

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL - IMES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

MARGARETE BONALDI ASCENCIO CANSADO

**A GESTÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO FACE À DIVERSIFICAÇÃO DE SUA
OFERTA NO BRASIL**

**São Caetano do Sul
2005**

MARGARETE BONALDI ASCENCIO CANSADO

GESTÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO FACE À DIVERSIFICAÇÃO DE SUA OFERTA NO BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Administração da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de Concentração: Gestão da Regionalidade e das Organizações.

Orientador: Prof. Doutor Gino Giacomini Filho.

**São Caetano do Sul
2005**

UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL - IMES

Campus II – R. Santo Antônio, 50 – Centro – São Caetano do Sul (SP)

Reitor: Prof. Dr. Laércio Baptista da Silva

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa: Prof. Dr. René Henrique Gótz Licht

Coordenador do Programa de Mestrado em Administração: Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva

Dissertação defendida e aprovada em ___/___/___ pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Gino Giacomini Filho

Prof. Dr. Roberto Elísio dos Santos

Prof. Dr. Dilson Gabriel dos Santos

Dedico este trabalho à minha família.

A Carlos, meu esposo, companheiro e amigo, um grande incentivador na busca dos meus ideais.

Às minhas filhas, Beatriz e Júlia, que por meio de simples gestos e palavras me ensinam o verdadeiro significado da vida.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gino Giacomini Filho, pela atenção, dedicação e constantes incentivos que me motivaram a realizar este trabalho.

Aos especialistas Dr. Ângelo Luiz Cortelazzo, Hermes Ferreira Figueiredo e Fernando Leme do Prado, por terem concedido entrevistas que muito contribuíram para a realização dessa pesquisa.

Aos coordenadores de cursos, Prof^a Ana Cláudia Govatto, Prof. Dr. Ricardo Luis de Azevedo Rocha e Prof^a Vera Lúcia Gouvêa Stivaletti pela colaboração em fornecer informações durante a coleta de dados.

Ao coordenador e demais professores do Programa de Mestrado em Administração do IMES, pelo apoio e incentivo às pesquisas.

A todos os colegas do Programa de Mestrado em Administração do IMES, por compartilharem suas experiências.

Aos meus pais, João e Helena, pelo constante apoio, contribuindo para que eu conseguisse vencer mais essa etapa.

Ao meu esposo, Carlos, e às minhas filhas Beatriz e Júlia, pela permanente compreensão, nos momentos em que não pude lhes dedicar a merecida atenção.

À Fundação Salvador Arena por acreditar na realização desse trabalho.

À todos os amigos, que direta ou indiretamente muito contribuíram para a realização deste trabalho.

À Deus, por me dar saúde e paz.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro.

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.

Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação aborda a gestão das instituições de ensino superior (IES) na Região do Grande ABC no que se refere aos cursos de graduação e visa a identificar procedimentos adotados por essas instituições em relação à oferta diversificada desses cursos, previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Para tanto, foi realizada uma pesquisa exploratória, a partir de estudo de casos múltiplos, contemplando a avaliação de três coordenadores de cursos de instituições de ensino superior daquela região, bem como de três especialistas sobre o tema abordado. Os resultados obtidos com a pesquisa permitem concluir que a gestão dos cursos de graduação encontra-se em fase de adaptação à LDB, e que fatores como duração, preço, comunicação e qualidade do produto educacional influenciam a oferta desses cursos pelas instituições de ensino superior, o que pode trazer impactos no mercado e públicos atendidos pelas IES.

Palavras-Chave: gestão das instituições de ensino superior, gestão dos cursos de graduação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

ABSTRACT

This dissertation is about the management of higher education institutions, called IES, in the ABC region referring to graduation courses and it aims to identify the procedures adopted by those institutions related to the diversified offer of courses, predicted by “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, called LDB. To do this, an exploring research was carried out, from the study of multiple cases, overseeing the evaluation of three course coordinators in places of higher education in that mentioned region, as well as three specialists of the subject dealt with. The results from this research allow us to conclude that the management of graduation courses are in an adaptation period to the LDB, and factors such length of course, price, communication and quality of the educational product have an influence in the offer of those courses by the institutions of higher education, which can bring impacts in the market and the people from the IES.

Key-words: management higher education institutions, management graduation courses, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Composto de Marketing	35
Figura 2 - Organograma da Formação no Ensino Superior.....	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Modalidades de bolsas de estudos.....	38
Tabela 2 - Números de instituições de educação superior no Brasil.....	43
Tabela 3 - Total de matrículas no ensino superior na Região do Grande ABC	44
Tabela 4 - Disparidades Regionais	47
Tabela 5 - Distribuição das IES pesquisadas pela organização acadêmica.....	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações do <i>site</i> da Universidade IMES.....	66
Quadro 2 - Informações do <i>site</i> da UMESP	70
Quadro 3 - Informações do <i>site</i> do CUFSA	73
Quadro 4 - Visão geral dos cursos de graduação – Coordenadores de cursos	83
Quadro 5 - Visão geral dos cursos de graduação – Especialistas.....	84
Quadro 6 - Visão geral da gestão dos cursos de graduação – Coordenadores de cursos	99
Quadro 7 - Visão geral da gestão dos cursos de graduação – Especialistas.....	100
Quadro 8 - Qualidade do produto educacional/Perfil do aluno – Coordenadores de cursos..	110
Quadro 9 - Síntese – Qualidade do produto educacional/ Perfil do aluno – Coordenadores de cursos.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANET	Associação Nacional de Educação Tecnológica
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
CATEC	Faculdade de Tecnologia das Américas
CBTA	Centro Brasileiro de Tecnologia Aplicada
CES	Câmara de Educação Superior
CEUN-IMT	Centro Universitário Instituto Mauá de Tecnologia
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão da Universidade IMES
CONSUN	Conselho Universitário da Universidade Metodista
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura
CRQ	Conselho Regional de Química
CUFSA	Centro Universitário Fundação Santo André
FAD	Faculdade Diadema
FADIM	Faculdade de Desenho Industrial de Mauá
FAENAC	Faculdade Editora Nacional
FATEC	Faculdade de Tecnologia
FIA	Faculdade Interação Americana
FLATEC	Flamingo Faculdade de Tecnologia
HOTEC	Faculdade de Tecnologia em Hotelaria, Gastronomia e Turismo de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBTA	Faculdade IBTA
IES	Instituições de Ensino Superior
IESA	Instituto de Ensino Superior Santo André
IMES	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INPES	Instituto de Pesquisas da Universidade IMES

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96
MEC	Ministério da Educação
NUPES	Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OPET	Centro Tecnológico OPET
PNE	Plano Nacional de Educação
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNIA	Centro Universitário de Santo André
UNIABC	Universidade do Grande ABC
UNIBAN	Universidade Bandeirante de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Origem do estudo	17
1.2	Problematização.....	18
1.3	Objetivo do estudo.....	18
1.4	Justificativa do estudo	19
1.5	Delimitação do estudo	20
1.6	Metodologia do trabalho.....	20
1.7	Estrutura da dissertação	21
1.8	Vinculação à linha de pesquisa.....	21
2	O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	22
2.1	Panorama atual do ensino superior no Brasil	24
2.2	A gestão dos cursos de graduação	29
2.3	O marketing educacional.....	32
2.3.1	O ambiente de marketing do setor educacional.....	34
2.3.2	O composto de marketing aplicado aos serviços educacionais.....	35
2.3.2.1	O produto aplicado ao marketing educacional	36
2.3.2.2	O preço aplicado ao marketing educacional.....	38
2.3.2.3	O ponto e a logística como elemento tático no marketing educacional	39
2.3.2.4	A comunicação no marketing educacional.....	40
3	DIVERSIFICAÇÃO DA OFERTA DE CURSOS SUPERIORES NO BRASIL.....	43
3.1	Cursos de graduação	50
3.2	O profissional tecnólogo.....	53
3.3	Perfil dos estudantes de cursos tecnológicos.....	54
3.4	Cursos seqüenciais.....	55
3.4.1	Cursos seqüenciais de Complementação de Estudos	55
3.4.2	Cursos seqüenciais de Formação Específica	56
4	AS IES DA REGIÃO DO GRANDE ABC E SUAS PRÁTICAS GESTORAS FRENTE À DIVERSIFICAÇÃO NA OFERTA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: UMA ABORDAGEM SISTEMATIZADA.....	58
4.1	Apresentação do método de pesquisa.....	59
4.2	Amostra e sujeitos da pesquisa.....	60
4.3	Instrumento de pesquisa e coleta de dados.....	61
4.4	Procedimentos para análise dos resultados.....	62
4.5	Apresentação dos casos: Universidade IMES, UMESP e CUFSA	63
4.5.1	Universidade Municipal de São Caetano do Sul - IMES	63
4.5.1.1	Perfil da Universidade IMES e cursos alvo da pesquisa	64
4.5.1.2	Coordenadora de curso - Universidade IMES.....	66
4.5.1.3	Informações do <i>site</i> referente à oferta dos cursos pesquisados: foco na comunicação	66
4.5.2	Universidade Metodista de São Paulo - UMESP	67
4.5.2.1	Perfil da UMESP e cursos alvo da pesquisa.....	67
4.5.2.2	Coordenadora de curso - UMESP	69
4.5.2.3	Informações do <i>site</i> referente à oferta dos cursos pesquisados: foco na comunicação	70
4.5.3	Centro Universitário Fundação Santo André - CUFSA	70

4.5.3.1 Perfil do CUFSA e cursos alvo da pesquisa	71
4.5.3.2 Coordenador de curso - CUFSA.....	72
4.5.3.3 Informações do <i>site</i> referente à oferta dos cursos pesquisados: foco na comunicação	73
4.5.4 Comentários sobre a análise dos <i>sites</i> das IES pesquisadas	73
4.6 Apresentação dos especialistas.....	74
4.6.1 Hermes Ferreira Figueiredo.....	74
4.6.2 Ângelo Luiz Cortelazzo.....	75
4.6.3 Fernando Leme do Prado.....	75
4.7 Resultados obtidos com as entrevistas	76
4.7.1 Visão geral dos cursos de graduação.....	76
4.7.1.1 Surgimento dos cursos superiores tecnológicos	76
4.7.1.2 Perspectivas para o ensino superior de graduação de bacharelado, licenciatura e tecnológica.....	78
4.7.1.3 Posição dos Conselhos profissionais em relação aos cursos tecnológicos.....	80
4.7.1.4 Quadros da visão geral dos cursos de graduação	82
4.7.2 Visão geral da gestão dos cursos de graduação de bacharelado, licenciatura e tecnológicos.....	85
4.7.2.1 Condução dos procedimentos de gestão dos cursos de graduação de bacharelado, licenciatura e tecnológicos em relação à LDB.	85
4.7.2.2 Graduação de bacharelado e licenciatura versus graduação tecnológica - Fatores que influenciam a oferta: Duração dos cursos.....	90
4.7.2.3 Graduação de bacharelado e licenciatura versus graduação tecnológica - Fatores que influenciam a oferta: Preço.....	92
4.7.2.4 Graduação de bacharelado e licenciatura versus graduação tecnológica - Fatores que influenciam a oferta: Comunicação.....	96
4.7.2.5 Quadros da visão geral da gestão dos cursos de graduação.	98
4.7.3 Graduação de bacharelado e licenciatura versus graduação tecnológica - Fatores que influenciam a oferta: Qualidade do produto educacional e Perfil do aluno	101
4.7.3.1.1 Docentes	101
4.7.3.1.2 Conteúdo curricular	103
4.7.3.1.3 Palestras	104
4.7.3.1.4 Laboratórios.....	105
4.7.3.1.5 Pesquisas de mercado	106
4.7.3.2 Perfil do aluno	107
4.7.3.2.1 Perfil do aluno ingressante	107
4.7.3.2.2 Perfil do aluno egresso	108
4.7.3.3 Quadros da qualidade do produto educacional e perfil do aluno	109
5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS	112
5.1 Limitações do estudo	118
5.2 Sugestões para futuros estudos.....	118
Referências	119
APÊNDICES	124

1 INTRODUÇÃO

As forças do mercado têm exigido das organizações que implementem estratégias competitivas. Em qualquer que seja o ramo de atividade, os impactos sobre o mercado de trabalho são verificados e por esse motivo há uma exigência maior do profissional no desenvolvimento de novas habilidades e novas posturas comportamentais, cuja competência articula-se com o “saber” e com o “saber fazer”.

Para Bolzan (1998), a revolução tecnológica, as conquistas científicas e a intensificação no uso da comunicação e da informação trazem reflexos significativos no campo de atuação do homem e conseqüentemente, na área da educação. Vive-se atualmente em uma época de ruptura de paradigmas em vários setores e nessa perspectiva Tachizawa e Andrade (1999) consideram que os fatores que estão provocando a renovação dos modelos de gestão não poupam o setor educacional, que se vê forçado a inovar e competir para sobreviver.

Vários são os fatores ambientais que geram impactos no setor educacional, como a inércia da própria instituição, a expansão do ensino superior e a intervenção normativa do governo. Para Wanderley (1988) essa inércia é decorrente de um desempenho pouco criativo das organizações desse setor; comenta ainda que para a implantação das reformas é necessário que as mesmas sejam antes legisladas, o que torna o processo complexo e demorado.

Segundo Meyer (1998) enquanto as Instituições de Ensino Superior (IES¹) públicas enfrentam problemas decorrentes de uma estrutura burocrática rígida, inércia organizacional, clientelismo, resistência a mudanças e dependência do estado, as IES particulares apresentam outras dificuldades como a dependência das mensalidades, controle estatal, evasão escolar e alta concentração de cursos noturnos, entre outros fatores.

O novo cenário requer que o sistema de ensino superior se adeque às novas demandas do mercado e às expectativas e necessidades dos alunos. As Instituições de Ensino Superior são incentivadas a dar uma resposta efetiva à sociedade, não apenas visando à expansão do número de vagas e cursos, mas, principalmente com o objetivo de participar do preparo do homem para que ele possa enfrentar a realidade do mundo atual.

¹ Na discussão deste trabalho a organização acadêmica será tratada genericamente como Instituições de Ensino Superior, de forma a assegurar idêntico tratamento de dados quando da abordagem das mesmas.

Nesse sentido, as IES têm administrado cursos e serviços tendo em vista as crescentes exigências de alunos, públicos de interesse e sociedade. Tais atividades administrativas tornam-se visíveis na forma pela qual há a gestão dos cursos, caso dos cursos de graduação.

No Brasil, desde a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96, tem havido uma diversificação na oferta de cursos, caso da graduação que conta com as modalidades de bacharelado, licenciatura e tecnológicos.

Portanto, a diversificação na oferta de cursos traz novos parâmetros para a gestão das IES, inclusive porque essa situação é extensiva à responsabilidade social das escolas, impactando diretamente na satisfação e formação de alunos e cidadãos.

1.1 Origem do estudo

A LDB confere um caráter de abertura para a educação superior e prevê a oferta de novas modalidades de cursos de graduação no Brasil além dos tradicionais bacharelados, caso dos cursos tecnológicos (BRASIL, 1996). Seu artigo 44 prevê os seguintes cursos e programas:

- Seqüenciais por campo de saber;
- Graduação;
- Pós-graduação;
- Extensão.

A LDB alterou o panorama nacional de ensino, o que fez com que as Instituições de Ensino Superior ficassem mais atentas aos cursos e programas já oferecidos ou com os que venham a ofertar. Nesse contexto as empresas ou organizações, que poderão absorver os egressos dessas IES, também fazem parte de um processo que influenciará a oferta de cursos.

A diversificação na oferta de cursos de graduação, ainda que proporcionem novas oportunidades para as Instituições de Ensino Superior e estudantes, aparentemente não tem sido conduzida de forma satisfatória.

Como professora universitária e coordenadora de Curso de Graduação Tecnológica na Faculdade de Tecnologia Termomecânica, situada na Região do Grande ABC², no município

² A Região do Grande ABC é composta pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

de São Bernardo do Campo, tenho observado que as IES enfrentam grandes desafios na gestão de seus cursos de graduação frente à diversificação de oferta.

Aparentemente, alunos se mostram confusos diante das opções de cursos superiores, o que pode acarretar insatisfação e gerar problemas para a gestão de marketing das IES. Outra questão se refere à forma de gestão desse “produto” educacional, que segundo Faria (2001) é constituído do próprio serviço oferecido pela escola, como suas ofertas acadêmicas, filosofias educacionais, ofertas sociais e qualidade de vida proporcionada para o estudante. As IES parecem ainda não terem incorporado todo o potencial que essas modalidades de cursos de graduação podem oferecer, principalmente na correta diferenciação do produto educacional e sua divulgação ao mercado.

Nesse contexto é de se esperar que as IES tenham feito adequações, já que se supõe que os cursos de graduação de bacharelado e de licenciatura tenham configurações e expectativas diferenciadas dos cursos de graduação de formação tecnológica, desafio esse que impulsionou a presente pesquisa.

1.2 Problematização

A dinamicidade dos mercados vem exigindo das organizações uma grande necessidade de aprender, até como forma de melhor se adaptar às novas realidades.

No caso das Instituições de Ensino Superior, os argumentos atribuídos às demais organizações lhes são idênticos, entretanto devido a suas relações com o Estado e a sociedade revestem-se de relevância singular.

Diante deste contexto e com a finalidade de contribuir para o aprimoramento dos modelos de gestão dos cursos de graduação nas instituições de ensino superior, este estudo pretende investigar o seguinte problema: Como a diversificação na oferta de cursos de graduação prevista na LDB é conduzida pela gestão das IES na Região do Grande ABC?

1.3 Objetivo do estudo

Identificar procedimentos de gestão que as IES da Região do Grande ABC têm adotado em relação à oferta diversificada de cursos de graduação previstos pela LDB.

1.4 Justificativa do estudo

De acordo com informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Órgão Oficial do Ministério da Educação do Brasil - o número de alunos nos cursos de graduação evoluiu 160% no período de 1990 a 2003, passando de 1,5 milhão para 3,9 milhões de estudantes (BRASIL, 2004b).

Portanto, as instituições de ensino superior possuem grande responsabilidade frente ao quadro educacional e social brasileiro. Segundo Machado Neto (2002), a rápida transformação vivenciada pelo mundo atual está afetando diretamente o mercado de trabalho, exigindo novos conhecimentos e habilidades por parte dos trabalhadores, refletindo imediatamente no sistema de ensino superior.

As novas modalidades de cursos de graduação interagem com esse quadro, exigindo que a gestão de marketing das IES esteja atenta à realidade do mercado de trabalho, demanda dos alunos e compatibilidade com a legislação.

A grande expansão ocorrida no setor da educação de nível superior nos últimos anos fez com que as instituições de ensino desse mercado educacional fossem submetidas a uma maior competitividade. Neste contexto, o marketing educacional tornou-se fundamental no conjunto da gestão educacional, sendo a cada dia mais empregado, caso da forma como as IES estão concebendo e comunicando a oferta de seus produtos educacionais junto aos alunos e sociedade, algo que inclui os cursos de graduação de bacharelado, de licenciatura e tecnológicos.

Após revisão bibliográfica, concluiu-se que há diversos estudos sobre “gestão das IES”, no entanto não se constata o mesmo volume de informações quando se quer conhecer o processo de gestão dos produtos educacionais nas IES. Alguns autores/obras aproximaram-se deste objeto, caso de: “Practical Marketing for Schools” (BARNES, 1993); “Marketing Estratégico para Instituições Educacionais” (KOTLER e FOX, 1994); “Marketing Educacional” (BALLACCHINO, 1994); “Marketing para Instituciones Educativas” (MANES, 1997); Comunicação de Marketing nas IES (FARIA, 2001); “A Contribuição do *Balanced Scorecard* na Gestão das Instituições de Ensino Superior” (REIS, 2004); “Estrutura e Gestão da Educação Superior” (HENRIQUES, LÁZARO E RUIZ, 2004); “Ensino Superior no Brasil” (SAMPAIO, 2000); Ações de Comunicação para as Práticas do Marketing Educacional”

(BITTENCOURT, 2005). Apesar de serem referências direcionadas a esse assunto nenhum desses estudos contemplaram plenamente o objeto proposto da pesquisa a ser realizada.

Desta forma, este trabalho visa a proporcionar um melhor conhecimento sobre o assunto em referência, podendo contribuir para que as organizações envolvidas possam aprimorar seus modelos de gestão, podendo também incentivar novas pesquisas científicas relacionadas ao tema.

1.5 Delimitação do estudo

O estudo pretende abordar a gestão de cursos de graduação, particularmente os produtos educacionais representados pelos cursos de bacharelado, licenciatura e tecnológicos a fim de apurar se a gestão leva em conta diferenciações que esses devem assumir perante à legislação e ao mercado (estudantes). A fim de tornar possível que a pesquisa de campo contribua com o objetivo proposto, os procedimentos de gestão dos cursos de graduação estarão apoiados na relação entre o gestor acadêmico (coordenador de curso) e o produto educacional (cursos de graduação), não contemplando assim os aspectos financeiros e de recursos humanos.

Para tanto, o estudo se fixará em três IES na Região do Grande ABC, definidas por critério de acessibilidade e que contenham em sua estrutura cursos de graduação de bacharelado/licenciatura e tecnológicos, cujos coordenadores de cursos gerenciem simultaneamente essas modalidades de graduação. Cabe ressaltar que o estudo exibirá também o conhecimento de três especialistas sobre o tema abordado, que serão selecionados pelo critério da intencionalidade.

1.6 Metodologia do trabalho

O presente trabalho possui um nível exploratório calcado em referencial teórico relativo ao objeto de estudo, utilizando-se estudo de casos múltiplos de IES baseado em entrevistas com seus gestores, análise documental e análise do *site* dessas instituições. Utilizamos também entrevistas com especialistas da área educacional visando a obter maior diversidade de opinião e visão sobre os cursos de graduação.

1.7 Estrutura da dissertação

Além desta *Introdução*, o presente trabalho apresenta as seguintes partes:

O Ensino Superior no Brasil - em que são apresentadas considerações sobre a evolução e tendências do ensino superior no Brasil, identificando desafios e perspectivas da gestão do setor educacional.

Diversificação da Oferta de Cursos Superiores no Brasil - que apresenta as principais características dos cursos de graduação e dos cursos seqüenciais.

As IES da Região do Grande ABC e Suas Práticas Gestoras Frente à Diversificação na Oferta de Cursos de Graduação: uma abordagem sistematizada - em que é destinado à apresentação dos aspectos metodológicos norteadores da pesquisa, como também, das IES pesquisadas e dos resultados obtidos com as entrevistas.

Conclusões e Recomendações Finais - em que foram consignadas as conclusões e recomendações a propósito dos resultados apurados, podendo incentivar novos estudos sobre o tema.

1.8 Vinculação à linha de pesquisa

O tema da pesquisa se adequa ao Programa de Mestrado em Administração, mais especificamente à linha de pesquisa de Gestão e Inovação Organizacional, pois a gestão das IES frente à diversificação de cursos demanda procedimentos inovadores para que as entidades e públicos envolvidos alcancem propósitos de educação, formação e cidadania.

2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A evolução do ensino superior brasileiro, desde o século XIX, foi representada por períodos de profundas mudanças. Nas primeiras décadas do século XX, a questão da pesquisa fez renascer o projeto da Universidade e, segundo Romanelli (2003), era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente o sistema de ensino, com uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação.

Nesta perspectiva o movimento pela reforma universitária na década de 60 foi fomentado pelo desenvolvimento das burocracias estatais e das empresas de grande porte, através da abertura de um novo mercado de trabalho, disputado pela classe média. O diploma de ensino superior constituía quase uma garantia de acesso a esse mercado. Tal movimento fazia oposição à instituição da cátedra, ao compromisso efetuado na década de 30 com as escolas profissionais com características de universidade compartimentalizada e ao aspecto elitista que continuava atendendo a uma parcela mínima da população, especialmente dos estratos urbanos altos e médios (SAMPAIO, 1991).

Segundo Freitag (1986), a Lei nº 5.540, de 1968, que instituiu a reforma universitária, determinava que o ensino superior fosse indissociável da pesquisa e que deveria ser ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público e privado. Para alguns analistas, isso significava a privatização do ensino superior, análise esta sustentada mediante o número de 948 pedidos de abertura de novos cursos encaminhados ao Conselho Federal de Educação (CFE) entre 1968 e 1972.

A expansão do setor privado se deu, fundamentalmente, mediante à proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte que ofereciam um número reduzido de cursos. Instituições dessa natureza caracterizaram a expansão e a consolidação do setor privado de atendimento da demanda de massa no final dos anos 60 e por toda a década de 1970. A partir de então iniciou-se uma mudança gradativa na configuração do setor privado de ensino superior, visto que alguns estabelecimentos isolados transformaram-se em federação de escolas ou escolas integradas mediante processos de fusões. A partir da década de 1980, o movimento foi no sentido da transformação de escolas isoladas e/ou federação de escolas em universidades particulares (TRIGUEIRO, 2000).

Nesse contexto, importantes movimentos estruturais começam a ser desencadeados no setor privado de ensino superior. Para Sampaio (1998) essas mudanças são decorrentes de: estabilidade seguida de declínio da participação relativa das matrículas privadas no sistema de ensino superior; diminuição do número de estabelecimentos isolados, simultaneamente ao aumento de universidades particulares; desconcentração regional e interiorização dos estabelecimentos particulares e de suas matrículas; crescimento acelerado do número de cursos e ampliação do leque de carreiras oferecidas pelo setor privado. Durham e Schwartzman (1989) comentam que no Brasil do final dos anos 80, e ao nível do ensino superior, o ensino público tornou-se um setor elitizado. Nessa época iniciou-se a ampliação da faixa de ação do setor privado, inclusive pelo reconhecimento de um grande número de novas IES, como também da criação de novos cursos.

Observa-se que essas transformações se intensificaram a partir de 1988, data da nova Constituição Federal, que através do princípio da autonomia para as universidades, tanto para as públicas como para as privadas, criou-se um instrumento que abriu ao setor privado a possibilidade de se libertar do controle burocrático do Conselho Federal de Educação. Através da autonomia proporcionada pela LDB de 1996, as universidades passaram a poder criar e extinguir cursos na própria sede e remanejar o número de vagas dos cursos que ofereciam, possibilitando assim maior agilidade no atendimento da demanda por ensino superior. Surgiram também as chamadas “universidades mercantis” com explícitos fins lucrativos, geridos enquanto empresas educacionais, oferecendo produtos e serviços de acordo com a demanda do mercado, trazendo dinamismo e atratividade para novos segmentos de “clientes” (CALDERÓN, 2004).

De acordo com informações do INEP, a partir dos resultados do Censo da Educação Superior de 2003, havia 600 mil concluintes do ensino médio para 500 mil vagas universitárias ofertadas no ano de 1991, numa relação concluinte/vaga de 1,2. O Estado brasileiro disparou em 1995 um processo de expansão da educação superior. No ano de 1995 o Sistema Federal de Ensino Superior contava então com 741 IES, sendo 57 públicas e 684 privadas (comunitárias, confessionais e particulares). Havia 1.420.000 universitários, dos quais 370.000 estavam nas públicas federais e 1.050.000 nas privadas (BRASIL, 2004a).

Outro fator importante a ressaltar é que nesse contexto as IES foram convocadas a dar uma resposta efetiva à sociedade, não apenas para ampliar o número de vagas e cursos, mas, sobretudo, para preparar o cidadão para enfrentar a realidade atual. A LDB confere um caráter

de abertura, numa tendência de proximidade entre a escola e o mercado de trabalho com possibilidade de criação de novas habilitações profissionais. Nicolini (2001) enfatiza, entretanto, que a regulamentação promulgada conferia às IES liberdade, senão total, suficiente para que cada um formatasse seu projeto de ensino e definisse o profissional que desejaria formar, utilizando a prática pedagógica que julgasse adequada. Porém, a grande maioria das IES não fez uso de tal liberdade, limitando-se a reformular seus currículos apenas para adequá-los à nova LDB.

Em 2000 a relação concluintes do ensino médio por vaga já era de 1,9, em 2001 o número de IES passou para 1.258 correspondendo um aumento de 76% e as matrículas cresceram 129%. Nesse período, o número de instituições públicas praticamente não se alterou e o crescimento da matrícula foi somente de 38%, mostrando assim que o sistema público cresceu três vezes menos que o privado. No ano de 2002 foram autorizadas outras 234 novas instituições, implicando um crescimento anual de 19%. Já no ano de 2003 foram criados 118 novos estabelecimentos com um crescimento de apenas 8%, possivelmente como resultado da aplicação de critérios mais rígidos de autorização. Para 2004 as projeções indicavam 2,4 concluintes do ensino médio por vaga (BRASIL, 2004a).

2.1 Panorama atual do ensino superior no Brasil

As estimativas para o setor educacional apontam para um faturamento de aproximadamente 10 bilhões de reais anuais segundo estudo realizado por Schwartzman J. e Schwartzman S. (2002). Porém, ainda de acordo com esse estudo, observou-se que a demanda pelo ensino superior não é excessivamente alta e que essa situação não deverá se modificar nos próximos anos. A situação geral das vagas ofertadas pelas IES no Brasil mostra que a relação candidato/vaga nas instituições públicas se mantém alta, enquanto que nas instituições privadas esse número está decrescendo anualmente.

Para Mota (2004), o Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado para o decênio 2001-2010, determina que ao final do período sejam ofertadas matrículas em cursos superiores correspondentes a 30% dos jovens entre 18 e 24 anos. Entretanto, críticos do setor comentam que os objetivos e metas do PNE dificilmente serão concretizados até 2010, o que não invalida o fato de que esse plano ainda se mantém como instrumento legal de orientação do governo (RODRIGUES, G.M., 2004).

Segundo Trigueiro (2000) a formulação de políticas provenientes do Governo Federal, com o objetivo de melhorar a qualidade e a ampliação do ensino médio e do fundamental, nos últimos anos, foram fatores que contribuíram para o aumento da demanda por novas vagas e pelo acesso ao ensino superior brasileiro.

Nesse contexto de grande crescimento, surgem maiores oportunidades e opções aos alunos, decorrentes também de pressão social por inovações e conhecimentos, corroborando melhores condições de competitividade às IES. O panorama atual do ensino superior brasileiro localiza-se nesse cenário, fomentado pelo surgimento das mais variadas instituições, compondo um quadro educacional heterogêneo e complexo que, conforme Trigueiro (2000), sinaliza para uma situação de muitos obstáculos, considerando as particularidades da estrutura burocrática e administrativa das instituições, que se vêem forçadas a reformular seus antigos padrões de funcionamento e organização, constituindo assim uma teia de interesses e eventuais confrontos de posições.

Portanto, é importante ressaltar que essa reformulação no setor educacional depara com pressões internas e externas visto que o ambiente educacional no Brasil é conservador e enfrenta dificuldades para atender às demandas do desenvolvimento socioeconômico, como diz Ramos (1995):

Ainda hoje, a grande maioria das instituições de ensino pratica modelos de gestão autocráticos, copiados dos antigos sistemas de administração industrial que, por sua vez, se inspiraram nos moldes militares, com ênfase na rigidez hierárquica, na divisão de funções centrada na ordem e obediência (p. 9).

Braga e Monteiro (2005) reforçam essa situação comentando que o Brasil se caracteriza pelo conservadorismo e corporativismo e que os dirigentes das instituições de ensino preferem acreditar na visão de um mundo estático, não utilizando métodos, ferramentas e estratégias que outras organizações implementam em resposta às mudanças globais.

Segundo Ramos (1995) a escola deve ser considerada como um sistema aberto, como um organismo vivo que age e reage dentro da sociedade, participando de uma rede integrada de relacionamentos, submetendo-se assim às exigências de sintonia e integração. Nessa linha de pensamento Braga e Monteiro (2005) complementam que o grau de flexibilidade de uma organização é um importante diferencial competitivo, principalmente quando o mercado é instável, com regras pouco definidas e sujeitas a mudanças súbitas, como é o caso do setor de ensino privado no Brasil.

