

## **Ponderações de egressos acerca da qualificação e do mercado de trabalho: avaliando um curso superior de tecnologia**

Simone Portella Teixeira de Mello<sup>1</sup>

Elaine Garcia dos Santos<sup>2</sup>

Eliane Moreira Sá de Souza<sup>3</sup>

**Resumo:** A avaliação de cursos e a consequente melhoria da qualidade da educação superior são temas consolidados no Brasil. Contudo, há pouca literatura que trate da avaliação de curso a partir da visão de egressos, considerando a qualificação desses e as exigências do mercado de trabalho. Diante desta lacuna, o artigo apresenta a avaliação de um curso superior de tecnologia na área de informação e comunicação de uma instituição pública federal na região sul do Brasil a partir dos relatos de 18 egressos. Foi realizada pesquisa em uma rede social para localizar os egressos e, após, entrevistas presenciais. Os egressos pouco conheciam as competências listadas no projeto pedagógico do curso, revelando distanciamento entre o que estava prescrito e o que se evidenciou de fato ao longo da graduação. A falta de valorização do tecnólogo no mercado de trabalho também é reveladora. Os resultados indicam que os egressos entrevistados viveram a realidade de obterem um título de graduação, mas não o emprego que esperavam decorrente da qualificação. Por isso, sugere-se que se considere a voz dos egressos para avaliações de cursos de graduação.

**Palavras-chave:** Tecnólogo; Projeto Pedagógico do Curso; Mercado de Trabalho.

### *Weightings of graduates about qualification and the labor market: evaluating a higher technology course*

**Abstract:** The evaluation of courses and the consequent improvement of the quality of high education are consolidated topics in Brazil. However, there is little literature that deals with course evaluation from the perspective of graduates, considering the qualification and requirements of the job market. Given this shortcoming, this article is an evaluation of a higher technology course in the area of information and communication of a federal public institution in the southern region of Brazil from the reports of 18 graduates. The graduates did not know the skills listed in the pedagogical project of the course, revealing the distance between what was prescribed and what was evidenced during the graduation. The results indicate that the graduates interviewed lived the reality of obtaining an undergraduate degree, but not the job they expected from the qualification. Therefore, it is suggested that the voice of graduates should be considered for evaluations of undergraduate courses.

**Keywords:** Technologist; Pedagogical Project of the Course; Job Market.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Economia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Endereço Postal: Rua Gomes Carneiro, nº1, Sala 448, Campus Porto, Pelotas, RS, Brasil, CEP: 96010-610 E-mail: [sptmello@ufpel.edu.br](mailto:sptmello@ufpel.edu.br)

<sup>2</sup> Mestranda em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Especialista em Gestão Empresarial pela Fundação Universidade de Rio Grande (FURG). Graduada em Ciências Domésticas pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL.) Professora Adjunta da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

<sup>3</sup> Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Administração pela Universidade do Estado de Santa Catarina (ESAG). Professora Associada da Universidade Federal de Goiás (UFG).

## 1. Introdução

A expansão da educação superior, sobretudo a partir da década de 90, com a criação de inúmeras instituições de caráter privado, colocou em evidência a qualidade do ensino, a função e o papel das instituições de ensino superior, tornando necessária uma análise mais profunda, dado o relevante papel da educação no desenvolvimento do Brasil.

A qualidade da educação passou a ser assunto recorrente no cotidiano e tem sido utilizada como principal critério para avaliar cursos superiores e instituições. A avaliação de cursos é pública, qualquer pessoa tem acesso aos indicadores institucionais, assim como a nota do curso por meio do portal do Ministério da Educação - MEC - e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Porém, o instrumento do INEP que subsidia os atos autorizativos de cursos de graduação presenciais e a distância para fins de avaliação não contempla indicadores sobre egressos e inserção desses no mercado de trabalho (INEP, 2015).

Por isso, observa-se que o tema sobre avaliação de cursos de graduação é oportuno, em especial estudos que levem em consideração a opinião de egressos. Esses sujeitos são significativos para a melhoria dos cursos, desde a trajetória acadêmica até a inserção desses, ou não, no mercado de trabalho.

