

Em busca de um perfil identitário para a Educação Superior Profissional brasileira, educação superior profissional no Brasil e na França: modelo para um perfil identitário das graduações tecnológicas

In search of an identity profile for Brazilian professional higher education, professional higher education in Brazil and France: model for an identity profile of technological degrees

DOI:10.34117/bjdv7n5-290

Recebimento dos originais: 07/04/2021

Aceitação para publicação: 03/05/2021

Marise Miglioli Lorusso

Doutora em Administração pela UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba;

Pós-Doutoranda em Ciência da Informação pela UNESP – Universidade Estadual

Júlio de Mesquita Filho

E-mail: marise.unimep@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta um modelo analítico para análise e construção do perfil identitário dos cursos de Graduação Tecnológica (educação superior profissional) do Brasil a partir da comparação entre os modelos brasileiros representados pelo SENAI-SP, FATEC e Faculdade “X” com o modelo da PHE – Educação Profissional na União Europeia do *Conservatoire National des Arts et Métiers* – CNAM (França), com ênfase aos cursos de Gestão. A abordagem da pesquisa é qualitativa, com estudos de casos múltiplos, triangulados pela aplicação de questionários, entrevistas em profundidade, análise documental e observação direta. Os resultados sugerem uma contradição entre o mercado de trabalho, a proposta dos cursos tecnológicos e a educação profissional ressaltando a necessidade do modelo proposto.

Palavras-chaves: Educação superior profissional, Identidade, Educação superior profissional, Modelo, Educação superior profissional, Brasil e França, Graduações tecnológicas, Brasil e França, Cursos de Tecnologia em Gestão, Identidade.

ABSTRACT

This work presents an analytical model for the analysis and construction of the identity profile of the Technological Undergraduate courses (higher professional education) in Brazil based on the comparison between the Brazilian models represented by SENAI-SP, FATEC and “X” University with the PHE model -Professional Education in the Union European of the *Conservatoire National des Arts et Métiers* - CNAM (France) with emphasis on Management courses. The research approach is qualitative, made through multiple case studies, triangulated by the application of questionnaires, in-depth interviews, document analysis and direct observation. The results suggest a contradiction between the labor market, the proposal for technological courses and professional education, highlighting the need for the proposed model.

Keywords: Professional higher education, Identity, Higher professional education, Model, Higher professional education, Brazil and France, Technological degrees, Brazil and France, Management technology courses, Identity

1 INTRODUÇÃO

Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, o tecnólogo é um profissional de nível superior, apto a desenvolver, de forma plena, uma determinada tecnologia. Entre suas atribuições incluem-se: planejar serviços, programar atividades, administrar e gerenciar recursos, promover mudanças tecnológicas, aprimorar condições de segurança, qualidade e meio ambiente (BRASIL. Ministério do Trabalho, 2018).

A educação superior, quando abordada dentro do cenário da educação no Brasil, tem passado por diversas remodelações nos últimos anos (FAVRETTO e MORETTO, 2013, p. 409) que analisaram a educação profissional sob a perspectiva da educação tecnológica.

Analisando a coincidência de objetivos dos cursos de bacharelado e do ensino superior tecnológico, a aparente carência de características que os distingam, de forma inequívoca, das graduações tecnológicas bem como os equívocos sugeridos pelos cursos de Tecnologia em Gestão quando comparados aos bacharelados em Administração no Brasil, foi realizada esta pesquisa.

A pesquisa tem por premissa a propositura de um modelo analítico para definição do perfil identitário dos cursos superiores de tecnologia em gestão, ainda que este termo (gestão) apareça de forma implícita na denominação dos referidos cursos.

Seu principal objetivo é o de propor um modelo analítico para definição do perfil identitário dos cursos de Graduação Tecnológica brasileiros, com ênfase aos Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão a partir de parâmetros internacionais e dos modelos de excelência nacionais.

