abrir e gerenciar uma empresa entre outras atribuições. A seguir todas as organizações que compõem o Sistema “S” (BRASIL, 2011):

- SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) - a quem cabe a educação profissional e aprendizagem industrial, além da prestação de serviços de assistência técnica e tecnológica às empresas industriais.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) foi criado em 22 de janeiro de 1942, pelo Decreto-Lei 4.048 do então presidente Getúlio Vargas, com a missão de formar profissionais para a incipiente indústria nacional. O decreto estabelecia que a nova instituição de educação profissional seria mantida com recursos dos empresários e administrada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). (SENAI, 2016)

- SESI (Serviço Social da Indústria) – promove a melhoria da qualidade de vida do trabalhador e de seus dependentes por meio de ações em educação, saúde e lazer.

Criado em 1º de julho de 1946, o Serviço Social da Indústria (SESI) é uma instituição aliada das empresas no esforço para melhorar a qualidade da educação e elevar a escolaridade dos brasileiros. O Decreto-Lei nº 9.403, assinado pelo presidente Eurico Gaspar Dutra, atribuiu à Confederação Nacional da Indústria (CNI) a tarefa de criar, organizar e dirigir o Serviço Social da Indústria (SESI). (SESI, 2016)

- IEL (Instituto Euvaldo Lodi) – capacitação empresarial e do apoio à pesquisa e à inovação tecnológica para o desenvolvimento da indústria.

Criado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) em 29 de janeiro de 1969 o IEL iniciou suas atividades com a proposta de aproximar os estudantes das linhas de montagem por meio de estágios supervisionados (IEL, 2016).

- SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) – educação profissional para trabalhadores do setor de comércio e serviços.

O Senac foi criado em 10 de janeiro de 1946 pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), por meio do Decreto-Lei 8.621, (SENAC, 2016)

- SESC (Serviço Social do Comércio) – promoção da qualidade de vida dos trabalhadores do setor de comércio e serviços.

Em 13 de setembro de 1946, um ano após o surgimento da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), o então presidente da República Eurico Gaspar Dutra decretou a criação do Sesc. A criação do Sesc é descrita pela primeira vez na Carta da Paz Social, como proposta para conter as tensões entre trabalhadores e empregadores (SESC, 2016).

- SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) – educação profissional para trabalhadores rurais.

Criado pela Lei nº 8.315, de 23/12/91, é uma entidade de direito privado, paraestatal, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA e administrada por um Conselho Deliberativo tripartite (SENAR, 2016).

- SEST (Serviço Social de Transportes) / SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes) – educação profissional para trabalhadores do setor de transportes.

São entidades civis, sem fins lucrativos. Elas foram criadas em 14 de setembro de 1993, pela Lei 8.706, a partir de um processo de conscientização do setor e de entidades sindicais. As entidades têm se firmado com substanciais colaboradores para o desenvolvimento

do setor de transporte do país, atuando na formação e na qualificação de profissionais para o mercado, aptos às novas tecnologias e às complexas formas de trabalho (SEST/SENAT, 2016)

- **SESCOOP** (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo) – aprimoramento e desenvolvimento das cooperativas e capacitação profissional dos cooperados para exercerem funções técnicas e administrativas.

É integrante do Sistema Cooperativista Nacional. Foi criado pela Medida Provisória nº 1.715, de 3 de setembro de 1998, e suas reedições, regulamentado pelo Decreto nº 3.017, de 6 de abril de 1999 (SESCOOP, 2016).

2.3 CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL

Segundo Takahashi (2010), os Cursos de Tecnologia, no Brasil, foram influenciados pelo sucesso obtido em países da Europa e dos Estados Unidos, em relação à capacitação de profissionais em áreas especializadas, para atender às demandas do setor da economia.

Ainda conforme a autora Takahashi, os Cursos Superiores de Tecnologia foram, inicialmente, planejados, para atender às grandes transformações socioeconômicas e crescimento da oferta na indústria e comércio que impactavam o País, provocando modificações e novas demandas de mão-de-obra qualificada no mundo do trabalho.

O Parecer CNE/CES nº 436/2001, aprovado pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, define os cursos superiores de tecnologia:

São cursos de graduação com características especiais, bem distintos dos tradicionais e cujo acesso se fará por processo seletivo, a juízo das instituições que os ministrem. Obedecerão a diretrizes curriculares nacionais a serem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Takahashi (2010) ainda diz que o Estado desejava em um curto espaço de tempo, capacitar esta mão de obra para atender a diversificação e as especialidades das tarefas decorrentes desse crescimento através dos cursos de tecnologia, que estão entre os cursos técnico e os de graduação plena. Segundo Bastos (1991, p.12):

[...] o mercado de trabalho via-se obrigado a adotar soluções próprias, seja elevando o nível de qualificação através do treinamento específico para determinadas ocupações, seja, subutilizando a qualificação obtida no sistema educacional, o que, em geral, representa menor custo para o empregador, porém é indesejável em termo de política educacional.

Conforme já relatado os Cursos Superiores de Tecnologia (CST's) originaram-se das necessidades do mercado nos anos 60, e foram respaldados pela Lei nº. 4024 (BRASIL, 1961). Segundo Vieira (2014), no Brasil, o primeiro curso superior de tecnologia surgiu ao final dos anos de 1960 com o título de Construção Civil nas modalidades de Edifícios, Obras Hidráulicas e Pavimentação, da Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC) com reconhecimento pelo MEC em 1973.

Segundo Smaniotto e Mercuri (2007, p.71):

Na década de 1970, houve um grande incentivo para os cursos superiores de Tecnologia as primeiras experiências de implantação ocorreram em instituições privadas e, a partir de 1974, iniciou-se o curso de Engenharia de Operação nas áreas de Construção Civil, Elétrica e Eletrônica no Cefet-PR. Ao final da década de 1970, com a pressão do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (Crea) através do não reconhecimento e da limitação de atuação do tecnólogo, aliada à redução de vagas e à dificuldade de colocação no mercado de trabalho, a procura por estes cursos diminuiu. Em razão disso, tanto os cursos de Engenharia de Operação como outros de curta duração foram abandonados pelo MEC.

Nesta mesma época a Diretoria de Ensino Superior baseada na mesma Lei 4024/61, iniciou a criação do curso de engenharia de curta duração, denominado Engenharia de Operação para atender, à demanda crescente da indústria automobilística. Essa nova modalidade de curso visava formar um profissional especializado, não só para solucionar problemas de manutenção no chão da fábrica, mas também para assumir

cargos de comando e gestão de operações. Segundo Lima Filho (2005, p.132):

Estes cursos, criados sob a égide da política desenvolvimentista do governo militar, se diferenciavam dos demais cursos ofertados pelo sistema universitário e buscavam constituir-se como alternativa ao ensino de 3º grau de graduação plena.

De acordo com o CNE (2001), estes primeiros cursos acabaram sendo extintos pelas categorias de base e conselhos das profissões de graduação plena.

Os cursos superiores de tecnologia em nosso país no início haviam preconceitos com a titulação e profissão, sendo que, nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, mais de 50% dos alunos formados na educação superior, pertencem a esta categoria de ensino - CST's conforme disponível no Parecer do CNE/CSE nº436/2001. Segundo este mesmo parecer pode-se dizer que:

- os Cursos Superiores de Tecnologia são cursos de graduação com características especiais, bem distintos dos tradicionais e cujo acesso se fará por processo seletivo, a juízo das instituições que os ministrem. Obedecerão a Diretrizes Curriculares Nacionais a serem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação;
- os Cursos Superiores de Tecnologia poderão ser ministrados por universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas e institutos superiores. As universidades e centros universitários, no gozo das atribuições de autonomia, podem criá-los livremente, aumentar e diminuir suas vagas ou ainda suspendê-los;
- os Cursos Superiores de Tecnologia poderão igualmente ser ministrados por Centros de Educação Tecnológica públicos e privados, com diferentes graus de abrangência de autonomia;

- os Cursos Superiores de Tecnologia serão autorizados para funcionar apenas em campus previsto no ato de sua autorização;
- os Centros Federais de Educação Tecnológica, criados a partir do disposto na Lei no 8948/94 e na regulamentação contida no Decreto no 2406/97, gozam de autonomia para criação de cursos e ampliação de vagas nos cursos superiores de tecnologia;
- os Centros de Educação Tecnológica privados gozam das prerrogativas da autonomia para autorizar novos cursos superiores de tecnologia, nas mesmas áreas profissionais daqueles já reconhecidos;

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, disponível no Parecer CNE/CP 29/2002, além de definir os critérios e objetivos da educação tecnológica, também constituíram um esforço para minimizar o preconceito histórico de que a educação para o trabalho destina-se à formação profissional de classes sociais menos favorecidas, ofertando uma educação profissional de nível superior fundamentada no desenvolvimento do conhecimento tecnológico e na realidade do mundo do trabalho.

Com o surgimento dos critérios de aprovação e reconhecimentos dos cursos, avaliação dos mesmos através dos órgãos regulamentadores, gerou credibilidade aos alunos formados e as empresas contratantes.

Segundo o parecer 436 de 2001 do CNE/CES, já em 1998, o país contava com 104 mil alunos em 554 cursos superiores de tecnologia, sendo que, deste total: 32% eram de processamento de dados; 14% de turismo; 11% de secretariado executivo; 7% de análise de sistemas; 5% de zootecnia e 31% de outras modalidades (BRASIL, 2001).

Conforme acrescentam Smaniotto e Mercuri (2007, p.71) que:

A Portaria 1.647/97 regulamentou a criação dos Centros de Educação Tecnológica na esfera privada e, em 2001, as primeiras entidades educacionais particulares receberam autorização para funcionar, o que fez com que crescesse o número de cursos oferecidos a partir de 2002. Em 2005, os Centros de Educação Tecnológica (CET) e as Faculdades de Tecnologia (FAT), embora representando apenas 8,5% do total de instituições

do sistema de ensino superior, tiveram um expressivo crescimento, se comparados com os outros modelos de organização acadêmica. Enquanto em 2000 existiam apenas 19 CET/FAT, todos públicos, em 2005 eram 184 instituições, o que significa um aumento de 968%; as instituições públicas eram 53 e ofereciam 322 cursos, com um total de matriculados de 44.180 alunos, e as 131 instituições privadas ofereciam 559 cursos, com 39.039 matriculados. E esses números continuam crescendo.

O quadro 2 ilustra o crescimento significativo na criação de novos cursos superiores de tecnologia de 2009 a 2012 através do censo da educação superior.