Neste cenário a universidade atual é chamada a assumir funções de ensino, pesquisa e extensão universitária e conforme cita Giacomini Filho (1996):

As escolas, de maneira geral, não têm claro o seu papel na sociedade moderna. Esta ambigüidade advém de indefinições próprias e de instituições sociais. No segundo caso o Estado, por exemplo, não se define quanto a garantir vagas para todos que queiram estudar, nível de lucro que as escolas particulares possam ter, gêneros de serviços que possam prestar, grau de liberdade para elaborar currículos ou formas de contratação docente que possam implementar, forçando-as a assumir uma identidade artificial, esquivando-se dos interesses reais dos públicos envolvidos (p. 91).

Atualmente, em muitas IES o trabalho em equipe vem substituindo as estruturas funcionais estratificadas, primando-se a descentralização administrativa com auto-responsabilidade, fortalecendo a capacidade de soluções criativas e focadas à melhoria contínua como condição de sobrevivência para as organizações (MORGAN, 1996; SENGE, 1999; DRUCKER, 1999). Essas questões refletem no ambiente educacional tornando necessário que a escola perceba seu trabalho como prestadora de serviços à sociedade e que suas ações sejam transparentes, submetendo-se a avaliações de suas práticas para o reconhecimento público (LAMPRECHT, 1994).

Observa-se que os setores produtivo e educacional sofrem influência das transformações. O setor produtivo sofre pressão das leis da oferta e procura, num sistema globalizado e que busca conhecimento técnico-científico a níveis de formação profissional exigidos pelo mercado de trabalho. Por sua vez, a escola depara com grandes desafios do sistema aberto a qual está inserida. Nessa linha de pensamento, De Masi (2000), comenta que a questão do desemprego e o surgimento de novas formas de trabalho devem ser vistas como oportunidades para a criação de um novo perfil para o ser social, onde cabe ao homem não se intimidar perante às mudanças, podendo explorar sua capacidade criativa e ser empreendedor; performance na qual ele é insubstituível.

Para Moran, Masetto e Behrens (2000), as tecnologias de comunicação e de informação da sociedade atual atingem todas as formas de organização: produção de bens e serviços, comercialização, diversão e de ensinar e aprender. Os autores comentam que essas novas tecnologias promovem soluções rápidas para a educação, e alertam que as mesmas devem servir de ferramentas mediadoras no processo ensino aprendizagem, pois compete à escola estar preparada para atender à nova realidade. Senge (1999) afirma que pela primeira vez na história tem-se a capacidade de criar muito mais informação do que se pode absorver, gerando-se uma

interdependência maior do que se pode administrar, e de acelerar as mudanças muito mais rápido do que se pode acompanhar. Observando-se o salto qualitativo da humanidade, marcadamente a partir da segunda metade do século XX, torna-se constante e inesgotável o desafio da escola diante da conjuntura de “sociedade do conhecimento”. Sendo assim, para superar esses desafios é necessário que a escola tenha em seu ambiente educacional profissionalização, responsabilidade, participação, autonomia de gestão, desenvolvimento de projetos, e cooperação (DEMO, 2000).

Nessa abordagem, não há dúvida que o advento das IES particulares ofereceu ao brasileiro maior perspectiva de avançar no estudo, principalmente para as faixas de baixa renda, que em virtude das deficiências do ensino fundamental e médio enfrentavam concorrência desigual nos processos seletivos. Os recentes programas de inclusão social, como o estabelecimento de cotas e a criação de um sistema de bolsas para alunos carentes, reforçam a importância do ensino superior privado ao mesmo tempo em que admitem a incapacidade do sistema público de absorver esse contingente (RODRIGUES, G. M., 2004). Para o autor é necessário que as IES privadas invistam na qualidade, pois atualmente observam-se dois movimentos distintos nessas instituições. Um deles é de visão gerencial com o objetivo de buscar os cursos de maior demanda e mais rentáveis, e o outro é a ausência de pesquisa nessas IES. Um dos caminhos, defendido pelo autor, é a busca de parcerias com empresas, bem como a capacitação do corpo docente.

Para Macedo (2000), questões que tratam da satisfação dos clientes, busca da melhor relação custo benefício e do profissionalismo da gestão frente à competitividade deixam de ser preocupações somente das empresas para se tornarem também desafios no ambiente de ensino. As IES se vêem pressionadas a assumir a vertente de “provedor de serviço” encontrando de um lado resistências daqueles que entendem a escola como local privilegiado do saber, agindo como um sistema fechado às pressões; e de outro, aqueles que tendem a conciliar a possibilidade do mundo do trabalho e da economia com o da formação holística do homem. Para Buarque (1991) a universidade deve transpor o estágio passivo de reação à mudança, tornando-se agente gerador de transformação de pessoas, organizações e do meio.

Na análise de Durham e Schwartzman (1989), as diferentes atividades desempenhadas pelas IES brasileiras reforçam a idéia de que a diferenciação que hoje existe entre essas instituições deve ser reconhecida de forma explícita. Existem atualmente instituições de pequeno e grande porte, com ou sem atividades de extensão, com ou sem pesquisa, e com concepções bastante

distintas de que o ensino, a pesquisa e a extensão devem consistir. Para os autores a perspectiva futura não parece ser a da convergência das instituições de ensino superior a um modelo único, e sim a do aumento progressivo da diferenciação, onde as diversas atividades poderão ser conduzidas tanto por instituições especializadas como também por setores especializados no interior das grandes universidades.

O ensino superior no Brasil necessita de políticas governamentais explícitas, com a identificação clara de objetivos e metas a serem alcançadas dentro de determinados horizontes de tempo. Para isso é imprescindível que as IES tomem a iniciativa de estabelecer estes vínculos, preservando, ao mesmo tempo, seu espaço próprio de atuação.

Diante deste cenário, a gestão educacional é influenciada pelas mudanças do ambiente externo e as IES (como mantêm um relacionamento de longo prazo com o aluno) devem traduzir as necessidades dos clientes, preocupando-se com serviços antes e pós-venda, inovando e aumentando a qualidade dos produtos (REIS, 2004; MORAES, 2001). Os indicadores gerenciais para as IES mostram que as expectativas dos alunos em relação à qualidade dos cursos são muito significativas, sendo possível gerar satisfação ou insatisfação nesses alunos através do longo processo de uso e consumo do serviço (GONÇALVES FILHO, GUERRA e MOURA, 2003).

É importante então salientar que as IES compõem um sistema de ensino inserido em uma política estratégica de educação para o país e que a diversidade de instituições e de cursos corresponde à realidade brasileira, sendo necessário estabelecer condições de controle de qualidade desses cursos para a garantia do papel social da educação (HENRIQUES, LÁZARO e RUIZ, 2004). A flexibilidade da legislação da educação superior, juntamente com os fatores econômicos, qualidade de ensino e os investimentos em equipamentos e infra-estrutura, tornam-se fatores críticos de sucesso no ensino superior (MACHADO NETO, 2002).

Outro fator preocupante na visão de Anderlini (2003), refere-se à evasão escolar que muitas vezes decorre da falta de convicção por parte do educando sobre a graduação a cursar. Neste contexto a autora comenta que a maior parte dos alunos que irão ingressar no ensino superior não terão condições financeiras para arcar com quatro anos de mensalidades que comprometem grande parte de sua renda.

Cabe então as IES planejarem ações para curto, médio e longo prazo, formulando estratégias que permitam conquistar mercados, conquistar alunos potenciais e reter os atuais. Torna-se

então fundamental a profissionalização do processo de gestão no setor educacional, paralelamente à prática do marketing de relacionamento, pretendendo manter assim um vínculo com o cliente (COBRA e BRAGA, 2004).

2.2 A gestão dos cursos de graduação

Para Maximiano (2000), a gestão administrativa compreende quatro processos principais e interligados: planejamento, organização, direção e controle. Outras funções importantes, como coordenação, execução, comunicação e participação, contribuem para a realização dos quatro processos principais. Para esse trabalho é importante mencionar a descrição desses processos:

- Planejamento: é o processo de definição de objetivos, atividades e recursos.
- Organização: é o processo de definição do trabalho a ser realizado e as responsabilidades pela realização, compreendendo a distribuição dos recursos disponíveis de acordo com algum critério.
- Direção: é o processo de realização das atividades e utilização de recursos visando atingir os objetivos.
- Controle: é o processo de assegurar a realização dos objetivos propostos e de identificar a necessidade de modificá-los.

No contexto da gestão das IES, Andrade e Amboni (2002 p.43), apresentam fases que delineiam a proposta metodológica para a revisão, análise e implantação do projeto pedagógico para os cursos de graduação. Segundo os autores essa proposta deve ser vista como guia de orientação para que os coordenadores de cursos efetuem ajustes possibilitando acompanhar as tendências internas e externas, como um referencial que favoreça os diferenciais competitivos das instituições de ensino superior.

Fase 1 - Sensibilização e pressupostos: a necessidade da mudança

Nessa fase, os coordenadores de cursos devem preparar os segmentos envolvidos no processo de revisão, análise e implementação do projeto pedagógico com o intuito de demonstrar que o curso deve estar sempre aprendendo e reaprendendo com as mudanças. Dessa maneira deve-se considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e

discussão dos problemas do curso, na busca de soluções viáveis à efetivação de sua intencionalidade.

Fase 2 - Objetivos do projeto pedagógico

Na fase 2, os responsáveis pela revisão, análise e implementação do projeto pedagógico devem saber o que os dirigentes principais e os segmentos envolvidos esperam como produto/resultado do projeto, considerando a realidade atual do curso e as tendências de formação. Nesse contexto os objetivos servem como diretrizes na tomada de decisões, sendo utilizados como guia para aumentar a eficiência organizacional das IES.

Fase 3 - O resgate histórico do curso e do mercado

A historicidade do curso possibilita a verificação do seu ciclo de vida, com o intuito de identificar o direcionamento do produto. A partir do conhecimento do direcionamento, os dirigentes das IES terão mais condições de checar se o curso deve ser mantido ou não, considerando-se as tendências do mercado e vocação regional.

Fase 4 - A realidade atual do curso e do mercado: diagnóstico estratégico

Nessa fase são realizadas análises internas, com o objetivo de verificar os pontos fortes e fracos do curso. Por pontos fortes os autores entendem como as variáveis internas controláveis que proporcionam uma condição favorável para a organização do curso, em relação ao seu ambiente. Os autores sintetizam pontos fracos, como as variáveis internas e controláveis que provocam uma situação desfavorável para o curso em relação ao seu ambiente.

Na análise externa, os dirigentes deverão verificar as ameaças e oportunidades que estão no ambiente em que se encontra situado o curso e as melhores maneiras de evitar ou usufruir dessas situações.

Segundo Andrade e Amboni (2002), a realidade atual do curso e do mercado precisa ser conhecida para que os coordenadores dos cursos possam ter condições de verificar como se encontra o curso em relação às realidades interna e de mercado. Neste contexto da gestão dos cursos de graduação, deve-se levar em consideração as oportunidades e ameaças que são

representados pelos aspectos legais, organização didática pedagógica, corpo docente e os aspectos estruturais

Fase 5 - A busca da identidade própria: a questão do currículo

Nessa fase a busca da identidade própria do curso pode ser facilitada pelas informações coletadas sobre a historicidade do curso e de mercado, bem como, da configuração da realidade atual em relação a organização didática pedagógica em vigor, corpo docente, aspectos estruturais e legais, atribuições do coordenador do curso e modelo de gestão e de organização.

Fase 6 - Checagem do currículo proposto em relação às realidades interna e externa

A busca da sintonia do currículo do curso proposto em relação às realidades interna e externa demonstra que a revisão, análise e mudança curricular não podem se limitar à reformulação de matrizes curriculares, pois envolve mudanças culturais, comportamentais, tecnológicas, tecno-estruturais e ambientais. Neste contexto Andrade e Amboni (2002) apresentam a partir de alguns questionamentos relacionados abaixo como é possível aos coordenadores de cursos a análise e reflexão sobre o produto que está sendo oferecido aos alunos atuais e potenciais:

- O perfil do corpo docente existente é condizente com a nova proposta de projeto pedagógico?
- A prática pedagógica está de acordo com os objetivos do curso, do perfil profissional, bem como para o desenvolvimento de habilidades e competências?
- Os aspectos estruturais são adequados, quando se levam em conta o perfil do corpo docente e a filosofia do currículo do curso?
- As parcerias existentes são suficientes para assegurar a interface do curso com o mercado?
- Os aspectos legais externos e internos são adequados para a flexibilização e agilidade do que deve ser feito?

Segundo os autores, essas questões permitem saber se o curso pode ser afetado direta ou indiretamente pelos agentes internos e externos ao processo.

Fase 7 - Implementação e monitoração

Nessa fase deve-se levar em conta a interdependência das fases anteriores, visando o aperfeiçoamento contínuo do processo mediante a implementação de mecanismos de monitoração que venham auxiliar o curso em prol do aprendizado contínuo deste e de seus integrantes.

Contribuindo também para o presente estudo, vale ressaltar o trabalho da pesquisadora Mastella (2004), que apresenta as ações que são executadas pelos coordenadores de cursos nas IES, conforme segue:

- Visitar empresas para conhecer o perfil profissional desejado.
- Fazer pesquisa de mercado a fim de responder de maneira adequada à demanda.
- Fazer palestras e workshops com empresários da região onde atua.
- Promover atividades de extensão junto à comunidade.
- Estimular o desenvolvimento da pesquisa na instituição.
- Acompanhar a inserção do aluno no mercado de trabalho.
- Envolver seus alunos em ações sociais junto à comunidade.
- Promover treinamentos pedagógicos aos docentes do curso.

É importante ressaltar que a pesquisa realizada por Mastella (2004), demonstrou em todas as ações mencionadas acima um percentual superior a 60%, o que indica que os coordenadores de cursos estão envolvidos em várias ações relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão além de ações que promovem o curso no mercado. Neste contexto, a partir do diagnóstico de gestão de cursos em IES a autora propôs a ampliação da atuação do coordenador no que se refere às questões administrativas.

2.3 O marketing educacional

Atualmente as instituições organizacionais enfrentam grandes problemas como: intensa e dinâmica mudança nas necessidades dos alunos; crescente aumento da concorrência; escassez de recursos; elevados índices de inadimplência; aumento dos custos, devido às inovações tecnológicas na área da educação; e, ainda, a situação econômica do país.

Essa situação está fazendo com que as instituições de ensino considerem a necessidade de implementação de estratégias de marketing para se manterem viáveis nesse mercado

competitivo (COBRA e BRAGA, 2004). Para Certo e Peter (1993), a função de marketing significa facilitar as trocas entre uma organização e seus compradores ou usuários finais.

Entretanto antes de dissertarmos sobre a utilização do marketing pelas IES, é importante definirmos o que é marketing, que segundo Kotler e Fox (1994):

Marketing é análise, planejamento, implementação e controle de programas cuidadosamente formulados para causar trocas voluntárias de valores com mercados-alvo e alcançar os objetivos institucionais. Marketing envolve programar as ofertas da instituição para atender às necessidades e aos desejos de mercados-alvo, usando preço, comunicação e distribuição eficazes para informar, motivar e atender a esses mercados (p. 24).

Manes (1997), contribui relatando que:

Marketing Educacional é o processo de investigação das necessidades sociais, para desenvolver serviços educacionais com a intenção de satisfazê-los, de acordo com seu valor percebido, distribuídos em tempo e lugar, e eticamente promovidos para gerar bem-estar entre indivíduos e organizações (p.17).

É importante ressaltar que o marketing no ensino superior requer, como em outras organizações, um planejamento eficaz para obter os resultados almejados atuando como uma estratégia de comunicação e integração das IES com seus públicos internos e externos (KOTTWITZ, 1998; KOTLER e FOX, 1994; OLIVEIRA, 2004). Porém conforme Prado (1998), as IES têm dificuldades em operacionalizar o marketing, pois não conseguem perceber o aluno e a sociedade como clientes e também não têm clara a relação que deve ser estabelecida com seus diversos públicos. Carvalho (1998) corrobora essa linha de pensamento afirmando que as IES vendem produtos que ainda não conquistaram a confiança dos compradores, e com raras exceções não entendem o mercado, oferecendo produtos conservadores e incompreensíveis, havendo urgência de se repensar o produto educacional.

A imagem favorável das instituições educacionais se completa com a oferta de produtos que respondam às necessidades da demanda, cujo caráter intangível desses produtos incorpora efetivamente conhecimentos e habilidades úteis para o crescimento pessoal dos clientes. Esses produtos constituem-se do próprio serviço oferecido pela escola ao estudante, com o objetivo de atender tanto as necessidades dos alunos como da sociedade, justificando assim a existência da estrutura escolar (FARIA, 2001; BALLACCHINO, 1994). Giacomini Filho (1995) ressalta que se uma escola não possuir meios para oferecer seus serviços educacionais com alto grau de

qualidade, não irá satisfazer seus alunos; comenta ainda que por intermédio de parcerias a instituição poderá criar um diferencial que agregue valor aos produtos oferecidos.

Ainda assim, o marketing no setor educacional tem tanto defensores como críticos. Segundo Kotler e Fox (1994), os defensores afirmam que o marketing realmente ajuda a instituição a cumprir sua missão educacional através do aumento da satisfação dos clientes. Por outro lado, alguns educadores sentem que o marketing é incompatível com a missão educacional, e que ele seria desnecessário se as pessoas apenas reconhecessem a boa educação que receberam da instituição. Faria (2001) diverge do pensamento dos críticos, pois considera que o marketing é uma ferramenta extremamente útil a todo o processo de gestão educacional, apresentando, entre outras, as seguintes vantagens:

- Seleciona mercados-alvo, distinguindo os segmentos com melhor potencial de mercado.
- O marketing exige que a instituição seja mais específica em seus objetivos, visto que se baseia em planejamento.
- Sendo o marketing voltado para o atendimento das necessidades dos clientes, auxilia na melhoria do produto e/ou serviço oferecido pela instituição.

Ainda recorrendo ao conceito de Kotler e Fox (1994), tem-se que, para sobreviver e tornarem-se bem sucedidas, as instituições devem conhecer seus mercados, atrair recursos suficientes, converter esses recursos em programas, serviços e idéias apropriadas e distribuí-los eficazmente aos diversos públicos consumidores, com o objetivo de atingir as metas organizacionais. Estes públicos, ou estas forças compõem o ambiente de marketing e por sua vez afetam a capacidade das IES de servir seus clientes.

2.3.1 O ambiente de marketing do setor educacional

Segundo Certo e Peter (1993), a análise do ambiente é um aspecto crítico do desenvolvimento da estratégia de marketing, visto que as mudanças no contexto organizacional podem conduzir a oportunidades e restrições a um marketing bem sucedido.

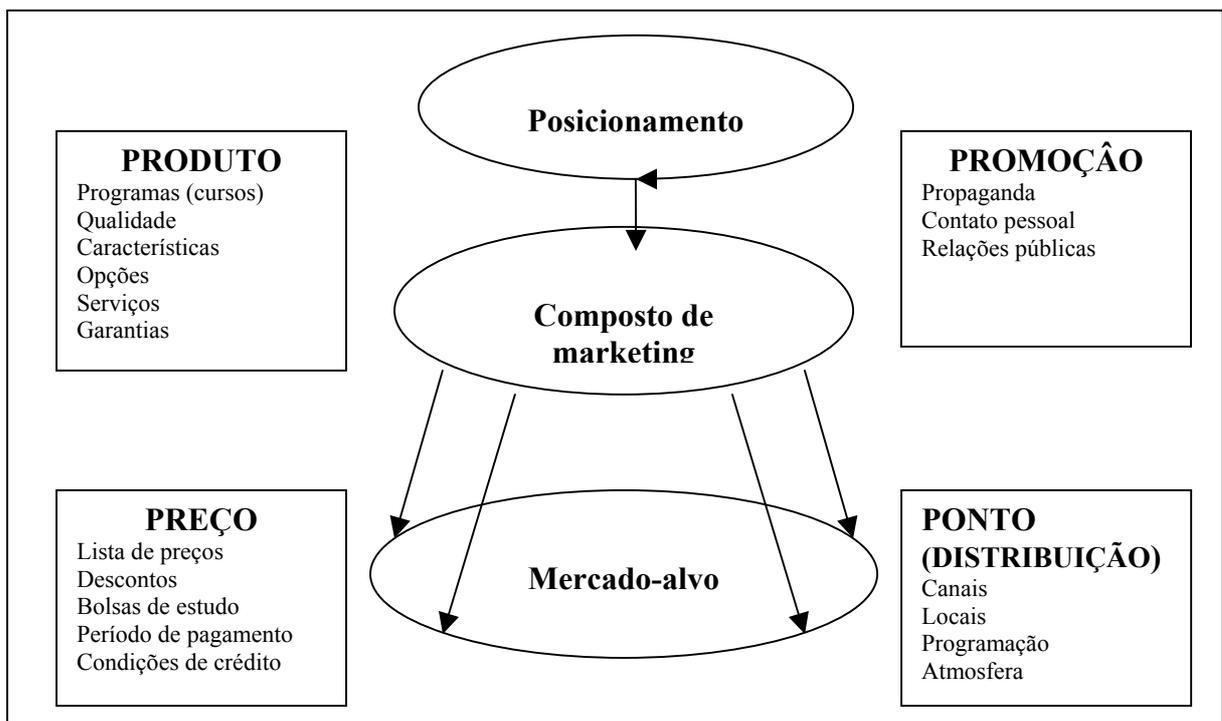
Nessa perspectiva, Faria (2001) apresenta o ambiente de marketing aplicado ao setor educacional conforme segue:

- a) Ambiente interno: composto pelos departamentos administrativos da instituição, somando-se seus docentes e discentes.
- b) Microambiente: composto por todo o ambiente interno, mais os principais públicos próximos as IES, como clientes, concorrentes, reguladores e fornecedores.
- c) Macroambiente: composto por forças sociais incontroláveis, que afetam todo o microambiente como economia, legislação, tecnologia, cultura, política e demografia.

2.3.2 O composto de marketing aplicado aos serviços educacionais

O Composto de Marketing, também chamado de Marketing Mix, é a combinação de vários instrumentos táticos utilizados com a finalidade de empreender estratégias de ação, tendo em vista atingir os objetivos mercadológicos. Kotler e Armstrong (1999) apresentam o Composto de Marketing denominando-o de quatro P's. São eles: Produto, Preço, Ponto de Venda e Promoção. Bastos Filho (2004) ressalta que a instituição que utilizar o composto de marketing e o planejamento estratégico na gestão educacional, poderá trabalhar priorizando determinados elementos em detrimento de outros, com o intuito de manter ou melhorar sua competitividade no mercado. A figura 1 ilustra o composto de marketing aplicado ao setor educacional.

Figura 1 - Composto de Marketing



Fonte: Kotler e Fox, 1994 p.181.

2.3.2.1 O produto aplicado ao marketing educacional

Segundo Kotler e Fox (1994), o produto representa o que a instituição oferece ao consumidor. Resumiremos produto como algo que pode ser oferecido a um mercado para atenção, aquisição, uso ou consumo, visando satisfazer a um desejo ou necessidade. Essa oferta inclui objetos físicos, cursos, serviços, pessoas, locais, organizações e idéias.

É de extrema importância que uma instituição educacional decida sobre quais programas e serviços serão oferecidos aos seus alunos, ex-alunos e outros públicos. Segundo Faria (2001), no setor educacional, o produto é intangível, ou seja, o produto é o próprio serviço prestado pela escola, composto pelas ofertas acadêmicas, filosofias educacionais, ofertas sociais e qualidade de vida proporcionada para o estudante.

A maioria das instituições de ensino oferece produtos múltiplos que são agrupados formando assim uma linha de produtos. Dessa maneira, uma linha de produtos é constituída por um grupo de produtos que estão diretamente relacionados: ou porque funcionam da mesma maneira, ou são vendidos aos mesmos consumidores, ou ainda colocados no mercado por meio dos mesmos estabelecimentos. Uma IES pode expandir o seu composto de produto, incrementando mais linhas de produtos, ou acrescentando mais produtos a uma linha já existente; como por exemplo, implantar mais um curso dentre as opções das que já são oferecidas ao seu público alvo.

Para Kotler e Fox (1994), o produto na IES pode ser analisado em três níveis: núcleo, tangível e aumentado. O produto-núcleo responde às perguntas: O que o consumidor está realmente procurando? Quais as necessidades o produto está realmente satisfazendo? Cabe então ao profissional de marketing conhecer o produto da perspectiva do consumidor, visto que o produto-núcleo pode diferir de um consumidor para outro. No caso dos produtos educacionais enquanto alguns alunos estão procurando conhecimento teórico, outros estão procurando se adequarem ao mercado de trabalho.

O produto tangível é constituído por elementos perceptíveis do serviço e pode incluir cinco particularidades: estilo, características, embalagem, nome da marca e nível de qualidade. Por exemplo, o produto tangível em uma IES pode tomar a forma de sala de aula, onde o aluno se senta na carteira em frente ao quadro, o professor sentado atrás de uma mesa, lendo suas anotações ou escrevendo no quadro.

O produto aumentado consiste nos serviços e benefícios adicionais que a IES pode oferecer ao seu público-alvo, que vão além do produto-núcleo e do produto tangível, caso da infra-estrutura, recursos do campus e áreas de lazer.

Neste contexto, Faria (2001) comenta que o produto oferecido por uma IES envolve a consideração de variáveis que devem ser dimensionadas e analisadas para compor um produto educacional, como: corpo docente, plano curricular, projeto pedagógico, laboratórios e equipamentos, atividades culturais e recreativas, atividades sociais, condições ambientais, condições físicas do campus, condições intelectuais e sócio-econômicas dos alunos, acervo bibliográfico e mercado de trabalho. Nessa perspectiva o autor corrobora que os dirigentes das IES deverão decidir sobre as estratégias de produto, analisando as alternativas e levando-se em consideração os seguintes fatores:

- a) identificar o produto-núcleo;
- b) adequar cada curso em nível de produto tangível e de produto aumentado;
- c) equilibrar a linha de produtos de acordo com a quantidade de produtos ;
- d) adotar estratégias de crescimento do produto;
- e) identificar o estágio em que o produto se encontra, em relação ao seu ciclo de vida (lançamento, crescimento, maturidade ou declínio), objetivando determinar estratégias mais eficazes conforme o estágio de cada curso;
- f) aumentar o número de cursos, modificar ou eliminar alguns deles.

O lançamento de novos produtos (cursos) deve ser consequência de estratégias que apontem para tal necessidade onde a análise do mercado englobe tamanho, segmentação e concorrência, algo essencial para avaliar as reais chances de sucesso do curso (BRAGA e MONTEIRO, 2005).

Para exemplificar os critérios que são utilizados para lançar novos cursos, podemos nos valer do estudo de Bittencourt (2005) cujo enfoque foi as IES da Região do Grande ABC e que mostrou o seguinte: 91% dessas instituições atendem às demandas locais do mercado de trabalho, 88% pesquisam as necessidades da região, 78% preferem lançar cursos inovadores, 59% baseiam-se na experiência dos seus diretores e apenas 34% preferem lançar cursos tradicionais.

2.3.2.2 O preço aplicado ao marketing educacional

As IES têm grande interesse na questão de preço devido ao fato da maioria depender das mensalidades pagas pelos alunos para a sustentabilidade econômica da instituição. Faria (2001) ressalta que o preço é a quantidade de dinheiro que é dada em troca de bens e serviços, sendo que as instituições educacionais devem procurar o equilíbrio entre o que os consumidores pagam e o que eles obtêm.

Segundo Kotler e Fox (1994), o preço é apenas um dos componentes do marketing mix que influencia a escolha por parte dos consumidores. O autor ressalta que além do preço das mensalidades, os consumidores podem ter que enfrentar outros custos, como, por exemplo, custo de esforço, custo psíquico e custo de tempo.

O preço inclui vários elementos, como por exemplo, o preço de lista que é o preço declarado do produto ou serviço. O preço real pode variar de acordo com a concessão de um prêmio ou desconto. Dessa maneira, uma IES pode estabelecer o preço da mensalidade oferecendo bolsas de estudos para alunos necessitados, que representa desconto no preço de lista.

A título de exemplo, Bittencourt (2005) ressalta que as IES da Região do Grande ABC disponibilizam alguma modalidade de bolsa de estudo para os seus alunos, conforme representado na tabela abaixo:

Tabela 1 - Modalidades de bolsas de estudos

Tipos de bolsas oferecidas	TOTAL	%
Própria (desconto nas mensalidades)	26	81
Bolsa para funcionários da instituição	25	78
Convênio com o Prouni	19	59
Convênio com a Prefeitura do Município	17	53
Convênio com Programa Escola da Família	17	53
Convênio com Sindicatos	16	50
Convênio com Empresas	15	47
Convênios com Instituições Públicas	9	28
Bolsa para atletas da instituição	9	28

Neste contexto é imprescindível que os gestores educacionais determinem instrumentos para gerenciamento dos preços e taxas cobradas, para a própria sobrevivência das instituições educacionais, bem como para manter o poder de competitividade com a concorrência. Como atualmente o mercado de alunos parece sensível aos preços das mensalidades, muitas instituições têm orientado seus preços pelo incentivo ao mercado com concessão de descontos. Dessa maneira as IES tendem a analisar a combinação de custos, demanda e concorrência, antes de determinar as mensalidades e taxas a serem cobradas dos alunos. Cobra e Braga (2004) afirmam que, quando da definição dos preços dos cursos que serão oferecidos ao mercado, as IES particulares devem estabelecer estratégias que estejam integradas em três aspectos fundamentais da gestão: satisfação, relacionamento e eficiência.

2.3.2.3 O ponto e a logística como elemento tático no marketing educacional

A logística/praza compreende em ações de tornar os produtos disponíveis e acessíveis ao mercado alvo. É importante ressaltar que disponibilidade e acessibilidade são coisas distintas. Suponhamos que uma IES lançou um programa para a capacitação de professores de 1º grau, porém essa instituição estava localizada muito distante de onde a maioria deles vivia ou trabalhava e que, além disso, o programa era oferecido no horário em que a maior parte dos professores estava trabalhando. Então pode-se dizer que o programa, apesar de disponível, não era acessível às pessoas para as quais foi planejado.

Para acompanhar as mudanças de mercado que vêm ocorrendo atualmente, algumas IES estão adotando programações e localizações estratégicas visando a manter e atender seus mercados. Para Kotler e Fox (1994), as IES devem considerar algumas questões para orientar o processo de planejamento de distribuição de produtos:

- 1- Como as IES tendem a escolher suas localizações?
- 2- Como os programas educacionais são colocados à disposição dos consumidores?
- 3- Como as IES devem desenvolver suas estratégias de distribuição?

De acordo com os autores, primeiramente é necessário que a IES avalie seu padrão de distribuição atual, com o objetivo de verificar se está atendendo adequadamente às necessidades atuais de acordo com os recursos disponíveis.

Em seguida, deverá ser feita uma análise por meio de indicadores mensuráveis para detectar se o padrão em funcionamento apresenta inconvenientes. Em caso afirmativo, a IES deverá estabelecer novos objetivos de distribuição.

Logo após, a IES deverá definir seu padrão desejado de distribuição e poderá decidir se deve ter uma única instalação para atender a todos os seus alunos, ou estabelecer locais múltiplos. Essa decisão envolve vários fatores, como por exemplo, a disposição dos consumidores de se deslocarem até as instalações, a relação custo versus benefício devido às localizações múltiplas e a receita de alunos que serão geradas ao atrair estudantes potenciais.

A partir dos estudos de viabilidade de estabelecer locais múltiplos, a IES deve selecionar a localização, devendo identificar pontos que oferecem melhor acesso aos mercados-alvo. Nesse estudo alguns itens deverão ser levados em consideração como: transporte, vias de acesso, características demográficas e localização das instituições concorrentes.