Constituem objetivos específicos desta pesquisa, com vistas à proposição de um modelo analítico: apresentar o escopo dos cursos de Graduação Tecnológica no Brasil, abrindo um recorte para o Estado de São Paulo, com ênfase aos Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão; apresentar o escopo dos modelos brasileiros Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (SP) e Faculdade de Tecnologia de São Paulo, do Centro Paula Souza – FATEC (SP) com perfis claramente definidos e da Faculdade “X” (SP), que representa instituições de ensino superior brasileiras que oferecem graduações

tecnológicas em seus currículos, apresentar o escopo do modelo francês do *Conservatoire National des Arts et Métiers – CNAM (Île de France)* como modelo internacional e elaborar um estudo comparativo entre os modelos francês (CNAM) e brasileiro (FATEC – Faculdade de Tecnologia de São Paulo, SENAI-SP e Faculdade “X”), comparando a construção do modelo, do perfil dos cursos e da sua trajetória.

A educação superior, quando abordada dentro do cenário da educação no Brasil, tem passado por diversas remodelações nos últimos anos (FAVRETTO e MORETTO, 2013, p. 409) que analisaram a educação profissional sob a perspectiva da educação tecnológica.

Sob a lente do Direito, os cursos superiores de tecnologia são considerados cursos regulares de graduação, regulamentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Essas diretrizes propõem que o enfoque dos cursos de graduação tecnológica esteja voltado **ao domínio e aplicação dos conhecimentos tecnológicos de uma ou mais áreas profissionais** (grifo nosso). Seu objetivo principal consiste no desenvolvimento de competências profissionais que facilitem a utilização de determinada tecnologia.

O início dos anos compreendidos entre 1960 e 1969 foi palco de discussões sobre a necessidade de reformular o ensino superior brasileiro, principalmente quanto à duração dos cursos de nível superior. Com suas raízes na Reforma Universitária de 1968, o ensino superior tecnológico ganhou força. A Reforma propôs a instalação dos cursos profissionais de curta duração, com habilitações intermediárias de grau superior (BRASIL, 2002).

Somente em 1968, com a publicação da Lei Nº 5.540 de 28 de novembro, foi estabelecida a Reforma Universitária no Brasil, “que abriu formal e legalmente o espaço para a oferta de cursos superiores intermediários de curta duração em diferentes áreas, para atender a heterogeneidade do mercado de trabalho” (BRANDÃO, 2006).

Os projetos dos cursos de graduação tecnológica no Brasil tiveram apoio da Fundação Ford, que defendia a “transferência de um modelo de curso superior já desenvolvido nos Estados Unidos para qualificar profissionais adequados à operação das tecnologias que o Brasil importava” (BRANDÃO, 2006).

Neves (2004) e Kuenzer (1995) apresentaram estudos que tratam da formação da educação superior no país. Esses estudos revelam que, por muito tempo, as universidades afirmaram-se como instituições educacionais por excelência na formação

do pensamento de camadas sociais diferenciadas, bem como na produção do conhecimento científico e no desenvolvimento cultural em geral.

Ainda segundo os autores, as instituições de ensino superior se depararam com várias questões, muitas vezes paradoxais: cumprir a exigência de titulação de nível superior para o ingresso no mercado de trabalho, necessidade de dirigir-se a um público cada vez mais heterogêneo. Juntando-se a isso a necessária capacitação para o mercado de trabalho, em atendimento à demanda das empresas, o ensino superior teve de render-se às transformações tecnológicas, ofertando cursos em novos campos profissionais.

Cada vez mais os avanços provocados pela tecnologia de ponta e o cenário econômico e produtivo mundial (GADOTTI, 2009) favorecem a necessidade de sólida formação educacional, de modo a acompanhar a contemporaneidade de soluções.

A ideia das graduações tecnológicas ou cursos superiores de tecnologia teve influência da necessidade da indústria acerca de uma capacitação que fosse além do nível técnico.

Apesar das finalidades estarem definidas no Catálogo de Cursos de Tecnologia produzido pelo MEC, a finalidade de sua existência (dos Cursos) aparenta confundir-se com a finalidade da existência dos cursos de nível técnico ou de qualificação, entre outros.