Além disso, a opinião do egresso também subsidia estratégias institucionais futuras. Para Espartel (2009), a opinião do egresso e o acompanhamento de sua trajetória profissional podem ser vistos como ferramentas de controle estratégico e operacional das organizações. A partir de pesquisa sob duas óticas distintas, avaliação direta e avaliação indireta, a autora sinaliza uma série de melhorias para a instituição. A avaliação direta engloba atributos operacionais e estruturais, como currículo, professores, bibliotecas, entre outros. Para tanto, usa indicadores como: competitividade, atributos do curso mais valorizados pelos egressos, satisfação com o curso e intenção de uso deste. A competitividade aqui está relacionada à imagem que o aluno tem da instituição. Já a avaliação indireta centra-se numa abordagem de longo prazo, em que o egresso faz uma análise do impacto do curso, considerando indicadores, tais como: impacto do curso na renda e no desempenho profissional do egresso, a função atualmente exercida pelo egresso e a continuidade da formação (ESPARTEL, 2009).

A própria avaliação do INEP considera três grandes dimensões para fins de avaliação dos cursos de graduação: didático-pedagógica, corpo docente e infra-estrutura, além de referenciais de qualidade dispostos na legislação vigente conforme as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, as Diretrizes Curriculares Gerais dos Cursos e o instrumento de avaliação *in loco*.

Diante do exposto, este estudo objetiva apresentar a avaliação de um curso superior de tecnologia na área de informação e comunicação de uma instituição pública na região sul do Brasil a partir da percepção de seus egressos e do mercado de trabalho, o que compreende uma metodologia ainda pouco usual em se tratando de avaliação. Após a seção introdutória, o texto está estruturado com a revisão de literatura sobre o tema. A metodologia vem logo após o referencial teórico. A seguir, os resultados são descritos e explicados. As considerações finais sintetizam os resultados e propõem ações e estudos futuros. Por fim, relacionam-se as referências utilizadas no estudo.

## 2. Avaliação de Cursos de Graduação

Em 2003, uma proposta de avaliação foi apresentada pela Comissão Especial de Avaliação - CEA. O documento possuía o seguinte subtítulo: “Bases para uma proposta de avaliação da educação superior” e nele estava a ideia de que não era uma proposta pronta, acabada, mas sim, a base para a construção do sistema que temos hoje, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (CEA, 2009).

Esse Sistema foi o resultado de um amplo debate em várias instâncias de opinião. O MEC, o fórum de reitores e pró-reitores, os sindicatos, as sociedades científicas, na mídia, na academia, no parlamento e na sociedade em geral contribuíram significativamente para a construção do SINAES (BRASIL, 2009).

As consultas e audiências públicas promoveram debates entre defensores de dois paradigmas conflitantes: a avaliação emancipatória e formativa em confronto com a avaliação de resultados e de controle externo. Em 14 de abril de 2004, institui-se o SINAES por meio da Lei nº 10.861. No artigo 1º (§1º) desta legislação, aparece como finalidade do sistema a melhoria da qualidade da educação superior por meio da integração, participação, promoção de valores democráticos, respeito à diversidade, busca da autonomia, afirmação da identidade e dimensão formativa (BRASIL, 2004a).

O SINAES, então, apresenta uma concepção de avaliação que se constitui em um instrumento de política educacional, voltada para a construção e consolidação da qualidade, da participação e da ética na educação superior, respeitando as diferentes identidades institucionais e regionais. Logo, indica um modelo de avaliação regulatório.

A proposta do SINAES compreende um conjunto de pressupostos e premissas de fundamentação conceitual e política. Conforme o SINAES (BRASIL, 2009), os princípios que sustentam o atual sistema de avaliação são: educação como um direito social e dever do Estado; reconhecimento dos valores sociais historicamente determinados; aspectos da regulação e controle; preocupação com a prática social e com objetivos educativos; respeito à identidade e às diversidades institucionais; visão e preservação da globalidade; importância da legitimidade e continuidade do processo.