Quadro 2: Evolução do Número de Cursos de Graduação, por Grau Acadêmico no Brasil de 2009- 2012

Ano	Total Geral	Grau Acadêmico			
		Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado/ Licenciatura	Tecnológico
2009	28.671	15.820	7.182	978	4.691
2010	29.507	16.586	7.922	..	4.999
2011	30.420	17.031	7.911	..	5.478
2012	31.866	17.703	8.194	..	5.969

Fonte: Inep/MEC (2012)

Segundo Amaral (2006), a partir do Decreto nº 5.154/2004, que revoga o nº 2.208/97, estabelece novas diretrizes para a Educação Tecnológica no Brasil, adquire novos ganhos e a Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação entram em expansão. Como nos relata Souza (2012, p.70):

O Decreto nº. 7.480, de 16 de maio de 2011. Com a sua edição, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) passou a ser a unidade do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão de instituições públicas e privadas de ensino superior e cursos superiores de graduação do tipo

bacharelado, licenciatura e tecnológico, na modalidade presencial ou a distância(...) A partir da edição do Decreto nº. 7.480/2011, entende-se que foram transferidas para a SERES competências que, em princípio, eram da SETEC. Estabeleceu-se ainda que esta Secretaria deve zelar para que a legislação educacional seja cumprida. Suas ações buscam induzir a elevação da qualidade do ensino por meio do estabelecimento de diretrizes para a expansão dos cursos e instituições, conforme as diretrizes curriculares nacionais. Até então, os cursos superiores de tecnologia eram regulados pela SETEC, nos termos do art. 14, inciso XIII, do Decreto nº. 6.320/2007.

Conforme pesquisa do censo na educação superior, o crescimento da oferta de Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) tem aumentado. Por este motivo o Ministério da Educação, prevendo e também encontrando formas de minimizar o abuso desta oferta, lançou o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. Onde o objetivo maior é padronizar planos de curso, nomenclatura dos cursos desta modalidade, perfil de conclusão, entre outros, contribuindo para com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). De acordo com Souza (2012, p.75):

O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia reduziu, inicialmente, de 1.236 para 96 as denominações dos 3.548 cursos dessa modalidade de graduação existentes. Até então, os cursos eram cadastrados pelas Instituições de Ensino junto ao MEC com as denominações sugeridas por elas. A grande variedade de nomes dificultava a identidade de um determina do curso. A título de exemplo, o curso superior de tecnologia em Marketing reunia 33 denominações distintas, tais como: gerência de vendas, gestão mercadológica e marketing hoteleiro. Assim, esse documento é ainda apresentado pelo Ministério da Educação como “uma iniciativa inédita no País, que visa consolidar denominações e instituir referenciais unitários sobre cursos superiores de tecnologia, capazes de balizar os processos administrativos de regulação e as políticas e

procedimentos de avaliação desses cursos”. A listagem de cursos, constante no Catálogo, não esgota todas as possibilidades de oferta dessas graduações tecnológicas no país, admitindo-se, conforme estabelece o art. 44 do Decreto nº 5.773/2006, cursos experimentais em oferta legal e regular, porém com outras denominações, as quais poderão futuramente –com base em análises contextuais –passar a integrar o instrumento.

Segundo o MEC o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia foi atualizado no ano de 2010 e conta com 112 graduações, divididas em 13 eixos tecnológicos, onde os cursos são configurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, de nível Tecnológico.

Em cumprimento ao Decreto nº 5.773/06, o MEC elaborou o catálogo como um guia de referências a estudantes, educadores, Instituições e redes de ensinos, entidades de classe, empregadores e público em geral com o propósito de aprimorar e fortalecer os Cursos Superiores de Tecnologia, trazendo maior segurança e credibilidade aos cursos desta modalidade.

2.4 O PROFISSIONAL TECNÓLOGO

Conforme a legislação da educação brasileira, torna-se Tecnólogo quando se obtém um diploma após a integralização de um curso superior de tecnologia, onde são abertos para candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente.

O principal diferencial dos CST's é o foco, a rapidez e principalmente a inserção no mercado de trabalho através de uma qualificação e metodologia diferenciada com um campo de trabalho definido de acordo com as tendências e inovações do mercado. Não se pode deixar de trazer neste item que através da legislação vem afirmar e orientar as IES e alunos de que a “organização curricular compreenderá as competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional do graduado em tecnologia” (BRASIL/MEC, 2002).

Falando ainda sobre a organização curricular e competências, segundo o Parecer nº 29/2002:

O objetivo é o de capacitar o estudante para o desenvolvimento de competências profissionais que se traduzam na aplicação, no desenvolvimento (pesquisa aplicada e inovação tecnológica) e na difusão de tecnologias, na gestão de processos de produção de bens e serviços e na criação de condições para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para responder, de forma original e criativa, com eficiência e eficácia, aos desafios e requerimentos do mundo do trabalho.

De acordo com as conclusões de Takahashi (2010, p.398) “para efeito desse parecer, alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional”.

Já Durand (1999) acrescenta, ainda que, conhecimentos, habilidades e atitudes relevantes para um contexto organizacional no desenvolvimento de competências se dão por meio da aprendizagem, seja coletiva ou individual.

Percebe-se a importância em analisar as competências adquiridas ao final dos CST's onde relacionam as competências exigidas no ingresso dos candidatos para os cursos de pós-graduação da IES e se as competências que serão adquiridas com os cursos de pós-graduação são atraentes a estes egressos.

Conforme este contexto, Perrenoud (1999) atesta que a formação sobre as competências no ensino:

Quando a escola se preocupa em formar competências, em geral dá prioridade a recursos. De qualquer modo, a escola se preocupa mais com ingredientes de certas competências, e bem menos em colocá-las em sinergia nas situações complexas. [...] mas a escola não tem a preocupação de ligar esses recursos a certas situações da vida. Quando se pergunta por que se ensina isso ou aquilo, a justificativa é geralmente baseada nas exigências da sequência do curso: ensina-se a contar para resolver problemas; aprende-se gramática para redigir um texto. Quando se faz referência à vida, apresenta-se um lado muito global: aprende-se para se tornar um

cidadão, para se virar na vida, ter um bom trabalho, cuidar da sua saúde (PERRENOUD, 1999, p.17).

A partir destes conceitos e definições, abaixo é apresentado um quadro histórico dos conceitos de autores com relação ao termo competência:

Quadro 3- Conceitos de competência

Autor	Conceito
Boyatzis (1982, p.23)	“Competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização”
Boog (1991, p.16)	“Competência é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade”
Spencer e Spencer (1993, p.9)	“A competência refere-se a características intrínsecas ao indivíduo que influencia e serve de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho”
Sparrow; Bognanno (1994, p.3)	“Competências representam atitudes identificadas como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto de uma estratégia corporativa”
Moscovici (1994, p.26)	“O desenvolvimento de competências compreende os aspectos intelectuais inatos e adquiridos, conhecimentos, capacidades, experiência, maturidade. Uma pessoa competente executa ações adequadas e hábeis em seus afazeres, em áreas de atividade”
Cravino (1994, p.161)	“As competências se definem mediante padrões de comportamentos observáveis. São as causas dos comportamentos, e estes, por sua vez, são a causa dos resultados. É um fator fundamental para o desempenho”
Parry (1996, p.48)	“Um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento”
Sandberg (1996, p.411)	“A noção de competência é construída a partir do significado do trabalho. Portanto, não implica exclusivamente na aquisição de atributos”.

Bruce (1996, p.6)	“Competência é o resultado final da aprendizagem”
Boterf (1997, p.267)	“Competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas, buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular”
Magalhães <i>et al.</i> (1997, p.4)	“Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função”
Perrenoud (1998, p.1)	“A noção de competência refere-se a práticas do cotidiano que se mobilizam através do saber baseado no senso comum e do saber a partir de experiências”
Durand (1998, p.3)	“Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinado propósito”
Hase <i>et al.</i> (1998, p.9)	“Competência descreve as habilidades observáveis, conhecimentos e atitudes das pessoas ou das organizações no desempenho de suas funções (...) A competência é observável e pode ser mensurada por meio de padrões
Dutra <i>et al.</i> (1998, p.3)	“Capacidade da pessoa de gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, se traduzindo pelo mapeamento do resultado esperado (<i>output</i>) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o seu atingimento (<i>input</i>)”
Ruas (1999, p.10)	“É a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar (recursos de competências), a fim de atingir/ superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área”
Fleury e Fleury (2000, p.21)	“Competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”
Hipólito (2000, p.07)	“O conceito de competência sintetiza a mobilização, integração e transferência de conhecimentos e capacidade de estoque, deve adicionar valor ao negócio, estimular m contínuo questionamento do trabalho e a aquisição de responsabilidades por parte dos profissionais e agregar valor em duas dimensões: valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo”
Davis	“As competências descrevem de forma holística a aplicação de habilidades, conhecimentos habilidades de comunicação no

(2000 pp. 1 e 15)	ambiente de trabalho (...). São essenciais para uma participação mais efetiva e para incrementar padrões competitivos. Focaliza-se na capacitação e aplicação de conhecimentos e habilidades de forma integrada no ambiente de trabalho”
Zarifian (2001, p. 66)	“A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exercem em um contexto preciso. Ela é contatada que sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir”
Becker <i>et al.</i> (2001, p.156)	“Competência referem-se a conhecimentos individuais, habilidades ou características de personalidade que influenciam diretamente o desempenho das pessoas”

Fonte: Adaptado de Bitencourt (2005, p.43).

Com isso as IES e a legislação devem prever mecanismos de avaliação das competências desenvolvidas por estes profissionais e também do funcionamento dos CST’s.

2.5 AVALIAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES EM TECNOLOGIA

Na raiz da palavra avaliação está a palavra valor, portanto, está implícita uma concepção valorativa. Avaliar é firmar valores, os instrumentos e o processo são sempre resultado de uma concepção impregnada de valores, há de se refutar qualquer suposta neutralidade (RISTOFF, 2000).

No caso de avaliação educacional ou da aprendizagem, ela pode ser caracterizada como umajuizamento da qualidade daquilo que se está avaliando. Luckesi (2010, p. 33) define a avaliação como um “juízo de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.” O juízo de valor refere-se a uma afirmação qualitativa, a partir de critérios pré-estabelecidos. As manifestações relevantes da realidade delimitam a qualidade efetivamente esperada e por fim, o juízo de valor obrigatoriamente resulta em uma tomada de posição.

Segundo Freitas e Silveira (1997, p. 22) a definição que melhor representa o significado da avaliação institucional é aquela que contempla os aspectos básicos:

Um processo sistemático de reflexão, acompanhamento e aperfeiçoamento das atividades acadêmico-administrativas; um instrumento necessário para a tomada de decisões de forma mais racional, servindo também para comparar o real com o ideal e, por fim, tendo como objeto a qualidade dos serviços oferecidos, no cumprimento de sua missão como organização social.

Pensando em “avaliação” criou-se assim um sistema responsável pela mesma, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que, de acordo com o órgão regulamentador MEC (BRASIL, 2015):

Analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2015), para agregar ao processo de avaliação da educação superior, critérios e objetivos de qualidade de excelência dos cursos, o Inep criou um novo indicador. O Conceito Preliminar de Curso (CPC) vai de 1 a 5 e é um indicador prévio da situação dos cursos de graduação no país.