Essa ausência de identidade, com características próprias e inequivocamente distinguidas no âmbito educacional e na comunidade, parece necessitar de urgente construção e modelagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O Brasil possui modelos de educação tecnológica em instituições públicas e privadas, considerados, pela mídia, de excelência. O site do SENAI, por exemplo, em suas dimensões de cunho nacional, aponta os prêmios de excelência conquistados na longa trajetória de sua existência. (SENAI, 2017).

A Alemanha e a França influenciaram os cursos citados no parágrafo anterior. Essa influência foi confirmada pelo entrevistado FDG (em entrevista realizada no ano de 2018), da FATEC-SP - Faculdade de Tecnologia do Centro Paula Souza, que salientou: “os alemães tiveram grande influência na elaboração do processo formativo dos Cursos de Tecnologia da FATEC...”.

De acordo com dados disponíveis no Mapa do Ensino Superior do SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no

Estado de São Paulo, que utiliza os dados do CENSO 2010 do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o Brasil mantém um dos maiores polos educacionais do mundo que reunia, até 2010, um total de 2.378 instituições de ensino superior, sendo 2.100 IES privadas e 278 públicas (SEMESP, 2012, p. 6). Cabe aqui lembrar que 2010 representa o ano de realização do último CENSO oficial do Brasil, realizado pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que ocorre a cada dez anos.

O ensino superior brasileiro foi responsável pela formação de mais de 835 mil alunos, sendo 657 mil concluintes em cursos presenciais do setor privado e 178 mil na rede pública (SEMESP, 2012, p. 6).

Quando relacionados aos cursos tecnológicos, os dados do SEMESP apontam um número de matrículas nas IES públicas e privadas do Brasil, em 2010, concentrados na faixa etária de 19 a 24 anos, totalizando 243.071 alunos matriculados, sendo 123.225 do sexo masculino e 119.846 do sexo feminino. Essa modalidade de ensino também apresentou o registro de 219.886 alunos matriculados entre 25 e 34 anos (SEMESP, 2012, p. 9).

Gonçalves (2007, p. 13), afirma que os cursos superiores de tecnologia existem desde a década de 1960, tendo por objetivo precípua a formação do profissional voltada para o mercado de trabalho, com competências para lidar com as situações cotidianas das organizações. Tem-se, também, a posição de Peterossi (1970, p. 32) que retrocede na linha de tempo, afirmando que o surgimento de tais cursos está baseado em ‘ofícios’ que se desenvolveram e necessitavam de absorção pelo mercado de trabalho.

Por ‘ofícios’, devem ser compreendidos os trabalhos realizados em postos específicos, ou seja, a atividade. Como exemplo, cite-se ‘ofício de ourives’, ‘ofício de sapateiro’, entre outros, todos relacionados com a execução prática de trabalhos específicos que eram considerados ‘profissionais’ (GONÇALVES, 2007, p. 13).

Graduações tecnológicas são aqui entendidas como cursos de tecnologia que se propõem, em menor período de tempo que os Bacharelados e Licenciaturas, a oferecer um diploma de nível superior que tenha por meta **a proximidade com o mercado de trabalho** (SILVA, 2014, p.84 grifo nosso).

As graduações tecnológicas têm sido denominadas como cursos superiores de curta duração e cursos superiores de tecnologia. Essas formações teriam, por meta, formar o indivíduo para exercer um ofício com características gerenciais dentro das diversas segmentações do mercado de trabalho (BRASIL, 2008, p. 379).

Até o momento, foram disponibilizadas três edições do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia: a primeira em 2006, que elencou 98 denominações de cursos; a segunda em 2010, que elevou o número de denominações para 113 e a terceira edição, que contemplou 134 graduações tecnológicas, atualizando as anteriores: (BRASIL, 2016). Entre as diversas opções de curso ofertadas pelo Catálogo Nacional de Cursos de Tecnologia, atualmente em sua terceira edição (2016), destaca-se, como recorte para o presente estudo, a existência de 134 cursos de Graduação Tecnológica, dos quais existem 20 cursos com o termo “gestão” de forma explícita e 6 cursos onde o termo “gestão” existe de forma tácita, podendo ser subentendido.