Bittencourt (2005) revela em sua pesquisa que as IES da Região do Grande ABC utilizam a segmentação para captar alunos, sendo que 84% utilizam a segmentação pela localização, 47% segmentam pela faixa etária, 44% segmentam pela classe social, 22% pelo estilo de vida e 6% pela afinidade com determinada religião.

Finalmente, a IES deve considerar a otimização dos serviços prestados, como, por exemplo, oferecer laboratórios e equipamentos em plenas condições para a ação didática; planejar a distribuição de produtos educacionais como ensino à distância, bem como outros meios eletrônicos de comunicação. Nessa linha de pensamento, Cobra e Braga (2004) corroboram que a presença da tecnologia da informação no setor educacional possibilitou grandes avanços em relação aos canais de contato com o público-alvo. Para os autores, os atendimentos via linha 0800, e-mail, internet e via marketing de relacionamento como palestras e apresentações para alunos de ensino médio e cursinhos, são algumas ações praticadas atualmente pelas IES.

2.3.2.4 A comunicação no marketing educacional

O entendimento do produto educacional é essencial nas decisões estratégicas de comunicação de marketing (MANES, 1997; BARNES, 1993; HANSON e HENRY, 1992). Outro fator a considerar é o conceito de comunicação empresarial que é um processo integrado que orienta o relacionamento das empresas e organizações com todos os seus públicos de interesse, criando uma autêntica cultura de comunicação e atendimento, adotando atributos como

profissionalismo, ética, transparência e exercício pleno da cidadania, ou seja, novos conceitos sociais, algo que deve estar presente nas IES (BUENO, 2003).

Atualmente as IES têm investido consideravelmente em comunicação de marketing, algo que não acontecia até algum tempo atrás, devido a menor concorrência, sendo que as poucas que haviam já eram conhecidas e algumas já tinham a imagem construída. Além disso, o número de alunos potenciais era maior que o número de vagas oferecidas pelas IES, o que deixava as escolas em uma posição favorável. Porém, esse quadro vem sofrendo alterações, visto que as opções de escolha por parte dos alunos são cada vez maiores, sendo esses alunos duramente disputados pelas IES.

Churchill e Peter (2000) conceituam promoção como os meios pessoais e impessoais utilizados para informar, convencer e lembrar os consumidores sobre produtos e serviços. Para o marketing educacional, Manes (1997) ressalta que a promoção constitui uma das ferramentas mais efetivas para atrair, captar e reter alunos.

As IES necessitam de comunicações eficazes com seus mercados-alvo. Para Kotler e Fox (1994) não é suficiente desenvolver bons programas e serviços, tornando-os acessíveis, bem como fixar preços atraentes, se a IES não informar seus consumidores sobre suas metas, atividades e ofertas para despertar o interesse dos mesmos.

Um programa eficaz de comunicação deve apresentar todas as atividades coordenadas, onde a IES deverá usar uma combinação planejada de mala direta, propaganda, publicidade e eventos especiais, para que realmente consiga atingir os resultados esperados. Kotler e Fox (1994) comentam que as comunicações eficazes de marketing devem ser autênticas, sem lugar para distorções ou exageros, para não causar ressentimentos com o público envolvido. Na visão dos autores, o planejamento de uma comunicação eficaz envolve: identificar a audiência-alvo; facilitar o entendimento da resposta procurada; desenvolver uma mensagem; escolher a mídia; selecionar os atributos de fontes e reunir feedback.

Segundo Bittencourt (2005), a comunicação das IES na Região do Grande ABC com os diversos públicos é uma tarefa diária, especialmente para aquelas que visam à formação de imagem e captação de alunos. Dentre os veículos de propaganda atualmente utilizados por aquelas IES pode-se citar outdoor, televisão, folderes, cartazes, folhetos, jornais, rádio, displays e internet; na mesma pesquisa constatou-se que o outdoor é o veículo de propaganda que apresenta maior retorno, seguido da televisão (aberta) e posteriormente dos folhetos e cartazes.

Com relação à promoção dos cursos de graduação na Região do Grande ABC, observa-se nos outdoors a ênfase da curta duração dos cursos tecnológicos.

Em tempos de concorrência acirrada, o fator promoção pode se constituir em um incentivo a mais para a decisão de compra de um curso. No contexto sobre a comunicação da oferta de cursos superiores, é importante ressaltar a Portaria 2.864, de 24 de agosto de 2005 que determina que as IES deverão tornar públicas e manter atualizadas, em página eletrônica própria, as condições de oferta desses cursos por ela ministrados assim como o programa de cada curso oferecido e demais componentes curriculares, além da duração, requisitos e critérios de avaliação dentre outras informações (BRASIL, 2005c). Outro fator a destacar é que, atualmente, muitas IES se preocupam em criar programas de inclusão social que lhes permitam desenvolver uma imagem favorável e positiva perante a sociedade como forma de promoção da instituição.

3 DIVERSIFICAÇÃO DA OFERTA DE CURSOS SUPERIORES NO BRASIL

A expansão do ensino superior no Brasil, conforme as estatísticas do INEP no período de 1990 a 2003 concentrou-se na rede privada com um crescimento de 153%, bem acima dos 82% no sistema público. A partir dos dados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior de 2003, as instituições de educação superior do País têm 3,9 milhões de estudantes em cursos de graduação. Houve um aumento de 11,7% da matrícula em relação ao último ano, sendo que no setor privado, que conta com 2.750.652 estudantes, o crescimento foi de 13,3%, e no setor público, de 8,1%. Ainda de acordo com o Censo da Educação Superior de 2003, constata-se que o número de cursos de graduação registrados é de 16.453, com um aumento de 14,3% em relação a 2002. Nas instituições privadas, o crescimento foi de 18%, enquanto que nas públicas foi de 7,8%. Do total de cursos existentes no País, 10791 (65,6%) estão no setor privado e 5662 (34,4%) em instituições públicas (BRASIL, 2004a). Bittencourt (2005) comenta que as IES da Região do Grande ABC oferecem 374 cursos de nível superior.

O Censo de Educação Superior de 2003 mostra que no País em relação ao número de instituições da educação superior, do total de 1859 instituições registradas em 2003, 207 são públicas, representando 11,1% e 1652 privadas perfazendo um percentual de 88,9%. O crescimento registrado em relação ao último ano é de 13,6%. No setor privado, o aumento foi de 14,6% e, no público, de 6,2% conforme demonstra a tabela abaixo.

Tabela 2 - Números de instituições de educação superior no Brasil

Número de Instituições de Educação Superior, Cursos e Matrículas por Categoria Administrativa - Brasil- 1998 - 2003									
Ano	Instituições			Cursos			Matrículas		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
1998	973	209	764	6.950	2.970	3.980	2.125.958	804.729	1.321.229
1999	1.097	192	905	8.878	3.494	5.384	2.369.945	832.022	1.537.923
2000	1.180	176	1.004	10.585	4.021	6.564	2.694.245	887.026	1.807.219
2001	1.391	183	1.208	12.155	4.401	7.754	3.030.754	939.225	2.091.529
2002	1.637	195	1.442	14.399	5.252	9.147	3.479.913	1.051.655	2.428.258
2003	1.859	207	1.652	16.453	5.662	10.791	3.887.771	1.137.119	2.750.652

Fonte: Ministério da Educação - INEP (BRASIL, 2004a).

Porém esse mesmo levantamento registra que as matrículas de todas as regiões do País aumentaram em 2003, embora com um ritmo menor. De 2002 para 2003, o aumento foi de 11,7%, e no período anterior foi de 14,8%. Enquanto nas instituições federais o crescimento

da matrícula foi o maior registrado nos últimos três anos, no setor privado a taxa foi a menor dos últimos cinco anos.

Segundo Bittencourt (2005), no período compreendido entre 1995 a 2003, as matrículas no ensino superior na Região do Grande ABC cresceram 124%, conforme demonstra a tabela 3.

Tabela 3 - Total de matrículas no ensino superior na Região do Grande ABC

Município	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Diadema	-	-	-	-	-	87	141	257	741
Mauá	150	141	126	108	106	113	106	104	839
Ribeirão Pires	752	666	772	974	986	1.034	1.092	963	917
Santo André	13.755	13.000	11.942	12.447	13.117	26.146	29.898	31.460	34.108
SBC	13.760	13.957	14.958	15.661	16.584	26.546	29.601	33.781	35.405
SCS	9.056	11.399	13.360	15.906	18.070	9.807	9.787	10.791	12.035
TOTAL	37.473	39.163	41.158	45.096	48.863	63.733	70.625	77.356	84.045
Evolução		4,51%	5,09%	9,57%	8,35%	30,43%	10,81%	9,53%	8,65%

Conforme informações do INEP o número de vagas oferecidas pelas instituições de educação superior nos processos seletivos ultrapassou a quantidade de concluintes do ensino médio regular do ano anterior. Em 2003 foram abertas dois milhões de vagas contra 1,9 milhão de concluintes do ensino médio em 2002. O crescimento total do número de vagas foi de 12,9% em relação ao ano anterior. No setor privado o crescimento foi de 16,5% e nas instituições públicas registrou-se uma diminuição de 4,8%, sendo de 15,4% nas estaduais, de 2,2% nas federais e um incremento de 23,3% nas municipais. A diferença entre o número de vagas oferecidas por todos os processos seletivos e o número de ingressos no conjunto das instituições de educação superior foi de 36,9%. Nas instituições privadas as vagas ociosas atingiram 42,2% do total e nas públicas 5,1%. O índice de ociosidade no número de vagas oferecidas nas instituições privadas era de 37,4%, em 2002, o que significa que houve um aumento de quase cinco pontos percentuais em um ano. Nas IES públicas, não houve modificação significativa na quantidade de vagas ociosas (BRASIL, 2004b).

Segundo dados da Secretaria do Estado de Educação, a Região do Grande ABC disponibiliza mais vagas no ensino superior que o número de alunos matriculados no último ano do ensino médio (público e particular), demonstrando assim que há excedente de vagas ofertadas na região (SÃO PAULO, 2005). Bittencourt (2005) corrobora que apenas nove IES na Região do Grande ABC conseguiram preencher todas as vagas oferecidas no processo seletivo/vestibular de 2005, observando também que em doze instituições a procura foi muito baixa, ficando com menos de um candidato para cada vaga oferecida.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2003, verifica-se que dos 3.887.771 alunos matriculados, 2.750.652 estavam em IES privadas, representando mais de 70% do total de matrículas. A exemplo da inferência quanto ao número de instituições e cursos, as matrículas na graduação também revelam que a educação superior brasileira é majoritariamente privada e noturna, tornando este setor a principal oportunidade de acesso ao aluno trabalhador. Do total de 2.270.653 matrículas, no ensino noturno, apenas 407.444 estão no setor público, enquanto 1.863.209 encontram-se no setor privado, o que parece identificar uma grave contradição no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira nos últimos anos (BRASIL, 2004a).

Essa grande revolução provocou maior diversificação de produtos, caracterizando assim a passagem de um mercado de demanda com baixa concorrência, para um mercado de oferta de concorrência acirrada (CALDERÓN, 2004). Nessa nova era de competição tornou-se necessário que as Instituições de Ensino Superior estivessem atentas às demandas do mercado de trabalho, oferecendo novos produtos e aprimorando os já existentes (TACHIZAWA e ANDRADE, 1999). Sendo assim, as IES foram forçadas a um maior dinamismo na gestão estratégica de seus negócios, tendo como diferencial a criatividade na oferta de cursos, diante da equivalência dos preços e da qualidade dos produtos e serviços oferecidos (ANDERLINI, 2003 e MARINS, 2003).

Em relação à criação de cursos superiores Sampaio (1998) comenta que são de dois tipos: curso fundante e curso de ampliação. Os cursos fundantes vinculam-se à implantação de um novo estabelecimento de ensino superior, que na maioria das vezes, fazem parte de uma estratégia de expansão do setor. Os cursos de ampliação fazem parte das estratégias institucionais dos estabelecimentos já consolidados, que visam a expandir sua oferta de ensino superior. Segundo a autora, os cursos de ampliação surgem, fundamentalmente, em situações de mercado mais competitivas, onde a relação oferta/demanda por ensino superior tende a ser

de maior equilíbrio, e as instituições através da diversificação de oferta de cursos, têm por objetivo atrair a clientela. Essa diversificação por sua vez não ocorre em todas as regiões refletindo uma distribuição desequilibrada entre carreira e número de cursos criados.

Conforme Mota (2004) - Secretário Executivo do Conselho Nacional de Educação - a concentração por área de conhecimento também merece destaque e está diretamente associada à possibilidade de acesso. A área de Ciências Sociais Aplicadas - Direito, Administração, Economia, Arquitetura e Urbanismo, Planejamento Urbano e Regional, Demografia, Ciência da Informação, Museologia, Comunicação, Serviço Social, Economia Doméstica, Desenho Industrial e Turismo - representa atualmente no país algo em torno de 41% das matrículas, que somando-se à área de educação, que responde por mais 22%, tem-se 63% do mercado. Essa concentração está associada à política de expansão, visto que, nessas áreas os investimentos em infra-estrutura e equipamentos são menores, possibilitando assim a maximização dos lucros. Nessa linha de pensamento Schwartzman, J. e Schwartzman, S. (2002) afirmam que uma das principais características dos cursos oferecidos pelo setor de ensino superior privado é a concentração deles em algumas poucas carreiras, geralmente na área de ciências sociais aplicadas que, conforme constata Sampaio (1998), o aumento no número de cursos contribui para o aumento de carreiras oferecidas, apontando para uma maior diferenciação da oferta.

Para Sampaio (1998), a ampliação da oferta de cursos superiores segue duas direções. A primeira é a oferta de cursos destinada a suprir uma demanda por formação de profissionais liberais de prestígio nas áreas das ciências exatas e tecnológicas, como Engenharia, e em especial Medicina e Odontologia. Segundo a autora, essas carreiras são muito disputadas, apresentando uma elevada relação candidato/vaga nos vestibulares de instituições tanto públicas quanto privadas. Entretanto por parte das instituições de ensino superior, esses cursos exigem maiores investimentos e dispõem de uma clientela mais restrita. A segunda direção é a da ampliação do número de cursos de acordo com a fragmentação de carreiras, geralmente nas áreas de ciências sociais aplicadas e da saúde, fazendo parte de uma estratégia da iniciativa privada, visando a colocar novas ofertas no mercado. A autora comenta que o objetivo das IES é oferecer cursos que se mostrem atrativos para os jovens, pois parecem contemplar ocupações de futuro no mercado de trabalho do século XXI e que apesar de não apresentarem prestígio social, têm forte apelo de mercado e são oferecidos com mensalidades de menor valor.

Entretanto, a diversificação de ofertas não ocorre em todas as regiões. Neste contexto, observa-se segundo Rodrigues, L. (2004) que no Brasil há disparidades regionais referentes ao acesso a cursos de graduação ou pós-graduação. Conforme a tabela 4 observa-se que na Região Sul 12,8% da população na faixa etária de 18 a 24 anos está matriculada na educação superior, enquanto o Nordeste registra taxa de frequência de apenas 5% para a mesma faixa etária

Tabela 4 - Disparidades Regionais

Disparidades Regionais			
País/Região	Acesso ao ensino superior (%)	População residente	Frequência na educação superior
Brasil	9,0	22.940.218	2.070.441
Norte	5,2	1.519.413	78.892
Nordeste	5,0	6.734.847	340.054
Sudeste	11,0	9.785.671	1.075.845
Sul	12,8	3.211.165	410.479
Centro-Oeste	9,8	1.689.122	165.171

Para Rodrigues (2003) a expansão da oferta não deve estar assentada sobre bases conceituais e operacionais que remontam ao século XIX, com cursos tradicionais, de longa duração, como os bacharelados e licenciaturas. A diferenciação é um dos poucos caminhos para a sobrevivência dos modelos de cursos superiores, onde a flexibilização da oferta possa abrir caminho para a inovação, reconhecimento e valorização da criatividade, com ajustamento a necessidades locais contemplando o processo de inclusão (MONTEIRO e BOAS 2005).

Neste contexto, Rodrigues (2003) complementa que todo processo de oferta de cursos superiores deve estar associado à ética, com o estabelecimento de limites à concorrência indevida que induzem os estudantes ao erro, à mistificação das ofertas e a julgamentos equivocados de qualidade, fortalecendo assim que as IES devam ser socialmente responsáveis.

É importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino superior, procura assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, representando uma oportunidade para as IES. Essa flexibilidade tem como objetivo atender à

crescente heterogeneidade da formação prévia e às expectativas de todos os interessados nesse nível de ensino. A LDB ressalta a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos, dificultando o acompanhamento das tendências contemporâneas para que os cursos possam colocar no mercado, profissionais com boa formação, em nível de graduação, como uma etapa inicial da formação continuada (SOUZA e SILVA, 1997).

Com relação à oferta atual de cursos no Brasil, a LDB, em seu artigo 44, prevê que a educação superior abrange os seguintes cursos e programas:

I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

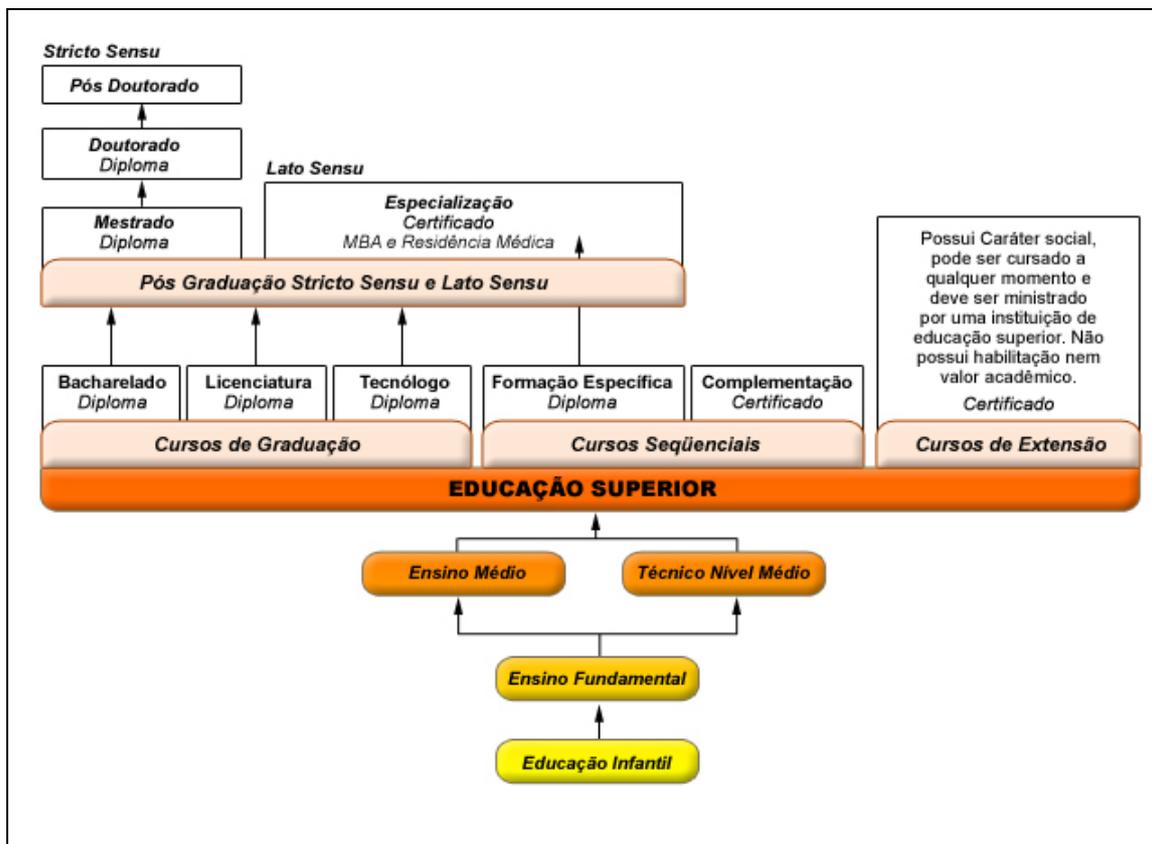
III- de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV- de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Ainda de acordo com a LDB, o artigo 45 dispõe que a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (BRASIL, 1996).

A organização da formação no ensino superior inicia-se com cursos de graduação de bacharelado, licenciatura e tecnológicos ou cursos seqüenciais. Esses cursos podem oferecer diferentes possibilidades de carreiras como acadêmica ou profissional, conforme demonstrado na figura 2. De acordo com a escolha, a formação pode ser aperfeiçoada com os cursos de pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu*.

Figura 2 - Organograma da Formação no Ensino Superior



Fonte: Ministério da Educação – Brasil, (2005b).

Neste contexto Andrade e Amboni (2002) apresentam o Parecer nr. 776/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE), dos conselheiros Carlos Alberto Serpa, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Durham, Jacques Velloso e Yugo Okida:

As diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área de conhecimento, campo do saber ou profissão, visando desenvolver no estudante a capacidade de aprender a aprender, a fim de que o futuro graduado periodicamente venha a atualizar-se através da educação continuada; devem pautar-se pela qualidade de formação a ser oferecida e também pela tendência internacionalmente registrada quanto à formação a ser oferecida e também pela tendência internacionalmente registrada quanto ao tempo de permanência na graduação, que não é de sua ampliação, sendo em alguns casos o de sua redução; devem promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como mediante sistemas de módulos; devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica; devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania p.42.

Segundo Maranhão (2004) os novos modelos de cursos superiores, como os tecnológicos e sequenciais, de menor duração que a conhecida graduação, estão tendo um crescimento muito rápido procurando atender a uma demanda real da sociedade. O autor comenta que a despeito do apego a antigos princípios que regem o setor, estudantes, profissionais e educadores estão concretizando as mudanças permitidas pela LDB e apostando na transformação. Para o autor a principal vantagem que os cursos de curta duração oferecem são a oportunidade de ingresso rápido no mercado de trabalho, motivo pelo qual estão ganhando adesões de muitos jovens interessados em uma formação mais específica.

Telles (2004-2005) comenta que os cursos sequenciais, foram criados em 1996 e cresceram 147% entre 2000 e 2002. No mesmo período, os cursos tecnológicos cresceram 74,7%, passando de 364 no ano de 2000 para 636 no ano de 2002, superando assim a expansão dos cursos de graduação tradicionais que nestes dois anos cresceram 36%. Vale ressaltar que as instituições particulares de ensino superior responderam por 66% desses novos cursos.

Tendo em vista que parte do objeto do nosso estudo são os cursos de graduação, faz-se necessário descrever sumariamente aspectos que os caracterizam.

3.1 Cursos de graduação

Os cursos de graduação são abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados no processo seletivo. Esses cursos conferem diploma com o grau de Bacharel, Licenciado e Tecnólogo ou título específico referente à profissão como, por exemplo, Médico. Vale ressaltar que os cursos de graduação conferem formação em diversas áreas do conhecimento preparando o indivíduo para uma carreira profissional, podendo estar ou não vinculados a conselhos específicos.

Neste contexto, é importante mencionar que a atribuição dos Conselhos profissionais é a fiscalização do exercício profissional no que se refere às atividades principais da profissão e da ética. Dessa maneira, não cabe ao órgão profissional definir condições de funcionamento de cursos e programas educacionais, bem como questionar a carga horária dos cursos e o diploma expedido e registrado. Essa competência é privativa dos órgãos próprios do sistema educacional. Sendo assim, o que compete aos Conselhos profissionais é definir as atribuições profissionais correspondentes a partir da respectiva lei de regulamentação da profissão, considerando o diploma expedido e registrado por escolas autorizadas e supervisionadas pelos

órgãos próprios do sistema educacional, como determinam as próprias leis referentes à regulamentação das profissões (BRASIL, 2003).

As Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação conferem legitimidade ao processo quanto à definição dos currículos de cursos por meio da autonomia das IES, sendo conveniente ressaltar que esses cursos possibilitam a continuação de estudos em pós-graduação lato sensu e stricto sensu.

Neste contexto, vale ressaltar que a oferta dos cursos superiores de tecnologia não é uma inovação brasileira; a formação tecnológica no Brasil baseou-se nos cursos similares consagrados na Alemanha e em outros exemplos internacionais, como os College of Advanced Technology, da Inglaterra, os Junior College, dos Estados Unidos, os Institutes Universitaires de Technology, da França e os Tanki Daigaku, do Japão (TELLES, 2004-2005).

No Brasil, a tentativa inicial de criação de cursos superiores de tecnologia ocorreu na década de 60. O surgimento destes cursos apoiou-se em necessidades do mercado, foram respaldados pela Lei 4024/61 (a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação), e por legislação subsequente. Ainda na década de 60 a LDB foi refeita, destacando-se as reformas do ensino superior através da Lei de nº 5.540/68. Para Kawamura (1990) as experiências de cursos superiores de tecnologia foram primeiramente os cursos de engenharia operacional. Entretanto, houve constantes constrangimentos perante os Conselhos profissionais, na medida em que os Engenheiros de Operação se candidatavam a executar atividades pertinentes a Engenheiros com formação de bacharelado. Sendo assim para se manter a possibilidade de oferecer ao mercado cursos desta natureza, alterou-se a nomenclatura de Engenheiro para Tecnólogo.

Segundo Kawamura (1990) o curso de formação de tecnólogo foi a primeira tentativa de se desmembrar a graduação em duas etapas: graduação bacharelado/licenciatura e tecnológica. Isso se devia ao fato de muitos alunos em função de situação financeira, desistirem no meio do curso de graduação bacharelado/licenciatura por durar de quatro a cinco anos. O próprio contexto econômico-social do país passou a demandar profissionais com formação mais rápida e de caráter operacional.

Convém ressaltar que o Parecer 436/2001, aprovado em 04 de abril de 2001, veio esclarecer se os Cursos de formação de tecnólogos são Cursos Seqüenciais ou Cursos de Graduação

(BRASIL, 2001a). Nesse parecer os Relatores Conselheiro Carlos Alberto Serpa de Oliveira, Antonio MacDowel de Figueiredo e Vilma de Mendonça Figueiredo assim se manifestam:

A necessidade dos Cursos Superiores de Tecnologia, conduzirem à aplicação, desenvolvimento, pesquisa aplicada e inovação tecnológica, à gestão de processos de bens e serviços e ao desenvolvimento de capacidade empreendedora, além de extrema sintonia com o mundo do trabalho, certamente afasta da possibilidade de os considerarmos como cursos seqüenciais, pois tais características não são obrigatoriamente inerentes aos cursos superiores e as situam muito melhor como cursos de graduação (p.10).

Neste contexto a Resolução CNE/CP nº 3 de 18.12.2002, no seu artigo 2º traz o seguinte conteúdo: “Os cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como cursos superiores de tecnologia”, pois refere-se a esses cursos como os que “deverão desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços”. Ainda em relação àquela Resolução o artigo 4º corrobora que: “os cursos superiores de tecnologia são cursos de graduação, com características especiais, e obedecerão às diretrizes contidas no Parecer CNE/CES 436/2001 e conduzirão à obtenção de diploma de tecnólogo” (BRASIL, 2002).

Telles (2004-2005) conceitua os cursos superiores de tecnologia como cursos de graduação concebidos e desenvolvidos para atender aos segmentos atuais e emergentes do mercado de trabalho contemplando as diversas atividades produtivas como, industrial, construção e serviços. Conduzem ao diploma de tecnólogo e devem ter conteúdos e currículos flexíveis, englobando disciplinas básicas e humanísticas, de apoio tecnológico e de formação específica voltados à aplicação prática. Ainda segundo o autor, o ensino nesses cursos deve ser apoiado em projetos reais, estudo de caso, palestras específicas e em laboratórios/oficinas aparelhados para simular as condições do ambiente profissional. Exige uma variedade de docentes, desde os que se dediquem integralmente ao ensino, como os que se voltem às pesquisas e, preponderantemente os especialistas.

Prado (2003) comenta que os cursos tecnológicos apesar de serem de curta duração (dois a três anos) não se tratam de cursos “aligeirados” ou “diminuídos”, pois contemplam pontos disciplinares e interdisciplinares que dão ao aluno sólida formação científica, porém com foco específico e em raio mais restrito com área e nicho de mercados bem determinados. Segundo o autor, ao criar um curso dessa modalidade, a instituição de ensino deverá fazer uma prévia pesquisa de mercado local ou regional, e a partir desse levantamento poderá proporcionar metodologia e currículo adequados para formação de um tecnólogo. Outro aspecto a ser

ressaltado se refere ao corpo docente, sendo que as IES apreciam muito o conhecimento do professor que possui experiência relevante no mercado profissional, garantindo assim a ênfase no trabalho. Por isso, as IES costumam contratar uma parte dos docentes com larga experiência na área visada, e outra por mestres e doutores, visando assegurar, de um lado, uma sólida formação científica e de outro, um efetivo conhecimento prático. O autor ressalta que a agilidade e o foco específico permitem um menor investimento por parte do estudante com possibilidade de um bom retorno, pois poderá economizar o tempo de duração do curso e conseqüentemente fará a metade do investimento se cursasse os bacharelados ou licenciaturas tradicionais. Neste contexto, é fundamental a reflexão por parte das IES sobre os rumos da educação tecnológica, no que diz respeito ao aspecto pedagógico-didático com relação ao atual mercado de trabalho (PRADO, 2003).

O perfil do curso superior de tecnologia, diferentemente dos cursos de bacharelado e licenciatura é estruturado em módulos e, conforme o Parecer 436/2001 apresenta as áreas profissionais e suas respectivas durações mínimas em horas destes cursos. Vale destacar que a um dado conjunto articulado de competências, a critério da instituição ofertante, poderá corresponder um certificado intermediário, capacitando o estudante a desempenhar determinadas atividades específicas no mundo do trabalho (BRASIL, 2001a).

3.2 O profissional tecnólogo

A resolução CNE/CP nº 3 de 18 de dezembro de 2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. De acordo com aquela resolução, o tecnólogo deve estar apto a desenvolver, de forma plena e inovadora, atividades em uma determinada área profissional, devendo ter formação específica para a aplicação, o desenvolvimento, a pesquisa e a inovação tecnológica, tendo a possibilidade de atuar na gestão de processos de produção de bens e serviços, como também, no desenvolvimento da capacidade empreendedora. São profissionais multi-especializados para atender à diversidade e complexidade do mundo do trabalho em determinada área profissional. Enquanto bacharéis ou licenciados são formados para a concepção, com ênfase na parte teórica e um largo espectro de atuação, o tecnólogo possui formação mais específica, com ênfase na parte prática (BRASIL, 2002).

Convém ressaltar que a área de atuação do tecnólogo vai desde a criação até o domínio, a absorção e a difusão de conhecimentos, atingindo o pleno atendimento das necessidades

estabelecidas. Segundo Telles (2004,2005), trata-se de um profissional emergente no ambiente competitivo, capacitado para oferecer soluções criativas e de participar de equipes multifuncionais.

3.3 Perfil dos estudantes de cursos tecnológicos

A pesquisa realizada pela Associação Nacional da Educação Tecnológica (ANET, 2003), teve como objetivo definir o perfil do estudante de tecnologia no Brasil. Essa pesquisa teve uma amostra total de 6.515 estudantes, oriundos de doze diferentes Centros de Educação Tecnológica participantes da ANET quais são: Carlos Drummond de Andrade - SP; CATEC - SP; CBTA (Rio Claro) - SP; FLATEC - SP; HOTEC - SP; IBTA - RJ/BH/SP (Campinas e São José dos Campos) - SP; Interamericano - SP; João XXIII - SP; OPET - PR; Profº Luiz Rosa (Jundiaí) - SP; Radial - SP e Uirapuru (Sorocaba) - SP. Os resultados desta pesquisa apresentaram o seguinte perfil para os estudantes de tecnologia:

Esses estudantes têm idade superior aos alunos dos bacharelados, predominando a faixa compreendida entre 23 e 29 anos. Diferente da graduação tradicional, na graduação tecnológica há predomínio do sexo masculino perfazendo 64% do total. Da amostra pesquisada 57% são solteiros e sem filhos. Nessa pesquisa foi constatado que 86% dos entrevistados trabalham, sendo que destes, 63% exercem atividades profissionais relacionadas com o curso superior atual. As principais áreas de atuação das empresas que trabalham são: Comércio (20%), Tecnologia (17%), Indústria (16%), Bancos (11%), Serviços (5%) e Saúde (5%).