Segundo INEP (BRASIL, 2015):

O Conceito Preliminar de Curso (CPC), elaborado com o objetivo de combinar diferentes medidas de qualidade de cursos de graduação e algumas variáveis de insumo em uma única medida, é constituído de oito componentes, agrupados em três

dimensões que se destinam a avaliar a qualidade dos cursos de graduação: (a) desempenho dos estudantes: mensurado a partir das notas dos estudantes concluintes no Enade e dos valores do Indicador da Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD), (b) corpo docente: analisado com base em informações obtidas a partir do Censo da Educação Superior sobre a titulação e o regime de trabalho dos docentes vinculados aos cursos avaliados. (c) condições oferecidas para o desenvolvimento do processo formativo: verificada com o levantamento de informações relativas à organização didático-pedagógica, à infraestrutura e instalações físicas e às oportunidades de ampliação de formação acadêmica e profissional, a partir das respostas obtidas com a aplicação do Questionário do Estudante do Enade.

Figura 02- Conceito Preliminar de Curso (CPC)



Fonte: Senac (2015)

Através desta figura pode-se observar como compõem-se o conceito preliminar de um curso (CPC).

NC: Nota Concluintes do Enade

NIDD: Nota Indicador de Diferença entre Desempenho Observado e Esperado

NF: Nota Infraestrutura

NO: Nota de Organização didático pedagógica

NPM: Nota Professores Mestres

NPD: Nota Professores Doutores

NPR: Nota Professores Regime Integral ou Parcial

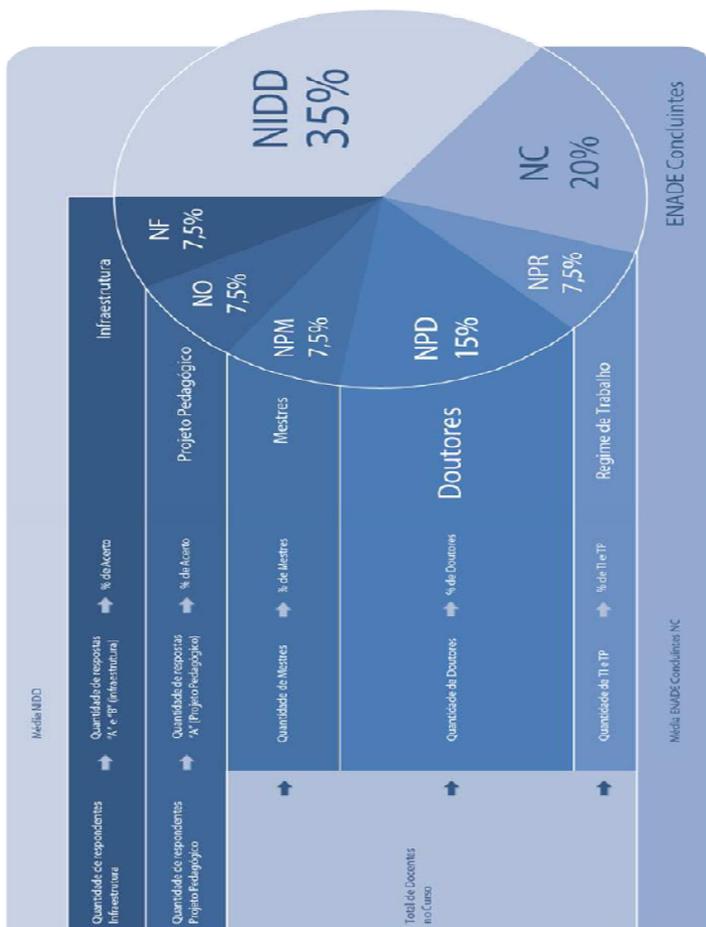
O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento. De acordo com MEC (BRASIL, 2015) o ENADE tem como objetivo:

Avaliar o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para

a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento.

Que por sua vez compõe o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC). Estes índices são utilizados em diversas avaliações do MEC. Conceitos de CPC's e IGC's satisfatórios (maiores que 3), conferem a faculdade a possibilidade de Renovação de Reconhecimento de Curso e Recredenciamento da faculdade de forma automática. Ou seja, se a faculdade obtiver uma boa avaliação no ENADE, as visitas in loco, poderão ser dispensadas. A liberação de recursos pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) também está condicionada a este resultado. (Senac, 2015).

Figura 03 – Composição dos Conceitos das IES



DISTRIBUIÇÃO DOS CONCEITOS	CPC					
	Valor Discreto	1	2	3	4	5
	Valor Contínuo	0,0 a 0,945	0,945 a 1,945	1,945 a 2,945	2,945 a 3,945	3,945 a 5,0
	IGC					
	Faixas	1	2	3	4	5
	Contínuo	0,0 a 945	945 a 1,945	1,945 a 2,945	2,945 a 3,945	+ 3,945

Fonte: Senac (2015)

Portanto, à luz dessas considerações e conceitos deve-se compreender a avaliação como um processo que não têm um fim em si mesmo, mas um instrumento que tem por finalidade contribuir para a elevação da qualidade da instituição e/ou do curso avaliado.

E um dos indicadores que é avaliado pelos órgãos regulamentadores é o número de egressos da graduação que dão continuidade nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na mesma instituição.

2.6 PÓS-GRADUAÇÃO

O curso de pós-graduação é configurado como educação continuada, desempenhando um papel importante na preparação dos novos perfis profissionais.

Segundo Ricas (1994, p. 12), a educação continuada "englobaria as atividades de ensino após o curso de graduação com qualidades mais restritas de atualização, aquisição de novas informações e/ ou atividades de duração definida através da metodologia tradicional".

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2015), estes cursos têm como propósitos oferecer ao estudante um aprofundamento do saber, de maneira que este possa alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, não sendo adquirido na modalidade de graduação.

Os programas de pós-graduação são divididos nas modalidades *lato sensu* e *stricto sensu*. O Ministério da Educação (MEC), reconhece como *lato sensu* as especializações e o Master Business Administration (MBA), já os cursos *stricto sensu* estão representadas pelos programas de Mestrado e Doutorado.

O estudo também pretende contribuir na análise da inserção dos alunos egressos dos CST's nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, sendo que a legislação para esta modalidade não esclarece e também não possui atualmente método avaliativo para reconhecimento dos cursos,

indicadores de qualidade nem critérios para ingresso, diferentemente da modalidade *stricto sensu* onde existem e serão mencionas abaixo.

Segundo a LDB (1996):

De pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;” Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996.”

(...) pós-graduações lato sensu compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (Master Business Administration). Com duração mínima de 360 horas, ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma. Ademais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino – Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996.”

(...)As pós-graduações stricto sensu compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso o aluno obterá diploma.

De acordo com Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº436 de 2001, onde estabelece as normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação podemos citar:

Quadro 4- Diferenças de legislação nas modalidades de Pós-Graduação

Pós- Graduação	
<i>Lato sensu</i>	<i>Stricto sensu</i>
Os cursos oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional independem de autorização,	A autorização, o reconhecimento e a renovação do reconhecimento de cursos dependem da aprovação do CNE fundamentada no relatório de avaliação da CAPES.

reconhecimento e renovação do reconhecimento.	
Carga horária mínima de 360 h	Carga horária mínima de 360 h
50% do quadro docente Mestre e Doutores	100% do quadro docente Doutores (CAPES)
Elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso.	Exige elaboração e defesa da dissertação (mestrado) ou da tese (doutorado).
Não existe processo seletivo para ingresso nesta modalidade.	Existe processo seletivo bem rigoroso para ingresso nesta modalidade.

Fonte: Brasil (2001).

A partir do Quadro 4, está a diferença de legislação e critérios avaliados inseridos em uma mesma modalidade, pós-graduação, sendo que a *lato sensu* possui menos rigor também deverá trabalhar com uma organização curricular pautada em competências, perfil profissional de conclusão de acordo com cada curso, planos de cursos definidos, enfim, uma estrutura curricular completa. Sendo que até o momento, não existem indicadores de qualidade, avaliação direta de órgãos regulamentadores e uma legislação mais concisa.

Mas conforme questionários avaliativos da CAPES, existem pontuações para quando a instituição incentiva e possuem um porcentual significativo de alunos matriculados na pós-graduação, egressos dos cursos de graduação na mesma instituição.

Nota-se, assim, que é preciso avançar nas pesquisas e nos critérios avaliativos da modalidade dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e principalmente no processo seletivo de ingresso.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização de um trabalho científico, além da fundamentação teórica consistente do que pretende ser estudado é necessário a escolha dos procedimentos metodológicos adequados para a garantia dos resultados. Nesta seção serão apresentadas as etapas utilizadas na estruturação desta, iniciando pelo tipo de pesquisa que foi realizado, na sequência como ocorreu a coleta de dados e análise das mesmas e por fim as limitações desta pesquisa.

Segundo Vergara (2000), para a obtenção dos objetivos propostos na pesquisa científica é essencial a definição de um caminho, uma forma, uma lógica de pensamento, ou seja, a definição de um método.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa e aplicada utilizando-se de um estudo de caso descritivo, onde consta pesquisa de campo e documental que auxiliam para a análise dos dados coletados.

A metodologia qualitativa, sob a ótica de Marconi e Lakatos (2010, p. 269), “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”.

Godoy (1995, p. 35) relata que “quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que a análise qualitativa seja a mais indicada”.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2003, p. 16):

[...] A pesquisa qualitativa, no entanto, trata-se de uma atividade da ciência, que visa a construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O estudo de caso tem como objetivo o estudo de uma unidade social, analisando-o profunda e intensamente (VERGARA, 2000). Já segundo Yin (2001):

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (...) A investigação de estudo de caso enfrenta situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados

Conforme já relatado além de um estudo de caso também é uma pesquisa aplicada de abordagem qualitativa e descritiva, tendo como sua população de pesquisa alguns colaboradores selecionados do Senac/SC.

A pesquisa aplicada descritiva, segundo Vergara (2000), é fundamentalmente motivada pela necessidade de resolver problemas concretos, tendo uma finalidade prática, ao contrário da pesquisa pura, que é motivada basicamente pela curiosidade prática do pesquisador e situada no nível da especulação. E esta modalidade de pesquisa - descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno.

A pesquisa de campo, também instrumento deste trabalho pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes de observação participante, entre outros (VERGARA, 2000).

Sendo assim, encerra-se a pesquisa com a investigação documental que é aquela realizada em documentos conservados no interior de órgãos públicos ou privados de qualquer natureza, ou com pessoas (VERGARA, 2000).

Segundo Godoy (1995, 15) “a pesquisa documental constitui o exame de documentos que ainda não receberam um tratamento analítico podendo ser reexaminados a uma nova interpretação”.

Easterby-Smith et al. (1999, p.133) relata que a utilização de mais de um método de pesquisa é pertinente pois, “a força de qualquer medida é falha de uma forma ou de outra, portanto, as concepções e estratégias de pesquisa podem ser compensadas entre si”.