A Declaração de Bolonha de 1998 projetou para 2010 o estabelecimento do Espaço Europeu de Educação Superior com vistas à competitividade e a tornar desejável o sistema educacional superior europeu. Pretendia, também, melhorar a empregabilidade dos discentes, além de facilitar o trânsito entre as diversas instituições de ensino dos países membros da União Europeia (STALLIVIERI, 2004, p. 38).

Na Europa, o ensino profissional superior deve corresponder às expectativas dos empregadores e das universidades.

A França possui um sistema unitário parcial de PHE (*Professional Higher Education*), como os IUT's - *Instituts Universitaires de Technologie*. IUTs são Faculdades parcialmente autônomas ou instituições afiliadas de uma universidade. As primeiras instituições desse tipo foram criadas nos anos 60 (11 ofertas da IUT fornecem 25 programas).

Os principais desafios para as instituições de PHE neste sistema são manter e desenvolver estreitas ligações com a pesquisa científica, que está no centro da sua missão, incluindo laços estreitos com programas educacionais regionais.

As universidades francesas estão em processo de “profissionalização” de seus programas, o que conduzirá a uma unificação ainda maior do sistema.

As IUTs na França concederam o Diploma Universitário de Tecnologia (DUT) pelo tempo de 40 anos, graças às empresas que têm solicitado egressos imediatamente empregáveis. Estes egressos devem ter a capacidade para adaptar-se muito rapidamente às condições variáveis e começar sua carreira com maior conhecimento sobre o mundo do trabalho sem comprometer seu desempenho acadêmico.

Stéphane Lauwick, Vice-Presidente (Relações Internacionais) da Associação de IUT apresenta os regulamentos nacionais e incentivos para promover habilidades relacionadas ao trabalho na França, assim como com a aprendizagem (CAMILLERI *et*

al., 2018). As empresas recebem incentivos fiscais do Estado francês para a parceria com a recepção dos egressos.

3 MÉTODO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, caracterizou-se pelo caráter exploratório e descritivo, com opção pelo estudo de casos múltiplos, cuja comparação entre os mesmos veio a subsidiar a proposta do modelo analítico, triangulados com entrevistas e análise do conteúdo de textos e informações oficiais.

A partir do estudo em profundidade dos aspectos normativos e legislativos que norteiam as graduações nos modelos brasileiro e francês, foram utilizadas as seguintes técnicas investigativas: estudo de casos múltiplos, apoiando-se em Yin (2010), Gil (2015), Vergara (2006) e Einsenhardt (1989), a fim de que a comparação entre os mesmos viesse a subsidiar a proposta do modelo analítico; pesquisa documental nos arquivos do SENAI, FATEC e CNAM; técnicas de entrevistas semiestruturadas e observação realizada diretamente com os atores do processo durante a permanência da pesquisadora como docente de cursos de graduação tecnológica nas instituições de ensino superior utilizadas.

Os objetos da pesquisa ou unidades-caso foram: cursos de graduação tecnológica do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI – SP); cursos de graduação tecnológica da Faculdade de Tecnologia do Centro Paula Souza (FATEC - SP), cursos de graduação tecnológica da Faculdade “X” – SP e cursos de graduação tecnológica do *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM – Île-de-France).

A primeira etapa consistiu na pesquisa bibliográfica e análise da documentação disponível e determinou o *constructo*, ou seja, o modelo conceitual vigente que serviu como parâmetro para identificar um curso de graduação tecnológica na área de gestão (entre outras). Em seguida, cada objeto da pesquisa foi analisado a partir de sua identidade explícita, isto é, a partir de sua missão, valores, visão e sua relação com o mercado de trabalho. Também foram levados em conta os quesitos que o objeto deveria atender para justificar seu estudo enquanto um caso. Os grupos gerados foram transformados em categorias de itens. Após a categorização, foi efetuada a busca pelas possíveis transversalidades entre os trechos. O resultado embasou a redação do escopo do texto. As entrevistas iniciais foram caracterizadas como semiestruturadas e possuem as questões elaboradas de modo a conter, de forma explícita ou implícita, os