Outro fato importante a destacar é que 58% dos entrevistados nunca começaram outro curso superior e as principais expectativas desses estudantes em relação aos cursos tecnológicos são: preparo para o mercado de trabalho (29%), ascensão profissional (25%), seguir carreira na área (18%) e concluir o curso superior (15%).

Vale ressaltar que entre os entrevistados 51% cursaram o ensino médio comum público e 51% cursaram no período noturno. A pesquisa revelou também que 78% dos estudantes possuem computador em casa e utilizam como principais meios de locomoção o ônibus com (40%), carro com (32%) e metrô (15%).

Em relação à renda mensal familiar tem-se que de R\$1.000,00 a R\$2.000,00 representa 29%, seguido de R\$2.000,00 a R\$3.000,00 com 21%. Do total de pesquisados 79% se mantém com

recursos próprios durante o curso e apenas 1% utiliza financiamento estudantil. Outro ponto a destacar é que 86% dos estudantes pretendem cursar pós-graduação.

3.4 Cursos seqüenciais

A LDB, quando disciplinou a abrangência dos cursos e programas da educação superior, trouxe inovações quanto às modalidades a serem oferecidas, sendo que os cursos seqüenciais por campo de saber fazem parte dessas inovações.

Conforme explicita o parecer CES 968/98, o autor do mencionado projeto de LDB, Senador Darcy Ribeiro defende os cursos seqüenciais dizendo que: “... caberia ao estudante procurar uma instituição de ensino superior e formular um programa de estudo segundo seus interesses”. O programa poderia incluir disciplinas de várias áreas do saber, articuladas seqüencialmente e tal formulação não dependeria da existência de vagas em disciplinas dos cursos, e o êxito no programa daria direito a um certificado (BRASIL, 1998).

Nessa mesma linha de pensamento o Senador Darcy Ribeiro manifestava que a opção do aluno representaria a “liberdade de alguém escolher, não uma graduação, mas um subcampo multidisciplinar em que quer se aprofundar. Tal possibilidade está aberta a qualquer pessoa que atenda aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino superior, livremente por elas decididos”.

Atualmente existem dois tipos de cursos seqüenciais: Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos, de destinação individual ou coletiva, que conduzem a certificado, e os Cursos Seqüenciais de Formação Específica que conduzem a diploma.

3.4.1 Cursos seqüenciais de Complementação de Estudos

Segundo pesquisa realizada por Canto (2000), os Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos não receberam grande atenção por parte dos estudantes e IES, ao contrário do que ocorreu com os de Formação Específica. Vilalta (2003) identificou que em São Paulo existe somente um curso de Complementação de Estudos e que é oferecido pela Pontifícia Universidade Católica (PUC - SP), denominado de: Curso Seqüencial para Intérprete em Língua Inglesa.

Os cursos seqüenciais de Complementação de Estudos não oferecem diploma de curso superior, sendo que ao término do curso o aluno recebe um certificado de conclusão em um determinado campo do saber. Vale ressaltar que estes cursos não estão sujeitos a autorização e nem reconhecimento por parte do Ministério da Educação (MEC), mas deverão necessariamente, da mesma forma que os cursos de Formação Específica, estar vinculados a um curso de graduação reconhecido. Outras características destes cursos é que apesar de estarem dispensados de obedecer ao ano letivo regular, sujeitam-se às normas gerais vigentes para os cursos de graduação das IES, tais como a verificação de frequência e a conclusão do ensino médio por parte dos estudantes.

3.4.2 Cursos seqüenciais de Formação Específica

Estes cursos são exclusivamente de destinação coletiva e, como os cursos de graduação, também são submetidos aos processos de autorização e reconhecimento do MEC, porém com a particularidade de estarem atrelados a um curso de graduação. Os cursos seqüenciais não precisam obedecer ao ano letivo regular, entretanto devem seguir as normas gerais como controle de frequência e avaliação de conhecimento.

Segundo Canto (2000), tal como os cursos de graduação, nos processos de autorização e reconhecimento dos cursos seqüenciais de Formação Específica as IES devem submeter à Secretaria de Educação Superior (SESU) um projeto do curso com informações do projeto pedagógico, perfil profissional do egresso, condições de infra-estrutura e perfil do corpo docente. O reconhecimento de um curso seqüencial deve ser solicitado após um ano de funcionamento.

É importante ressaltar que conforme o inciso I do Art. 44 da Lei nº 9394/96, os cursos seqüenciais são cursos de nível superior, porém não são de graduação. O curso seqüencial é uma formação específica direcionada para um determinado “campo do saber” e não para uma “área de conhecimento e suas habilitações”. Ainda conforme a atual LDB pode-se entender por campos do saber um recorte de qualquer área do conhecimento humano, um sub-campo multidisciplinar em que se deseja aprofundar (BRASIL, 1996). Como explica o Parecer nº CES 968/98 de 17 de dezembro de 1998, os cursos seqüenciais podem servir ao interesse de todos os que, possuindo um certificado de conclusão de ensino médio, queiram obter qualificação superior, ampliando seus conhecimentos em um dado campo do saber, sem precisar ingressar em um curso de graduação. Sendo assim as IES, por meio de um curso

seqüencial de Formação Específica de destinação coletiva, oferecerão ao aluno formação básica em uma área técnico-profissional com direito a diploma de curso superior (BRASIL, 1998).

No que diz respeito ao acesso a cursos de pós-graduação lato sensu, o art. 6º da Resolução CNE/CES 1/2001, de 03 de abril de 2001, no item referente à possibilidade de acesso à pós-graduação esclarece que os alunos formados em cursos seqüenciais de Formação Específica, que conduzem a diploma, poderão ter acesso à pós-graduação, a critério das IES que ofertem tais cursos (BRASIL, 2001b). Entretanto conforme art. 44 da LDB os egressos de cursos seqüenciais de Formação Específica não terão acesso aos programas de pós-graduação stricto sensu (mestrados e doutorados), visto que a condição para acesso a estes programas é a diplomação em cursos de graduação (BRASIL, 1996).

Neste contexto Vilalta (2003) observa uma incoerência que contribui para gerar inseguranças e incertezas nos alunos, em relação ao prosseguimento de seus estudos. Conforme o autor, embora haja esta dicotomia, esta controvérsia está regulamentada, permitindo aos egressos dos cursos seqüenciais de formação específica o acesso aos programas de pós-graduação lato sensu. Outro fator importante levantado pelo autor em sua pesquisa é que apesar de ser um público maduro, na faixa de 30 anos, 50% dos alunos que cursam os seqüenciais não sabem as diferenças existentes entre esses e os tecnológicos, os outros 50% possuem entendimentos incorretos e equivocados sobre essa questão, e para 82% do total dos pesquisados, a duração do curso foi o determinante para a opção pelo seqüencial.

4 AS IES DA REGIÃO DO GRANDE ABC E SUAS PRÁTICAS GESTORAS FRENTE À DIVERSIFICAÇÃO NA OFERTA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: UMA ABORDAGEM SISTEMATIZADA.

Segundo informações do Consórcio Intermunicipal do Grande ABC ³ (2005), o Grande ABC é uma das regiões do país com maior concentração industrial, que a partir da década de 50 abrigou parte significativa da indústria automobilística. A atividade econômica nessa região apontou para o ano de 1996, que 70% do valor adicionado estavam concentrados no setor industrial. Entretanto ainda na década de 90, a região assistiu a um profundo processo de renovação com expressiva expansão do setor de serviços empresariais, como consequência de forte tendência de modernização e terceirização das atividades industriais regionais. A permanência da indústria no Grande ABC e a introdução de inovações no seu processo produtivo promoveram o surgimento de novas demandas para serviços especializados. Em grande parte, tais serviços especializados voltados às empresas passaram a ser adquiridos de empresas prestadoras de serviços instaladas na própria região. No ano de 2000, o setor de serviços no Grande ABC possuía 1567 unidades locais (estabelecimentos), tinha cerca de 112 mil pessoas ocupadas e, faturava no primeiro semestre do ano a quantia aproximada de 1,84 bilhão de reais, destacando-se dois subsetores: “transporte rodoviário de carga” e “serviços prestados às empresas”.

De acordo com o Consórcio Intermunicipal do Grande ABC (2005), que reproduz dados do Ministério do Trabalho, a Região do Grande ABC no ano de 2002, apresenta em relação a número de empregos no Estado de São Paulo a participação de 9,18% na indústria, 5,54% no comércio e 5,79% em serviços.

Ainda de acordo com a referida fonte, a população dessa região, com aproximadamente 2,5 milhões de habitantes tem renda mensal média de R\$ 1.000,00. Esta elevada “renda per capita” faz da Região do Grande ABC o terceiro mercado do Brasil, superado somente pelas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro.

Neste contexto, uma região que quer continuar na vanguarda do desenvolvimento industrial, de comércio e serviços precisa também, tornar-se um núcleo de excelência educacional e

³ Associação civil de direito privado formado pela integração dos sete municípios que atua como órgão articulador de políticas públicas setoriais, financiado prioritariamente por recursos próprios das municipalidades e localizado no município de Santo André.

universitária que fomente um pólo tecnológico capaz de desenvolver pesquisa e gerar conhecimento, com o objetivo de fazer frente às mudanças tecnológicas em curso e contemplar as exigências de maior qualificação dos profissionais que disputarão o mercado de trabalho no novo cenário econômico. Dentre as propostas de política educacional para a região, o Consórcio Intermunicipal do Grande ABC já conseguiu a instalação da Faculdade de Tecnologia (FATEC), em Mauá no ano de 2002 e a autorização para criação de uma Universidade Federal na região. É importante ressaltar que a Região do Grande ABC conta com trinta e três IES conforme demonstrado no apêndice A.

A tabela 5 apresenta a distribuição das IES na Região do Grande ABC por organização acadêmica.

Tabela 5 - Distribuição das IES pesquisadas pela organização acadêmica

Município	Univ.	C. Univ.	Fac. Tecn.	Fac. Integr.	Fac. Isol.	I.S.E	Total
Diadema					1		1
Mauá			1		2		3
Ribeirão Pires				1			1
Santo André	1	2	2	2	4	1	12
São Bernardo do Campo	2	1	2		5		10
São Caetano do Sul	1	1			4		6
TOTAL	4	4	5	3	16	1	33

Fonte: Ministério da Educação - INEP, Brasil (2005a).

4.1 Apresentação do método de pesquisa

Como o alvo de investigação é amplo e apresenta múltiplas relações de variáveis, optamos pelo tipo de pesquisa exploratória baseada em:

4.1.1 Estudo de casos múltiplos, utilizando-se a modalidade de estudo de caso instrumental. Para esta pesquisa foi realizado um protocolo, que segundo Yin (2001), é essencial quando se trata de um projeto de casos múltiplos. O protocolo para o estudo de caso contém o instrumento, os procedimentos e as regras gerais que orientam o pesquisador. Como parte integrante do protocolo foram desenvolvidas questões do estudo de caso, que foram de grande valia para que a pesquisadora pudesse manter o foco das entrevistas à medida que a coleta avançava. Essas questões fizeram parte do roteiro de entrevistas e serviram como lembretes sobre as

informações que precisavam ser coletadas e o motivo para coletá-las. Finalmente essas questões auxiliaram a pesquisadora na compreensão do que seria feito com os dados após a coleta. Dessa forma, o estudo de casos múltiplos neste trabalho apoiou-se em:

- Entrevistas estruturadas com coordenadores de cursos de graduação. Vale ressaltar que o tipo de entrevista utilizada foi a estruturada, pois, conforme Marconi e Lakatos (2002), para esse tipo de entrevista segue-se um roteiro de questões previamente estabelecidas.
- Análise de documentos fornecidos pelas IES com a finalidade de trazer dados acadêmicos sobre os cursos tais como: disciplinas, duração e data de autorização e reconhecimento.
- Análise de *sites* das IES com propósito de verificar como as características dos cursos são comunicadas ao mercado, tais como: diferenciações entre as modalidades de curso de graduação, mercado de trabalho, disciplinas, perfil do egresso, duração dos cursos, preço e autorização/ reconhecimento dos cursos.

4.1.2 Entrevistas estruturadas com especialistas da área e vinculados a entidades representativas do setor de educação superior, por meio de roteiro baseado também em questões previamente estabelecidas.

4.2 Amostra e sujeitos da pesquisa

O tipo de amostra utilizada foi a não probabilística e os estudos de casos foram obtidos pelo critério da acessibilidade.

Para realização da pesquisa foi feita uma prospecção das trinta e três IES da Região do Grande ABC (apresentadas no apêndice A), privilegiando-se os seguintes aspectos:

- a) IES que possuíssem em sua estrutura a oferta de cursos de graduação de bacharelado e tecnológicos;
- b) Coordenadores de cursos que tivessem sob sua gestão os cursos de graduação de bacharelado e tecnológicos simultaneamente.

Neste contexto é importante apresentar as instituições de ensino superior da Região do Grande ABC que lançaram nos últimos anos seus 69 cursos com formação de tecnólogos. São elas: Universidade IMES; Centro Universitário de Santo André (UNI-A); Instituto de Ensino Superior Santo André (IESA); Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA);

Faculdade Interação Americana (FIA); Centro Universitário Instituto Mauá de Tecnologia - (CEUN-IMT); Faculdade de Tecnologia Anchieta; Faculdade Editora Nacional (FAENAC); Universidade do Grande ABC (UNIABC); Universidade Metodista de São Paulo (UMESP); Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN); Faculdade de Diadema (FAD) e Faculdade de Desenho Industrial de Mauá (FADIM).

Neste sentido, três instituições de ensino foram escolhidas pelo critério da acessibilidade e que também preencheram os quesitos: Universidade IMES, Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA).

Quanto à abordagem dos especialistas, foram escolhidos profissionais pelo critério da intencionalidade pelo conhecimento que possuem em relação aos cursos de graduação. Dessa maneira os seguintes especialistas foram entrevistados: Professor Hermes Ferreira Figueiredo - Presidente do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP); Professor Ângelo Luiz Cortelazzo - Presidente da Câmara de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo; Professor Fernando Leme do Prado - Presidente da Associação Nacional da Educação Tecnológica (ANET).

4.3 Instrumento de pesquisa e coleta de dados

Os instrumentos de pesquisa foram construídos tendo em vista as informações do Ministério da Educação para autorização, reconhecimento e condições de oferta dos cursos superiores, além da proposta metodológica sugerida por Andrade e Amboni (2002) para a revisão, análise e implantação do Projeto Pedagógico para os cursos de graduação em Administração.

- Entrevistas com Coordenadores e Especialistas. Utilizamos a técnica de entrevista estruturada para a coleta de dados, conforme roteiro apresentado no apêndice B deste trabalho. É importante ressaltar que os coordenadores e especialistas tiveram um roteiro de entrevista único até a nona questão, pois a partir da décima eram quesitos que retratavam a prática da gestão nas IES, o que poderia ser respondido apenas pelos coordenadores de cursos.

Assim, a formulação das questões obedeceu às seguintes categorias:

- 1- Visão geral dos cursos de graduação de bacharelado, licenciatura e tecnológicos, que compreende os seguintes sub-itens:
 - 1.1 Surgimento dos cursos superiores tecnológicos;

- 1.2 Perspectivas para o ensino superior de graduação de bacharelado, licenciatura e tecnológica.
- 1.3 Posição dos Conselhos profissionais em relação aos cursos tecnológicos.
- 2- Visão geral da gestão dos cursos de graduação de bacharelado, licenciatura e tecnológicos, que compreende os seguintes sub-itens:
 - 2.1 Condução dos procedimentos de gestão dos cursos de graduação de bacharelado, licenciatura e tecnológicos em relação à LDB.
 - 2.2 Graduação de bacharelado e licenciatura versus graduação tecnológica - Fatores que influenciam a oferta: Duração dos cursos, Preço e Comunicação.
- 3- Graduação de bacharelado e licenciatura versus graduação tecnológica - Fatores que influenciam a oferta: Qualidade do produto educacional e Perfil do aluno.

As entrevistas ocorreram no período de junho a agosto de 2005, foram conduzidas e gravadas pela pesquisadora, para posterior transcrição. Finalizado esse processo, todos os coordenadores de cursos e especialistas receberam o texto para possíveis ajustes e sugestões, antes da aprovação final.

No estudo de casos múltiplos, além das entrevistas, reportamo-nos a documentos acadêmicos e principalmente *sites* de cada IES. A coleta de dados sobre o *site* das IES levou em consideração os mesmo fatores norteadores utilizados para construção do roteiro das entrevistas, ou seja, pudemos atribuir as seguintes categorias de análise para os *sites* das IES: diferenciação entre as modalidades de curso de graduação, mercado de trabalho, disciplinas, perfil do egresso, duração, preço e autorização / reconhecimento dos cursos.

4.4 Procedimentos para análise dos resultados

Para análise dos resultados da pesquisa optou-se pelo tratamento qualitativo dos dados. A abordagem qualitativa permitiu a partir das informações dos entrevistados, verificar como é realizada a gestão dos cursos de graduação nas IES selecionadas, bem como a visão geral dos diversos fatores que envolvem essa questão.

A abordagem qualitativa também conduziu a análise documental, em que foram privilegiadas apenas as informações factuais, sem a pretensão de analisar conteúdo ou discurso.

Para Godoy (1995), a metodologia qualitativa permite que um fenômeno possa ser melhor compreendido no contexto em que está inserido. Dessa maneira a abordagem qualitativa, no caso das entrevistas, forneceu à pesquisadora a capacidade de analisar o fenômeno a ser estudado a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, concomitantemente à consideração de todos os pontos de vista relevantes, não interferindo com opiniões próprias, procurando apenas organizar e estruturar as informações de maneira que a pesquisa fosse fidedigna.

Tanto a análise das entrevistas como a documental consideraram as categorias de análise abordadas no item anterior. Ressaltamos ainda que a análise documental serviu para elaborar o item 4.5 sobre as IES pesquisadas (caracterização, perfil, biografia do coordenador de curso e *sites*).

4.5 Apresentação dos casos: Universidade IMES, UMESP e CUFSA

Caracterizam-se, a seguir, as IES pesquisadas segundo avaliação documental, entrevista com seus gestores e análise do *site*.

4.5.1 Universidade Municipal de São Caetano do Sul - IMES

Na década de 60, a Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul nomeou uma comissão para organizar a criação de uma faculdade municipal, criando-se assim a Faculdade Municipal de Ciências Econômicas, Políticas e Sociais; uma autarquia, que mais tarde se transformaria em Instituto Municipal de Ensino Superior de São Caetano do Sul - IMES. Então em 2000, o IMES recebeu do Conselho Estadual de Educação, a aprovação do projeto de Centro Universitário Municipal de São Caetano do Sul, que lhe conferiu plena autonomia universitária. Em 2004, surge a Universidade IMES, que possui dois campus, ambos localizados no município de São Caetano do Sul - SP. A instituição oferece atualmente vinte e três cursos de graduação, - sendo que desses, quinze são de bacharelado, três são de licenciatura e cinco são tecnológicos, abrangendo as áreas de Humanas, Exatas e Saúde -, um programa de pós-graduação *stricto sensu*, onze cursos de especialização *lato sensu* e um curso de Master Business Administration (MBA).

4.5.1.1 Perfil da Universidade IMES e cursos alvo da pesquisa.

Neste contexto, convém destacar os cursos de graduação que estão sob a gestão da coordenadora entrevistada e que serão objeto de estudo na Universidade IMES: bacharelado em Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Rádio TV e o de tecnologia em Marketing de Varejo. Considera-se relevante mencionar a data de autorização e de reconhecimento desses cursos, bem como apresentar as disciplinas que fazem parte da matriz curricular dos mesmos:

- a) *Jornalismo* - (Autorização de funcionamento concedida em 08/07/1998 pelo Conselho Estadual de Educação; Reconhecimento concedido em 15/11/2002 pelo Conselho Estadual de Educação). A duração do curso de Jornalismo é de quatro anos.

Estética e Cultura de Massa; Introdução ao Fotojornalismo; Introdução ao Jornalismo; Língua Portuguesa; Psicologia Aplicada à Comunicação; Realidade Socioeconômica e Política do Brasil; Sociologia Geral e da Comunicação; Teoria da Comunicação; Filosofia da Comunicação; Teoria Política; Radiojornalismo; Técnicas de Redação e Edição em Radiojornalismo; Produção Gráfica; Técnicas de Redação em Telejornalismo; Jornalismo Digital; Técnicas de Reportagem e Entrevista em Jornalismo; Telejornalismo; Planejamento de Comunicação; Antropologia; Ética e Legislação em Jornalismo; Fotojornalismo; Técnicas de Redação em Jornal; Planejamento Gráfico em Jornalismo Impresso; Projetos Experimentais; Técnicas de Redação em Revista; Assessoria de Comunicação e Novas Tecnologias em Comunicação.

- b) *Publicidade e Propaganda* - (Autorização de funcionamento concedida em 08/04/1995 pelo Conselho Estadual de Educação; Reconhecimento concedido em 14/12/1999 pelo Conselho Estadual de Educação). A duração do curso de Publicidade e Propaganda é de quatro anos.

Criatividade em Publicidade e Propaganda; Estética e Cultura de Massa; Introdução à Publicidade e Propaganda; Língua Portuguesa; Psicologia Aplicada à Comunicação; Realidade Socioeconômica e Política do Brasil; Sociologia Geral e da Comunicação; Teoria da Comunicação; Comportamento do Consumidor; Computação Gráfica; Direção de Arte Publicitária; Estatística Aplicada à Pesquisa de Mercado; Filosofia da Comunicação; Fotografia Publicitária; Mercadologia I; Planejamento de Campanha; Redação Publicitária I; Administração em Publicidade e Propaganda; Antropologia;

Ética e Legislação Publicitária; Mercadologia II; Mídia; Produção Gráfica; Produção Publicitária em Rádio - TV e Cinema I; Promoção de Vendas e Merchandising; Redação Publicitária II; Criação Publicitária; Produção Publicitária em Rádio -TV e Cinema II; Projetos Experimentais; Propaganda Digital; Redação Publicitária III.

- c) *Rádio e TV* - (Autorização de funcionamento concedida em 08/07/1998 pelo Conselho Estadual de Educação; Reconhecimento concedido em 15/11/2002 pelo Conselho Estadual de Educação). A duração do curso de Rádio e TV é de quatro anos.

Introdução ao Rádio e TV; Língua Portuguesa; Criatividade em Rádio e TV; Psicologia Aplicada à Comunicação; Sociologia Geral e da Comunicação; Estética e Cultura de Massa; Realidade Socioeconômica e Política do Brasil; Teoria da Comunicação; Computação Gráfica; Roteiro e Técnica de Produção para Rádio; Ética e Legislação em Radialismo; Fotografia e Iluminação; Tecnologia em Rádio – TV; Mercadologia; Filosofia da Comunicação; Técnica de Organização e Produção em Rádio; Roteiro para TV; Técnicas de Direção e Produção Musical; Planejamento de Comunicação; Edição para TV; Organização de Produção para TV; Projetos Experimentais; Edição e Pós-Produção para TV; Antropologia; Direção de Arte e Cenografia.

- d) *Marketing de Varejo* - (Autorização de funcionamento concedida em 09/10/03 pelo Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão (CONSEPE) - Órgão central de supervisão das atividades de ensino, pesquisa e extensão da Universidade IMES; Reconhecimento concedido em 29/09/2005 pelo Conselho Estadual de Educação). A duração do curso é de dois anos.

Logística Integral; Franquia e Licenciamento; Administração Financeira; Pesquisa de Mercado e de Opinião; Marketing, Gestão de Compras e Estoque; Gestão de Vendas e Negociação; Planejamento Estratégico; Segmentação e Posicionamento; Gerenciamento de Produto no Varejo; Estratégia de Precificação; Marketing de Relacionamento/SAC/CRM; Legislação e Ética Empresarial; Sistemas de Informação de Marketing; Comportamento do Consumidor; Recursos Humanos; Planejamento de Comunicação Integrada; Criação e Produtos Promocionais/Redação Promocional; Marketing Direto; Merchandising e PV; E-Commerce e Tecnologia da Informação.

4.5.1.2 Coordenadora de curso - Universidade IMES

Entrevista realizada em 29 de junho de 2005 na Universidade IMES, em São Caetano do Sul.

Ana Claudia Marques Govatto tem em seu histórico profissional a docência e atuação em empresas na área de Planejamento de Marketing e Comunicação. Iniciou a docência em 1990 e a partir de 1997 iniciou carreira como consultora em Responsabilidade Social. Atua como Coordenadora de cursos de bacharelado em Comunicação Social (Publicidade e Propaganda, Rádio - TV e Jornalismo) e de curso tecnológico (Marketing de Varejo) na Universidade IMES desde 2004.

4.5.1.3 Informações do *site* referente à oferta dos cursos pesquisados: foco na comunicação

O quadro 1 apresenta a forma com que as informações sobre os cursos de graduação de bacharelado versus tecnológico são disponibilizadas no *site* da Universidade IMES.

Quadro 1 - Informações do *site* da Universidade IMES

Características	Bacharelado	Tecnológico	Diferenças
Esclarecimento sobre diferenciações dos cursos	Não	Não	Não disponibiliza nenhuma informação sobre as diferenciações dos cursos, embora disponibilize também no <i>site</i> o Guia do Aluno com informações acadêmicas e administrativas.
Mercado de Trabalho	Sim	Não	Disponibiliza informação somente para os cursos de bacharelado
Disciplinas	Disponibiliza toda a matriz curricular	Disponibiliza toda a matriz curricular	Disciplinas comuns ao bacharelado e tecnológico:- Comportamento do consumidor, Planejamento de Comunicação, Ética e Legislação.
Perfil do Egresso	Sim	Não	Disponibiliza Informação sobre perfil profissional do egresso somente para os cursos de bacharelado
Duração dos Cursos	Sim	Não	Disponibiliza informação sobre duração dos cursos somente para bacharelado
Preço dos Cursos	Não	Não	Não disponibiliza informação sobre o preço dos cursos
Autorização e Reconhecimento dos Cursos	Não	Não	Não disponibiliza informação de autorização ou reconhecimento dos cursos

4.5.2 Universidade Metodista de São Paulo - UMESP

A história da Universidade Metodista de São Paulo vem sendo traçada há mais de 60 anos, desde a implantação da Faculdade de Teologia da Igreja Metodista em São Bernardo do Campo em 1938. Era de interesse da Igreja Metodista que o curso superior recém-criado - o primeiro instalado no município de São Bernardo do Campo - estivesse presente numa região que se configurasse como um dos principais centros das transformações sociais, políticas e econômicas do País. Neste contexto, a instituição partiu para um projeto mais ousado e, em 1970, foi criado o Instituto Metodista de Ensino Superior (IMS). Com a consolidação do projeto pedagógico, em 1997 o IMS conquistou o status de Universidade, ampliando o número de faculdades e cursos, surgindo assim a Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Atualmente, a UMESP oferece quarenta e oito cursos de graduação, - sendo que desses, vinte e nove são de bacharelado seis são de licenciatura e treze são tecnológicos, abrangendo as áreas de Exatas, Humanas e Biológicas -, três cursos sequenciais, seis programas de pós-graduação stricto sensu e sessenta cursos de especialização lato sensu.

4.5.2.1 Perfil da UMESP e cursos alvo da pesquisa

Neste contexto, convém destacar os cursos de graduação que estão sob a gestão da coordenadora entrevistada e que serão objeto de estudo na UMESP: bacharelado em Biomedicina, Ciências Biológicas, Farmácia, Nutrição; os tecnológicos em Ambiental e Gastronomia e o de licenciatura em Ciências Biológicas. Dessa maneira, considera-se relevante mencionar a data de autorização e reconhecimento desses cursos, como também as principais disciplinas que fazem parte da matriz curricular dos mesmos:

- a) *Biomedicina* - (Autorização de funcionamento concedida no ano de 2000 pelo Conselho Universitário da UMESP (CONSUN); Reconhecimento concedido em 21/06/2004 pelo Conselho Estadual de Educação). A duração do curso de Biomedicina é de três anos para o período integral e de quatro anos para o período noturno.

Anatomia; Biofísica; Fisiologia; Microbiologia; Parasitologia; Hematologia e Hemoterapia; Bromatologia; Bioinformática; Hematologia Clínica; Reprodução Humana e Embriologia; Bioquímica; Biologia Molecular; Farmacologia;

Imunologia; Imagenologia; Saúde Pública; Análise Ambiental; Bioquímica Clínica e Engenharia Genética.

- b) *Ciências Biológicas* - bacharelado e licenciatura - (Autorização de funcionamento concedida no ano de 1992 pelo Conselho Estadual de Educação; Reconhecimento concedido em 05/12/1996 pelo Conselho Estadual de Educação). A duração do curso de Ciências Biológicas é de quatro anos.

Este curso adota disciplinas integradoras de Biodiversidade: Botânica, Zoologia e Ecologia; Organização morfo-funcional humana: Estudo da Anatomia; Histologia; Genética; Biologia Molecular; Bioquímica e Fisiologia; Aprendizagem e ensino de ciências.

- c) *Farmácia* - (Autorização de funcionamento concedida no ano de 2001 pelo Conselho Universitário da UMESP (CONSUN); Reconhecimento concedido em 08/04/2005 pelo Conselho Estadual de Educação). A duração do curso de Farmácia é de quatro anos.

Bioquímica; Botânica; Controle de Qualidade; Cosmetologia; Farmacologia; Farmacotécnica; Gestão e Assistência Farmacêutica; Química Farmacêutica e Química Orgânica.

- d) *Nutrição* - (Autorização de funcionamento concedida em 1999 pelo Conselho Universitário da UMESP (CONSUN); Reconhecimento concedido em 12/12/2003 pelo Conselho Estadual de Educação). A duração do curso de Nutrição é de quatro anos.

O curso divide-se em seis núcleos, destacando-se: Núcleo Básico; Projeto Integrado em Alimentação Coletiva; Projeto Integrado em Alimentos; Projeto Integrado em Nutrição Clínica; Projeto Integrado em Nutrição em Saúde Coletiva; Projeto Integrado em Nutrição na Atividade Física.

- e) *Tecnologia em Gastronomia* - (Autorização de funcionamento concedida em 02/09/04 pelo Conselho Universitário da UMESP (CONSUN). O curso ainda não passou pelo processo de reconhecimento). A duração do curso de Tecnologia em Gastronomia é de dois anos.

Técnicas básicas de cozinha; Antropologia e História da Gastronomia; Microbiologia, Higiene e Segurança dos Alimentos; Nutrição; Filosofia; Técnica Dietética Aplicada à Gastronomia; Técnicas Gastronômicas em Confeitarias, Carnes e Aves, Panificação e Cozinha Fria; Compra, Estoque e Custos; Cardápios; Cozinha Brasileira e Internacional; Enologia; Ética Profissional e Legislação; Cerimonial e Etiqueta; Gerenciamento de Alimentos e Bebidas; Planejamento de Eventos Gastronômicos; Projeto Integrado em Gastronomia e Cultura.

- f) *Tecnologia Ambiental* - (Autorização de funcionamento em 11/09/2003 pelo Conselho Universitário da UMESP (CONSUN). O curso ainda não passou pelo processo de reconhecimento). A duração do curso de Tecnologia Ambiental é de dois anos.