Dias Sobrinho (2010) defendeu a criação do SINAES alegando que a educação transcendeu o desempenho estudantil em forma de provas estáticas, como era o caso do Provão, e passou a buscar significados amplos da formação humana integral, pondo em debate a responsabilidade social da instituição de ensino superior. Recuperando um conceito mais complexo de educação superior, o autor enfatiza que o foco central está na instituição como um todo, cuja finalidade essencial é a formação de cidadãos com capacidade de reflexão crítica, tendo a sociedade como referência central.

A partir de então, o autor observa que, com a cultura a ser estabelecida, confere uma educação e sua decorrente avaliação muito além da capacitação para o mercado de trabalho. O objetivo principal da educação superior passa a ser o cumprimento de um mandato social, na formação de cidadãos dotados de qualidades ético-políticas e de competências profissionais demandadas pela sociedade (DIAS SOBRINHO, 2010).

A sistemática de avaliação estabelecida pelo SINAES é baseada em três processos: Avaliação das

Instituições de Educação Superior – AVALIES, Avaliação dos Cursos de Graduação – ACG e Avaliação do Desempenho dos Estudantes – ENADE. Esses processos consolidam um Sistema e estão articulados entre si. Buscam captar indicadores de qualidade, em distintos níveis e enfoques, cujos resultados são analisados de modo sistemático e integrado, oferecendo elementos fundamentais para a avaliação das instituições e do sistema de educação superior (BRASIL, 2009).

Como elemento central e integrador desse conjunto, tem-se a Avaliação Institucional, cujo foco principal do processo avaliativo são as Instituições de Educação Superior. A avaliação desse processo é pautada em três aspectos: objeto, sujeitos e processos. O primeiro compreende o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma instituição de ensino superior. Os sujeitos da avaliação são o conjunto de professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa. Já os processos avaliativos, interno e externo, são realizados em sintonia, seguindo os procedimentos e instrumentos de avaliação institucional (BRASIL, 2009).

Uma das dez dimensões do SINAES referencia a política de atenção aos estudantes e egressos. Mais do que saber sobre a vida após a formatura, a dimensão também fomenta a participação de estudantes e egressos na vida da instituição, estimulando estudos, indicadores, informações inclusive sobre empregadores, revelando também o caráter sistêmico da avaliação de cursos.

Meira e Lurgant (2009, p.485), ao tratarem da avaliação de curso, alegam que a vivência do exercício profissional contribui para avaliar a adequação da estrutura pedagógica do curso e resgatar aspectos intervenientes desse processo. Por isso, é importante considerar a opinião dos egressos na adequação de propostas curriculares com vistas à concretização de um processo educacional com características emancipatórias e transformadoras. Para os autores, os processos avaliativos carregam um potencial de “fazer acontecer” e de “motivar transformações”.

Diante do exposto, percebe-se que, em relação à educação superior, a avaliação institucional e a consequente avaliação de curso são instrumentos imprescindíveis, pois envolvem a aferição da realidade e a revisão das políticas e práticas administrativas e pedagógicas.

### **3. Metodologia**

A pesquisa é de essência qualitativa, pois descreve e compreende um fenômeno. A triangulação se deu por meio da utilização de abordagens múltiplas a fim de evitar distorções (GÜNTHER, 2006). As fontes de informações compreendem a literatura sobre o tema, o projeto pedagógico do curso, a busca de egressos por meio de uma rede social via internet. Posteriormente as entrevistas semi-estruturadas contribuíram para maior compreensão do tema e da descrição dos resultados.

Estudos qualitativos se caracterizam pela aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: eles se voltam aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações se tornam significativas. Neste caso, sua natureza também é explicativa. Como descreve Severino (2016), a natureza explicativa da pesquisa

é caracterizada pelas causas ou fatores que determinam ou contribuem para os fenômenos, aprofunda o conhecimento e a interpretação de fatos reais, o que implica maturidade e detalhamento.