qualificadores utilizados, cujo cruzamento das informações obtidas com a teoria sugeriu tópicos para discussão.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos entre a categoria de coordenadores, diretores e professores, de acordo com indicações e disponibilidade, sendo considerada uma amostra não probabilística, visto tratar-se de abordagem qualitativa. Os critérios de acesso aos modelos brasileiros foram estabelecidos com base no grau de aceitação e legitimação, disponibilidade de documentação para pesquisa com acesso e facilidade de acesso para entrevistas e observação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O modelo para o perfil identitário foi gerado com base em quatro eixos principais: **nomenclatura** (ou denominação com base na terminologia utilizada), **construção do curso, estágios e egressos**:

- **Nomenclatura:** a denominação de um curso embute, de certo modo, seu propósito e auxilia na identificação de seu perfil. A divergência terminológica verificada entre os vários atores que compõem o ‘quebra-cabeça’ dos cursos de graduação tecnológica dispersa o propósito do curso e confunde seu perfil. Diante do modelo brasileiro e do francês, sugere-se, primeiramente, uma segmentação mais precisa: Educação superior acadêmica e educação superior profissional (sempre com proximidade ao mercado de trabalho). A partir dessa segmentação, a unificação terminológica, adaptando a legislação brasileira, cuja tendência já se inclina para esse ponto, poderia ser um caminho de contribuição para a construção de um perfil identitário. Na educação superior profissional sugere-se mais uma divisão que caracterize o perfil com maior precisão: educação superior profissional tecnológica e Educação superior profissional para gestão. Enquanto a educação profissional tecnológica englobaria os setores industriais que, a exemplo do SENAI, da FATEC e do CNAM, são direcionados à demanda da indústria e serviços (tecnologia gráfica, tecnologia de telecomunicações etc.), a educação superior profissional para gestão voltaria seu propósito para a liderança nas diversas áreas de atuação como, por exemplo, Gestão de Recursos Humanos.

• **Construção:** o processo de construção do curso deveria envolver, no mínimo, cinco atores. A presença deles seria um indicador do perfil de curso que estaria sendo construído. Os cinco atores principais considerados, seriam:

a. Academia: por Academia deve ser entendido o órgão responsável pela execução do curso. Na França existem Universidades que comportam Institutos de Formação Profissional, o que sugere a possibilidade de combinar os cursos isolados de educação profissional com os cursos superiores acadêmicos;

b. Legislação: engloba-se aqui a estrutura legal mantida pelos órgãos governamentais e os próprios Ministérios, Setores e outros, que lançam as normas para a certificação de cursos de educação profissional. A padronização é fator imprescindível para um perfil preciso;

c. Mercado de trabalho: a participação do mercado de trabalho pode constituir a diferença entre o futuro dos cursos e de seus egressos. Uma vez que a legislação exige a proximidade com o mercado, suas demandas precisam ser conhecidas. A Europa só autoriza a construção de um novo curso de educação superior profissional mediante a demonstração de evidências que justifiquem sua inclusão no mercado de trabalho. O SENAI, nesse pormenor, apresenta-se como caso sugestivo, uma vez que todos os cursos que oferece são baseados na demanda da indústria e na medida de absorção pelo mercado. Esse fator pode evitar excesso de egressos ou desatualização de conteúdos ao longo dos anos;

d. Órgão de classe: este item engloba as associações, sindicatos, Conselhos Profissionais etc. A presença deles na elaboração das diretrizes para a construção dos cursos favorece sua legitimação dentro da sociedade e dos seus pares;

e. Sociedade civil: a sociedade civil é responsável pela disseminação do perfil do curso e pela manutenção de seu funcionamento, uma vez que a maioria dos alunos é fruto dessa sociedade e a ela reverterá o resultado do curso. Além disso, a legitimação social é fundamental para a consolidação do perfil identitário.