3.2 TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram através de análise documental, pesquisa de campo e observação participante.

Com a análise documental foi possível verificar a organização curricular, perfil de conclusão, competências, processo seletivo para ingresso nos cursos e o desenvolvimento destes processos dentro da IES estudada.

Como citado acima, também foi utilizada a observação participante como técnica para a coleta de dados. A observação direta participante consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo pesquisado. Ele se incorpora no ambiente de pesquisa, confunde-se com ele, fica próximo e participa das atividades normais deste (MARCONI; LAKATOS, 2010). Sendo assim como a pesquisadora é colaboradora da IES em estudo, coube a ela fazer a observação participante dos aspectos de interesse da pesquisa. Segundo Yin (2001, p. 116):

A observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados. (...) A técnica também pode ser usada em ambientes mais ligados ao nosso dia-a-dia, como em uma organização ou outro grupo pequeno.

Também houve a realização de entrevistas semiestruturadas para analisar a proporção de egressos que ingressaram nos cursos de pós-graduação *lato sensu* na IES e os procedimentos de atração dos egressos dos CST's para os cursos de pós-graduação no Senac Florianópolis e grande Florianópolis.

O foco nas unidades selecionadas deu-se pela localidade da matriz regional da IES, onde esta localizada a primeira Faculdade de Tecnologia e mais antiga unidade (desde 1947) com oferta de CST's (desde 2003) e primeira também na oferta dos cursos de Pós-graduação *lato sensu* (desde 2007) no Estado de Santa Catarina. As demais Faculdades de Tecnologia do estado de Santa Catarina estão em processo de consolidação, por este motivo, o estudo foi direcionado para Faculdade de Tecnologia Senac pioneira no estado em Educação Superior com 13 anos de experiência, com aproximadamente 4000 alunos formados, atualmente com 06 títulos de CST's, um portfólio de 25 cursos de Pós-Graduação *lato-sensu* e 1500 alunos concluintes com título de especialista em uma área de atuação.

Para esta entrevista, como sujeitos da pesquisa:

- O coordenador estadual do núcleo de Educação Superior;
- O coordenador estadual dos cursos de pós-graduação do Senac/SC;
- Os coordenadores dos cursos superiores de tecnologia;
- O coordenador dos cursos de pós-graduação da Faculdade Senac de Florianópolis, Palhoça, Saúde e Beleza.

Dessa forma, iniciou-se as pesquisas em maio de 2015, tendo um conjunto de nove entrevistados, mas neste período de realização das entrevistas a empresa estudada passou por um momento de redução do

corpo técnico administrativo, onde ocorreram 03 demissões entre os profissionais citados acima, sem reposição.

Em se tratando de entrevistas semiestruturadas, é necessária a aplicação de dois roteiros de entrevista onde estão divididos em três blocos, sendo eles: 1) Proporção de egressos que ingressaram nos cursos de pós-graduação, 2) Procedimentos de atração dos egressos dos CST's para os cursos de pós-graduação *lato sensu* e 3) Competências desejáveis nos egressos para o ingresso nos cursos de pós-graduação *lato sensu* do SENAC. Nos apêndices seguem os roteiros.

A pesquisa foi realizada através de dois questionários onde obtêm-se uma visão das duas modalidades (graduação e pós-graduação *lato sensu*) estudadas neste trabalho para ao final realizar a análise das respostas e propor melhorias para o alcance do objetivo: o primeiro roteiro foi aplicado com os Coordenadores dos cursos de Pós-Graduação do Senac e o segundo com os Coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia do Senac, através de entrevistas semiestruturadas.

A justificativa das entrevistas serem semiestruturadas, para que no ato dos questionamentos, de acordo com a necessidade e experiência dos profissionais entrevistados, para ter a possibilidade de alterar as perguntas e captar mais informações para a pesquisa.

De acordo com Manzini (1990/1991, p. 154), “a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confecciona-se um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer manifestar informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma uniformização de alternativas.

As entrevistas tiveram uma duração média de 1 hora. O roteiro abordou nove perguntas diretamente ligadas aos objetivos da pesquisa e a análise das respostas dos entrevistados foi baseada nas suas experiências profissionais, formação de cada entrevistado, padronização de processos e diferenciais de cada Direção.

Para a análise dos dados coletados da pesquisa qualitativa utilizou-se a modalidade do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Para Lefèvre e Lefèvre (2005, p.17) o DSC é “uma modalidade de análise de discursos obtidos em depoimentos verbais ou em qualquer manifestação discursiva que se possa encontrar em textos e documentos escritos”. Segundo os autores, para se produzir os Discursos dos sujeitos coletivos (DSCs), são necessárias quatro operações:

- Expressões Chaves (E-ch): trechos do material verbal coletado dos depoimentos que melhor descrevem seu conteúdo;
- Ideias centrais (ICs): Apresentam sentido semelhante ou complementar presente no depoimento de cada resposta e também no conjunto de respostas diferentes de cada indivíduo;
- Ancoragens (ACs): fórmulas sintéticas que melhor descrevem as ideologias, crenças, valores presentes no material verbal de cada depoimento individual ou agrupado, de afirmações genéricas destinadas ao enquadramento de situações particulares;
- Discursos dos sujeitos coletivos (DSCs) propriamente ditos: Demonstra as E-Ch, ICs e ACs presentes nos depoimentos que têm sentido semelhante ou complementar.

Para melhor entendimento e acompanhamento do trabalho, serão comentadas apenas as ideias centrais e expressões chaves associadas ao tópico central da pesquisa, direcionada aos métodos atrativos para que o egresso dos cursos superiores de tecnologia da Faculdade Senac permaneça na instituição através da educação continuada nos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Através da figura 4, pode-se perceber todo o fluxograma da pesquisa.

Figura 4-Fluxograma da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora

A figura 4 apresenta as etapas do desenvolvimento do trabalho, onde esta dividido da seguinte forma:

1. Preparação Inicial (Os 04 primeiros passos do fluxograma acima): onde foram descritos os primeiros passos para o desenvolvimento desta pesquisa, dentre eles: definição do problema, objetivos, justificativa, metodologia, pesquisa bibliográfica de acordo com o tema proposto, e o plano de pesquisa apresentado na qualificação do trabalho;
2. Preparação intermediária (Seleção da região e candidatos a serem estudados, Técnicas Qualitativas, Ajustes e Coletas de dados): após aprovação na qualificação, iniciou-se a preparação e efetivação da coleta de dados, através de entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental;
3. Preparação final (Tabulação das entrevistas e Análise e interpretação dos dados): as informações foram agrupadas e demonstradas através da análise qualitativa e observação participante;
4. Documento final da dissertação e sua defesa: nesta fase, foram descritos os resultados obtidos, detalhando também com se deu a análise dos resultados, melhorias dos processos de gestão da

instituição estudada, conclusões e recomendações para futuras pesquisas. E por fim, realiza-se a defesa do trabalho.

3.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Segundo Vergara (2000), todo método apresenta limitações que, embora não invalidem os resultados da pesquisa, precisam ser esclarecidas para que o leitor possa compreender detalhes do escopo em que ela foi realizada. A limitação do escopo temporal da pesquisa está limitada aos meses de julho até dezembro de 2015. Os dados serão coletados na própria instituição Senac, portanto, tais dados não poderão ser considerados para outra realidade e também devemos levar em consideração o tempo em que ocorre esta pesquisa, sendo ela atual, para futuras pesquisas deverão realizar atualizações das informações coletadas. Quanto ao escopo teórico, a pesquisa está limitada, sobretudo, aos temas de universidade, cursos superiores de tecnologia, Sistema “S”, avaliação e pós-graduação.

Também apresenta limitações por tratar-se de um estudo qualitativo. Segundo Croeswell (2010) afirma que a confiabilidade e generalização desempenham um papel menor na investigação qualitativa quando se referem à validação dos resultados, pois se firma no estilo indutivo e na importância da interpretação de uma situação complexa. Como é uma pesquisa qualitativa, com isso traz subjetividades e alguns prejuízos em relação à precisão das informações, tanto por parte do respondente como a do pesquisador que as interpreta.

4 RESULTADOS

O objetivo desta seção é descrever o caso, apresentar a instituição e analisar os resultados da pesquisa realizada através de dois questionários: o primeiro com os Coordenadores dos cursos de Pós-Graduação do Senac e o segundo com os Coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia do Senac, através de entrevistas semiestruturadas, pesquisa documental e observação da participante.

A apresentação e discussão dos resultados serão feitas dando sequência aos objetivos específicos desta pesquisa.

Esta seção está dividida da seguinte forma: Apresentação da instituição estudada, Perfil dos entrevistados, Egressos, atração/fidelização/diferencias da IE's para com os egressos dos CST's, competências, análise da elaboração das matrizes curriculares dos cursos aqui estudados e encerrando esta seção, o plano de melhorias elaborada para a empresa e também futuras pesquisas.

4.1 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO EM ESTUDO

Em 24 de julho de 1947 ficou marcado na história de Santa Catarina como a data de criação do SENAC no Estado. Desde então, empresários do comércio de bens, serviços e turismo e o povo catarinense desenvolveram suas habilidades profissionais por meio dos cursos e atividades realizadas pelo Senac em Santa Catarina.

Conforme o Art.4º do Decreto Lei nº8.621/46, o SENAC é uma entidade autônoma de direito privado, é mantido e administrado por meio de arrecadação de 1% sobre o total dos rendimentos pagos aos empregados do setor terciário (comércio e serviços). A arrecadação nomeada de contribuição compulsória é realizada pelo Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social (IAPAS), em conjunto com outras fontes e receitas que chegam até a Instituição por meio de convênios, doações e taxas de cursos e serviços de empresas pedagógicas.

Aberto com apenas duas salas, unem-se a classe empresarial do setor terciário e a iniciativa do SENAC Nacional em um único objetivo – oferecer melhores oportunidades aos jovens que se dedicam ao comércio em um pequeno universo, que traçará uma história de confiança e aprendizagem no âmbito educacional, com preocupações voltadas em estabelecer a ordem social. (SENAC, 2014)

Quadro 5- Primeiros cursos 01/03/1948 – 31/12/1948

CIDADE	CURSOS
Florianópolis	Fundamental; Balconista; Datilografia e Práticas de Escritório
Brusque	Balconista e Correspondente.
Mafra	Fundamental
Lages	Fundamental
Porto União	Fundamental
Laguna	Práticas de Escritório
Blumenau	Fundamental e Balconista
Joinville	Fundamental e Prática de Comércio

Fonte: Senac (2014, p.32)

O crescimento da organização acompanhou a evolução econômica de Santa Catarina e hoje o Senac está em todas as regiões do Estado com uma Administração Regional e 28 pontos fixos de atendimento divididos em: nove Faculdades de Tecnologia, dois Centros Especializados, dezessete Centros de Educação Profissional. Além das Unidades Móveis, por meio de carretas- escola e ensino a distância. (SENAC, 2014)

A organização oferece cursos em dez eixos tecnológicos, conhecidos como áreas de atuação, sendo eles: desenvolvimento educacional e social; ambiente e saúde; gestão e negócios; turismo, hospitalidade e lazer; informação e comunicação; infraestrutura; produção alimentícia; produção cultural e design; recursos naturais; e segurança. Esses eixos possibilitam ao empresariado e à sociedade contar com cursos de desenvolvimento profissional em diversas áreas, contribuindo com o crescimento de Santa Catarina.