Parte das categorias de análise foi definida previamente, tais como: trajetória escolar dos egressos, a relação trabalho-tecnólogo desses, as competências desenvolvidas na graduação e o estágio. Contudo, nas entrevistas, emergiram outras categorias ao longo dos relatos: a relação entre o tecnólogo e outras modalidades de graduação no país e os componentes curriculares que compõem a matriz curricular do curso, inclusive o trabalho de conclusão de curso – TCC. Então, embora com categorias pré-definidas, houve liberdade para inserir outras cujo interesse surgiu no decorrer das entrevistas (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Foram realizadas entrevistas com egressos de um curso superior de tecnologia da área de informação e comunicação de uma instituição pública da região sul do Brasil. Buscou-se o contato preliminar via cadastro institucional. Todavia, diante da dificuldade de localização dos egressos decorrente da desatualização dos dados pessoais, buscou-se encontrá-los através de um grupo em uma rede social. A partir de então, seis mensagens foram postadas ao longo de três meses, convidando-os para participarem da pesquisa. O retorno foi de 18 egressos. Posteriormente, as entrevistas foram agendadas e aconteceram de modo presencial.

O instrumento de pesquisa foi estruturado por perguntas, a fim de realçar dados e resposta. Foi realizado um pré-teste e, após, a entrevista mostrou-se adequada; pois, como destaca Severino (2016), esta permite captação imediata e corrente da informação, com qualquer tipo de informante e os mais diversos assuntos.

A coleta de dados institucionais também foi considerada nesta pesquisa, além de pesquisa em demais referências bibliográficas. O projeto pedagógico do curso, assim como atas e demais documentos que tratavam de questões relacionadas ao curso foram considerados. A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2009) foi usada a fim de analisar o que era explícito nas respostas de modo a se obter informações que permitiram fazer inferências. Tais informações constituem as fontes primárias. As fontes secundárias tratam das contribuições já publicadas sobre o tema (BEUREN, 2006).

A técnica de triangulação também foi usada para a análise dos resultados. Houve coleta de diferentes tipos de dados e interpretações sobre o mesmo fenômeno, na intenção de reduzir as inconsistências e contradições da pesquisa, contribuindo tanto por meio de validade quanto de confiabilidade, compondo um quadro mais evidente do fenômeno através de informações convergentes (GASKELL; BAUER, 2005, PATTON, 2002).

#### **4. Resultados da Pesquisa**

Os resultados a seguir apresentados conferem a trajetória escolar dos egressos; os entendimentos desses na relação trabalho – tecnólogo; as competências (sub)desenvolvidas na graduação; comparativos entre tecnólogos e outras graduações; e componentes curriculares, estágio e trabalho de conclusão de curso – TCC.

#### 4.1 Trajetória Escolar

As trajetórias escolares dos 18 entrevistados evidenciam que 16 realizaram o ensino fundamental em escolas públicas municipais e estaduais e que dois cursaram todo o ensino fundamental em escola privada. Dezesesseis egressos cursaram o ensino médio integrado ou algum curso técnico na instituição que oferta o curso, objeto de pesquisa. Os outros dois entrevistados cursaram o ensino médio em escolas da rede municipal.

Quando questionados se já haviam feito algum outro curso de educação profissional, ou seja, de educação inicial e continuada de trabalhadores, as informações mostram que a totalidade participou de cursos de curta duração na área de informática, ministrado por escolas de educação profissional privadas.

Além disso, uma questão que emerge nas falas dos egressos trata da continuação dos estudos após a conclusão do Curso Superior de Tecnologia. Dos 18 egressos, oito já realizaram cursos de pós-graduação em nível de especialização ou mestrado. A continuidade dos estudos parece ser uma condição básica para atingirem seus objetivos futuros. Todavia, os egressos demonstram que a qualificação é uma condição necessária, mas não suficiente. Observam que, nas empresas onde trabalham, as capacitações técnicas são constantes, mas não necessariamente na área de formação.

Salientam outros aspectos, tais como as situações comportamentais no ambiente de trabalho no que se refere às relações interpessoais, assim como o domínio de funções organizacionais independentes de suas funções técnicas relativas à área de informação e comunicação. Estas questões são discutidas quando o significado de qualificação está sobreposto pelo conceito de competências no trabalho, em especial no que decorre do contexto de flexibilização das relações de trabalho e das características subjetivas requeridas por empresas, em que a noção de competências infere aspectos atitudinais muito além dos técnicos (SIÉCOLA, 2009).