Esse curso é formado por quatro núcleos temáticos: Tecnologia e Controle da Poluição; Mitigação e Prevenção de Impactos Ambientais; Recuperação de Áreas Degradadas e Políticas e Diretrizes Ambientais de Setores Produtivos.

4.5.2.2 Coordenadora de curso - UMESP

Vera Lúcia Gouvêa Stivaletti - Diretora de cursos de graduação na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

Os dados foram obtidos por meio de entrevista realizada em 02 de agosto de 2005 na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), Campus Planalto em São Bernardo do Campo.

A entrevistada é Mestre pela antiga Escola Paulista de Medicina atual UNIFESP, na área de Fisiologia, mais especificamente na área da Biologia Molecular, e Bacharel em Ciências Biológicas e Modalidade Médica que equivale atualmente ao curso de Biomedicina.

Vera Lúcia sempre atuou na área acadêmica, iniciando essa trajetória na Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa e posteriormente na Faculdade de Medicina do ABC. Em 1992 iniciou suas atividades no Instituto Metodista de Ensino Superior como professora da área de Fisiologia no curso de Odontologia e na transformação para universidade assumiu em 1993 disciplinas básicas do curso de Biologia, sendo que em 1997 assumiu a Coordenação do

curso de Biologia. No ano de 2000 assumiu a Direção da Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde, já com a ampliação do número de cursos de bacharelado e tecnológicos.

4.5.2.3 Informações do *site* referente à oferta dos cursos pesquisados: foco na comunicação

O quadro 2 apresenta a forma com que as informações sobre os cursos de graduação de bacharelado versus tecnológicos são disponibilizadas no *site* da UMESP.

Quadro 2 - Informações do *site* da UMESP

Características	Bacharelado	Tecnológico	Diferenças
Esclarecimento sobre diferenciações dos cursos	Não	Não	Não disponibiliza nenhuma informação sobre as diferenciações dos cursos, embora disponibilize também no <i>site</i> o Manual do Aluno com as informações acadêmicas.
Mercado de Trabalho	Sim	Sim	Disponibiliza informação para os cursos de bacharelado e tecnológico
Disciplinas	Disponibiliza somente as disciplinas principais	Disponibiliza núcleos temáticos para o curso de Tecnologia Ambiental e disciplinas principais para o curso de Tecnologia em Gastronomia	Utiliza o mesmo critério tanto para os cursos de bacharelado como para os tecnológicos. Disciplina em comum ao curso de Tecnologia em Gastronomia e Biomedicina: Microbiologia.
Perfil do Egresso	Sim	Sim	Disponibiliza informação sobre o perfil profissional para os dois cursos
Duração dos Cursos	Sim	Sim	Disponibiliza informação sobre a duração dos cursos de bacharelado e tecnológico
Preço dos Cursos	Não	Não	Não disponibiliza informação sobre o preço dos cursos
Autorização e Reconhecimento dos Cursos	Sim	Sim	Disponibiliza informação sobre autorização e reconhecimento para os cursos de bacharelado e tecnológicos

4.5.3 Centro Universitário Fundação Santo André - CUFSA

O Centro Universitário Fundação Santo André - CUFSA é uma IES de direito privado, sem fins lucrativos, com sede no município de Santo André, Estado de São Paulo. O CUFSA conquistou no ano de 2000 o status de Centro Universitário aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. O CUFSA é mantido pela Fundação Santo André e abriga as Faculdades de

Ciências Econômicas e Administrativas (FAECO), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL), a Faculdade de Engenharia (FAENG) e o Colégio. Atualmente o CUFSA oferece vinte e três cursos de graduação, - sendo que desses há seis cursos de engenharia que oferecem diploma de tecnólogo ao final do terceiro ano -, onze cursos de especialização lato sensu e quatro cursos de Master Business Administration (MBA).

4.5.3.1 Perfil do CUFSA e cursos alvo da pesquisa

Neste contexto, convém destacar o curso de graduação que está sob a gestão do coordenador entrevistado e que será objeto de estudo no CUFSA: bacharelado em Engenharia de Computação com duração de cinco anos, tendo a flexibilidade de obtenção de diploma de Tecnólogo de Computação ao término do terceiro ano. É importante destacar que a autorização de funcionamento do Curso de Tecnologia/Engenharia de Computação foi em 01/10/2002 pelo Conselho Universitário do CUFSA e em 28/09/2005 foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação o Curso de Tecnologia de Computação por um período de três anos. O processo para reconhecimento do Curso de Engenharia de Computação será enviado ao Conselho Estadual de Educação em 2006.

Considera-se relevante apresentar as disciplinas que fazem parte da matriz curricular do curso em Engenharia de Computação e Tecnologia de Computação: Cálculo I; Geometria Analítica; Comunicação e Expressão I; Inglês Técnico I; Introdução à Informática; Ciência e Sociedade; Introdução à Engenharia da Computação; Fundamentos de Lógica para Computação; Cálculo II; Algoritmos e Programação de Computadores; Física Teórica e Experimental I; Introdução à Ciência dos Materiais; Laboratório de Programação de Computadores; Química Geral e Experimental; Probabilidade e Estatística; Cálculo III; Eletricidade; Técnicas Digitais; Estrutura de Dados; Álgebra Linear; Organização e Recuperação da Informação; Comunicação e Expressão II; Inglês Técnico II; Organização Básica de Computadores; Linguagens de Programação; Física Teórica e Experimental II; Banco de Dados I; Engenharia de Software; Física Teórica e Experimental III; Laboratório de Linguagens de Programação I; Métodos Numéricos Aplicados à Engenharia; Redes de Computadores I; Sistemas de Informação; Sistemas Operacionais I; Banco de Dados II; Desenho Técnico; Desenvolvimento de Software Orientado a Objetos; Laboratório de Banco de Dados; Laboratório de Linguagens de Programação II; Laboratório de Redes de Computadores; Laboratório de Sistemas Operacionais; Programação Matemática; Redes de Computadores II;

Sistemas Operacionais II; Estágio Supervisionado; (é importante ressaltar que após cursar essas disciplinas o aluno obtém o diploma de Tecnólogo de Computação); Circuitos Eletrônicos; Computação Gráfica; Fenômenos de Transportes I; Linguagens Formais e Autômatos; Processos Estocásticos e Teoria de Filas; Optativa 1; Administração e Economia; Arquiteturas de Computadores; Construção de Compiladores; Laboratório de Compiladores; Modelagem e Simulação de Sistemas; Optativa 2; Contabilidade e Finanças; Controle de Processos por Computador; Inteligência Artificial; Noções de Gestão Ambiental; Projeto e Manufatura Assistido por Computador; Trabalho de Conclusão de Curso I; Optativa 3; Gestão Empresarial; Meio Ambiente e Reciclagem; Tópicos Avançados em Informática; Trabalho de Conclusão de Curso II; Optativa 4. Convém enfatizar que após cursadas todas as disciplinas mencionadas acima o aluno obtém o diploma de Engenheiro de Computação.

4.5.3.2 Coordenador de curso - CUFSA

Ricardo Luis de Azevedo da Rocha - Coordenador do curso de Engenharia de Computação do Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA).

Os dados foram obtidos por meio de entrevista realizada em 08 de agosto de 2005 no Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA) localizado no município de Santo André.

O entrevistado é Doutor em Engenharia da Computação pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Engenharia da Computação também pela Escola Politécnica da USP e Bacharel em Engenharia da Computação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – RJ).

Ricardo iniciou sua carreira profissional no Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Universidade de São Paulo, na área de pesquisa com foco em projeto de produtos. A partir de 1997 atuou na empresa Microlab na área de projetos de sistemas. Em 1999 atuou como Coordenador do Curso de Sistemas de Informação na Faculdade São Marcos e acompanhou o processo de reconhecimento desse curso. A partir de 2002 atua como professor e coordenador do curso de bacharelado em Engenharia de Computação e do curso de Tecnologia de Computação no Centro Universitário Fundação Santo André. É docente na Escola Politécnica da USP desde agosto de 2002.

4.5.3.3 Informações do *site* referente à oferta dos cursos pesquisados: foco na comunicação

O quadro 3 apresenta a forma com que as informações sobre os cursos de graduação de bacharelado versus tecnológicos são disponibilizadas no *site* da CUFSA.

Quadro 3 - Informações do *site* do CUFSA

Características	Bacharelado	Tecnológico	Diferenças
Esclarecimento sobre diferenciações dos cursos	Não	Não	Não disponibiliza nenhuma informação sobre as diferenciações dos cursos, embora disponibilize também no <i>site</i> o Manual do Aluno com as informações acadêmicas.
Mercado de Trabalho	Sim	Não	Menciona somente para Engenharia da Computação
Disciplinas	Sim	Sim	Disponibiliza todas as disciplinas. Todas as disciplinas são comuns até o sexto semestre
Perfil do Egresso	Sim	Não	Disponibiliza Informação sobre perfil profissional do egresso somente para os cursos de bacharelado
Duração dos Cursos	Sim	Sim	Disponibiliza informação para os dois cursos, incluindo a carga horária
Preço dos Cursos	Não	Não	Não disponibiliza informação sobre o preço dos cursos
Autorização e Reconhecimento dos Cursos	Não	Não	Não disponibiliza informação de autorização ou reconhecimento dos cursos

4.5.4 Comentários sobre a análise dos *sites* das IES pesquisadas

Na análise dos *sites* das IES pesquisadas, observou-se que as mesmas não disponibilizam qualquer informação sobre as diferenciações entre os cursos bacharelados e tecnológicos.

Referente ao mercado de trabalho em que o futuro profissional possa vir a atuar, todas as IES informam para os cursos de bacharelado, entretanto, somente a UMESP faz a menção aos cursos tecnológicos.

Quanto às disciplinas observa-se que a Universidade IMES e o CUFSA disponibilizam toda matriz curricular tanto para os cursos de bacharelado como para os tecnológicos, enquanto

que a UMESP disponibiliza somente as disciplinas principais para os cursos de bacharelado e os núcleos temáticos para os cursos tecnológicos. Consta-se ainda que na Universidade IMES existem três disciplinas comuns aos cursos de bacharelado e tecnológico, enquanto na UMESP somente uma disciplina e no CUFSA todas as disciplinas do curso tecnológico são oferecidas também para o bacharelado.

Sobre o perfil do egresso, somente a UMESP faz menção aos cursos de bacharelado e tecnológico, enquanto que a Universidade IMES e o CUFSA só disponibilizam essa informação para os cursos de bacharelado.

Em relação à duração dos cursos vale comentar que a Universidade IMES só disponibiliza essa informação para os cursos de bacharelado, enquanto que na UMESP e CUFSA há essa informação para as duas modalidades de cursos de graduação.

Nenhuma das três IES pesquisadas informam o preço de seus cursos nos *sites*. Somente a UMESP disponibiliza informações sobre datas de autorizações e reconhecimentos dos cursos de bacharelados e tecnológicos ofertados.

4.6 Apresentação dos especialistas

A seguir será apresentado um breve perfil dos especialistas entrevistados.

4.6.1 Hermes Ferreira Figueiredo

Diretor Presidente do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP), fundador e atual dirigente da Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL).

Os dados foram obtidos por meio de entrevista realizada em 19 de julho de 2005 na Universidade Cruzeiro do Sul, Campus Anália Franco.

Hermes Ferreira Figueiredo é Bacharel e Licenciado em História pela Universidade de São Paulo. Atuou como docente até 1975 e posteriormente dedicou-se à gestão administrativa, sempre com vistas à gestão pedagógica da Universidade Cruzeiro do Sul que atualmente

possui três campus. É Reitor da Universidade Cruzeiro do Sul a partir de 1993 e atual Diretor Presidente do SEMESP também desde essa data.

4.6.2 Ângelo Luiz Cortelazzo

Presidente da Câmara de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

Os dados foram obtidos por meio de entrevista realizada em 26 de julho de 2005 no prédio da Secretaria de Estado da Educação, onde funciona o Conselho Estadual de Educação, na Sala da Câmara de Ensino Superior.

O professor Ângelo é Pós-doutor por universidade francesa tendo atuado no Centro de Macromoléculas Vegetais, em Grenoble. Doutor em Biologia Vegetal, Mestre em Biologia Celular, Bacharel e Licenciado em Biologia, sempre pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp.

Iniciou a carreira acadêmica em 1975 ministrando aulas no ensino médio. É docente na Unicamp desde 1984 até atualmente, passando pelos cargos de Chefe de Departamento de Biologia Celular, Coordenador do Curso de Ciências Biológicas, diurno e noturno de 1994 a 1998. Em 1998 foi nomeado Pró-Reitor de graduação permanecendo no cargo pelo período de 1998 a 2002. Em agosto de 2001 foi um dos escolhidos para ser membro do Conselho Estadual de Educação durante o período de 2001 a 2004, sendo que em 2004 foi reconduzido por mais três anos e a partir de então, eleito Presidente da Câmara de Ensino Superior.

4.6.3 Fernando Leme do Prado

Diretor da Associação Nacional de Educação Tecnológica (ANET) e Diretor da Instituição Educacional Professor Luiz Rosa, que mantém a Faculdade de Tecnologia Professor Luiz Rosa, localizada no município de Jundiaí no Estado de São Paulo. O especialista tem sua trajetória profissional na área acadêmica com uma vinculação muito grande à educação profissional.

Os dados foram obtidos por meio de entrevista realizada em 10 de agosto de 2005 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

O professor Fernando é Doutorando em Educação pela PUC - SP, Mestre em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP) e Licenciado em Física, Matemática e Pedagogia.

4.7 Resultados obtidos com as entrevistas

A seguir serão apresentadas as respostas dos coordenadores de cursos das três IES, bem como dos três especialistas, acerca das questões formuladas de acordo com o roteiro apresentado no apêndice B.

4.7.1 Visão geral dos cursos de graduação

Compreende a visão geral dos Coordenadores de Cursos e Especialistas sobre: Surgimento dos cursos superiores tecnológicos; Perspectivas para o ensino superior de graduação de bacharelado, licenciatura e tecnológica e Posição dos Conselhos profissionais em relação aos cursos tecnológicos.

4.7.1.1 Surgimento dos cursos superiores tecnológicos

Coordenadores

- Para a Coordenadora Ana Claudia da Universidade IMES, o público/mercado viu nos cursos tecnológicos uma oportunidade de ganhar tempo e ter o diploma, podendo ser mais focado, mais efetivo na busca do conhecimento. Nessa instituição os cursos de bacharelados são anuais e os tecnológicos por serem cursos semestrais estão trazendo uma dinâmica diferente em relação ao foco, curso, prazo e alunos.
- Vera Lúcia da UMESP acredita que o surgimento dos cursos tecnológicos se deveu ao incentivo maior da atual LDB, incentivando também o surgimento dos cursos sequenciais de curta duração. Vera Lúcia enfatiza que os cursos tecnológicos por proporcionarem uma formação ágil, mais específica e mais técnica atendem a uma necessidade do país, principalmente na carência de profissionais e ainda pelo difícil acesso ao ensino superior.
- Ricardo Rocha do Centro Universitário Fundação Santo André, comenta que os cursos tecnológicos surgiram na década de 1960 para atender a uma demanda do mercado,

inclusive inicialmente com a terminologia de Engenharia Operacional. Porém atualmente deveriam ter duração menor que dois anos, nos moldes dos cursos sequenciais. O Coordenador ressalta que os cursos tecnológicos têm finalidade de formação extremamente rápida visando à inserção do aluno no mercado de trabalho.

Especialistas

- O professor Hermes analisa o surgimento dos cursos tecnológicos como uma tentativa de suprir o mercado a curto prazo, porém acredita que esses cursos deveriam existir em caráter emergencial pois apresenta algumas ressalvas sobre curso superior com duração de dois anos e que possibilita a continuidade em cursos de mestrado e doutorado. Hermes enfatiza que o curso superior não é somente a formação profissional, mas a formação do indivíduo. Em sua análise o professor comenta que os cursos tecnológicos terão um prazo curto de permanência e posteriormente poderão ser extintos como os antigos cursos de licenciatura curta. O especialista entende que os cursos tecnológicos atendem a uma grande massa da população que não almeja ter nível superior de educação e sim uma empregabilidade rápida.
- O professor Ângelo comenta que a história dos cursos tecnológicos é recente e veio decorrente de uma necessidade mais imediata do mercado de trabalho, em detrimento à formação mais acadêmica clássica dos bacharéis. Houve então a necessidade de aumentar a oferta de cursos ligados especificamente a uma área tecnológica e de aproveitamento imediato pelo mercado, visto que os bacharelados não estavam dando conta dessa demanda. Para o professor não havia um elo entre o técnico e o engenheiro, por exemplo, sendo que esse nicho deveria ser ocupado pelo tecnólogo que está mais ligado à prática enquanto o engenheiro tem uma formação mais acadêmica. Acredita que há um preconceito sobre os cursos tecnológicos, considerados por muitos como de segunda categoria em relação aos bacharelados ou, ainda pior, como cursos menores e iniciais que levam ao segundo, quando na verdade são cursos diferentes e com propostas pedagógicas diferentes dos bacharelados.
- O professor Fernando comenta que os cursos tecnológicos surgiram nos anos 70 com a Engenharia Operacional e, como já existia a Engenharia tradicional, criou-se uma expectativa muito grande na época. Comenta que os cursos tecnológicos foram

reconstruídos no final dos anos 90 e começo deste século, incentivados pela nova LDB. Para ele esses cursos aparecem como uma alternativa de graduação de menor duração com base nas demandas do mercado, ao contrário de alguns bacharelados e licenciaturas que não são absorvidos por esse mesmo mercado. Outro aspecto destacado pelo professor é a necessidade das pessoas mudarem de profissão ao longo do tempo e os cursos tecnológicos surgem como uma excelente opção, visto que são mais rápidos, podem ser adaptados a uma determinada região e estão adequados à velocidade das mudanças.

4.7.1.2 Perspectivas para o ensino superior de graduação de bacharelado, licenciatura e tecnológica

Coordenadores

- Para Ana Claudia a perspectiva para o ensino superior de graduação é a procura cada vez maior pelos cursos tecnológicos, o que pode representar um perigo muito grande de banalizar a formação superior caso sejam encarados como uma forma mais rápida e mais fácil de se obter o diploma.
- Vera Lúcia acredita que algumas áreas serão esvaziadas, pois para ela é melhor um tecnólogo de formação específica bem feita em dois ou três anos do que um bacharelado em quatro ou cinco anos medíocre. A professora enfatiza a necessidade de revisão por parte do Ministério da Educação de toda a estrutura dos cursos, pois alguns bacharelados utilizam a mesma metodologia de vinte anos atrás. Na sua análise existem algumas áreas que os tecnólogos tendem a crescer e por sua vez alguns bacharelados irão desaparecer, entretanto ressalta que essa reestruturação tem que ser feita com muita cautela, pois não se pode transformar tudo em tecnológico ou sequencial. Comentou sobre os modelos de educação superior europeus e americanos onde há uma formação inicial mais específica, onde o aluno obtém um diploma e depois pode voltar e retornar os estudos. Entretanto comenta que o País está se preparando para esse modelo, mas ainda necessita de especialistas para fiscalizar essa estrutura.

- Para o professor Ricardo a procura pelo ensino superior está estabilizada, acredita que o que irá acontecer é a fusão de escolas particulares que atualmente estão competindo pela mesma fatia do mercado. Comenta que a tendência é a procura maior pelos cursos tecnológicos, pois os alunos estão buscando o imediatismo e a comodidade.

Especialistas

- Hermes enfatiza que os cursos tecnológicos têm maior procura atualmente devido à emergência, entretanto acredita que a demanda irá crescer muito tanto para os cursos tecnológicos como para os cursos de bacharelado. O professor comenta que os nossos cursos tecnológicos se assemelham com os Colleges dos Estados Unidos _ modelos defendidos pela professora Eunice Durham integrante do Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES). Esse modelo que visa profissionalização rápida pode ser feito depois do ensino médio, porém não necessariamente em universidades. Outro fator destacado por Hermes é que a rede particular, apesar das deficiências, possibilitou o acesso ao ensino superior principalmente das camadas de baixa renda.
- O professor Ângelo Luiz Cortelazzo acredita que os cursos de bacharelado devido ao status que possuem serão mais demandados em termos de relação candidato/vaga. Entretanto comenta que, na sua visão, a saída para São Paulo e para o Brasil como um todo seria um sistema forte de cursos tecnológicos, evitando assim a falta de opção ou opções inadequadas aos alunos advindos do ensino médio, que podem se iludir em determinados aspectos ao cursar bacharelados e posteriormente não conseguirem uma inserção social adequada. Ângelo comenta que pelo fato dos cursos tecnológicos serem mais rápidos e por darem grau acadêmico, muito em breve ocuparão um lugar de maior destaque, como ocorre em países mais desenvolvidos. A expansão dos cursos tecnológicos no Brasil segundo o professor é necessária, pois hoje a oferta desses cursos ainda é pequena. O especialista ressalta as exigências de formação profissional mais dinâmica, ofertando cursos de tecnologia, bacharelado ou licenciatura, permitindo uma abrangência e diversificação maior no Sistema de Educação Superior para que se evite a falência desse sistema ou a sua ocupação total pela iniciativa privada. Sobre essa questão enfatiza que o sistema superior de iniciativa privada, em

muitos casos, está representando uma falsa melhoria no status do cidadão. Cita como exemplo o exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) que aprova uma porcentagem insignificante do total de formados comentando que essa situação pode se estender para outros cursos que estão proliferando sem que haja uma preocupação maior com sua qualidade, com o objetivo da formação do profissional/cidadão.

- O professor Fernando ressalta que os cursos tecnológicos serão plenamente [bem] sucedidos nos próximos anos por serem permanentemente adaptados ao mercado e por possuírem uma proposta metodológica adequada e adaptada à legislação. Entretanto, comenta que as mudanças culturais são muito lentas, mas se percebe um movimento grande de pessoas que já são formadas em outras áreas e estão buscando os cursos tecnológicos como uma segunda formação.

4.7.1.3 Posição dos Conselhos profissionais em relação aos cursos tecnológicos

Coordenadores

- Ana Claudia comenta que o curso tecnológico de Marketing de Varejo da Universidade IMES não possui vínculo com os Conselhos profissionais, a exemplo do curso de bacharelado em Comunicação Social e suas habilitações que também não estão vinculadas a Conselhos profissionais ou setoriais; para essas modalidades só existem associações independentes.
- Vera Lúcia ressalta que o curso de Tecnologia Ambiental possui vínculo com o Conselho Regional de Química (CRQ). A professora mencionou que os Conselhos profissionais são corporativos e muitas vezes mais atrapalham do que ajudam, pois querem assumir responsabilidade que não lhes são pertinentes, como interferir no projeto pedagógico dos cursos. Diante dessa situação a professora Vera comenta que as IES devem esclarecer aos alunos a resistência dos Conselhos profissionais para que futuramente não sejam julgadas omissas.
- Ricardo Rocha comenta que o CUFSA está trabalhando juntamente com o Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (CREA) para uma futura vinculação, porém atualmente a instituição não possui nenhuma turma formada para os cursos tecnológicos, sendo que a primeira turma forma-se ao final deste ano de 2005. Na opinião do professor Ricardo, para os profissionais tecnólogos de computação, não há

necessidade dessa vinculação, pois eles não vão assinar projetos que dependam do CREA e sim desenvolver projetos independentemente da vinculação com esse Conselho profissional. Sobre os Conselhos profissionais comentou que são agrupamentos corporativos.

Especialistas

- Para o professor Hermes os Conselhos profissionais possuem um posicionamento dúbio uma vez que o discurso é diferente da prática. Comentou que no Congresso Nacional de Ensino Superior realizado em Brasília em 2004 pelo SEMESP, foram convidados presidentes das principais corporações como Medicina, Direito, Administração, entre outros. O professor comenta que as corporações evoluíram para fiscalização do exercício profissional e não do ingresso profissional e que os Conselhos profissionais estão tentando substituir a universidade. Para Hermes existem por parte das corporações interesses econômicos e corporativos de competição, e como exemplo cita os exames da Ordem dos Advogados do Brasil que geram uma fonte de renda “lucrativa”! O professor enfatiza que se deve analisar com muita cautela esse posicionamento das corporações como proteção de mercado, e exemplifica com os Conselhos profissionais que aceitam, por exemplo, inscrição do Auxiliar de Enfermagem de curso técnico e não aceitam inscrição do Tecnólogo de Enfermagem. Hermes comenta que não há transparência na avaliação dos Conselhos profissionais em relação aos padrões de qualidade mencionados por esses mesmos Conselhos para a inscrição dos cursos tecnológicos.
- O professor Ângelo analisa a posição dos Conselhos profissionais como preconceituosa em algumas situações. Enfatiza que os Conselhos profissionais precisam ser corporativos; que precisam defender os interesses da profissão, mas que, em alguns casos, esse corporativismo acaba sendo prejudicial a inovações que os cursos superiores possam incorporar. Ângelo comenta que quando alguns cursos de engenharia, diferentes daqueles mais tradicionais foram lançados, como Engenharia Agrícola e Engenharia de Alimentos, por exemplo, as primeiras turmas tiveram algumas dificuldades junto aos Conselhos profissionais. Entretanto, com o passar do tempo, rapidamente foram conquistando espaço em função da pertinência e excelência da formação acadêmica. O professor ressalta que as pessoas que tiveram dificuldades

para conseguir o espaço podem passar a agir corporativamente, limitando agora o espaço para novas profissões e esse movimento é mais ou menos natural.

Foi nesse sentido que a LDB inovou, permitindo uma maior flexibilização curricular pelas escolas, uma concepção mais inovadora de formação num mundo de aceleradas transformações e, de certa forma, desvinculando à diplomação de um exercício profissional específico. Citou como exemplo a formação de um físico médico completando que a física médica não tem Conselho profissional. Entretanto a própria formação irá inserir o profissional formado no mercado, atuando e contribuindo para o progresso da sociedade. Finaliza dizendo que *“Essa atuação dos Conselhos acaba não me preocupando, pois está de acordo com o seu papel que deve ser corporativo”*.

- O professor Fernando enfatiza uma rejeição muito grande dos Conselhos profissionais em relação aos cursos tecnológicos pelo próprio corporativismo. Entretanto acredita que com o passar do tempo os Conselhos profissionais irão absorver os tecnólogos, fazendo adequações ou até mesmo criando Conselhos profissionais específicos para os cursos tecnológicos.

4.7.1.4 Quadros da visão geral dos cursos de graduação

Os quadros 4 e 5, construídos com base na análise dos resultados apresentados, exibem de forma sintética a visão geral de Coordenadores de Cursos e Especialistas sobre os cursos de graduação, bem como a síntese dos principais tópicos apontados pelos entrevistados.

Quadro 4 - Visão geral dos cursos de graduação – Coordenadores de cursos

VISÃO GERAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO			
Coordenadores de Cursos	Surgimento dos cursos de graduação tecnológica	Perspectivas para o ensino superior de graduação	Posição dos Conselhos profissionais em relação aos cursos tecnológicos.
Ana Cláudia Govatto - IMES	<ul style="list-style-type: none"> - Ressalta que o público /mercado viu nos cursos tecnológicos uma oportunidade de ganhar tempo e ter o diploma. - Comenta que no IMES esses cursos têm sido laboratórios de aprendizado, pois estão trazendo uma dinâmica muito diferenciada na graduação visto que são semestrais e os de bacharelado anuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Destaca a procura maior pelos cursos tecnológicos. - Comenta sobre o perigo da banalização da formação superior 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos tecnológicos e bacharelados pesquisados no IMES não possuem vínculo com Conselhos profissionais
Vera Lúcia Gouvêa Stivalletti-UMESP	<ul style="list-style-type: none"> - Comenta que a LDB concedeu incentivo maior aos cursos tecnológicos. - Destaca a necessidade no país de cursos tecnológicos, diante da carência de profissionais. - Proporcionam formação mais rápida, mais específica e mais técnica. 	<ul style="list-style-type: none"> -Existem algumas áreas em que os cursos tecnológicos vão crescer - O MEC precisa revisar as estruturas dos cursos de graduação 	<ul style="list-style-type: none"> - Curso de Tecnologia Ambiental possui vínculo com o CRQ - Considera-os corporativos - Comenta que os Conselhos profissionais querem interferir no projeto pedagógico da IES
Ricardo Rocha - CUFSA	<ul style="list-style-type: none"> - Surgiram para atender a uma demanda do mercado - Deveriam ser mais curtos do que são e nos moldes dos sequenciais. - Cursos tecnológicos têm a finalidade de colocar rapidamente profissionais no mercado de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Destaca a procura maior pelos cursos tecnológicos, devido ao imediatismo dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Curso pesquisado ainda não possui vínculo com Conselhos profissionais -Considera-os corporativos -Comenta que os Conselhos profissionais querem interferir no projeto pedagógico da IES
Síntese	<p>A consolidação da LDB concedeu maior incentivo à oferta de cursos tecnológicos, que surgiram como opção de curso de graduação de curta duração. Destaca-se que os cursos tecnológicos surgiram devido à necessidade do país, diante da carência de profissionais, tendo ainda a finalidade de prepará-los rapidamente para o mercado de trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Destacam a procura maior pelos cursos tecnológicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Das IES pesquisadas somente a UMESP possui vínculo dos cursos tecnológicos com os Conselhos profissionais. - É unânime a opinião que os Conselhos profissionais são corporativos - Dois coordenadores comentam que os Conselhos profissionais querem interferir no projeto pedagógico da IES.

Quadro 5 - Visão geral dos cursos de graduação – Especialistas

VISÃO GERAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO			
Especialistas	Surgimento dos cursos de graduação tecnológica	Perspectivas para o ensino superior de graduação	Posição dos Conselhos profissionais em relação aos cursos tecnológicos.
Hermes Ferreira Figueiredo - SEMESP	<ul style="list-style-type: none"> - Acredita que surgiram em caráter emergencial e devem extinguir-se em pouco tempo - Destaca que esses cursos atendem à grande massa da população que quer empregabilidade rápida. - Possui ressalvas quanto à formação de nível superior propiciada pelos cursos tecnológicos 	<ul style="list-style-type: none"> -Acredita que a demanda irá crescer tanto para os cursos de bacharelado como tecnológicos 	<ul style="list-style-type: none"> -Enfatiza que possuem posicionamento dúbio (discurso diferente da prática) -Considera que têm interesses econômicos e corporativos. - Ressalta que fazem protecionismo de mercado -Enfatiza que querem interferir no projeto pedagógico da IES
Ângelo Luiz Cortelazzo - Câmara de Ed. Superior	<ul style="list-style-type: none"> - Ressalta que surgiram devido à necessidade de aumentar a oferta de cursos ligados a uma área tecnológica. - Comenta sobre o aproveitamento imediato do profissional pelo mercado de trabalho, visto que os bacharelados não estavam dando conta dessa demanda. -Acredita que surgiram para ocupar um nicho que a formação acadêmica do bacharelado não estava preenchendo. - Há preconceito com os cursos tecnológicos, pois são considerados por muitos como cursos de segunda categoria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comenta que a graduação do bacharelado será mais demandada devido ao status. - Ressalta que a saída para o Brasil/SP são os cursos tecnológicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera-os corporativos - Enfatiza que são resistentes em vincular os cursos tecnológicos - Analisa a posição dos Conselhos profissionais como preconceituosa em algumas situações
Fernando Leme do Prado - ANET	<ul style="list-style-type: none"> - Comenta que os cursos tecnológicos foram reconstruídos no fim dos anos 90 por incentivo da LDB - Acredita que surgiram como alternativa de graduação de curta duração com base nas demandas do mercado e por ser adequado à velocidade das mudanças. - Ressalta que alguns bacharelados e licenciaturas não estão sendo absorvidos pelo mercado. - Destaca que surgiram como excelente opção em relação à necessidade das pessoas mudarem de profissão ao longo do tempo, mesmo para quem já tem formação superior. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ressalta que os cursos tecnológicos serão plenamente [bem] sucedidos para os próximos anos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera-os corporativos - Comenta que há resistência à vinculação dos cursos tecnológicos, mas deverá diminuir. - Acredita que os Conselhos profissionais devem fazer adequações futuras
Síntese	<ul style="list-style-type: none"> - Os cursos tecnológicos surgiram em caráter emergencial para atender às demandas do mercado, apresentando-se como uma graduação de curta duração. Surgiram para suprir necessidade de empregabilidade rápida e ocupar o nicho que a formação acadêmica do bacharelado não estava preenchendo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Dois especialistas destacam que a procura será maior pelos cursos tecnológicos para os próximos anos 	<ul style="list-style-type: none"> - É unânime a opinião de que os Conselhos profissionais são corporativos com grande resistência em vincular os cursos tecnológicos

4.7.2 Visão geral da gestão dos cursos de graduação de bacharelado, licenciatura e tecnológicos

Compreende a visão geral da gestão de Coordenadores de Cursos e Especialistas sobre: condução dos procedimentos de gestão dos cursos de graduação de bacharelado, licenciatura e tecnológicos em relação à LDB; Cursos de graduação de bacharelado e licenciatura versus tecnológicos - Fatores que influenciam a oferta: duração dos cursos, preço e comunicação.