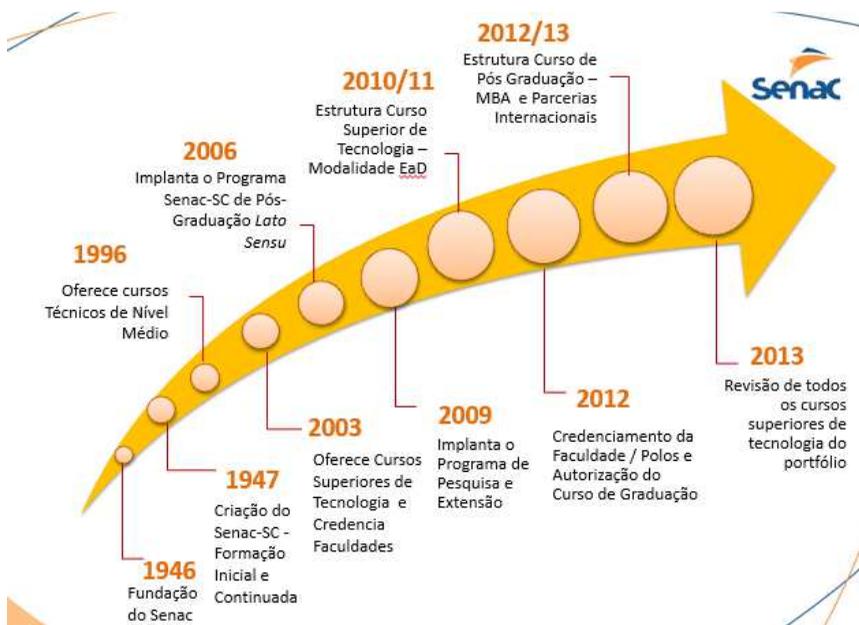
Tem como missão: Educar para o trabalho em atividades do comércio de bens, serviços e turismo. Visão: Ser a instituição brasileira que oferece as melhores soluções em educação profissional reconhecida pelas empresas. Valores: Compromisso com a aprendizagem, respeito às pessoas, integridade e inovação.

O Senac possibilita às pessoas a construção de uma carreira, pois há desde cursos de formação inicial e continuada – para aperfeiçoamento profissional-, cursos técnicos de nível médio – que formam o trabalhador em uma determinada área de atuação com o certificado de técnico -, cursos superiores de tecnologia, com duração média de dois anos e que certificam os profissionais como tecnólogos –

profissionais com habilidades para atender as demandas do mercado de trabalho -, cursos superiores de pós-graduação e cursos a distância, estes oferecidos pela organização desde 2010.

Conforme figura 5, ilustra-se o histórico do Senac no estado de Santa Catarina nestes 70 anos de existência em educação profissional.

Figura 5- Histórico do Senac/SC



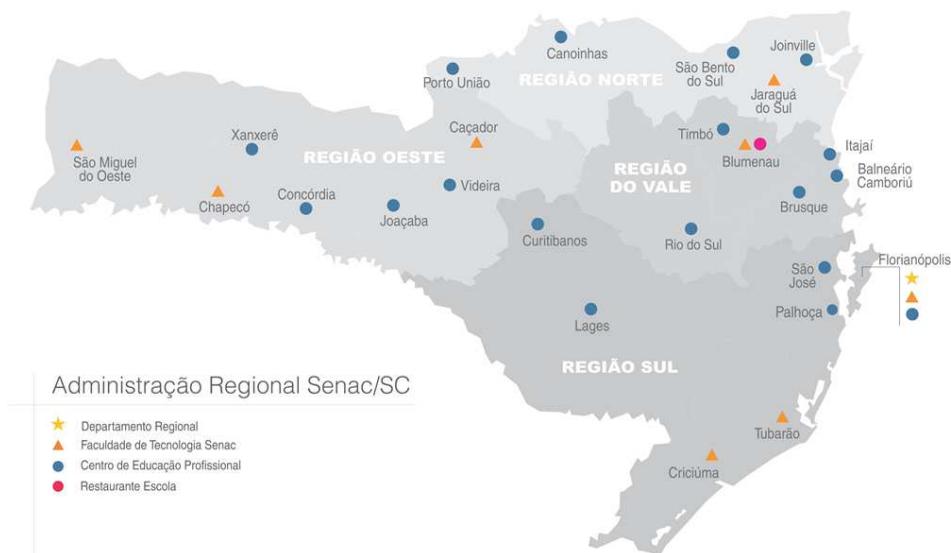
Fonte: SENAC (2012)

De acordo com seu histórico, a IES estudada já atua na educação superior desde 2003 ofertando CST's e pós-graduação *lato sensu*.

Devido à grande inserção em Santa Catarina, as Unidades Operativas do Senac estão organizadas por regiões e presentes nas seguintes cidades conforme figura 4: Região Oeste (Caçador, Concórdia, Chapecó, Joaçaba, São Miguel do Oeste e Xanxerê), Região Sul (Florianópolis, São José, Criciúma, Palhoça, Curitibanos, Lages e Tubarão) e Região Norte-Vale (Balneário Camboriú, Blumenau, Brusque, Itajaí, Rio do Sul, Jaraguá do Sul, Joinville, Canoinhas, Porto União, Timbó e São Bento do Sul). Também conta com o apoio das carretas-

escola nas áreas de comunicação e informação, gastronomia e saúde, equipadas com recursos materiais e educacionais para atender os municípios vizinhos das cidades citadas acima, onde não possuem unidades fixas e também com o ensino à distância, proporcionando o alcance do desenvolvimento profissional em toda a abrangência nacional.

Figura 6 – Distribuição da Unidades em Santa Catarina/SC



Fonte: Senac (2012)

Sendo que das 28 unidades apresentadas acima, 09 são Faculdades de Tecnologia, 17 Centros de Educação Profissional, 01 restaurante escola: Senac Bistrô Johannastift (Blumenau) e 01 Departamento Regional (Florianópolis).

4.2 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Os colaboradores selecionados para as entrevistas semiestruturadas foram 06 profissionais atuantes na Educação Superior (Graduação e pós-graduação) que estão lotados nas unidades das cidades de Florianópolis e grande região.

No quadro a seguir, apresenta-se o perfil dos entrevistados selecionados para a coleta das informações, sendo eles, por opção da empresa e da pesquisadora, não serem identificados, zelando pela integridade de cada um dos envolvidos e garantindo também maior transparência e abertura nas respostas colhidas nas entrevistas, auxiliando na análise dos resultados e proposição de melhorias.

Quadro 6 - Perfil dos entrevistados

ENTRE-VISTADO	GÊNERO	ESCOLA-RIDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA	TEMPO NA FUNÇÃO	FORMAÇÃO
Respondente 01	Feminino	Mestrado	12 anos	07 anos	Educação
Respondente 02	Feminino	Mestrado	12 anos	02 anos	Educação
Respondente 03	Feminino	Mestrado	15 anos	06 anos	Ciência da Computação
Respondente 04	Feminino	Especialização	20 anos	10 anos	Pedagoga
Respondente 05	Feminino	Especialização	9 anos	02 anos	Administradora
Respondente 06	Feminino	Especialização	6 anos	02 anos	Assistente Social

Fonte: Dados da Pesquisa, 2015

O grupo de entrevistados foi composto por 100% do sexo feminino com formação diversificada. Observa-se que duas pessoas têm de 05 a 10 anos de experiência, três até 10, e uma acima de 20, esta diversidade no tempo e na formação possibilitou uma equiparação nas respostas dos entrevistados.

4.3 PROPORÇÃO DE EGRESSOS DA GRADUAÇÃO NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Neste item foi levantado a proporção de alunos egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia- CST que realizam matrícula nos cursos de pós-graduação na própria instituição e também como ocorre o processo seletivo para ingresso nos cursos de pós-graduação do Senac.

Todos os entrevistados relataram que não existe este levantamento formal e/ou através do sistema educacional da instituição, mas afirmaram que entre 10% de alunos matriculados nos cursos de pós-graduação atualmente são egressos dos CST's.

Uma justificativa apresentada pela respondente 01 para este índice estar tão baixo, seria que das 32 unidades do estado que ofertam cursos de pós-graduação *lato sensu* somente 09 são Faculdade de Tecnologia, com isso, tendo egressos para estes cursos.

Mas na Faculdade de Tecnologia pesquisada, foi apresentado este mesmo índice de 10%.

(...) hoje esta informação de onde o aluno veio, qual instituição se formou na graduação só existe no questionário do Perfil do Aluno, aplicada na primeira semana de aula aos alunos dos cursos de pós-graduação, mas não é informatizada, por este motivo cada unidade operativa aplica e registra esta informação da sua maneira, através de uma planilha no excel, google docs, somente no formulário impresso arquivado na pasta da turma. No ato da matrícula não existe nenhum campo informando a instituição que este aluno se formou. (Respondente 01).

Outro item mencionado pelas respondentes 05 e 06 é que nas conversas e apresentação dos cursos de pós-graduação nas salas de aula dos “futuros” formandos, alunos do último semestre de um curso de graduação, é que os alunos querem receber informações na especialização de um corpo docente diferenciado da graduação, por este motivo, não dão continuidade na própria instituição.

Já a respondente 04 acredita que este percentual é baixo, em função dos valores dos cursos de pós-graduação na instituição serem altos em comparação com os concorrentes, também existindo uma dificuldade em

ser referência em educação superior, sendo que a instituição é reconhecida a muitos anos pelos cursos profissionalizantes e a 12 anos, dos 70 existentes atua na educação superior.

Sobre a existência de processo seletivo para ingresso nos cursos de pós-graduação foi relatado por todas as respondentes que não existe.

(...) Não existe exigência legal de processo seletivo para ingresso nos cursos de pós-graduação *lato sensu* e também por razão da oferta hoje ser maior que a demanda, existem mais cursos e instituições ofertando do que clientes. Existia no documento interno da instituição, Projeto Pedagógico do Curso- PPC o item de Processo Seletivo: por ordem de inscrição, até tiramos esta informação, pois se é por ordem de inscrição não existe processo seletivo. (Respondente 02)

Conforme a legislação, o MEC apresenta e confirma a informação da respondente:

As pós-graduações *lato sensu* compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (Master Business Administration). Com duração mínima de 360 horas, ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma. Demais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino – Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996. As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso o aluno obterá diploma.