• **Estágios:** os estágios curriculares, cuja obrigatoriedade não existe na legislação brasileira (para os cursos de graduação tecnológica), concorrem para aproximar os cursos do mercado de trabalho. O estágio, seja no âmbito dos Bacharelados ou das Licenciaturas, busca a aplicação prática e/ou observação da teoria assimilada em sala de aula. Muitas vezes, o estágio é uma réplica preparatória para o ingresso do aluno no mercado de trabalho. A ausência de estágios obrigatórios na educação superior profissional de muitas instituições de ensino superior sugere um paradoxo, pois a simples experiência docente não reflete o envolvimento prático do aluno nas tarefas de determinado tipo de profissão. Portanto, o estágio pode ser considerado o primeiro alicerce para a proximidade da escola com o mercado do trabalho e um requisito fundamental para o exercício da profissão.

• **Egressos e acompanhamento:** o último eixo do modelo para perfil identitário incorpora a avaliação do desempenho junto ao mercado de trabalho, sua validação pelos

setores de recursos humanos e o aperfeiçoamento e atualização contínuos para consolidar o perfil profissional de forma evolutiva. O perfil do egresso deve possuir coincidência técnica e de objetivos com o curso. Pode ser considerado como fato as instituições superiores de ensino, de um modo geral, não fazerem acompanhamento de egressos. No caso da educação superior profissional, em virtude da conexão direta entre objetivo do curso e demanda mercadológica, o acompanhamento (ainda que parcial) poderia ser um termômetro do desenvolvimento dos cursos ofertados, sua dimensão evolutiva e a autoanálise contínua para alterações curriculares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, de abordagem qualitativa, teve por premissa a propositura de um modelo analítico para a construção do perfil identitário dos cursos superiores de tecnologia em gestão, ainda que este termo (gestão) apareça de forma implícita na denominação dos referidos cursos.

Foram utilizados como parâmetros os perfis dos cursos de graduação tecnológica em outros países (em particular, na França) e os perfis consolidados dos cursos no Brasil (SENAI, FATEC além de faculdades particulares), cujo percurso conceitual e tecnológico foi realizado nas diversas ciências, mantendo o foco final na área de Ciências Sociais Aplicadas.

Para atingir os objetivos propostos, foi apresentado o escopo dos cursos de Graduação Tecnológica no Brasil, abrindo um recorte para o Estado de São Paulo, com ênfase aos Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão, seguindo-se a apresentação dos modelos brasileiros: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (SP) e Faculdade de Tecnologia de São Paulo, do Centro Paula Souza – FATEC (SP) com perfis claramente definidos e da Faculdade “X”, representante das instituições de ensino superior brasileiras que oferecem graduações tecnológicas em seu catálogo de cursos. Foi utilizado como modelo internacional de comparação, foi utilizado o *Conservatoire National des Arts et Métiers* – CNAM (*Île de France*). A escolha do modelo tomou por base uma breve passagem pela educação na Europa e pela Alemanha. Um estudo realizado a partir de pesquisa com todos os países da União Europeia apresentou os resultados que nortearam as explanações sobre a educação na França. O comparativo estabelecido revelou uma incoerência cujo início se dá no momento da construção do próprio ato jurídico brasileiro, quando, ao propor a aproximação dos cursos de graduação tecnológica com o mercado de trabalho, não inclui os empregadores na

discussão. Isso contribui para que o ensino superior profissional brasileiro participe de um cenário de desemprego cujo diploma (do curso), atualmente, não evidencia facilidade junto ao mercado de trabalho.

O excesso de legislação aliado a um entendimento equivocado e confuso acerca do perfil do tecnólogo conduz ao desconhecimento por parte das áreas de recursos humanos e chega, em alguns casos a colocar em dúvida a validade do conteúdo absorvido em aula.

Enquanto o modelo europeu, representado pelo CNAM (França) possui uma trajetória com nitidez de etapas, o modelo brasileiro (exceto SENAI e FATEC) carece de alicerces em seu processo de construção.

Pelo Relatório da EURASHE (CAMILLETTI, 2018; EUROSTAT, 2017) sabe-se que, mesmo usando a parceria com o mercado de trabalho para construir um curso de educação profissional superior, não existe garantia de empregabilidade do egresso. Entretanto, o mercado reconhece o egresso, o percurso de estudo, **já que fez parte da elaboração do curso**. No Brasil, embora com os exemplos de excelência demonstrados, a realidade apresenta-se bem diferente. Com a miscelânea legislativa, o aproveitamento de conteúdos, o tecnólogo não possui uma sequência que lhe permita alçar o bacharelado em prosseguimento ao curso.