4.7.2.1 Condução dos procedimentos de gestão dos cursos de graduação de bacharelado, licenciatura e tecnológicos em relação à LDB.

Coordenadores

- Na visão da Coordenadora Ana Claudia a gestão dos cursos de graduação está em fase de adaptação em relação à LDB. Enfatizou a quase inexistência de referência sobre os cursos tecnológicos, ressaltando que a massa crítica ainda está se formando. Comentou que pelo pouco tempo na Coordenação será necessário maior reestruturação do tripé professor, infra-estrutura e conteúdo. Outra questão levantada por Ana Claudia é que o corpo docente dos cursos tecnológicos demandou muito tempo, pela necessidade de conciliar professor com atuação profissional e docência, ressaltando que no IMES, por ser autarquia municipal, só tinha professores titulados (concurados), devido aos cursos bacharelados. Como coordena quatro cursos sendo três bacharelados e um tecnológico, e pelo fato dos cursos bacharelados estarem passando por atualizações do projeto pedagógico, Ana Claudia acaba se desviando um pouco com atividades do dia-a-dia. A professora acredita que pelo conhecimento que possui sobre as premissas da LDB, considera que o curso está estruturado de forma adequada, apesar de algumas deficiências apontadas pelo Conselho Estadual de Educação na época do reconhecimento do curso de Marketing de Varejo ocorrido em junho de 2005. Um questionamento feito pela professora foi de que..”*até que ponto essas Comissões de Verificação estão capacitadas para avaliar cursos tecnológicos?*” Para Ana Claudia é contraditório o MEC ter autorizado a criação de cursos tecnológicos com a opção de estruturá-los por conteúdos e não por competências, visto que a qualidade dos cursos pode ficar comprometida. Comenta que se a IES não estruturar os cursos de forma

adequada, ou seja, por projetos, de forma prática, esses cursos de graduação tecnológica se tornarão aligeirados e a apresentação de objetivos por conteúdos será uma espécie de compensação pela facilidade a favor do tempo. Corrobora comentando que o curso de Marketing de Varejo no IMES foi estruturado por conteúdo pela pressão do tempo, pois esse trabalho de estruturar o curso por competências deveria ter sido feito antes de lançar o produto o que não aconteceu. *“Ainda não estou satisfeita com essa estrutura por conteúdo, mas acredito que na renovação posso melhorar o projeto”*.

- Vera Lúcia acredita que a LDB concede bastante flexibilidade na estruturação dos cursos, mas considera que a gestão dos cursos de graduação se encontra em fase de adaptação à LDB.

A professora observa que algumas IES trabalham muito seriamente com o projeto dos cursos diferenciados e dentro do projeto institucional, tem um rumo definido tanto dos tecnológicos como bacharelados. Por outro lado observa que algumas IES estão aproveitando a abertura da LDB como filão para angariar alunos. Comenta que algumas IES não possuem projeto. *“Então a coisa é feita por retalhos de colchas, alguns são feitos em cima de vagas ociosas, outros são feitos como um ano básico para todo mundo e depois colocam algumas coisas que eles chamam como profissionalizantes.”*

Para Vera a gestão dos cursos de graduação nas IES tem que ser muito aprimorada, visto que existem IES que estão trabalhando seriamente, porém outras estão trabalhando no mesmo pacote, e os cursos de graduação bacharelados e tecnológicos têm que ser diferenciados. A professora comenta que o ideal seria que a gestão tivesse uma estrutura específica em nível de Reitoria para os cursos tecnológicos.

A professora enfatizou que as Faculdades de Tecnologia também são resistentes à oferta de cursos tecnológicos pelas Universidades e defendem com muita propriedade: *“já que vai fazer, que faça bem feito para que se tenha um resultado adequado”*.

Na visão de Vera Lúcia a falta de metodologia diferenciada pode causar canibalização nos cursos de graduação. Para a professora o curso tecnológico não pode ter o mesmo

tipo de aula e mesmo tipo de atividade do bacharelado. O curso tecnológico tem que ser muito mais aplicado, mais dinâmico, e o perfil do docente também tem que ser diferenciado em relação à sua dinâmica e atuação em sala de aula.

A opção de construção do projeto pedagógico na UMESP foi por conteúdo.

- Para o professor Ricardo Rocha a gestão dos cursos de graduação está numa fase de adaptação em relação à LDB. Enfatiza que a liberdade que foi concedida pela lei trouxe grande responsabilidade para as IES. Afirma que essa liberalização demora a ser percebida, pois as IES têm grande dificuldade de se movimentar e há necessidade de mudança de estrutura para que isso possa ter um reflexo mais imediato nos cursos. O Coordenador ressalta que alguns cursos estão há um longo tempo com o mesmo projeto e metodologia, que são engessados e estão com dificuldades de adequação, enfatizando que o Conselho Estadual de Educação deveria averiguar essa situação. O professor enfatiza *“a gestão hoje continua difícil, ainda não conseguimos fazer o que a LDB pede, pois emperramos na burocracia das escolas, as IES têm que se adequar”*. Ricardo complementa que devido à recente conquista de status de Centro Universitário há algumas regras a serem definidas em um nível superior à gestão dos cursos de graduação.

Especialistas

- Hermes fez menção sobre a acentuada metodologia prática que os cursos tecnológicos devem ter. Comenta que os coordenadores de cursos devam ter funções acadêmicas e conhecimento das tendências do mercado, pois algumas atividades são sazonais e as mudanças acontecem rapidamente principalmente nos cursos tecnológicos. Na visão do professor, a LDB trouxe maior liberdade aos projetos pedagógicos, forçando os gestores acadêmicos a terem maior flexibilidade e inovação na estruturação dos cursos, citando como exemplo os seqüenciais.

Uma questão importante em relação à gestão das IES é que o SEMESP recebe reclamações de alunos, inclusive de cursos tecnológicos e seqüenciais que não puderam seguir cursos de pós-graduação na USP e em algumas outras IES, lançando essa questão como um problema que necessita de regulamentação.

- Sobre essa questão o professor Ângelo comentou que a condução dos procedimentos de gestão está de certa forma inadequada por culpa justamente da comunidade acadêmica e, em consequência, dos Conselhos Estaduais de Educação e Conselho Nacional de Educação. Para ele existe um preconceito, talvez corporativo, por parte dos professores universitários em relação aos cursos tecnológicos e até para a contratação de docentes para as áreas extremamente técnicas e específicas. Segundo Ângelo o Conselho Estadual de Educação está começando a rever essa posição, através da edição de uma deliberação para tratar esse assunto, equiparando a qualificação acadêmica em nível de mestrado ou doutorado com a atividade profissional de excelência, para a admissão de docentes para disciplinas específicas. Defende a idéia de que para as disciplinas de formação básica e geral, as exigências de titulação acadêmica sejam as mesmas para todos os cursos superiores. Entretanto comenta que para as disciplinas específicas a utilização de docentes atuantes no mercado, trará benefícios para os cursos tecnológicos com vantagens para o aluno no aprendizado para o dia-a-dia da profissão.

O professor comenta que algumas IES contratam docentes com titulação menor apenas como forma de redução de custos. Porém, no caso específico de disciplinas ligadas à formação tecnológica, o profissional especialista deveria ser valorizado.

Na opinião do professor, outro engano na gestão dos cursos tecnológicos é a pequena importância do docente com mestrado profissional, talvez mais indicado para algumas disciplinas de cursos tecnológicos. Ressalta que essas distorções fazem com que a formação dada por esses cursos fique distorcida também, gerando expectativas de uma formação acadêmica no seu alunado. Além disso, o próprio oferecimento de programas de mestrado profissional em escolas que contam com ensino tecnológico é mais tímido do que o oferecimento de mestrados acadêmicos.

Para Ângelo o fato das IES serem criadas em cima do modelo acadêmico, traz dificuldade de entendimento referente às particularidades dos cursos tecnológicos e que, na dúvida, as instituições distorcem esses cursos em função do bacharelado. *“Tem escolas que acham que o tecnológico é um ‘bachareladinho’, feito até o terceiro ano, e que depois continua, até uma formação “plena” de bacharel, seja engenheiro ou não. Essa não pode ser a idéia da formação tecnológica: em termos profissionais são*

diferentes e devem ser respeitadas como diferentes. Não pode haver a formação de um engenheirinho (tecnólogo) e depois de um engenheiro pleno”.

Na opinião do especialista, nas IES que ofertam cursos tecnológicos deveria haver predominância de mestrados profissionais, enquanto onde ocorrem cursos de bacharelado, mais mestrados acadêmicos e doutorados.

Para Ângelo as IES que oferecem cursos tecnológicos com carga mínima de 1600 horas em alguns casos, não estão obrigatoriamente preocupadas com a formação do aluno. Em alguns casos, a idéia é apenas possibilitar que seus alunos formados ingressem em programas de mestrado. Como isso é impedido em muitos programas, o aluno acaba ingressando em programas não reconhecidos e sem validade nacional, funcionando como verdadeira arapuca comercial! O especialista comentou sobre um fato análogo que ocorreu logo após o lançamento dos cursos seqüenciais: *“Na época eu era Pró-Reitor de graduação na Universidade de Campinas e participei de um debate na TV onde o tema era os ‘cursos rápidos de graduação’ numa clara distorção da concepção desses cursos, diferentes daqueles que levam a grau acadêmico. Talvez, os abusos decorrentes dessa concepção tenham sido os principais responsáveis pela pouca aceitação dos mesmos, até hoje. Houve muita exploração e distorção da concepção desses cursos por algumas instituições meramente comerciais e sem a preocupação com a formação séria e de qualidade dos alunos que terminam o ensino médio”.*

Para Ângelo a sociedade precisa de uma diversificação muito grande de cursos de nível superior para que a sociedade possa avançar, mas muita coisa ainda precisa ser resolvida e, se de um lado muitos preconceitos precisam ser vencidos, por outro há muito que se fazer para que essa diversificação não seja utilizada apenas de maneira comercial levando a uma queda acentuada da qualidade dos profissionais formados .

- Referente à essa questão o professor Fernando ressaltou *“ Por que as universidades têm tanta dificuldade de montar cursos tecnológicos?”*. Na opinião de Fernando é porque essas instituições tentaram fazer recortes dos bacharelados e o que sobrou virou curso de menor duração e chamou-se de tecnológico. Para Fernando o erro mais comum das universidades foi tentar fazer essa adequação, visto que os perfis dos

alunos são diferentes. Fernando enfatiza *“não deveríamos continuar com bacharelados noturnos, pois não são adaptados às necessidades de formação vinculadas ao mundo do trabalho..., porém é uma realidade brasileira e a administração das IES assemelha-se a de uma empresa, apresentando diversas dificuldades na escolha adequada da oferta de cursos”*.

4.7.2.2 Graduação de bacharelado e licenciatura versus graduação tecnológica - Fatores que influenciam a oferta: Duração dos cursos

Coordenadores

- Para Ana Cláudia, os cursos tecnológicos por serem cursos de menor duração, serem divididos em módulos, possuírem disciplinas interligadas e oferecerem certificações intermediárias apresentam dinâmicas diferenciadas que o mercado está buscando, entretanto na opinião da professora é necessário muito cuidado para não esvaziar os cursos de bacharelado e banalizar o conhecimento.

A professora enfatiza que a questão do tempo está gerando problemas, pois três alunos do curso de bacharelado de Publicidade e Propaganda e dois do curso de Administração pediram transferência para o curso tecnológico de Marketing de Varejo. Ana Cláudia comenta que apesar de serem somente cinco alunos percebeu-se que os mesmos estão confusos sobre as diferenças entre os cursos e também que não possuem expectativas profissionais, ou seja, querem simplesmente o diploma em menor tempo. *“O IMES tem por orientação de ‘não vender diplomas’, pois se preocupa com a formação dos alunos”*.

- Vera Lúcia entende que em algumas áreas os cursos tecnológicos podem tomar grande número de alunos dos bacharelados, comenta que esse fato ainda não foi constatado na UMESP porque os cursos tecnológicos são recentes na instituição e ainda não foram reconhecidos pelo MEC.

Para Vera Lúcia os cursos de graduação de bacharelado/licenciatura e tecnológicos podem concorrer entre si, *“... na UMESP, não temos concorrência porque o perfil é*

muito diferenciado de acordo com o exemplo dos cursos de Tecnologia Ambiental e Biologia”.

- Ricardo comenta que no Centro Universitário Fundação Santo André, os cursos de Engenharia possibilitam que ao término do terceiro ano o aluno possa fazer opção para tecnólogo, com uma certificação intermediária. *“Dessa maneira não se percebeu que alunos dos cursos de bacharelado e licenciatura tivessem interesse em transferir-se para os cursos tecnológicos, pois é o mesmo curso”.* O professor acredita que de uma maneira geral a dinâmica dos cursos tecnológicos não causa canibalização entre os cursos de graduação, porque os públicos são distintos.

Especialistas

- Na opinião do professor Hermes, os cursos tecnológicos podem tomar alunos da graduação de bacharelado, pois são um convite para a formação superior mais rápida. Entretanto ressalta que esses alunos têm perfis distintos. Comenta que antigamente por falta de opção o aluno desembocava nos cursos de bacharelado e licenciatura e às vezes fazia um curso que não queria. Hermes ressalta que o ensino tecnológico é uma opção válida para esse perfil diferenciado. Na opinião do especialista, nas IES que possuem a oferta dos dois cursos é perigoso inclusive dar ênfase aos tecnológicos, pois a duração e preço se tornam atrativos tendo em vista também a perspectiva de empregabilidade mais rápida, podendo desestruturar a IES.
- O professor Ângelo acredita que em princípio os cursos tecnológicos podem tomar alunos da graduação de bacharelado/licenciatura e que não visualiza essa questão como um problema. Ressalta que os processos seletivos para as principais escolas de nível superior são vocacionais e que, portanto, os ingressos se dão diretamente nos cursos escolhidos. Há cursos tecnológicos mais concorridos do que alguns bacharelados e vice-versa.

Na opinião do professor, a evolução e aumento da oferta de cursos tecnológicos não causará “canibalismo” entre os cursos de graduação. Cita como exemplo os cursos sequenciais, que não abalaram os cursos de bacharelado mesmo em instituições que os ofereceram com grande número de vagas. Além disso, salienta que o problema no

Brasil é a pequena oferta de vagas de nível superior e o aumento da oferta é sempre positivo, principalmente nos cursos de tecnologia que, como já citou, acredita ser a grande esperança de expansão qualitativa do ensino superior.

Outro exemplo citado pelo professor foi o curso de licenciatura curta. Muitas instituições acreditaram que esse curso acabaria com a licenciatura tradicional, o que não aconteceu. A própria sociedade se encarrega dessa adequação. Ângelo ressalta que se a formação é sólida e boa, os egressos têm seu espaço. Acredita que hoje, *“tem canibalismo entre as IES e não entre as modalidades de cursos de graduação”*.

- Para o professor Fernando, os cursos tecnológicos podem tomar lugar dos cursos de bacharelado noturnos. Outro fator levantado pelo especialista é que os perfis dos alunos dos cursos tecnológicos e de bacharelado/licenciatura são muito diferentes e não acredita que possa haver canibalização entre esses cursos.

4.7.2.3 Graduação de bacharelado e licenciatura versus graduação tecnológica - Fatores que influenciam a oferta: Preço

Coordenadores

- Para Ana Claudia, dependendo de que IES estiver oferecendo esses cursos é uma essa questão complicada. *“Se a IES não tiver seriedade e compromisso com a qualidade o ensino ficará prejudicado”*.

Segundo a coordenadora a questão do preço já está refletindo no setor, pois existe a oferta de curso tecnológico de Marketing de Varejo de uma IES na Região do Grande ABC, mais precisamente em São Bernardo do Campo que está cobrando a metade do preço que o IMES cobra. *“O IMES oferece curso de bacharelado por R\$ 690,69 e tecnológico por R\$ 480,65, tem IES oferecendo curso tecnológico de Marketing de Varejo por R\$ 250,00. Como conseguem fazer isso?”*

Para Ana Claudia o preço influencia diretamente a oferta, pois é necessário manter minimamente a qualidade. A Universidade IMES tem a política de não dar bolsa, desconto e nenhum incentivo financeiro o que atualmente dificulta sustentar esse tipo de proposta. *“A Universidade IMES não leiloa diplomas”*.

Ana Claudia observa que no mercado existem dois tipos de IES: a que pensa como o IMES e a que pensa totalmente diferente. Comenta que a IES que oferece curso tecnológico de dois anos a R\$ 250,00 é complicado, porque alguém sai perdendo, na opinião da coordenadora recai sobre o corpo docente e por consequência o aluno.

“Geralmente o aluno que procura uma IES pelo preço é porque não tem recursos financeiros suficientes e não está levando em conta o histórico e a credibilidade da instituição. Nesse contexto o aluno não aceita ser reprovado, pois não terá recursos para pagar o curso novamente, ele só quer o diploma”.

De acordo com a coordenadora, na sondagem feita pelo IMES quando do ingresso dos alunos, eles respondem que vieram buscar mais conhecimento para obter promoção na empresa. Alguns deles que já possuem curso superior, optaram pelo curso tecnológico ao invés da pós-graduação pelo foco específico, por ser modular, por ser trabalhado de maneira diferente, ou seja, voltado para a prática. *“Em função da minha vivência acadêmica em outras IES que possuíam estratégia de preço, constatei que não há possibilidade de se fazer um trabalho pedagógico adequado. Nessas IES quem determina a dinâmica é o próprio aluno que não quer ser cobrado por trabalhos e notas; ele não quer ser reprovado. Esses cursos são arapucas nas mãos de alguns”.* *“Há competição entre os cursos de graduação em função do preço e duração dos cursos”.*

- Vera Lúcia comenta que na UMESP os preços dos cursos tecnológicos e de bacharelado/licenciatura são muito próximos, entretanto como os cursos têm durações diferentes o investimento do aluno acaba sendo menor.

A professora ressalta que na UMESP trabalha-se com plano de carreira docente igual para os cursos de graduação e como o custo da planilha de curso é baseado no custo do professor não tem grandes diferenciações. Nesse aspecto comenta ainda que as atividades práticas de laboratórios, por exemplo, para o curso de Tecnologia em Gastronomia devido ao grande consumo de alimentos acaba dispendendo mais recursos comparando-se aos cursos de bacharelado/licenciatura.

Vera Lúcia cita como exemplos os curso de Tecnologia em Gastronomia e o de Tecnologia Ambiental cujos preços são praticamente iguais aos de bacharelado em Nutrição e Biologia respectivamente.

“Agora não entendemos muito como algumas IES podem cobrar R\$200,00 a mensalidade de cursos respeitando a carreira docente. Vai pagar o que para professores R\$10,00 a hora aula?” Na opinião de Vera Lúcia o preço baixo das mensalidades influencia muito na canibalização dos cursos quando comenta: *“Que profissionais vão formar as IES que cobram o valor de R\$200,00 a mensalidade?... esses cursos não vão sobreviver, o aluno vai perceber que não irá aprender... que esses cursos não irão acrescentar nada!”*.

- O professor Ricardo comenta que atualmente o preço está sendo levado muito em consideração na escolha de um curso. *“Primeiro comodidade, depois preço”*.

Ricardo questionou sobre a qualidade de profissionais formados em IES que colocam 120 alunos em uma sala, com microfone para o professor, com docentes sem titulação, para dar aulas em curso de tecnologia. Para Ricardo o preço do curso de Tecnologia de Computação do Centro Universitário Fundação Santo André é alto, pois pelo fato de ser um curso único: (Tecnologia/Engenharia), os alunos de tecnologia acabam pagando por um curso de engenharia. *“O CUFSA presta contas ao Tribunal de Contas do município de Santo André e nós não temos fins lucrativos; acredito que esse valor vai baixar, mas o que irá acontecer com os alunos que já pagaram?”*.

Especialistas

- Para o professor Hermes há concorrência entre cursos tecnológicos e de bacharelado/licenciatura, decorrente da duração e preço desses cursos.

O professor comenta que pela sua experiência como Reitor na Universidade Unicsul, os cursos tecnológicos acabam prejudicando o projeto da instituição, pelo fato de que são os cursos de bacharelado/licenciatura que financiam a pesquisa e a extensão através da hora aula do corpo docente. *“No curso tecnológico o preço é formado somente sobre o curso, por isso é mais barato”*. O especialista observa que se a IES

tem 70% do corpo docente com mestres e doutores, o estudante de tecnologia só paga a hora da sala de aula, tendo os mesmos docentes. Ressalta que as IES que tiverem como meta somente os cursos tecnológicos poderão desmontar seus projetos de universidade futura.

- Na opinião do professor Ângelo o fator preço não deprecia a competição entre os cursos tecnológicos e de bacharelado/licenciatura. Para o especialista existem, por exemplo, cursos de tecnologia em informática que são mais caros que bacharelados em geografia, pedagogia ou direito. Então depende muito do tipo de disciplinas que formam a grade do curso e a proposta pedagógica do mesmo. Em função disso o professor observa que a própria duração menor implica custo total menor “... *mas isso não me preocupa, pois biologicamente falando as coisas acabam se adequando e ocupando seu espaço*”. Outro ponto levantado pelo professor é o de que existem algumas IES que estão oferecendo cursos de bacharelado mais baratos do que pré-escola. Que em termos de custos, muitas vezes eles ficam menores nesses cursos de bacharelado do que em tecnológicos ou bacharelados de escolas públicas. Mesmo assim, a qualidade desses cursos é muito baixa e eles acabam não sendo ameaça para os demais.

Para Ângelo, houve uma corrida desenfreada de algumas instituições privadas num primeiro momento, o que fez com que elas próprias, por garantia de sobrevivência, fossem se tornando muito mais rígidas na aprovação de projetos de abertura de novas instituições. O especialista ressalta então que a própria evolução da demanda e da oferta, no sentido de oferecimento desses cursos e da inserção social dos seus egressos vai acabar por garantir uma consolidação tanto do bacharelado como do tecnológico.

- O professor Fernando destaca que na maior parte das IES o valor dos cursos tecnológicos e de bacharelado/licenciatura é praticamente o mesmo, não depreciando assim a competição entre os mesmos. Entretanto ressalta que como a duração é menor conseqüentemente o investimento passa a ser menor. Observa que devido à característica prática dos cursos tecnológicos as exigências passam a ser maiores devido à necessidade de laboratórios específicos, corpo docente especializado e metodologia prática.

4.7.2.4 Graduação de bacharelado e licenciatura versus graduação tecnológica - Fatores que influenciam a oferta: Comunicação

Coordenadores

- A coordenadora Ana Claudia considera que a comunicação sobre as diferenciações entre os cursos de graduação não é esclarecedora na Universidade IMES e nas demais instituições. *“A Universidade IMES não toma nenhuma ação, só através do site, que é um meio de comunicação passivo e não é suficiente. Para o segundo semestre de 2005 e para 2006, isso já mudou. Peças de comunicação estão mais eficazes porque explicam melhor a diferença”*. Na opinião da coordenadora a comunicação deveria ser mais esclarecedora justamente para não banalizar os cursos, pois o aluno mal informado gera problemas como inadimplência, trancamento de matrícula, disciplinar e de evasão.

Para Ana Cláudia as IES deveriam intensificar essa comunicação, trabalhando na sustentabilidade da marca, com eventos, workshops, promoção de encontros, ou seja, abrir as portas como uma maneira de informar alunos atuais e potenciais. *“Não é um anúncio que vai resolver o problema e sim um trabalho institucional”*.

- Para Vera Lúcia a maior parte das IES não está informando de forma esclarecedora as diferenciações entre os cursos de graduação, e nesse contexto os alunos muitas vezes ficam confusos em relação á essas questões. *“Estamos treinando pessoas para informarem de forma adequada tanto pelo telefone quanto pessoalmente nas épocas da inscrição para o processo seletivo”*.

A Coordenação e Direção da UMESP quando recebem os alunos para o primeiro período do curso apresentam o projeto pedagógico, as competências, habilidades, o mercado e como os alunos poderão atuar. Como exemplo a professora explicou que os tecnólogos em Gastronomia nunca poderão fazer uma avaliação nutricional, pois isso não é direito deles e sim de um nutricionista, e que essa questão é apresentada aos alunos. Outro ponto importante levantado por Vera Lúcia é que no caso de continuidade dos estudos em programas de mestrado e doutorado, algumas instituições

que são feudos não aceitam alunos vindos de cursos tecnológicos, porém de acordo com a LDB eles poderiam cursar esses programas.

Na opinião da professora é necessário também por parte do Governo uma ação mais esclarecedora, e uma seriedade bem grande na autorização e reconhecimento de cursos de graduação, para que não se tenha massificação e canibalização desses cursos, cujo maior prejudicado será o aluno.

- O coordenador Ricardo observa que de uma maneira geral as IES não estão informando o aluno de forma esclarecedora. Comenta que no Centro Universitário Fundação Santo André, no primeiro dia de aula na disciplina de Engenharia da Computação a qual ministra, apresenta a proposta e finalidade do curso. Entretanto como a característica é de um único curso não foi observado se ficou claro para os alunos a diferenciação entre um engenheiro pleno e um tecnólogo.

Especialistas

- Para o professor Hermes as IES não são transparentes na comunicação; na ânsia de captação de alunos estão comunicando mais slogans vazios, e isso não é bom para o segmento de ensino superior. *“Nós como comunicadores,... e eu posso falar contra o meu segmento... as informações não são claras de modo geral, não informam detalhes sobre os cursos de graduação”*. Na opinião do especialista as IES deveriam se preocupar mais com essas informações, trabalhando com seriedade e se caso o empreendimento não estiver a contento deveriam fechar as portas. A preocupação do professor Hermes é que o aluno ainda não distinguiu o que é Universidade, Faculdade e Centro Universitário, bem como as diferenças entre os cursos e nesse contexto as IES não estão informando os alunos de forma esclarecedora.
- Para o especialista Ângelo, as IES estão comunicando as diferenciações sobre os cursos de graduação de uma maneira muito tímida, e essa comunicação tem que ser feita, a seu ver, de forma mais intensa.

Ângelo comenta que algumas escolas tratam o aluno dos cursos tecnológicos, como aluno de segunda categoria e às vezes os próprios docentes não estão cientes das

diferenças entre cursos de bacharelado e de tecnologia. Com isso, os ingressantes acabam se frustrando em muitos casos, por não terem tido a informação detalhada do que significa a formação tecnológica. O especialista observa que *“os cursos tecnológicos não são para pobres e os de bacharelado para ricos”*. Porém, existe muito preconceito e isso tem que ser trabalhado na própria instituição, com os alunos. Na opinião de Ângelo os docentes que trabalham em curso de tecnologia têm que se convencer de sua importância e de suas diferenças frente aos cursos de bacharelado, e não se sentirem inferiorizados. Nessa linha de pensamento o especialista comenta que os cursos tecnológicos não devam ser enfatizados pelas IES como cursos mais baratos e de formação mais rápida, mas como cursos que visam a uma inserção imediata no mercado de trabalho e na sociedade moderna que requer uma educação contínua e que, por isso, o aluno deve seguir sua vocação para que consiga se motivar na procura constante da melhoria de seu conhecimento. Desse modo, poderá haver uma convivência harmônica entre cursos de bacharelado, de licenciatura e de tecnologia.

- Na opinião do professor Fernando as pessoas têm idéias pré-concebidas referente à educação superior. Para o especialista seria necessário que o Ministério da Educação e as IES fizessem uma campanha direcionada para comunicar as diferenciações entre os cursos de graduação. *“Essa questão ainda é confusa, pois muitas pessoas não sabem se estão cursando os tecnológicos por possuírem foco no mercado ou pela duração dos mesmos”*.

4.7.2.5 Quadros da visão geral da gestão dos cursos de graduação.

Os quadros 6 e 7, construídos com base na análise dos resultados apresentados, exibem a visão geral da gestão de Coordenadores de Cursos e Especialistas sobre os cursos de graduação, bem como a síntese dos principais tópicos apontados pelos entrevistados.