Questionado sobre a existência de relatos dos alunos e corpo técnico (docentes e coordenadores) sobre o interesse na educação continuada por parte dos formandos dos CST's as respondentes 01 e 02 alegam que a própria concepção pedagógica e modelo educacional da instituição preza pelo itinerário formativo e educação continuada, onde todos os eixos do portfólio constam cursos que o aluno terá possibilidade de capacitação e aperfeiçoamentos na área de atuação que escolher para sua vida profissional.

As respondentes 04 e 06 afirmam também que é aplicada uma pesquisa no meio e ao término de cada semestre da graduação, onde consta uma pergunta se ele tem interesse em realizar mais cursos na instituição e qual seria este. E as mesmas afirmam que este índice passa dos 90% dos alunos que tem interesse em dar continuidade aos estudos.

A respondente 05 menciona que quando é realizada a aula magna dos CST's, são esclarecidas algumas dúvidas e levado ao aluno a legislação dos cursos superiores de tecnologia sobre autorizações, reconhecimentos e possibilidades na educação continuada: pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Já a respondente 03 socializa que existe ainda muito preconceito por parte da sociedade em relação a esta questão de “educação continuada” para diplomados em CST's, com isso a instituição esclarece ao máximo sobre a possibilidade de ingresso em cursos de pós-graduação e auxilia os alunos nestas questões de participação de processos seletivos para Mestrados e Doutorado.

Realizam capacitações com a equipe de vendas para que estas questões sejam esclarecidas quando este aluno tem interesse em cursar um CST e tem dúvidas sobre a continuidade dos estudos.

Conforme Portal do MEC: “Não há restrição legal quanto ao tecnólogo fazer pós-graduação”, ressalta o coordenador de regulação da educação profissional e tecnológica do MEC, Marcelo Feres. “É preciso ter em mente também que o egresso pode dar continuidade aos estudos, independentemente de títulos acadêmicos”.

4.4 PROCEDIMENTOS DE ATRAÇÃO DOS EGRESSOS DOS CST'S PARA OS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*

Neste item existem 04 questões levantando as informações sobre diferenças financeiros e motivacionais para egressos dos CST's da instituição em matrículas para cursos de pós-graduação, também se os cursos lançados no portfólio da instituição de pós-graduação foram através de pesquisas com os alunos formandos dos CST's e se existe

processo seletivo para ingresso nos cursos de pós-graduação, a pontuação ou critério avaliativo para alunos egressos CST da instituição é diferenciado do público externo.

Sobre diferenciais financeiros, cada unidade operativa estudada aplica um desconto e estratégia de fidelização deste cliente. A respondente 04 informou que na sua unidade é concedido 20% de desconto para ex-alunos, já a respondente 05 concedem 50% nas 03 primeiras parcelas e posteriormente, 10% para pagamento até o vencimento e a respondente 06 pratica 15% de desconto até o vencimento. A respondente 01 e 02 afirmam que não existe padrões financeiros. Conforme a respondente 02:

(...) diferenciais financeiros padronizados não existem, mas na prática sim. Cada unidade aplica seu desconto de acordo com a regionalidade, planilha financeira do curso, concorrência local... até porque as unidades são autônomas financeiras e estabelecemos apenas uma média padrão de mensalidade para os cursos de graduação e pós-graduação e cada uma pratica da forma mais sustentável possível, com isso fica difícil padronizar também um desconto, pois cada região possuem peculiaridades e necessidades diferentes. (Respondente 02)

As respondentes 03, 04 e 06 alegam que o diferencial motivacional para estes ex-alunos é financeiro, mas já a respondente 05 diz que trabalham muito em sala de aula com os formandos e professores apresentando e motivando estes alunos ao término da graduação tecnológica ingressarem na especialização, pois nestas apresentações é realizado debates sobre os diferenciais competitivos de mercado para profissionais com especialização, também apresentam processos seletivos de grandes empresas da região com seus requisitos para contratação, motivando assim o futuro egresso a dar continuidade aos estudos na instituição. Também foi relatado pelo respondente 02 que o diferencial motivacional seria o financeiro e a satisfação dos alunos nos CST's, principalmente com a instituição, pois através das avaliações institucionais pode-se afirmar que 90% à 95% dos alunos estão satisfeitos com o curso e com a instituição. “Se eles não voltam para os cursos de pós-graduação, não é pela insatisfação pela instituição e sim por outros motivos, pois pelo ENADE obtivemos 91% de satisfação dos nossos alunos” diz a respondente.

Sobre a elaboração do portfólio da instituição dos cursos de pós-graduação, através de pesquisas com os alunos formandos dos CST's, 100% dos respondentes alegou nunca ter realizado e também foi mencionado que o portfólio de cursos é sempre baseado na necessidade do mercado e registro de demandas.

Ainda se tratando de criação de novos cursos de pós-graduação, segundo a respondente 01:

(...) Primeiro falando em cumprimento de legislação, os cursos de pós-graduação devem acompanhar o eixo e/ou área dos cursos de graduação. Premissa para oferta de cursos de pós-graduação é estarem nos mesmos eixos dos cursos de graduação. Segundo motivo de não perguntar para o nosso aluno é o fato de perguntarmos ao empresário, aquele que emprega o nosso aluno, que tipo de profissionais eles necessitam para determinada área de atuação e ele nos diz todos os itens necessários para ocupar aquela vaga no mercado. Assim estamos preparando nossos alunos para o mercado de trabalho e orientando para a educação continuada de acordo com a empregabilidade e os empresários de diversas regiões. (Respondente 01)

A respondente 06 informou que ao surgir uma demanda por parte dos alunos formandos e também do mercado, existe um processo de solicitação de criação de novos cursos, onde é encaminhado para o Departamento Regional que analisará a proposta e convocará uma equipe técnica para a elaboração deste novo curso.

Sobre o questionamento de diferenciais nos pré-requisitos para alunos egressos dos CST's da instituição no processo seletivo de ingresso nos cursos de pós-graduação, como já foi relatado, não existe processo seletivo na instituição para esta modalidade.

4.5 COMPETÊNCIAS DESEJÁVEIS NOS EGRESSOS PARA O INGRESSO NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* DO SENAC

Nestas indagações foram levantadas as informações sobre a construção das matrizes curriculares dos cursos de pós-graduação se possuem relação com as competências adquiridas ao término dos CST's da instituição, também se as competências que são desenvolvidas nos cursos de pós-graduação *lato sensu* são “atraentes” aos egressos dos CST's e quais são as competências essenciais para o ingresso nos cursos de pós-graduação do Senac.

A respondente 01 relata:

Quando você constrói um curso de pós-graduação não está focado apenas nos cursos superiores de tecnologia e sim todos os cursos de graduação, onde estes mencionados se enquadram e também não apenas nos meus CST's, porque desenvolvemos o curso com o pré-requisito para qualquer aluno graduado e com certeza nossos egressos darão conta do recado. A não ser cursos de determinadas áreas, onde automaticamente existam pré-requisitos estabelecidos na construção desta matriz curricular Ex: Pós-Graduação em Enfermagem Obstétrica, o aluno tem que ter graduação em Enfermagem, já a Pós-Graduação em Estratégias Financeiras e Custos o pré-requisito é apenas graduação completa, mas as competências da sua graduação irão complementar seu andamento no curso. Pode um nutricionista se matricular neste curso? Pode, mas não teve algumas competências desenvolvidas na sua base acadêmica, então terá que “correr” atrás do prejuízo para acompanhar esta turma. A cada construção dos cursos tanto de graduação como de Pós-Graduação estamos indo mais fundo nestas afirmações. Estas últimas atualizações realizamos vistas técnicas em algumas grandes empresas, café com empresário do ramo de atuação de determinado cursos, reuniões com associação pertinentes a área de atuação do curso.

As respondentes 02, 04 e 06 afirmam que para alguns cursos existe esta preocupação em “pensar” nos egressos dos CST’s, pois são títulos das mesmas áreas de atuação dos CST’s da instituição, possibilitando os alunos ingressarem nos cursos de pós-graduação realmente com a finalidade de se especializarem em um determinado assunto aproveitando as competências técnicas e comportamentais adquiridas na graduação. Mas existe também títulos no portfólio da instituição que o pré-requisito destina-se a cursos de bacharelado e licenciatura, fugindo assim do seu público interno e direcionado a uma demanda de mercado.

A respondente 05 não soube responder alegando nunca ter participado da construção de nenhum curso de pós-graduação até o momento.

Neste bloco de perguntas também foi questionado se as competências que são desenvolvidas nos cursos de pós-graduação *lato sensu* são “atraentes” aos egressos dos CST’s e a respondente 02 afirmou que são atraentes por serem desenvolvidos os perfis de conclusão dos cursos de pós-graduação de acordo com a demanda do mercado, do empresário. Segundo a respondente 02:

Se o mercado ta pedindo um profissional com esta configuração, com esta especificação e nós estamos promovendo ou elaborando um curso que estará dando conta desta especificidade que o mercado busca, isto sim eu acho ser atrativo para o aluno, pois eu não sei se o aluno tem condições de dizer o que é atrativo pra ele, pois mais atrativo pra ele tem que ser para o mercado. O aluno se qualifica para ter melhor colocação no mercado de trabalho, por isso volto a alegar que o curso tem que ser atrativo para o mercado, assim automaticamente para o aluno.

As demais respondentes também concordaram com a respondente 02, afirmando que acreditam que as competências que são desenvolvidas nos cursos de pós-graduação são atraentes aos egressos dos CST’s, pois o portfólio dos cursos está sempre sendo atualizado, cursos para especialização em alguma ferramenta atual sendo utilizada por grandes empresas Ex: Gerenciamento de Projetos através do PMBOOK (Project Management Body of Knowledge), Gerenciamento de Processos com a

utilização do BPM CBOOK (Business Process Management Professionals) entre outros.

Foi questionado também quais as competências essenciais para o ingresso nos cursos de pós-graduação do SENAC e a respondente 02 alegou o seguinte:

O nosso pré-requisito é ter graduação completa, com isso a graduação proporciona as competências sobre construção do conhecimento, iniciação a produção científica, levantamento de dados, análise, tomada de decisão, então normalmente estas competências são genéricas para os cursos de graduação, tendo este princípio na formação deste futuro profissional, respeitando estas competências aqui mencionadas. E também possuímos cursos de pós-graduação onde temos pré-requisitos estabelecidos, onde as competências mudam em função do curso de pós-graduação Ex: Pós-Graduação em Instrumentação Cirúrgica ele tem que ter graduação em Enfermagem, dependendo do projeto do curso e títulos estas competências podem ser mais específicas, mas no geral são as do perfil de conclusão dos formados em um curso de graduação.

Concordam as respondentes 01 e 03 com a colega acima, quando mencionam que as competências essenciais devem ser a construção do conhecimento científico onde é aplicado por meio de trabalho em equipe, pesquisa, resolução de problemas, estudos de caso e visitas técnicas, tomada de decisão, análise, visão sistêmica e inovação.