#### 4.2 Relação trabalho – tecnólogo

Neste tópico, buscou-se saber se o egresso estava trabalhando e se estava atuando na área de formação de tecnologia em informação e comunicação. Dos 18 egressos, 15 têm emprego formal. Outro egresso estava com emprego temporário como professor substituto da instituição. Os dois demais não possuíam vínculo empregatício. Dos 15 que estão empregados formalmente, apenas um atua na área de informação e comunicação como tecnólogo, com salário compatível ao de um bacharel.

Essa relação qualificação-salário já era tratada por Alaluf (2007), talvez num prelúdio da discussão sobre competências, que surge posteriormente no cenário da educação e do trabalho. O autor centra sua discussão sobre qualificação, tendo como pano de fundo a dimensão tempo: tempo livre e tempo de trabalho. Enfatiza que o trabalho não é remunerado pela sua qualificação, ou seja, a utilidade da força de trabalho para o autor não pode ser apreendida sem ser recolocada no âmbito da economia clássica, em que o trabalho é remunerado pela sua produtividade e onde os preços do capital e do trabalho não resultam senão da sua utilidade na produção.



O capitalismo atual, conforme o autor, transformou o trabalho em algo instável. Mudaram-se as estruturas, as relações produtivas, o assalariamento passa a equivaler à instabilidade. Assim, a estruturação sócio-econômica das atividades ligadas às estratégias econômicas empregadas condiciona amplamente o mercado de trabalho e as estruturas do emprego. Essa determinação técnico-econômica está condicionada aos modos de vida e aos modos de trabalho. Para Alaluf (2001), é por meio dos mecanismos do mercado que se determina na sociedade a relação entre a aprendizagem escolar e a prática profissional, em que comportamentos diferenciados de empresas e setores, assim como a empregabilidade específica de categorias de trabalhadores, contribuem para segmentar os mercados de trabalho e a precarização desses.

Tartuce (2004) também contribui para entendermos a relação entre o nível de formação e o nível de qualificação que garantia aos trabalhadores uma carreira profissional sólida e previsível e permitia um planejamento educacional a partir da análise das ocupações. De forma análoga à discussão feita pelos egressos sobre onde se situa o tecnólogo, o técnico e o engenheiro no espaço da qualificação, vale-se das considerações da autora, que traz à tona o sentido do termo através dos tempos, salientando que a estabilidade e a solidez das qualificações eram características do “modo de regulação fordista”, tendo em vista que as qualificações eram assimiladas como um estoque de saberes especializados, formais e estáticos.

A partir da crise desse modelo, com as transformações tecnológicas, políticas, econômicas e culturais que emergiram a partir dos anos 70, surge o chamado “regime de acumulação flexível”, como meio de superação da crise do capital (SIQUEIRA, 2009).

Com isso, as novas bases tecnológicas, como a microeletrônica, guarnecem as condições necessárias para uma reestruturação produtiva apoiada na produção enxuta e flexível. Isso se retrata nas qualificações e na própria segmentação do trabalho, com consequências que afetaram a organização e a educação como um todo. Dessa forma, à medida que o posto de trabalho passa a ser substituído pela gestão do trabalho pautada em objetivos e resultados, as formas tradicionais de qualificação e de hierarquização dos salários passam a ser questionadas.

Diante dos fatos, a opção por ingressar na pós-graduação também parece ser uma alternativa para protelar as tentativas de ingresso em área competitiva no mercado de trabalho, como é a de informação e comunicação. Teixeira e Gomes (2017) contribuem para tal inferência quando salientam que os universitários não estão sendo preparados para as tarefas de transição, apontando para a necessidade de se desenvolverem programas de atendimento a esse tipo de demanda.

### **4.3 As competências (sub)desenvolvidas na graduação**

Para fins de tratamento das competências adquiridas ao longo do curso, optou-se por questionar os egressos tendo como base as doze competências profissionais que estão relacionadas no perfil de conclusão do Tecnólogo na área de informação e comunicação junto ao Projeto Pedagógico do Curso – PPC.