Quadro 6 - Visão geral da gestão dos cursos de graduação – Coordenadores de cursos

VISÃO GERAL DA GESTÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO				
Coordenadores de Cursos	Condução dos procedimentos de gestão dos cursos de graduação em relação à LDB	Duração dos cursos Tecnológicos versus Bacharelados/Licenciatura	Preço dos cursos Tecnológicos versus Bacharelados/Licenciatura	Comunicação sobre as diferenciações dos cursos de graduação
Ana Cláudia Govatto - IMES	<ul style="list-style-type: none"> - Encontra-se em fase de adaptação em relação à LDB -Comenta sobre a inexistência de referência sobre os cursos tecnológicos - MEC deveria exigir estrutura por competências p/ cursos tecnológicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Acredita que o fator tempo está gerando problemas p/ os cursos de bacharelado (cinco alunos transferiram-se p/ os cursos tecnológicos). -Deve-se ter cuidado para não banalizar o conhecimento -Alunos ficam confusos diante das diferenças entre os cursos de graduação 	<ul style="list-style-type: none"> -Oferta de cursos tecnológicos por R\$ 250,00 causa canibalização dos cursos -Preço influencia diretamente na oferta e qualidade do curso, pois recai sobre o corpo docente e por consequência na formação do aluno. - Na Univ. IMES o preço dos cursos de graduação são diferenciados 	<ul style="list-style-type: none"> - IMES e demais IES não comunicam diferenciações entre os cursos de forma esclarecedora - IES deveriam intensificar a comunicação (treinamento institucional) -Falta de informação causa dúvidas nos alunos
Vera Lúcia Gouvêa Stivalletti-UMESP	<ul style="list-style-type: none"> -Encontra-se em fase de adaptação em relação à LDB - Algumas IES estão aproveitando a abertura da LDB como filão p/ angariar alunos - Comenta que IES devem aprimorar gestão c/ diferenciação dos cursos 	<ul style="list-style-type: none"> - Comenta que os cursos tecnológicos podem tomar alunos do bacharelado. -UMESP não contactou transferência entre os cursos de graduação, pois os tecnológicos ainda não estão reconhecidos. -Há concorrência entre os cursos 	<ul style="list-style-type: none"> - Oferta de cursos tecnológicos por R\$ 200,00 causa canibalização dos cursos - Na UMESP preços para os cursos de bacharelado e tecnológico são muito próximos. -Preço baixo das mensalidades influencia para a canibalização dos cursos 	<ul style="list-style-type: none"> -Maior parte das IES não estão comunicando as diferenciações de forma esclarecedora -UMESP faz um trabalho de informação no início do curso - Enfatiza necessidade de ação mais esclarecedora por parte do Governo - Falta de informação causa dúvidas nos alunos
Ricardo Rocha - CUFSA	<ul style="list-style-type: none"> - Encontra-se em fase de adaptação em relação à LDB - Algumas IES possuem cursos engessados c/ projetos e metodologia ultrapassados 	<ul style="list-style-type: none"> -Comenta que o Curso de bacharelado em Engenharia no CUFSA permite certificação tecnológica ao término do 3º ano. - Não foi constatada transferência de alunos por ser o mesmo curso. -Não há canibalização entre os cursos de graduação, pois são públicos distintos. 	<ul style="list-style-type: none"> - No CUFSA o preço é o mesmo para cursos de bacharelado e tecnológico -Preço influencia na qualidade do curso, pois algumas IES colocam 120 alunos por sala de aula com docentes sem titulação. 	<ul style="list-style-type: none"> -CUFSA e IES de forma geral não comunicam de forma esclarecedora -CUFSA não observou dúvidas nos alunos pela característica de curso único e faz um trabalho de esclarecimento no início do curso
Síntese	<ul style="list-style-type: none"> -Encontra-se em fase de adaptação - MEC deveria intensificar revisão dos projetos pedagógicos e metodologia dos cursos de graduação -Gestão deveria ser mais focada na identidade de cada curso 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnológicos podem tomar alunos dos cursos de bacharelado. IMES já constatou esse fato. - Está gerando concorrência entre cursos 	<ul style="list-style-type: none"> -Preço influencia na qualidade do curso -Preço influencia na oferta do curso 	<ul style="list-style-type: none"> -A comunicação das IES não está sendo feita de forma esclarecedora -Há necessidade de intensificar a comunicação institucionalmente. -Necessidade de informação sobre a diferenciação entre os cursos de bacharelado e tecnológicos

Quadro 7 - Visão geral da gestão dos cursos de graduação – Especialistas

VISÃO GERAL DA GESTÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO				
Especialistas	Condução dos procedimentos de gestão dos cursos de graduação em relação à LDB	Duração dos cursos Tecnológicos versus Bacharelados/Licenciatura	Preço dos cursos Tecnológicos versus Bacharelados/Licenciatura	Comunicação sobre as diferenciações dos cursos de graduação
Hermes Ferreira Figueiredo – SEMESP	<ul style="list-style-type: none"> - Em fase de adaptação em relação à LDB -Coordenadores de cursos devem acompanhar a flexibilidade concedida pela LDB. -Alunos reclamam da falta de regulamentação sobre continuidade em programas de pós-graduação dos cursos tecnológicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Acredita que cursos tecnológicos podem tomar alunos dos cursos de bacharelado. -Comenta sobre o perigo para IES de enfatizarem cursos tecnológicos -Duração do curso é atrativo para empregabilidade rápida , porém pode desestruturar a IES 	<ul style="list-style-type: none"> -Há concorrência entre cursos de graduação em função do preço e duração (Investimento menor) -Cursos tecnológicos prejudicam o projeto da IES, pois não financia pesquisa e extensão. 	<ul style="list-style-type: none"> -IES não estão comunicando as diferenciações de forma esclarecedora e transparente -Falta de informação causa dúvida nos alunos
Ângelo Luiz Cortelazzo - Câmara de Ed. Superior	<ul style="list-style-type: none"> -Gestão de certa forma errada por culpa dos Conselhos Estaduais e Nacional de Educação -Tecnológico é tratado como “bachareladinho” -Docente do tecnológico tem que ser diferente do bacharelado -Algumas IES oferecem curso tecnológico p/ que os formados ingressem em programas de mestrado 	<ul style="list-style-type: none"> -Tecnológicos podem tomar alunos da graduação de bacharelado. -Evolução e aumento dos cursos tecnológicos não causa canibalização entre os cursos. -Há canibalização entre as IES 	<ul style="list-style-type: none"> -Acredita que o fator preço não deprecia a competição, pois alguns cursos tecnológicos são mais caros que os de bacharelado. 	<ul style="list-style-type: none"> -IES estão comunicando de forma muito tímida -Comunicação das IES deveria ser mais intensa e focada - Algumas IES tratam alunos de cursos tecnológicos como de segunda categoria
Fernando Leme do Prado - ANET	<ul style="list-style-type: none"> -IES têm dificuldade em montar cursos tecnológicos, distorcendo o bacharelado ou decorrente do bacharelado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnológicos podem tomar alunos dos cursos de bacharelado. - Não há canibalização entre os cursos, pois os perfis dos alunos dos cursos de graduação são distintos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Fator preço não deprecia a competição 	<ul style="list-style-type: none"> -Comunicação das IES através de campanha direcionada -Falta de esclarecimento causa dúvida nos alunos -MEC e IES deveriam fazer campanha direcionada p/ comunicar diferenciações
Síntese	<ul style="list-style-type: none"> - Em fase de adaptação em relação à LDB - Necessidade de maior interação entre Conselho Estadual, Nacional de Educação e IES 	<ul style="list-style-type: none"> -Cursos tecnológicos podem tomar alunos dos cursos de bacharelado -Duração dos cursos não é determinante face ao perfil de aluno diferenciado 	<ul style="list-style-type: none"> - O preço é fator de escolha do aluno -Fator preço não deprecia a competição desde que ela seja ética 	<ul style="list-style-type: none"> -IES não comunicam de forma esclarecedora, causando dúvidas nos alunos. - Comunicação das IES deveria ser mais intensa e direcionada

4.7.3 Graduação de bacharelado e licenciatura versus graduação tecnológica - Fatores que influenciam a oferta: Qualidade do produto educacional e Perfil do aluno

É importante ressaltar que pelo fato da qualidade do produto educacional e ações referentes ao perfil do aluno refletirem a prática da gestão dos cursos de graduação das IES, essas questões foram restritas aos coordenadores de cursos.

4.7.3.1 Qualidade do produto educacional

Compreende informações sobre docentes, conteúdo curricular, palestras, laboratórios e pesquisas de mercado das IES pesquisadas.

4.7.3.1.1 Docentes

- A coordenadora Ana Claudia comenta que na Universidade IMES alguns docentes que já ministravam aulas nos cursos de bacharelado foram aproveitados para os cursos tecnológicos com um percentual de 5%. *“São doutores e atuam no mercado como consultores e foram selecionados como docentes para os cursos tecnológicos”*.

A coordenadora ressalta que docentes só acadêmicos em cursos tecnológicos em uma disciplina básica não influencia muito. Cita como exemplo um professor que é economista, que está produzindo pesquisas e atuou no mercado por muito tempo e que apesar de atualmente não estar trabalhando em empresas, é uma referência no mercado.

Ana Claudia informou que o curso tecnológico de Marketing de Varejo apresenta os seguintes percentuais em relação ao corpo docente: 24% graduados, 29% especialistas, 41% mestres e 6% doutores. Para os cursos de bacharelado em Comunicação Social os percentuais em relação ao corpo docente são de: 9% graduados, 22% especialistas, 54% mestres e 15% doutores. Segundo a coordenadora a própria Comissão Verificadora do Conselho Estadual de Educação, responsável pelo reconhecimento dos cursos não fez nenhuma recomendação em relação a essa questão.

“Temos aqui no IMES uma filosofia de que tudo que se aprende na segunda-feira se aplica na terça-feira, ou seja, a aplicação é imediata e a teoria é automaticamente aplicada. Há um trabalho de orientação para que os docentes apliquem essa dinâmica e, na minha opinião o perfil de professor mais adequado para os cursos tecnológicos seria o de pós-graduação, pois está mais acostumado a trabalhar por módulo e tempo”.

- Na UMESP, Vera Lúcia cita como exemplo o aproveitamento do professor que ministra aulas sobre técnicas básicas nutricionais para os cursos de Tecnologia em Gastronomia e para o curso de bacharelado em Nutrição. Entretanto ressalta que nas práticas de laboratório são selecionados somente Chefes de Cozinha. Vera Lúcia comenta que nos cursos tecnológicos somente 10% dos docentes foram aproveitados do curso de bacharelado e cerca de 90% são profissionais que estão no mercado. Segundo Vera Lúcia os cursos de bacharelado e licenciatura sob sua direção têm cerca de 50 a 55% de doutores, cerca de 30% a 35% de mestres e 10 a 15% de especialistas, não possuindo em seu quadro nenhum docente somente com título de graduação. Enfatiza que para os cursos tecnológicos esse quadro é o inverso *“...tenho poucos doutores e a maioria especialista que já atuam no mercado, como por exemplo profissionais que trabalham na SABESP e têm grande experiência na área, beneficiando assim o curso de Tecnologia Ambiental”*. Para Vera Lúcia além de ter um projeto novo e diretrizes específicas para os cursos tecnológicos, o perfil do professor em sala de aula, e a condução desse projeto requerem muitos cuidados. Na opinião de Vera Lúcia não pode haver recorte dos cursos tecnológicos e de bacharelado; o professor terá alguns princípios que serão os mesmos, mas a maneira de transmitir deverá ser diferenciada, bem como a maneira dos alunos trabalharem. *“O professor não pode desenvolver aulas somente expositivas, porém muitas vezes constata-se que ele é resistente à nova metodologia”*.

Vera Lúcia enfatiza que até na seleção de docentes aqueles fatores têm que ser levados em consideração e observa que a própria LDB e o MEC quando definem normas para reconhecimento de cursos, reforçam a contratação de profissionais atuantes no mercado ao invés de mestres e doutores para os tecnológicos, pois trazem casos reais, dinamizando as aulas. *“O segredo a ser explorado é a didática diferenciada, com forma diferenciada de ensino e interação entre o professor e o aluno”*.

- Quando perguntado ao coordenador Ricardo qual o percentual de aproveitamento de docentes para os cursos tecnológicos e de bacharelado no Centro Universitário Fundação Santo André, ele explica que foi de 100% porque o curso é o mesmo. No CUFSA o quadro de docentes é composto por trinta e três professores, sendo quinze doutores, dezessete mestres e um especialista, representando 45%, 52% e 3% respectivamente. Em relação à carga horária no curso, o percentual é 33% das horas-aula para doutores, 58% para mestres e 9% para especialistas. Ricardo ressalta que a Comissão de Verificação de Cursos do Conselho Estadual de Educação - órgão que autoriza e reconhece cursos nas instituições públicas -, considerou inovadora a estrutura do curso, porém o coordenador comenta que tudo que é inovador também é problemático. Outro fator importante levantado por Ricardo é que: *“a dinâmica dessa estrutura fica complicada até para o professor, porém o Conselho Estadual autorizou, e ainda não temos parâmetro, pois não existe nenhuma turma formada para o curso de Tecnologia de Computação. Neste contexto a expectativa do tecnólogo foi reduzida, pois ele não é tecnólogo em sistemas de informação, ou em banco de dados, ou em rede, ele é tecnólogo de computação especificamente em programação Java”*. *“Nós deixamos claro no projeto pedagógico que é um curso de engenharia com uma formação intermediária cujo objetivo é social, para que o aluno arrume emprego mais rapidamente”*.

4.7.3.1.2 Conteúdo curricular

Coordenadores

- Ana Claudia comenta que na Universidade IMES não se aproveitou nenhuma disciplina dos cursos de bacharelado para os tecnológicos. Somente alguns conteúdos foram aproveitados como, por exemplo, na disciplina de Planejamento de Comunicação, exemplificando que no curso de bacharelado o conteúdo dessa disciplina é condensado e no curso tecnológico de Marketing de Varejo esse conteúdo é pulverizado. *“Não dá, não se pode e não se deve aproveitar disciplinas de um curso bacharelado para um tecnológico, pois se perde a qualidade e o compromisso com a prática”*. Para a coordenadora essa situação seria muito cômoda, porém no IMES para a criação de um curso tecnológico considerou-se a diferença de faixa etária,

expectativa diferenciada dos alunos e adequação do produto ao mercado. *“Aqui no IMES somente em um módulo que é da Comunicação há esse aproveitamento, mas não sei se chega a 10%”*. A coordenadora comenta que os cursos tecnológicos são uma junção de técnicas de várias áreas, são cursos multidisciplinares e os módulos são interdisciplinares e ressalta que no IMES esses cursos foram adaptados de acordo com o foco e o tempo.

- Segundo Vera Lúcia o aproveitamento no conteúdo curricular dos cursos sob sua direção é no máximo de 10 a 15%, citando como exemplo as disciplinas de Ética e Cidadania, como também a de Filosofia, ressaltando que o conteúdo dessas disciplinas é orientado ao foco de cada curso. *“O plano de ensino é diferenciado para cada curso, não temos disciplinas comuns. Temos trabalhado muito para que as práticas pedagógicas estejam de acordo com os objetivos do curso, através de estudos de caso que são abordados também por outras disciplinas incentivando a interdisciplinaridade”*.
- Conforme o coordenador Ricardo o aproveitamento do conteúdo curricular e das disciplinas entre o curso de bacharelado e tecnológico é total justamente pela característica da estrutura do curso. Para Ricardo a prática pedagógica está de acordo com os objetivos do curso, porém serão necessárias algumas adaptações.

4.7.3.1.3 Palestras

Coordenadores

- Em relação às palestras, Ana Cláudia comenta que em 2004 foi feita a junção dos alunos dos cursos de bacharelado de Publicidade e Propaganda com os dos tecnológicos de Marketing de Varejo, porém comenta que devido à diferença de faixa etária desses alunos e conteúdo genérico versus específico dos cursos o aproveitamento foi inviável. *“Ainda temos alguma dificuldade referente às palestras proferidas nessa IES para os cursos tecnológicos por serem novos, porém percebemos que para o curso de Marketing de Varejo essas palestras devem ser pulverizadas, com palestrantes que atuem diretamente na área de varejo e que apresentem assuntos e casos específicos dessa área”*. Dessa maneira a coordenação optou por descentralizar

para os cursos tecnológicos o processo com os professores em palestras na própria sala de aula enquanto que para os cursos de bacharelado promove-se uma semana de palestras divididas por cursos. *“Estamos aprendendo com o desenvolvimento do curso”*.

- Vera Lúcia comenta que devido ao fato dos cursos serem novos ainda não se tem muita experiência em relação às palestras. A diretora do curso enfatizou que no congresso de abertura procura-se escolher temas gerais como, por exemplo, biodiversidade onde o assunto é amplo e assim sendo pode juntar turmas do bacharelado em Biologia e da Tecnologia Ambiental. No caso de assuntos mais específicos as turmas são separadas, visto que as dinâmicas dos cursos são diferenciadas.
- Segundo o coordenador Ricardo no Centro Universitário Fundação Santo André não há diferenciação nas palestras, corroborando que o curso é único.

4.7.3.1.4 Laboratórios

Coordenadores

- Ana Claudia comenta que para o curso tecnológico do IMES trabalha-se muito estudo de casos e projetos que são desenvolvidos na própria sala de aula, não necessitando de nenhum laboratório específico para Marketing de Varejo, somente laboratório de informática. *“A estrutura do curso tecnológico de Marketing de Varejo não demanda a utilização de recursos de laboratório em grande escala”*.
- Em relação aos laboratórios Vera Lúcia explica que na parte básica de alimentos o curso tecnológico utilizou até o primeiro semestre de 2005 o mesmo laboratório da Nutrição, porém nas férias de julho foi construída a parte específica para o curso de Tecnologia em Gastronomia, com um mini anfiteatro para as aulas de demonstração e uma parte de confeitaria e chocolataria. Observa também que no curso de Tecnologia Ambiental existe um laboratório específico e equipamentos específicos para esse curso. *“Algumas disciplinas são multidisciplinares no laboratório como, por exemplo,*

Microbiologia, porém com projetos específicos para cada um dos cursos de graduação”.

- Ricardo comenta que no Centro Universitário Fundação Santo André não há diferenciação nos laboratórios, devido à característica do curso.

4.7.3.1.5 Pesquisas de mercado

Coordenadores

- Segundo Ana Claudia não existe nenhuma pesquisa específica na Universidade IMES, genérica sim. A Universidade IMES possui Instituto de Pesquisa (INPES) que auxilia com informações sobre clima, mercado, ambiente de mercado e até avaliação de professores que é uma pesquisa realizada duas vezes por ano, com o objetivo de avaliar assiduidade, domínio da disciplina e incentivo do professor à classe. Nessa pesquisa de avaliação do professor é feita a comparação entre a média obtida pela avaliação e a média padrão do IMES. *“Não temos nenhuma pesquisa específica do curso de Marketing de Varejo, exceto sondagem com os alunos quando ingressam no curso. O objetivo das pesquisas existentes na Universidade IMES é para orientação ao vestibular e que na minha opinião o Instituto de Pesquisa da Universidade IMES deveria ser mais explorado com a finalidade de melhorar o planejamento dos cursos. Como coordenadora eu sinto falta dessas informações para planejamento e até para saber por que o curso está sendo oferecido, faço pesquisas de mercado para saber meus concorrentes, pois quando o curso foi lançado só existia um concorrente direto na Região do Grande ABC, atualmente a FAD, RADIAL e ANCHIETA oferecem o curso de Marketing de Varejo (concorrente diretos) e a UNIBAN e UNIA oferecem o curso de Gestão de Marketing (concorrentes indiretos)”*.
- Na UMESP para lançamento de cursos deve ser apresentada uma carta consulta para o Conselho Universitário, e nesta carta consulta existe uma parte bastante pesada que é a pesquisa de mercado. Esse trabalho é realizado entre a Direção, Coordenação e Marketing que é o apoio ao processo seletivo. *“No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) está sendo contemplada a possibilidade futura de uma central de captação para viabilidade de cursos, um setor específico para isso, talvez até uma*

ampliação do marketing, ou até uma nova diretoria”. A Coordenação faz pesquisas de mercado para saber quem são seus concorrentes, e inclusive contemplando essa pesquisa na carta de consulta, incluindo mensalidades desses concorrentes.

- Segundo Ricardo, o CUFSA não possui atualmente um instituto de pesquisa e comenta que está sendo feito um pedido de contratação externa para essa finalidade. *“A última pesquisa foi realizada para lançamento do curso, porém precisa ser renovada, estamos num processo de resgatar, de refazer”*.

O Coordenador do curso conhece seus concorrentes na região e observa que recebe alunos dos concorrentes. *“Quando os alunos olham a nossa grade curricular, ficam interessados pela nossa formação de tecnologia”*. Ricardo ressalta que os cursos atuais do mercado estão do mesmo jeito há vinte ou trinta anos, que são cursos engessados, e que o formato do curso de Tecnologia/Engenharia de Computação por ter programação desde o primeiro ano torna-se um atrativo. *“Esse ano formará a primeira turma de Tecnologia de Computação, aí teremos uma visão geral do que irá acontecer. Surgirão alguns problemas para os alunos que continuarão o curso visando à Engenharia de Computação, porém teremos que nos adaptar e estamos estudando a melhor maneira de resolver isso, para que os alunos não sejam prejudicados. Talvez tenhamos que inserir disciplinas como optativas para completar a formação”*.

4.7.3.2 Perfil do aluno

Refere-se às informações de pesquisas sobre o perfil do aluno ingressante e egresso.

4.7.3.2.1 Perfil do aluno ingressante

Coordenadores

- Na Universidade IMES a pesquisa para identificar o perfil do aluno ingressante está sendo realizada somente para os cursos tecnológicos. Os alunos preenchem um questionário simples, desenvolvido pela própria coordenação.

- No próprio processo seletivo da UMESP os alunos preenchem uma ficha para identificação do perfil, sendo essa pesquisa institucional. Faz-se uma tabulação dos dados e os resultados são entregues para as Coordenações.
- No Centro Universitário Fundação Santo André há pesquisa padrão. Na época do vestibular os alunos preenchem questionários para que a instituição possa identificar o perfil, como também para conhecimento do histórico do aluno.

4.7.3.2.2 Perfil do aluno egresso

Coordenadores

- Atualmente não existe na Universidade IMES nenhuma pesquisa de identificação do perfil do egresso, porém faz parte de um planejamento estratégico da instituição. Segundo Ana Claudia a Universidade IMES considera essa informação fundamental. A coordenadora comenta que há associação de ex-alunos dos cursos de bacharelado.

Ana Claudia comenta que a solicitação para pesquisa sobre o perfil do aluno egresso foi um encaminhamento da Reitoria e é um plano que está sendo desenvolvido. A Coordenação do curso de Marketing de Varejo fará um trabalho com egressos, dentro do projeto pedagógico e que foi apresentado para o Conselho Estadual de Educação quando do reconhecimento do curso. *“Essa pesquisa ainda não está muito estruturada na instituição, mas tentará medir de uma maneira simples e rápida o desenvolvimento do aluno ingressante e do egresso somente do curso tecnológico de Marketing de Varejo. O ideal seria uma pesquisa maior para todos os cursos da instituição”*.

- Segundo Vera Lúcia a UMESP institucionalizou encontros dos egressos e sob sua direção cita como exemplo os cursos de Biologia e Nutrição, onde se criou também uma página na internet para esse acompanhamento. A diretora comenta que no curso de Biomedicina formou-se a primeira turma o ano passado, e que estão incentivando os coordenadores dos outros cursos a trabalharem nesse mesmo molde. *“Provavelmente o mesmo será feito para o tecnólogo quando tivermos formado a primeira turma. Mas já existe uma política da Faculdade nesse sentido”*.

“Nós sabemos onde estão 80% dos nossos alunos formados na Biologia. Nós tivemos o ano passado uma atividade no Congresso e fizemos uma programação específica para eles e com a participação deles: recebemos 70 ex-alunos aqui na UMESP”. Vera Lúcia observa que foi desenvolvido e implementado um projeto onde existe um meio de comunicação direta com os ex-alunos com um banco de dados para acompanhamento dos egressos. “No próximo Congresso dois ex-alunos estarão ministrando mini cursos, para os cursos de bacharelado e licenciatura”.

Em relação aos estágios a diretora Vera Lúcia comenta que atualmente existem parcerias com as empresas Scania e Mercedes Benz para os cursos tecnológicos, acrescenta sobre os convênios estabelecidos para todos os cursos bacharelados, exemplificando as parcerias laboratório clínico-escola e farmácia-escola. “Aqui o estágio é uma atividade curricular obrigatória, dividido por áreas com professores responsáveis para todos os cursos, além do supervisor de estágios”.

- No Centro Universitário Fundação Santo André o coordenador Ricardo comenta *“..não temos ainda nenhum egresso do curso de Tecnologia/Engenharia de Computação, pretendemos fazer um estudo sim. Já temos a associação de alunos de alguns cursos do bacharelado, e pretendemos que eles continuem vinculados ao CUFGSA”.*

Nessa instituição o estágio é obrigatório para os futuros tecnólogos e conforme Ricardo muitos já trabalham na área. *“Temos algumas empresas que historicamente são parceiras da instituição”.*

4.7.3.3 Quadros da qualidade do produto educacional e perfil do aluno

O quadro 8, construído com base na análise dos resultados, exhibe procedimentos adotados referentes ao produto educacional, bem como o perfil do aluno nas IES pesquisadas. O quadro síntese 9 apresenta o resumo dos procedimentos adotados pelos Coordenadores de Cursos nas IES pesquisadas.

Quadro 8 - Qualidade do produto educacional/Perfil do aluno – Coordenadores de cursos

QUALIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL			
	Coord. Ana Cláudia Govatto - IMES	Diretora Vera Lúcia Stivaletti - UMESP	Coord. Ricardo Rocha - CUFSA
Docentes % titulação cursos graduação % Aproveitamento	- Tecnológico = 24% graduados, 29% especialistas, 41% mestres e 6% doutores. - Bacharelado = 9% graduados, 22% especialistas, 54% mestres e 15% doutores. - Há aproveitamento de 5% dos docentes de cursos de bacharelado para os cursos tecnológicos	-Tecnológicos = 55% especialistas, 30% mestres e 15% doutores. -Bacharelados = 15% especialistas, 35% mestres e 50% doutores. -Há aproveitamento de 10% dos docentes dos cursos de bacharelado para os cursos tecnológicos. Possuem perfis diferentes, mas conciliáveis.	- Tecnológicos = 3% especialistas, 52% mestres e 45% doutores. - Bacharelados = 3% especialistas, 52% mestres e 45% doutores. - Há aproveitamento de 100% dos docentes para os cursos de bacharelado nos tecnológicos
Conteúdo Curricular	- Não houve aproveitamento de disciplinas - Há Sobreposição de 10 % dos conteúdos - Práticas pedagógicas estão de acordo com o objetivo do curso	- Não houve aproveitamento de disciplinas - Há sobreposição de 10 a 15% dos conteúdos - Plano de Ensino é diferenciado para os cursos - As práticas pedagógicas estão de acordo com o objetivo do curso	-Há aproveitamento de todas as disciplinas - Há sobreposição de 100% dos conteúdos - Plano de Ensino é único para os cursos - As práticas pedagógicas estão de acordo com o objetivo, porém necessárias adaptações.
Palestras	- No ano e 2004 as palestras eram iguais, porém atualmente são diferenciadas: -genéricas para os cursos de bacharelado -específicas para os cursos tecnológicos	-Há palestras diferenciadas: - genéricas para os dois cursos - específicas para os tecnológicos	- Não há diferenciação das palestras
Laboratórios	- Não há laboratórios específicos para os cursos tecnológicos	- Há laboratórios específicos para os cursos tecnológicos	- Não há laboratórios específicos para os cursos tecnológicos.
Pesquisa de Mercado	- Há pesquisas genéricas - Há pesquisas orientadas para o vestibular - Coordenadora faz pesquisa de mercado para conhecer seus concorrentes	-Há pesquisas específicas p/ lançamento de cursos de graduação - Direção, Coord. e MKT realizam essas pesquisas e conhecem seus concorrentes nos cursos de graduação	- Há pesquisas específicas p/ lançamento de cursos de graduação - Não há Instituto de Pesquisas próprio (contratado) - Coord. conhece seus concorrentes
Pesquisa sobre o Perfil do Aluno Ingressante	-Há pesquisa somente para os cursos tecnológicos (questionário desenvolvido pela Coordenação)	- Há pesquisa única para todos os ingressantes no processo seletivo	- Há pesquisa única para todos os ingressantes no processo seletivo
Pesquisa sobre o Perfil do Aluno Egresso	- Não há pesquisa específica para essa finalidade - Há proposta para futuros trabalhos - Há contatos com empresas em relação aos estagiários formados nos cursos bacharelados	- Há pesquisa específica para essa finalidade - Há institucionalização de encontro dos egressos dos cursos de bacharelado - Há contatos com empresas em relação aos estagiários dos cursos de bacharelado	- Não há pesquisa específica para essa finalidade, porém pretende-se fazer - Associação de ex-alunos - Contato com empresas em relação aos estagiários dos cursos de bacharelado

Quadro 9 - Síntese – Qualidade do produto educacional/ Perfil do aluno – Coordenadores de cursos

QUALIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL/PERFIL DO ALUNO	
Coordenadores	Síntese
<p>Docentes</p> <p>% titulação cursos graduação</p> <p>% Aproveitamento</p>	<p>- IMES: há aproveitamento de 5% dos docentes entre os cursos de graduação de bacharelado e tecnológicos e possui maior concentração de mestres para os dois cursos.</p> <p>- UMESP: há aproveitamento de 10% dos docentes entre os cursos de graduação e possui maior concentração de especialistas para os cursos tecnológicos e de doutores para os de bacharelado</p> <p>- CUFSA: há aproveitamento de 100% dos docentes entre os cursos de graduação e possui maior percentual de mestres para esses cursos.</p>
<p>Conteúdo Curricular</p>	<p>- Para o IMES e UMESP não houve aproveitamento de disciplinas entre os cursos de graduação de bacharelado e tecnológicos, enquanto que para o CUFSA o aproveitamento foi de 100%.</p> <p>- A sobreposição dos conteúdos entre os cursos de graduação de bacharelado e tecnológicos no IMES foi de 10% na UMESP foi de 10 a 15%, enquanto que na CUFSA essa sobreposição foi de 100%.</p> <p>- O plano de ensino dos cursos de graduação de bacharelado e tecnológicos é diferenciado no IMES e na UMESP, para o CUFSA o plano de ensino é único.</p> <p>- Os três coordenadores de cursos das IES pesquisadas acreditam que as práticas pedagógicas estão de acordo com os objetivos do curso, porém no CUFSA será necessário adaptações.</p>
<p>Palestras</p>	<p>- As palestras no IMES e UMESP são diferenciadas para os cursos de bacharelado e tecnológicos, já no CUFSA as palestras são únicas.</p>
<p>Laboratórios</p>	<p>- No IMES e CUFSA os laboratórios para os cursos de graduação de bacharelado e tecnológicos não são diferenciados, ao contrário do que acontece na UMESP.</p>
<p>Pesquisa de Mercado</p>	<p>- As pesquisas de mercado no IMES são genéricas e orientadas para o vestibular, já na UMESP e CUFSA essas pesquisas são específicas e orientadas para lançamento de cursos.</p> <p>- No IMES há instituto de pesquisas próprio; na UMESP as pesquisas são realizadas pela Coordenação, Direção e Marketing; no CUFSA as pesquisas são contratadas de institutos externos à instituição.</p> <p>- Os três coordenadores de cursos conhecem o mercado e seus concorrentes.</p>
<p>Pesquisa sobre o Perfil do Aluno Ingressante</p>	<p>No IMES há pesquisa somente para os cursos tecnológicos (desenvolvida pela própria coordenação); na UMESP e CUFSA a pesquisa é única para todos os alunos ingressantes no processo seletivo.</p>
<p>Pesquisa sobre o Perfil do Aluno Egresso</p>	<p>- No IMES e CUFSA não há pesquisa específica sobre o perfil do egresso; na UMESP há pesquisa específica para essa finalidade.</p> <p>- O IMES, UMESP e CUFSA possuem contatos com empresas em relação aos seus estagiários.</p> <p>- No IMES há proposta da coordenação para futuros trabalhos com ex-alunos do curso tecnológico, atualmente há associação de ex-alunos dos cursos de bacharelado; na UMESP há institucionalização de encontros com egressos e no CUFSA há associação de ex-alunos dos cursos de bacharelado</p>

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS

Analisando-se a gestão dos cursos de graduação sob a visão de coordenadores de cursos de IES e especialistas no assunto abordado, observam-se alguns aspectos principais que influenciam o processo vivenciado pelas organizações pesquisadas. Esses aspectos compreendem o ambiente; o governo; os empregados; os alunos; os concorrentes e a gestão empreendida.

O ambiente, enquanto mercado revela-se como *locus* da organização, onde os objetivos e perspectivas se viabilizam. O governo, no caso das instituições de ensino superior, preponderantemente representado pelo Ministério da Educação, é o órgão regulador das ações dessas organizações no mercado. Os empregados representam ao mesmo tempo o cliente interno e o agente de mudanças da organização, revelando-se na pessoa dos docentes, dirigentes e do quadro de pessoal administrativo da instituição. Os alunos se traduzem como os “clientes” da instituição. Os concorrentes são as instituições de ensino superior que competem com as organizações pesquisadas em um mesmo ambiente. Finalmente, a gestão empreendida traduz o estilo adotado para a condução da organização no ambiente a qual está inserida.

No contexto de oferta de cursos de graduação, de acordo com a análise de coordenadores de cursos e especialistas, conclui-se que os cursos tecnológicos surgiram como uma opção de graduação de curta duração, cuja oferta intensificou-se com o incentivo da LDB. A carência no País de profissionais especializados e o imediatismo dos jovens justificam a crescente demanda pelos cursos tecnológicos que deverá continuar para os próximos anos.

Outro fator relevante a destacar é o problema que as IES estão encontrando para vincular seus cursos tecnológicos aos Conselhos profissionais devido ao grande corporativismo existente por parte destes Conselhos. O corporativismo dos Conselhos profissionais vem da década de 60 do século passado em que foram lançados os cursos de Engenharia Operacional, corporativismo esse que se mantém até os dias atuais com o agravante desejo de interferir no projeto pedagógico das instituições, tornando assim a vinculação inviável. Em relação a esse assunto o especialista Ângelo Luiz Cortelazzo, comenta que os Conselhos profissionais devem continuar agindo de forma corporativa e defende que os cursos tecnológicos devem conquistar seus espaços em função da excelência e pertinência da formação. O especialista Fernando Leme do Prado acredita que com o aumento da oferta dos cursos tecnológicos, os

Conselhos profissionais irão reconhecer os tecnólogos, ou até mesmo criar conselhos específicos para esses cursos.