Já a respondente 04 alega ser importante as competências como comprometimento, interesse em especializar-se e disponibilidade para trabalho em equipe, pois o projeto final do curso deverá ser realizado em equipe.

As respondentes 05 e 06 acreditam que as competências essenciais são as técnicas e comportamentais exigidas ao final do curso de graduação que serão colocadas em prática no mercado de trabalho e na especialização escolhida.

As Competências comportamentais (conhecimentos, habilidades e atitudes) consideradas como habilidades e atitudes são importantes para a

formação do egresso e requeridas em qualquer pós-graduação. Parry (1996) resume o conceito de competências como:

[...] um cluster de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados que afetam a maior parte de um papel profissional, que se correlaciona com a performance desse papel, que possa ser medido contra parâmetros bem aceitos e que pode ser melhorado através de treinamento (PARRY, 1996, p.50).

Para Perrenoud (1999) os seres humanos não vivem as mesmas situações de competências ligadas aos aspectos culturais, profissionais e sociais que são desenvolvidas e adaptadas ao mundo, assim, a oito grandes categorias para identificar as competências das pessoas:

- Saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades;
- Saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo;
- Saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica;
- Saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança;
- Saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático;
- Saber gerenciar e superar conflitos;
- Saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las; e
- Saber construir normas negociadas de convivência que superem diferenças culturais (PERRENOUD, 1999, p.99).

Assim termina os blocos de perguntas elaboradas para o alcance do objetivo desta pesquisa.

4.6 PLANO DE MELHORIAS

Através das respostas, análise documental e observação participante na pesquisa, neste item será levantado um plano de melhorias para a empresa estudada dos aspectos mais relevantes. Em função dos resultados obtidos e considerando a observação participante da

pesquisadora, as visitas e entrevistas na pesquisa de campo, considerou-se importante apresentar um plano de melhorias para a instituição em estudo.

Quadro 7 - Proporção de egressos que ingressaram nos cursos de pós-graduação

QUESTIONAMENTOS/ OBJETIVOS	IES ESTUDADA
1. Qual seria a quantidade de alunos que realizam matrícula nos cursos de pós-graduação na instituição que são egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia- CTS?	Entre 10 e 15 %
2. Existe processo seletivo para ingresso nos cursos de pós-graduação do Senac?	Não existe.

Fonte: Respondentes da pesquisa, 2015.

Plano de Melhoria:

1. **Alteração do formulário de matrícula:** Verificar com a empresa que administra o sistema educacional da instituição, a geração de relatórios com estas informações direto no sistema onde podem ser incluídas no ato da matrícula do aluno. Ex: “Você concluiu sua graduação em qual instituição de ensino?” e estas informações posteriormente iram gerar um relatório com o percentual de egressos matriculados em determinado curso ou modalidade de ensino.
2. **Diagnóstico do perfil ingressante:** Mesmo não existindo exigência pelo órgão regulamentador- MEC, da realização de processo seletivo para cursos de pós-graduação *lato sensu*, será interessante e até mesmo, motivacional, para os egressos dos CST's da instituição, se houve um processo seletivo ou entrevista prévia com os candidatos a vagas para os cursos de pós-graduação, não para concorrência de vagas, pois como já foi relatado existe mais demanda do que oferta, mas para conhecer o aluno, suas competências, expectativas, evitando assim futuras evasões.

Quadro 8 - Procedimentos de atração dos egressos dos CST's para os cursos de pós-graduação *lato sensu*

QUESTIONAMENTOS/ OBJETIVOS	IES ESTUDADA
1. Existem diferenciais financeiros para egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia CST da instituição em matrículas para cursos e pós-graduação?	Sim, mas não são padronizados.
2. Existem diferenciais motivacionais para egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia CST da instituição em matrículas para cursos e pós-graduação?	Sim, mas não padronizados.
3. Os cursos lançados no portfólio da instituição de pós-graduação foram através de pesquisas com os alunos formandos dos Cursos Superiores de Tecnologia CST?	Não especificamente.
4. Se existe processo seletivo para ingresso nos cursos de pós-graduação, a pontuação ou critério avaliativo para alunos egressos Cursos Superiores de Tecnologia CST da instituição é diferenciado do público externo	Não existe.

Fonte: Respondentes da pesquisa, 2015.

Plano de Melhoria:

1. **Padronização de descontos:** Mesmo sendo mencionada a questão de regionalidade e também planilha financeira de cada unidade, é importante a padronização de descontos para fidelização dos clientes em todas as unidades da empresa. Sendo assim, sugere-se para a IES que realize uma análise geral com todas as unidades e padronize um desconto para egressos.
2. **Valorizar a avaliação dos docentes e instituição:** Verificar a questão do corpo docente ser o mesmo da graduação e alternar entre algumas disciplinas profissionais convidados de outras instituições com visões e experiências

diferenciadas das já apresentadas e com os professores na IES, capacitar ou até mesmo orientar para utilizar uma metodologia diferenciada e mais dinâmica nos cursos de pós-graduação. Foi mencionado pelas respondentes que a maior motivação em permanecer na IES é a satisfação destes alunos com os cursos de graduação ou outro curso ali recebido, então aproveitar estas porcentagens e resultados de avaliações bem-sucedidas e melhor divulgá-las entre os próprios alunos e ao público externo.

3. **Pesquisa de satisfação:** Apresentaram-se duas situações neste questionamento que são relevantes: 1º É realizado uma pesquisa final dos cursos onde existe uma pergunta sobre qual área de atuação e curso o aluno deseja realizar ao término da graduação e esta informação fica apenas restrita ao setor educacional, a não ser que o mesmo repasse esta informação, muitas vezes não compilada, pois não existe uma padronização na aplicação de pesquisas. Para isso o sistema educacional deveria integrar todas estas informações juntamente com o cadastro daquela turma, onde qualquer setor com acesso ao sistema poderia verificar e trabalhar estes “futuros” clientes. E a 2º É a construção dos cursos de acordo com a demanda de mercado, como foi mencionado por uma das respondentes da pesquisa. Esta informação precisa ser bem divulgada aos alunos e público externo para que isso torne-se um diferencial competitivo da IES e capacitar muito bem a equipe de vendas que utilize destas informações para explicar aos clientes de onde originou-se aquele título, trazer credibilidade para a instituição e segurança para o cliente.
4. **Introduzir procedimento de diagnóstico dos ingressantes.** Já mencionado no item 02 do primeiro quadro.

Quadro 9 - Competências desejáveis nos egressos para o ingresso nos cursos de pós-graduação *lato sensu* do SENAC

QUESTIONAMENTOS/ OBJETIVOS	IES ESTUDADA
----------------------------	--------------

1. Na elaboração da matriz curricular dos cursos de pós-graduação é levado em consideração as competências adquiridas pelos egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia CST's do Senac?	Sim
2. Na elaboração dos cursos de pós-graduação do Senac serão desenvolvidas competências “atraentes” aos egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia CST's	Sim
3. Quais competências são essenciais para o ingresso nos cursos de pós-graduação do Senac.	Técnicas e Comportamentais

Fonte: Respondentes da pesquisa, 2015.

Plano de Melhoria:

1. **Divulgar competências desenvolvidas:** Todas as respondentes afirmam que é levado em consideração as competências obtidas na conclusão dos cursos superiores de tecnologia e também as competências que o mercado esta desejando para a atuação deste profissional, então é preciso divulgar como funciona a construção destes cursos, esta equipe técnica envolvida e as entrevistas com os empresários/ mercado.
2. **Monitorar modificações necessárias a partir do diagnóstico realizado com os ingressantes:** A partir do momento que a instituição obter as informações através do diagnóstico do perfil ingressante e as avaliações finais dos cursos de graduação tecnológica, poderá monitorar e atualizar seus planos de curso de acordo com demanda e mercado.

- 3. Criação de uma equipe de acompanhamento (avaliação) das competências essenciais:** Constituir uma equipe que irá acompanhar algumas turmas de diversos cursos de pós-graduação no estado, onde serão avaliadas as competências essenciais para a atuação deste aluno no mercado de trabalho. Com isso, será mantido e preservado o diferencial competitivo desta instituição e satisfação dos alunos.

5 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Apresentado os resultados e a análise dos dados do trabalho na inserção dos alunos egressos dos CST's na pós-graduação *lato sensu* na instituição SENAC-SC, e apontadas as propostas de melhorias. Apresenta-se neste item a conclusão e as recomendações para trabalhos futuros.

Esta dissertação teve como objetivo principal **analisar a inserção dos egressos dos cursos superiores de tecnologia nos cursos de pós-graduação *lato sensu* do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).**

Em relação ao primeiro objetivo específico proposto – Descrever os procedimentos de atração dos egressos dos cursos superiores de tecnologia para os cursos de pós-graduação, concluiu-se que não existe padronização, mas cada unidade vem praticando da sua forma um procedimento de atração destes egressos.

Considerando o segundo objetivo proposto – Discutir as competências desejáveis nos egressos para o ingresso nos cursos de pós-graduação do SENAC, concluiu-se que a instituição possui esta preocupação na construção das matrizes curriculares dos cursos e avaliando os alunos através das competências desenvolvidas em cada disciplina, contribuindo diretamente com o perfil de conclusão dos alunos ali formados. Trabalha para um currículo por competência. Segundo os seus Referenciais para a Educação Profissional (2002) - “(...)formar para o desenvolvimento de competências significa, também educar para a autonomia, para a capacidade de iniciativa e de auto avaliação, para a responsabilidade, para ampliação da capacidade de trabalho, de concepção realização de tarefas e projetos”- tem o foco curricular no desenvolvimento de competências com a perspectiva de uma formação que tem como objetivo de superar a pedagogia centrada apenas na figura do professor como detentor do conhecimento e sim como transmissor de conteúdo. Com isso, fica evidente que a sua proposta pedagógica e a credibilidade da sua marca no mercado, 70 anos, é um grande diferencial, mas que não está sendo divulgado como estratégia de marketing para a instituição. Todo o processo de elaboração dos cursos, método avaliativo, proposta pedagógica, equipe técnica, deve ser utilizada como ferramenta para impulsionar as vendas e fortalecer ainda mais a marca no mercado, por este motivo, foi apresentado algumas ações no plano de melhoria desenvolvido.

No terceiro objetivo específico proposto - Propor melhorias no processo de gestão da inserção dos tecnólogos nos cursos de pós-

graduação do Senac; Após a realização das entrevistas, observação participante e documental, foi possível propor ações de melhorias para os *gaps* apontados nos processos de atração, competências desejáveis e ingresso nos cursos de pós-graduação da instituição, conclui-se que estas ações irão auxiliar nas vendas dos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, também no levantamento de informações de alunos matriculados e egressos, para controle e desenvolvimento de processos para seu futuro projeto, iniciar a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na instituição. Organizar e capacitar a equipe de vendas, padronizar alguns procedimentos já existentes e controlar os registros dos alunos matriculados.