De modo geral, eles respondem sobre aspectos técnicos ligados ao curso. Inicialmente um dos

entrevistados acrescenta que, a partir do conhecimento adquirido ao longo do curso, pode atuar no mercado de trabalho em várias áreas que a telefonia digital pode oferecer, exceto em serviços de voz. Outro egresso responde que, quando se refere à área de promoções, sua função também é a de criar novas oportunidades, de modo que o serviço de telefonia digital se torne atrativo para alguns perfis de clientes. Como a área de telefonia digital é extremamente competitiva e o Brasil é um forte mercado consumidor, a cada dia, veem-se novas promoções de serviços, o que exige um perfil criativo do egresso.

As perguntas revelam que existe certa dificuldade dos egressos em relatarem quais as competências inerentes ao Tecnólogo na área de informação e comunicação. Alguns situam suas respostas na elaboração de projetos, desenvolvimento de serviços, ênfase em cálculo, operação de sistemas de transmissão, supervisão e inspeção do desempenho das redes de telecomunicações. Então, cada um parte de uma área do conhecimento para chegar à competência técnica que mais domina, sejam da área de informação, comunicação, informática, matemática, seja da gestão.

No entanto, ao lerem as 12 competências profissionais, conseguem responder facilmente as que adquiriram plenamente ou parcialmente. As competências profissionais que a maior parte dos egressos considera que adquiriu ao longo do curso são as três seguintes: implementar sistemas eletroeletrônicos envolvidos na área de informação e comunicação; participar do planejamento e dos projetos que envolvam os sistemas de transmissão, comutação e redes para o tratamento da comunicação de voz, dados e imagem; e implantar e supervisionar redes locais, redes metropolitanas e de longa distância, gerenciando os protocolos, as interfaces de comunicações, os códigos corretores de erro e o desempenho das arquiteturas utilizadas. Entretanto, há competências descritas que surpreendem os entrevistados, tais como “atuar de forma empreendedora na geração de novas oportunidades de trabalho e construir a cidadania e abordar as questões ambientais com suas respectivas implicações éticas”. Dezesete entrevistados não se sentem aptos para desenvolvê-las e não percebem que o curso tenha os preparado para tal.

A partir das respostas e, com base nas referências sobre competências, parece claro que as 12 competências listadas no perfil profissional se assemelham à matriz funcionalista tal como argumenta Ramos (2008), ou seja, uma análise funcional que descreve produtos, não processos. As competências são decompostas em funções de trabalho, seguindo o princípio de descrever, em cada nível, os produtos. Por essa ótica, as competências listadas no perfil profissional do egresso resumem-se na descrição de uma ação ou resultado esperado que a pessoa competente deve demonstrar, o que é um equívoco em se tratando do tema.

#### **4.4 Tecnólogos e outras graduações**

Neste item, buscou-se saber se os entrevistados percebiam diferenças entre o tecnólogo e outras modalidades de ensino superior. Em geral, os egressos conceituam o curso como sendo “uma miniengenharia” e, daí, derivam outras definições. Não fica claro o que o tecnólogo é para eles, em parte por ser uma modalidade que ainda é pouco conhecida pela sociedade e pouco reconhecida pelo mercado



de trabalho. Mas fica claro na fala de todos os egressos que a opção por ingressar nessa modalidade de educação superior foi pela confiabilidade na instituição que está consolidada no cenário educacional, regional e nacional, além de ser ofertada à noite.

Um egresso de curso técnico, por exemplo, discorre que as diferenças entre o tecnólogo e outros cursos estão no aprofundamento de conteúdos da física e da matemática, na ciência mais aplicada. Para outro, no curso técnico, é apresentado o funcionamento, enquanto que no tecnólogo se aprende por que funciona de um jeito ou de outro.

Outro entrevistado responde destacando a instabilidade que o país apresenta em termos de empregos no setor privado, o que o faz buscar empregos mais estáveis no setor público, mesmo que ganhando menos. Alegou ainda que o emprego para o tecnólogo é muito difícil, salientando o preconceito. *“Tem muita gente que não sabe que o tecnólogo é um curso superior, pensam que é um técnico melhorado”*. Acrescentou que, embora exista uma resolução do MEC que valida essa modalidade de educação superior, muitas empresas não consideram isso ao contratar o profissional, valorizando o egresso de um bacharelado, no caso engenharia, em detrimento do tecnólogo.