É importante observar que na opinião dos coordenadores de cursos e especialistas a gestão dos cursos de graduação encontra-se em fase de adaptação frente à LDB. Os coordenadores de cursos das IES pesquisadas comentam sobre a necessidade de maior interação com o Conselho Nacional e Estadual de Educação. Esse fato também foi observado pelo professor Ângelo Luiz Cortelazzo atual presidente da CES, quando ressalta que a gestão dos cursos de graduação está de certa forma inadequada por culpa justamente do Conselho Nacional e Estadual de Educação. Sobre essa questão convém enfatizar a divergência de opiniões em relação aos cursos de bacharelado, que após dois ou três anos fornecem diploma de tecnólogo. Na opinião do professor Ângelo essa estrutura está equivocada, pois a formação desses profissionais é diferente e deve ser respeitada como tal. Entretanto a própria Comissão de Verificação do Conselho Estadual de Educação autorizou cursos nesses moldes achando a idéia inovadora. Para o especialista Fernando Leme do Prado, muitas IES tentaram fazer recortes dos bacharelados, e o que sobrou virou curso de menor duração e passou-se a chamá-los de tecnológicos.

Outro ponto relevante a destacar sobre a gestão dos cursos de graduação, levantado pela coordenadora de cursos Ana Claudia Govatto da Universidade IMES, é a contradição do MEC em autorizar a criação de cursos tecnológicos com a opção de estruturá-los por conteúdos e não por competências, visto que a qualidade desses cursos pode ficar comprometida. Vale ressaltar que nas três IES pesquisadas utiliza-se a estrutura de cursos por conteúdos para os cursos tecnológicos pela maior facilidade de desenvolver o projeto pedagógico. Corroborando com essa posição, a coordenadora Vera Lúcia da UMESP, comenta que algumas IES da Região do Grande ABC estão utilizando a abertura da LDB como filão para angariar alunos, que aproveitam projetos pedagógicos ultrapassados, adaptando-os para cursos tecnológicos. Para Ricardo Rocha o Conselho Estadual de Educação deveria averiguar a situação desses cursos com maior rigor. Na opinião de Vera Lúcia o ideal seria a diferenciação da estrutura administrativa e pedagógica dos cursos de graduação de bacharelado e tecnológicos nas IES.

Na opinião do especialista Ângelo outro agravante na gestão das IES é que as instituições que oferecem cursos tecnológicos com a carga mínima de 1600 horas, em alguns casos, não estão obrigatoriamente preocupadas com a formação do aluno e sim em possibilitar que seus

egressos sigam em programas de mestrado. O especialista comenta que: *“como isso é impedido em muitos programas, o aluno acaba ingressando em programas não reconhecidos e sem validade nacional, funcionando como uma verdadeira arapuca comercial!”*

A análise dos *sites* das IES mostrou que as informações sobre mercado de trabalho e perfil do egresso para os cursos de bacharelado e tecnológicos não são completas, o que pode influenciar na percepção que a comunidade acadêmica tem sobre a oferta desses cursos.

No que se refere à duração dos cursos de graduação, a maioria das opiniões indica que os cursos tecnológicos podem tomar alunos dos cursos de bacharelado devido ao fator tempo, pois se torna um atrativo para a empregabilidade rápida, influenciando assim a oferta desses cursos pelas IES. Apesar de poucos, esse fato já foi constatado na Universidade IMES, alguns alunos transferiram-se de cursos de bacharelado para tecnológicos, ratificando assim a concorrência entre esses cursos, devido à duração. Nessa questão o especialista Hermes Figueiredo tem ressalvas quanto à formação de nível superior em dois anos, pois enfatiza que nível superior também é formação social do indivíduo e não somente profissional. Na opinião do professor Ricardo e do especialista Fernando, não há canibalização entre cursos de graduação devido à menor duração dos tecnológicos em relação aos de bacharelado, pois são públicos distintos. Nesse sentido o professor Ângelo complementa comentando que o que existe é a canibalização entre as IES.

Para os especialistas Fernando e Ângelo, o preço não deprecia a competição entre cursos, visto que há cursos tecnológicos mais caros que de bacharelado. Nessa questão é importante ressaltar que todos os coordenadores de cursos citaram IES da Região do Grande ABC que cobram mensalidades abaixo de R\$ 250,00 para cursos tecnológicos, podendo causar canibalização desses cursos. Na opinião dos coordenadores de cursos, o preço influencia na qualidade, recaindo sobre o corpo docente e conseqüentemente na formação do aluno. É importante ressaltar que na UMESP os preços dos cursos de bacharelado e tecnológicos são muito próximos e no CUFGSA o preço é o mesmo. Na Universidade IMES o preço dos cursos tecnológicos é menor que o de bacharelado, podendo haver além da competição externa a competição interna entre os cursos de graduação.

Referente à comunicação, foi unânime a opinião dos coordenadores e especialistas de que as IES não informam seus cursos de graduação de forma esclarecedora e, conseqüentemente, essa má informação causa dúvidas nos alunos sobre qual opção cursar.

A análise dos *sites* das IES pesquisadas mostrou que nenhuma delas explica as diferenciações dos cursos de bacharelado e tecnológicos. Um ponto a destacar sobre essa questão, é que no *site* de uma dessas instituições, há separação de cursos de graduação e cursos de tecnologia, dando a impressão que somente os cursos de bacharelado são de graduação. Ainda com relação à análise dos *sites* convém destacar que nos cursos tecnológicos as informações são incompletas comparando-se aos cursos de bacharelado, de acordo com as categorias analisadas.

Vale destacar os comentários dos entrevistados de que as IES devem intensificar a comunicação de seus cursos de forma institucional, com campanhas mais intensas e direcionadas. Na abordagem sobre a comunicação da oferta de cursos superiores, é importante ressaltar novamente a Portaria 2.864, de 24 de agosto de 2005 que determina que as IES deverão tornar públicas e manter atualizadas, em página eletrônica própria, as condições de oferta desses cursos por ela ministrados como o programa de cada curso oferecido e demais componentes curriculares, a duração, requisitos e critérios de avaliação dentre outras informações. Entretanto, a Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP) por meio de seu presidente, Heitor Pinto Filho, questionou o atual Ministro da Educação, Fernando Haddad, em audiência em 21 de setembro de 2005, sobre a preocupação das IES de que o programa pedagógico, resultado de um trabalho árduo desenvolvido durante meses pela instituição poderia ser facilmente copiado ao ser divulgado na internet. Em resposta a essa questão Fernando Haddad disse que está analisando uma maneira de resolver o assunto, pois argumenta que os alunos se queixam que estas informações não estavam chegando até eles, e os mesmos querem conhecer o curso e as disciplinas, afirmando que isso é assegurado pela LDB. Nesse contexto o ministro reiterou a promessa de revogar a Portaria, ou ao menos o item que trata da divulgação do programa pedagógico do curso.

A qualidade do produto educacional tem como um de seus indicadores o quadro docente. Observa-se nas IES pesquisadas que todas apresentam aproveitamento de docentes nos cursos de bacharelado e tecnológico, mas com graus diferentes: Universidade IMES 5%, UMESP 10% e CUFSA 100%. Neste contexto é importante ressaltar que o aproveitamento de docentes entre os cursos de graduação exige por parte da gestão significativo esforço de orientação e acompanhamento no sentido de direcionar à uma didática diferenciada para cada curso.

A titulação dos docentes também varia dentre as IES. A Universidade IMES e o CUFSA apresentam maior concentração de mestres para os cursos de graduação, enquanto que na

UMESP a maior concentração é de especialistas para os cursos tecnológicos e de doutores para os cursos de bacharelado. Convém observar que o MEC quando define normas para autorização e reconhecimento de cursos reforça a importância da contratação de profissionais atuantes no mercado para os cursos tecnológicos, pois trazem casos reais.

Nas Universidades IMES e UMESP houve pouca sobreposição de disciplinas entre os cursos de graduação, sendo de 10% no IMES e entre 10% a 15% na UMESP. É importante ressaltar que os coordenadores de cursos daquelas instituições consideram as práticas pedagógicas de acordo com os objetivos de cada modalidade de curso de graduação. Outro ponto relevante a destacar é que no CUFSA devido à característica do curso, a sobreposição de disciplinas e de conteúdos é total e o coordenador do curso considera que as práticas pedagógicas necessitam de várias adequações, devido à estrutura de bacharelado fornecer ao término do terceiro ano o diploma de tecnólogo. Neste contexto vale comentar que a sobreposição de disciplinas pode ser viável, desde que cada conteúdo tenha foco específico para a modalidade de graduação ao qual foi destinado.

Referente às palestras, destaca-se que na Universidade IMES as palestras são diferenciadas para os cursos de graduação e na UMESP os assuntos genéricos são compartilhados pelos cursos tecnológicos e de bacharelado, porém nas duas instituições citadas acima são oferecidas palestras específicas para os cursos tecnológicos. No CUFSA não há diferenciação das palestras para os cursos de graduação. Vale ressaltar que para um melhor aproveitamento e interesse por parte dos alunos, o direcionamento das palestras para os cursos tecnológicos e de bacharelado é essencial, levando-se também em consideração o perfil do público alvo.

Verificou-se que na Universidade IMES e CUFSA não há laboratórios específicos para os cursos tecnológicos, sendo que os laboratórios existentes são compartilhados pelos cursos de bacharelado e tecnológicos. Já na UMESP foram criados laboratórios específicos para os cursos tecnológicos. É importante enfatizar, que para autorização e reconhecimento dos cursos de graduação, a existência de laboratórios específicos é fator relevante para conceituar a infra-estrutura da instituição, principalmente para os cursos tecnológicos devido à própria característica prática que esses cursos devem ter.

As pesquisas de mercado na Universidade IMES são genéricas e realizadas por instituto próprio (INPES); segundo a coordenadora Ana Claudia, essas pesquisas são orientadas para o vestibular. Nas instituições UMESP e CUFSA são realizadas pesquisas específicas para lançamento de cursos e nenhuma dessas instituições possui instituto de pesquisas próprio.

Vale ressaltar que é unânime o conhecimento dos coordenadores de cursos em relação aos seus concorrentes na região.

Em relação às pesquisas sobre o perfil do aluno ingressante vale destacar que na UMESP e CUFSA as pesquisas são únicas para os cursos de graduação e realizadas no processo seletivo. Na Universidade IMES há pesquisa específica para o curso tecnológico de Marketing de Varejo, realizada pela própria coordenação de curso.

Sobre o perfil do aluno egresso, pode-se ressaltar que na Universidade IMES e CUFSA não há pesquisa específica para essa finalidade, porém nessas IES há uma associação de ex-alunos para os cursos de bacharelado. Na UMESP há pesquisa específica para essa finalidade com institucionalização de encontros dos egressos. As IES pesquisadas mantêm contato com empresas no que se refere a estágios e estagiários dos cursos de bacharelado.

As pesquisas internas e externas são fundamentais para a gestão dos cursos de graduação, entretanto observa-se que a prospecção é falha. Essas pesquisas deveriam ser intensificadas, visando a obter informações tanto para lançamento de cursos com o objetivo de atrair alunos potenciais, como para manter os atuais, por meio de atualização dos currículos dos cursos de acordo com o mercado de trabalho. Dessa maneira, acompanhar a evolução do mercado e avaliar cenários futuros é essencial para o eficiente processo de gestão das IES.

Face aos resultados aqui apontados e comentados, podemos indicar alguns aspectos conclusivos. Assim como ocorre nas organizações ou empresas, qualquer diversificação de “produtos” necessita de ajustes na esfera da gestão. O presente trabalho considera que esses ajustes têm sido relativos, ou seja, as IES, diante da diversificação da oferta de cursos, têm feito ajustes parciais na gestão dos cursos de graduação notadamente entre os tecnológicos e de bacharelado. Um indicador relevante nesse sentido é a comunicação: pouco esclarecedora, pouco diferenciadora, o que tem propiciado certo prejuízo social, pois a comunidade acadêmica pode se sentir confusa e os alunos acabarem sendo seduzidos por uma graduação de curta duração. Outro ponto é a sobreposição dos cursos de bacharelado e tecnológicos, que mesmo parcial (disciplinas, laboratórios, professores, habilitação para a pós-graduação), podem nivelar o foco de ambas as modalidades.

Os resultados sugerem uma gestão melhor direcionada para cada modalidade de curso, com ênfase em suas especificidades dada à demanda diferenciada que tais cursos possuem. Entretanto para os dois “modelos” de gestão é primordial que os gestores tenham o respaldo

da IES (ambiente interno) e, no ambiente externo, de organizações educacionais (MEC, Conselhos Estaduais, Sindicatos, Conselhos profissionais), pois a gestão cooperada poderá ter mais êxito com um produto socialmente complexo, como é o produto educacional.

5.1 Limitações do estudo

Esse estudo não pretendeu abranger a totalidade das atividades de gestão das IES, concentrando-se na relação entre o gestor acadêmico e o produto educacional. Dessa maneira não foi possível constatar se a gestão financeira e de recursos humanos influencia na oferta dos cursos de graduação.

Consideramos apenas três IES e três Especialistas, o que não é representativo, mesmo para a Região do Grande ABC. Os resultados desse trabalho devem ser relativizados também em função da diversidade de opiniões e resposta dos entrevistados para alguns itens.

5.2 Sugestões para futuros estudos

Diante desse amplo cenário no qual as IES estão inseridas é possível considerar novas investigações, de modo a contribuir para o desenvolvimento de futuros estudos, tais como:

- Realizar um estudo com alunos atuais e potenciais, objetivando apurar o conhecimento dos mesmos sobre as diferenciações dos cursos de graduação ofertados atualmente pelas IES.
- Ampliar o presente estudo para todas as IES da Região do Grande ABC e também para outras regiões.
- Identificar atividades das IES que contribuem para a gestão da responsabilidade social dessas organizações, já que a sociedade interessa-se por essa questão.
- Estudar a LDB e propor aperfeiçoamentos para a Graduação.
- Identificar como é conduzida a avaliação da demanda dos cursos de graduação pelos alunos atuais e potenciais e projetar modelos de gestão.
- Identificar como as IES estão formando e preparando seus gestores.
- Propor “modelos” de gestão especializados para os cursos de graduação.

Referências

ANDERLINI, C. B. P. T. *V Fórum Nacional: ensino superior particular brasileiro: Pedagogia das Incertezas. Competência para administrar continuidades: Documento de Trabalho*. São Paulo: LJM, 2003.

ANDRADE, R.O.B.; AMBONI, N. *Projeto Pedagógico para Cursos de Administração*. São Paulo: Makron Books, 2002.

ANET – Associação Nacional de Educação Tecnológica. *Pesquisa sobre o Perfil dos Estudantes de Tecnologia*. São Paulo: 2003. Disponível em: <<http://www.aprenderonline.com.br/secao.php?codigo=17>> Acesso em: 21 out. 2004.

BALLACCHINO, C. *Marketing Educacional _ Estudo de Caso: Colégio Singular*. 1994. 138f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) _ Programa de Pós-Graduação do Instituto Metodista de Ensino Superior – UMESP, São Bernardo do Campo, 1994.

BARNES, C. *Practical Marketing for Schools*. Oxford, Blackwell, 1993.

BASTOS FILHO, W. Z. *O marketing na administração educacional*. Revista Científico – Ano IV, vol. I, Salvador, jan-jun 2004.

BITTENCOURT, V.S. *Ações de comunicação para a prática do marketing educacional: um estudo nas instituições de ensino superior na Região do Grande ABC*. (Dissertação de Mestrado em Administração) _ Programa de Pós-Graduação da Universidade IMES, São Caetano do Sul, 2005.

BOLZAN, R. F. F. A. *O conhecimento tecnológico e o paradigma educacional*. Dissertação de Mestrado em Engenharia da Produção _ Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – Centro Tecnológico – UFSC, Florianópolis, 1998. <<http://www.eps.ufsc.br/disserta98/regina/index.htm>> Acesso em 04/05/05.

BRAGA, R. e MONTEIRO, C. *Planejamento Estratégico Sistêmico para Instituições de Ensino*. São Paulo: Hoper, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), *Censo da Educação Superior – Resumo Técnico 2003*. Brasília-DF, INEP, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Distribuição das IES por Organização Acadêmica*. Brasília-DF 2005a. Disponível em http://www.educaçãosuperior.inep.gov.br/inst_municipio.asp. Acesso em 14 jun. 2005.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Informativo*. Brasília-DF, Ano 2, nº 60, 13 out. 2004b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo60.htm>>. Acesso em 22 out. 2004.

_____. Ministério da Educação. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9.394, de 20 de dez. de 1996, (Diário Oficial da União, Seção I, nº 248, 23/12/96), Brasília-DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Organograma da formação no Ensino Superior*. Brasília-DF, MEC 2005b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 27 abr. 2005. il. color.

_____. Ministério da Educação. *Parecer CES 968/98*, de 17 de dezembro de 1998. Brasília-DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES 436/2001, de 02 de abril de 2001*. Brasília-DF: MEC, 2001a.

_____. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES 0136/2003, de 04 de junho de 2003*. Brasília-DF: MEC, 2003. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CES0136.pdf>> Acesso em 16/10/05.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº. 2.864, de 24 de agosto de 2005*. Diário Oficial da União, edição nº. 164 de 25/05/2005. Brasília-DF: MEC, 2005c.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CES 001/2001*, de 03 de abril de 2001. Brasília-DF: MEC, 2001b.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº3. de 18/12/2002*. Brasília-DF: MEC, 2002.

BUARQUE, C. R. C. O. *O Destino da universidade*. In: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Brasília: Estudos Brasília, 1991.

BUENO, W. C. *Comunicação Empresarial: teoria e pesquisa*. Barueri: Manole, 2003.

CALDERÓN, A. I. Artigo: *Universidades Mercantis _ a institucionalização do mercado universitário em questão*. (2000) _ Fundação SEADE 2004.

CANTO, G. N. *Os Cursos Sequenciais como Instrumentos de Reorientação Profissional e Realização Pessoal*. 2000. 152f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Educação) _ Programa de Pós-Graduação da Universidade Anhembi Morumbi _ São Paulo, 2000.

CARVALHO, E. *Marketing – aprendendo com os erros e acertos*. São Paulo: Makron Books, 1998.

CERTO, C. S.; PETER, J.P. *Administração Estratégica - Planejamento e Implantação da Estratégia*. São Paulo: Pearson Education, 1993.

CHURCHILL Jr., G. A.; PETER, J. P. *Marketing – criando valor para os clientes*. São Paulo: Saraiva, 2000.

COBRA M. H. N.; BRAGA R. *Marketing Educacional _ Ferramentas de Gestão para Instituições de Ensino*. São Paulo: Cobra Editora, 2004.

CONSÓRCIO INTERMUNICIPAL DO GRANDE ABC. *Dados Regionais*. Disponível em <http://www.consorcioabc.org.br/dados_regionais.htm> . Acesso em 10 out. 2005.

DE MASI, Domenico. *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DEMO, P. *Conhecer e Aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DRUCKER, P. F. *Desafios gerenciais para o século XXI*. Tradução Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira, 1999.

DURHAM, E. R; SCHWARTZMAN S. *Situação e perspectivas do ensino superior no Brasil: os resultados de um seminário*. NUPES _ Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior. USP, 1989.

FARIA, S. E. *A Comunicação de Marketing nas Instituições de Ensino Superior*. 2001. 163f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) _ Programa de Pós-Graduação do Instituto Metodista de Ensino Superior _ UMESP, São Bernardo do Campo, 2001.

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986.

GIACOMINI FILHO, G. *Comunicação & Sociedade nº 26 _ Marketing Educacional: tudo por fazer*. São Paulo: IMS, 1996.

_____. *Paradigmas do marketing educacional no Brasil*. In: Corrêa, Tupã Gomes. *Comunicação para o mercado; instituições, mercado, publicidade*. São Paulo: Edicon, 1995.

GODOY, A.S. *Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais*. In: Revista de Administração de Empresas. Rio de Janeiro: FGV, v.35, nº3, 1995

GONÇALVES FILHO, C. ; GUERRA, R. S. ; MOURA, A . I. *Um estudo empírico sobre indicadores gerenciais para instituições de ensino superior: mensuração de satisfação, qualidade, lealdade, valor e expectativa*. Revista de Administração FACES. Belo Horizonte, v.2, nº 2, p. 38-52, ago/dez de 2003.

HANSON, E. M. ; HENRY, W. *Strategic Marketing for Educacional Systems*. School Organisation. Vol. 12, nº 3, p. 255-267, 1992.

HENRIQUES, R. ; LÁZARO, A. ; RUIZ, A. I. *Estrutura e Gestão da Educação Superior*. Distrito Federal: Caderno do MEC, 2004.

KAWAMURA, L. K. *Novas Tecnologias e Educação*. São Paulo: Editora Ática, 1990.

KOTLER, P.; FOX, K. F.A. *Marketing Estratégico para Instituições Educacionais*. São Paulo: Atlas, 1994.

KOTLER, P; ARMSTRONG, G. *Princípios de Marketing*. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

KOTTWITZ, V. *A Comunicação e o Marketing da UNOESC – Campus de Chapecó _ Na Mídia Televisiva Local*. 1998. 148f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) _ Programa de Pós-Graduação do Instituto Metodista de Ensino Superior _ UMESP, São Bernardo do Campo, 1998.

LAMPRECHT, J. L. *ISO 9000 e o setor de serviços: uma interpretação crítica das revisões de 1994*. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 1994.

MACEDO, A. R. *Adaptações a um cenário de mudanças*. In: II Fórum Nacional: Ensino Superior Particular Brasileiro. ARM. Salvador-BA, 2000.

MACHADO NETO, A. J. *Globalização e Gestão Universitária*. Franca: FACEF, 2002.

MANES, J. M. *Marketing para Instituciones Educativas. Guía para planificar la captación y retención de alumnos*. Buenos Aires: Guanica, 1997.

MARANHÃO, M. A. *Novos modelos se impõem*. Revista Ensino Superior. São Paulo. Ano 6 nº. 70, julho de 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

MARINS, L. V *Fórum Nacional: ensino superior particular brasileiro: Pedagogia das Incertezas. Competência para administrar continuidades: Documento de Trabalho*. São Paulo: LJM, 2003.

MASTELLA, A.S. *Pesquisa – Diagnóstico da Gestão de Cursos de Administração em Instituições de Ensino Superior Privadas*. In: ENANGRAD _ Encontro Anual da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração 2004. Disponível em <http://www.angrad.org.br/cientifica/pesquisas/pesquisa_diagnostico1.asp. Acesso em 12 set. 2005.

MAXIMIANO, A.C.A. *Introdução à Administração*. São Paulo: Atlas, 2000.

MEYER, V. Jr. *Considerações sobre o planejamento estratégico na universidade*. Florianópolis: UFSC/CPGA/Nupeau, 1988.

MONTEIRO, J. ; BOAS, R. V. *Censo 2003: o mistério dos 3,7 milhões de candidatos*. Revista @aprender. Edição nº. 22, ano 4, nº. 7, janeiro/fevereiro de 2005. CM editora.

MORAES, M. C. B. *Aspectos essenciais à consolidação de um modelo de gestão para instituições de ensino superior de administração privadas, em ambientes competitivos: um estudo qualitativo em instituições do Rio e São Paulo*. 2001. 203f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) UFSC, Florianópolis, 2001.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M.A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, S.P.: Papyrus, 2000

MORGAN, G. *Imagens da organização*. Tradução Cecília Whitaker Bergamini, Roberto Coda. São Paulo: Atlas, 1996.

MOTA, R. *Reformando o acesso e a permanência na universidade*. Caderno do MEC. Brasília, junho de 2004.

NICOLINI, A. *Qual será o futuro das fábricas de administradores?* In: ENANPAD Encontro Nacional da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração 2001, (EPA 1316). Disponível em: <http://www.anpad.org.br/frame_enanpad2001.html>. Acesso em: 12 nov. 2004.

OLIVEIRA, S. R. G. *Cinco décadas de marketing*. Revista de Administração de Empresas RAE Executivo. São Paulo v.3, nº3, p.37-43, ago. - out. de 2004.

PRADO, C. E. *A Configuração da Comunicação Mercadológica das Instituições Privadas de Ensino Superior, Tendo em Vista o Marketing Educacional*. 1998. 152f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) _ Programa de Pós-Graduação do Instituto Metodista de Ensino Superior _ UMESP, São Bernardo do Campo, 1998.

PRADO, F. L. V *Fórum Nacional: ensino superior particular brasileiro: Pedagogia das Incertezas. Competência para administrar continuidades: Documento de Trabalho*. São Paulo: LJM, 2003.

- RAMOS, C. *Sala de aula de qualidade total*. Rio de Janeiro:Qualitymark, 1995.
- REIS, A. R. *A Contribuição do Balanced Scorecard na Gestão das Instituições de Ensino Superior*. Revista Brasileira de Administração. Brasília, nº 45, p. 51, junho de 2004.
- RODRIGUES, G. M. *V Fórum Nacional: ensino superior particular brasileiro: Pedagogia das Incertezas. Competência para administrar continuidades: Documento de Trabalho*. São Paulo: LJM, 2003.
- RODRIGUES, G. M. *Ensino Superior Particular – um vôo histórico _ Decolando rumo ao futuro*. São Paulo: Segmento, 2004.
- RODRIGUES, L. Redes de Ensino. *Se há demanda, há oferta*. Revista Ensino Superior ano 6, nr. 71 de agosto de 2004.
- ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SAMPAIO, H. *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990*. NUPES – Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior, USP, 1991.
- SAMPAIO, H. *O Ensino Superior Privado: tendências da última década*. NUPES – Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior, USP, 1998.
- SAMPAIO, H. *Ensino Superior no Brasil*. São Paulo: FAPESP/HUCITEC, 2000.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado de São Paulo. *Dados setoriais da educação superior no ABC*. Disponível em: <<http://www.educação.sp.gov.br>>. Acesso em 25 fev. 2005.
- SCHWARTZMAN, J.; SCHWARTZMAN, S. Artigo “*O ensino superior privado como setor econômico*”. Banco Nacional de Desenvolvimento Social. São Paulo, 2002.
- SENGE, P. M. *A quinta disciplina: arte teoria e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Best Seller. Ed. 15ª edição, 1999.
- SOUZA, P. N. P.; SILVA, E.B. *Como entender e aplicar a nova LDB*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- TACHIZAWA, T. ; ANDRADE, R. O. B. *Gestão de Instituições de Ensino*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- TELLES, D. D. *Os cursos superiores de tecnologia, o profissional tecnólogo e suas dinâmicas*. Revista da FAT (Fundação de Apoio à Tecnologia). São Paulo. Ano 1, nº 1, dez. 2004, jan. e fev. 2005. Publicação trimestral.
- TRIGUEIRO, M. G. S. *O ensino superior privado no Brasil*. São Paulo/Brasília: Paralelo15/Marco Zero, 2000.
- VILALTA, L.A. *Cursos Seqüenciais de Formação Específica: Uma Abordagem através da Percepção de Alunos, Professores e Dirigentes de Universidades*. 2003. 118f. Dissertação (Mestrado em Administração) _ Programa de Pós-Graduação do Instituto Metodista de Ensino Superior _ UMESP, São Bernardo do Campo, 2003.
- WANDERLEY, L.A. *O que é universidade?* São Paulo: Brasiliense, 1988.
- YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A -Relação das IES existentes na Região do Grande ABC Paulista:

Município: Santo André

- Centro Universitário de Santo André – UNI-A
- Centro Universitário Fundação Santo André – FSA
- Escola Superior de Administração e Gestão – ESAG
- Faculdade de Medicina do ABC – FMABC
- Faculdade de Tecnologia Pentágono / Faculdade Octógono – FOCO
- Faculdade de Tecnologia Radial Santo André – RADIAL
- Faculdade Teológica Batista Grande ABC – TABC
- Faculdades Integradas Coração de Jesus – FAINC
- Faculdades Integradas de Santo André – FEFISA
- Instituto de Ensino Superior Santo André – IESA
- Instituto de Teologia da Diocese de Santo André – ITSA
- Universidade do Grande ABC – UNIABC

Município: São Bernardo do Campo

- Centro Univ. da Fundação Educ. Inaciana Pe Sabóia de Medeiros – UNIFEI
- Universidade Bandeirante – UNIBAN
- Faculdade de Direito de São Bernardo Campo – FDSBC
- Faculdade de São Bernardo do Campo – FASB
- Faculdade de Tecnologia Anchieta / Faculdade Anchieta – IGABC
- Faculdade de Tecnologia Termomecânica – FTT
- Faculdade Interação Americana – FIA
- Faculdade Panamericana – FAPAN
- Faculdade Senai de Tecnologia Ambiental Mario Amato – SENAI-SBC
- Universidade Metodista de São Paulo – UMESP
- Faculdade Paulista (inativa)
- Faculdade São Carlos (inativa)

Município: São Caetano do Sul

- Centro Universitário do Instituto Mauá de Tecnologia – CEUN-IMT
- Faculdade Editora Nacional – FAENAC
- Faculdade Paulista de Serviço Social de São Caetano Sul – FAPSS-SCS
- Faculdade Senai de Tecnologia Mecatrônica – SENAI-SCS
- Faculdade Tijucussu – TIJUCUSSU
- Universidade Municipal de São Caetano do Sul – IMES

Município: Mauá

- Faculdade de Desenho Industrial de Mauá – FADIM
- Faculdade de Mauá – FAMA
- Faculdade de Tecnologia de Mauá – FATEC

Município: Ribeirão Pires

- Faculdades Integradas de Ribeirão Pires – FIRP

Município: Diadema

- Faculdade Diadema – FAD

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas

- 1- Qual a visão geral dos cursos de graduação bacharelado/licenciatura e tecnológica?
- 2- Como você analisa o surgimento dos cursos superiores tecnológicos?
- 3- Quais são as perspectivas para o ensino superior de graduação para os próximos anos?
- 4- Como você analisa a posição dos Conselhos profissionais em relação aos cursos tecnológicos?
- 5- Qual a visão geral da gestão dos cursos de graduação?
- 6- Como você analisa a condução dos procedimentos de gestão das IES dos cursos de graduação bacharelado/licenciatura e tecnológica em relação às determinações da LDB?
- 7- Você acredita que os cursos tecnológicos por serem de menor duração podem tomar alunos da graduação bacharelado/licenciatura nas IES?
- 8- Na sua opinião o fator preço deprecia a competição entre os cursos de graduação?
- 9- Você considera que as IES estão comunicando as diferenciações entre os cursos de graduação de forma esclarecedora?
- 10- Os docentes que ministram aulas nos cursos de graduação bacharelado/licenciatura são os mesmos que ministram aulas nos cursos de graduação tecnológica?
- 11- Em que o conteúdo curricular e das disciplinas se diferem considerando as modalidades de graduação? Se há sobreposição, qual seria a porcentagem?
- 12- Há alguma diferenciação em relação às palestras proferidas aos alunos da graduação bacharelado/licenciatura e da graduação tecnológica?
- 13- A IES disponibiliza laboratórios diferenciados para essas modalidades de graduação?
- 14- São realizadas pesquisas de mercado para auxiliar a gestão das modalidades de graduação?
- 15- São realizadas pesquisas nessa IES com o objetivo de identificar o perfil do aluno ingressante nos cursos de graduação bacharelado/licenciatura e tecnológica?
- 16- Há algum estudo nessa IES com a finalidade de conhecer se o perfil do egresso da graduação bacharelada/licenciatura e tecnológica está atendendo as expectativas do mercado de trabalho?