A análise das entrevistas realizadas aos coordenadores dos cursos superiores de tecnologia SENAC/SC respondeu os três objetivos específicos propostos e também auxiliou na elaboração do plano de melhorias.

A pesquisa descrita nesta dissertação apresenta contribuições para a pesquisadora, para a instituição pesquisada e para a academia. Como a pesquisadora tem formação no Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerencias e também trabalha na instituição estudada, este estudo contribuiu para a autora enriquecer seus conhecimentos, para aproveitar novas oportunidades relacionadas a área e temas apresentados.

Já a instituição pesquisada receberá o plano de melhorias com ações simples de serem implementadas, o que poderá proporcionar mais informações para subsidiar possíveis mudanças nas estratégias de vendas e procedimentos da equipe pedagógica.

Para a Academia, contribui-se com o desenvolvimento do instrumento de coleta de dados da pesquisa qualitativa, elaboração de plano de melhorias que poderá contribuir para várias instituições de ensino com mesmas modalidades de cursos ofertados, como parâmetro de gestão. Assim, cumpre-se com um dos objetivos considerados importantes para os cursos de mestrado profissional, isto é, contribuir com o ambiente pesquisado.

Por fim, sugere-se para futuras pesquisas, a realização de estudos a respeito de pós-graduação e sua legislação, ingresso de egressos dos CST's em programas de Pós-graduação, as competências e o desempenho dos alunos egressos com a participação de um número maior de instituições, inclusive com os formandos e egressos de CST's.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Claudia Tavares do. **Políticas para a formação do tecnólogo realizado em um curso de gestão empresarial**. 2006. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

ANET (Associação Nacional de Educação Tecnológica). **Educação profissional de nível tecnológico**. Maio 2003.

ARAUJO, Luis César G. de. **Organização, sistemas e métodos e as tecnologias de gestão organizacional**: arquitetura organizacional, *benchmarking*, *empowerment*, gestão pela qualidade total, reengenharia. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

BASTOS, João Augusto de Souza Leão. **Curso Superior de Tecnologia**: avaliação e perspectiva de um modelo de educação técnico profissional. Brasília: SENETE, 1991.

BAUMAN, Zigmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BELLINTARI, Adriana Iop. **Conspiração contra o Estado Novo**. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2002. (Coleção História: 53).

BITENCOURT, Cláudia Cristina. **Gestão de competências e aprendizagem nas organizações**. São Leopoldo: Unisinos, p.43-46, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Perguntas frequentes**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/perguntas-frequentes#Cat%C3%A1logo%20Nacional%20de%20Cursos%20Superiores%20de%20Tecnologia> Acesso em 09/12/2015

BRASIL. Ministério da Educação. **Qual a diferença entre pós-graduação lato sensu e stricto sensu?** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu>. Acesso em 09/12/2015

BRASIL. Sistema S e a estrutura educacional mantida pela indústria. Disponível em:

<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/02/sistema-s-e-estrutura-educacional-mantida-pela-industria> Acesso em 09/12/2015

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961 e retificada em 28 dez. 1961.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm
Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior. **Censo da educação superior**, 2012.

_____. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Parecer n. 29, 2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legislacao_superior_parecer292002.pdf. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Parecer n. 436, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. CNE/CES 142, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces142.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Decreto n.5.773, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

CASTRO, M. H. G. **Um sistema de educação para atender à economia do conhecimento.** In: VELLOSO, J. P. R. O Brasil e a economia do conhecimento. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

CHAUI, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** *Revista Brasileira de Educação*, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>.

CROESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3.ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade temporã.** O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DURAND, T. L'alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion** (à paraître), 1999.

EASTERBY –SMITH, M.; THORPE, R.; LOWE, A. **Pesquisa gerencial em Administração: um guia para monografias, dissertações, pesquisas internas e trabalhos de consultoria.** São Paulo: Pioneira, 1999.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.** *Educar*, Curitiba, n.28, p. 17- 36, Maio/Jun. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>.

FREITAS, Iêda M. A. C; SILVEIRA, Amélia. **Avaliação da educação superior.** Florianópolis: Insular, 1997.

HENRIQUE, Afonso. **Vargas e o Estado Novo.** São Paulo: editora Record, 1964.

GODOY, Arilda Schmidt. A pesquisa qualitativa e sua utilização em Administração de Empresas. **Revista de Administração de empresas.** v. 35, n.4, Jul.Ago.1995. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75901995000400008&script=sci_arttext

_____. Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas.** v. 35, n.3, p.20-29, Mai./Jun.1995. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75901995000300004&script=sci_arttext.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. Depoimentos e Discursos: **Uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Liber Livro, v.12.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A Universidade Tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 23, n. 2, p. 349-380, jul./dez.2005. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9762>.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCOVITCH, Jacques. **Universidade (Im)possível**. São Paulo: Futura, 1998.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991. Disponível em <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/manzinisaopaulo1990.pdf>

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PARRY, S. B. The quest for competences. **Training**. New York. NY, v.33, n.7, p. 48-56, July 1996.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Revista da avaliação da educação superior**. V.14, n.1, Sorocaba Mar. 2009 Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100003 Acesso em: 17/06/2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAUBER, Pedro. A universidade no Brasil: origem e trajetória In: ____ (org.) **Metodologia do Ensino Superior**. Dourados: Unigran, 2008, p. 51-74

RICAS, Janete. **A deficiência e a necessidade: um estudo sobre a formação continuada de pediatras em Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Puericultura de Pediatria). Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, USP, 1994.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: SOBRINHO, José D; BALZAN, Newton César (org.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RUIZ, Antonio I. Estrutura e gestão da educação superior. **Cadernos do MEC**, Brasília, p. 25-35, jun/2004.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. **Universidade: Por que e como reformar?** Brasília, ago. 2003. Disponível: http://www.ufv.br/reforma/doc_ru/CarlosAntunes.pdf Acesso em: 16/06/2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SENAC. DN. **Referenciais para a educação profissional do Senac**. Rio de Janeiro: SENAC/DFP/DI, 2002.

SENAC. **Relatório de Gestão 2012**. Florianópolis, SENAC/AR/SC, 2012.

SENAC. **Nossa História é sua História: Senac em Santa Catarina**. Org. Janice da Silva Gonçalves. Florianópolis. (s/n) SENAC/DR/SC, 2014.

SENAI. **História**. Disponível em <http://www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/2015/05/1,1776/historia.html> Acesso em 05/01/2016.

SESI. **História**. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/sesi/institucional/2015/05/1,1792/historia.html> Acesso em 05/01/2016

SENAC. **História**. Disponível em:

<http://www.senac.br/institucional/senac/historia.aspx> Acesso em 05/01/2016

SESC. **Nossa história**. Disponível em:

http://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc/nossa_historia/ Acesso em 05/01/2016

SENAR. **Quem somos**. Disponível em: <http://www.senar.org.br/quem-somos> Acesso em

06/01/2016

SEST SENAT. **Conheça o SEST SENAT**. Disponível em

<http://www.sestsenat.org.br/Paginas/conheca-o-sest-senat> Acesso em 06/01/2016

SESCOOP. Capacitação e aperfeiçoamento para as cooperativas.

Disponível em: <http://www.ocb.org.br/site/sescoop/> Acesso em 06/01/2016

SMANIOTTO, Sandra R. Uliano. MERCURI, Elizabeth. Cursos superiores de tecnologia: um estudo do impacto provocado em seus estudantes. **B. Téc. Senac:** a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 33, n.2, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.senac.br/BTS/332/artigo-6.pdf>.

SOUZA, Juliana Brito de. **Política de expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia:** nova face da educação profissional e tecnológica. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8TRJHV>.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. **RAP – Revista de Administração Pública**, v.44, n.2, Rio de Janeiro/ RJ 2010. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=241016592009>

TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira**. 2.ed. São Paulo: Juriscredi, 1972.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VIEIRA, Carla Adriana Soares. **Competências e inserção profissional: uma percepção dos tecnólogos em gestão de recursos humanos e profissionais de RH**. Dissertação (Mestrado em Administração Profissional) Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo – FPL, Pedro Leopoldo 2014. Disponível em http://www.fpl.edu.br/2013/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2014/dissertacao_carla_adriana_soares_vieira_2014.pdf

WITIUK, Ilda Lopes. **A trajetória Sócio- Histórica do Serviço Social no espaço da escola**. Tese de Doutorado, PUC/SP, 2004.

YIN, Robert. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Rio de Janeiro: Bookman, 2001.

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista 01– **Coordenadores dos cursos de Pós-Graduação do Senac**

- a) Identificar a proporção de egressos que ingressaram nos cursos de pós-graduação lato-sensu no Senac;
 - Quantidade de alunos que realizam matrícula nos cursos de pós-graduação na instituição que são egressos dos CST's;
 - Existe processo seletivo para ingresso nos cursos de pós-graduação do Senac.

- b) Analisar os procedimentos de atração dos egressos dos cursos superiores de tecnologia para os cursos de pós-graduação;
 - Existem diferenciais financeiros para egressos dos CST da instituição em matrículas para cursos e pós-graduação;
 - Existem diferenciais motivacionais para egressos dos CST da instituição em matrículas para cursos e pós-graduação;
 - Os cursos lançados no portfólio da instituição de pós-graduação foram através de pesquisas com os alunos formandos dos CST;
 - Se existe processo seletivo para ingresso nos cursos de pós-graduação, a pontuação ou critério avaliativo para alunos egressos CST da instituição é diferenciado do público externo.

- c) Descrever as competências desejáveis nos egressos para o ingresso nos cursos de pós-graduação do Senac;
 - Na elaboração da matriz curricular dos cursos de pós-graduação é levado em consideração as competências adquiridas pelos egressos dos CST's do Senac.

- Na elaboração dos cursos de pós-graduação do Senac serão desenvolvidas competências “atraentes” aos egressos dos CST’s.
- Quais competências são essenciais para o ingresso nos cursos de pós-graduação do Senac.

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista 02– **Coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia do Senac**

- a) Identificar a proporção de egressos que ingressaram nos cursos de pós-graduação lato-sensu no Senac;
 - Quantidade de alunos que realizam matrícula nos cursos de pós-graduação na instituição após término do CST;
 - Se existem relatos dos alunos e corpo técnico sobre este interesse na educação continuada;

- b) Analisar os procedimentos de atração dos egressos dos cursos superiores de tecnologia para os cursos de pós-graduação;
 - Existem diferenciais financeiros para egressos dos CST da instituição em matrículas para cursos e pós-graduação;
 - Existem diferenciais motivacionais para egressos dos CST da instituição em matrículas para cursos e pós-graduação;
 - Os cursos lançados no portfólio da instituição de pós-graduação foram através de pesquisas com os alunos formandos dos CST;

- c) Descrever as competências desejáveis nos egressos para o ingresso nos cursos de pós-graduação do Senac;
 - Quais competências são essenciais para o ingresso nos cursos de pós-graduação do Senac.