No que se refere aos Cursos Tecnológicos de Gestão, a Educação Superior Profissional do Brasil se confunde com a Administração, em usos e costumes, deixando incógnitas não respondidas pelo mercado de trabalho, em virtude do reflexo de currículos equivocados, aparente desvinculação com o a realidade de emprego e incertezas do sobre o produto final da formação, incluindo o perfil identitário da formação do egresso.

O modelo analítico não pretende ser cartesiano, onde as dimensões são precisas e dogmáticas, mas deseja ser uma contribuição ao aprofundamento da reflexão sobre o tema, de forma a reduzir equívocos.

Essa redução poderá ser consolidada em ações conjuntas entre as instituições de ensino, seus órgãos reguladores, mercado de trabalho, órgãos de classe, sociedade civil. As ações deveriam ter em vista a construção de um perfil de educação profissional superior, compatível com a realidade brasileira, baseada no modelo francês.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, M. Cursos superiores de tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior? In: **29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 2006, Caxambu, MG, Anais do evento. Disponível em <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT09-2018--Int.pdf> > Acesso em: 15 de jul. 2015.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases. Lei nº 9.394**, de 1996, com as alterações introduzidas pela Lei nº 11.741, de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 29, 2002**.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **CBO: Classificação Brasileira de ocupações 2018**. <Disponível em: <http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTitulo.jsf>> Acesso em

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035 de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2016.

CAMILLERI, Anthony F. et al.. **Professional higher education in Europe: characteristics, practice examples and national differences**. Bruxelas : HAPHE Consortium, 2018. <Disponível em: https://www.eurashe.eu/library/phe_in_europe_oct2018-pdf/> Acesso em 25.01.2018

EISENHARDT, Kathleen M. Building theories from case study research. **The Academy of Management Review**, v. 14, n.4, oct/1989, p.532-550.

EUROSTAT. **Statistics explained**. 2017 <Disponível em: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Tertiary_education_statistics/pt#.C3.81reas_de_estudo)

[explained/index.php?title=Tertiary_education_statistics/pt#.C3.81reas_de_estudo](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Tertiary_education_statistics/pt#.C3.81reas_de_estudo) > Acesso em 20 de agosto de 2018

FAVRETTO, Juliana; MORETTO, Cleide Fátima. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 407-424, abr./jun. 2013 <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/05.pdf> > Acesso em 15/05/2018

GADOTTI, M. **Educação e globalização neoliberal: um olhar a partir da América**

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso, fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados: como redigir o relatório**. São Paulo: Atlas, 2015.

GONÇALVES, Rafael. **Educação tecnológica e empregabilidade: acompanhamento de egressos da FATEC-SP**. São Paulo, 2007. (Dissertação de Mestrado)

KUENZER, A.Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. **Ensaio: Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 365-384. jul./set. 1995.

NEVES, C.E.B. **Universidade brasileira: equidade, qualidade e cidadania**. Coimbra, 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel44/ClarissaNeves>>

PETEROSI, H.G. **Educação e mercado de trabalho: análise crítica dos cursos de tecnologia**. São Paulo: Loyola, 1970.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Estado de São Paulo**. <Disponível em http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/publicacoes/mapa_do_ensino_superior_sp_2012.pdf> Acesso em 10/09/2016 56 p.

SENAI SP. **Relatório de atividades 2017**. <Disponível em: [file:///C:/Users/d540402/Downloads/Relatorio_Senai_PDF%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/d540402/Downloads/Relatorio_Senai_PDF%20(1).pdf)> Acesso em 15/8/2018

SILVA, Priscila Pereira. **O novo aluno do ensino superior em um contexto neoliberal**. Campinas: UNICAMP, 2014. (Dissertação de Mestrado)

STALLIVIERI, L. **Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.