Historicamente, os egressos dessa instituição sempre tiveram inserção no mercado de trabalho. Mas as duas últimas décadas indicam mudanças na relação escola-mercado de trabalho. Sendo assim, os comentários dos egressos indicam descontentamento com o mercado de trabalho, o que reflete num descontentamento com a escola, a instituição e com o título que ela oferece. Acredita-se que a pouca divulgação do curso no meio acadêmico e profissional poderia ser mais otimizada ou difundida pela instituição, de modo a tornar os tecnólogos mais atrativos nesse cenário de mercado.

De certa forma, o descontentamento é reflexo de que as mudanças sociais e econômicas, independentemente da mudança institucional, revelam a precarização do emprego, o que se reflete na escola, e também um certo saudosismo e uma delegação de culpa que a instituição não pode ter isoladamente. Nesse sentido, Colenci (2012) contribui para se compreender o descompasso da relação entre formação e inserção no mercado de trabalho. Para o autor, o ensino é inadequado em relação às necessidades econômicas, mas também é inapropriado nas formas de socialização da formação escolar e de seus desvios diante da prática profissional.

Um dos entrevistados também alega que não conhece nenhum outro curso superior de tecnologia equivalente de outra instituição, um fato novo nas falas dos egressos. Para outros dois egressos, cabe à coordenação ou à instituição valorizar o curso e divulgá-lo, referindo-se à prática que deveria ser promovida ao longo do seu desenvolvimento, como meio de tornar os egressos mais aptos a conseguir emprego como tecnólogos. Destaca que cabe ao curso desenvolver algumas habilidades no aluno que o tornem mais próximo das necessidades do mercado, o que se dá pela prática. Outro egresso alega que há necessidade de promoverem microestágios, visitas técnicas, convênios para troca de experiências, workshops, eventos que façam com que os alunos se familiarizem com o mercado.

#### 4.5 Componentes Curriculares, Estágio e TCC

Esta etapa da entrevista objetivou conhecer como os componentes curriculares eram desenvolvidos, assim como a experiência do estágio supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Um dos entrevistados relatou que o domínio do conteúdo em disciplinas básicas determina a apropriação de competências futuras. Outros dois informaram que não viam relação entre as disciplinas básicas e as mais profissionalizantes. Mas, com o tempo, os professores passaram a explicar por que aquelas disciplinas eram necessárias no decorrer do curso. Todavia, percebiam que havia disciplinas isoladas no curso.

Diante dos fatos, há de se considerar que os cursos de tecnologia, conforme consta no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (MEC, 2016), foram inspirados nas diretrizes curriculares nacionais em sintonia com a dinâmica do setor produtivo e as expectativas da sociedade. Contudo, Santomé (2003) esclarece que o cotidiano escolar deve proporcionar ao aluno uma visão globalizada de situações, o que requer interpretação, solução e integração de conteúdos, na qual a interdisciplinaridade surge como um conjunto de princípios relevantes para que os alunos estejam mais aptos para enfrentar problemas que transcendem uma disciplina concreta, detectando, analisando e solucionando problemas que surgem.

O autor, em produção mais recente, também menciona que a realidade, quando analisada, mostra-nos que, das salas de aulas, estão saindo estudantes muito competitivos, não solidários, não cooperativos, não democráticos (SANTOMÉ, 2013). Isso também reflete um currículo oculto, distante do prescrito e das demandas dos alunos e da sociedade.

O estágio não parece relevante na trajetória desses 18 egressos. Somente um deles salienta a importância que teve para seu futuro profissional, tanto que, a partir do estágio em uma empresa de telefonia digital, foi efetivado mais adiante. Contudo, a oportunidade de estágio na área, na região, é limitada, surgindo mais atividades de cunho técnico como manutenção de redes, por exemplo.

Já o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC foi bem mais relevante na formação dos egressos. A iniciação à pesquisa, a vontade de transformar teoria em prática demonstra um significado especial para eles. O TCC teve um caráter de iniciação científica para eles. Como iniciar uma pesquisa, como validá-la, como desenvolvê-la foi expressivo na fala entusiasmada de alguns egressos, o que estimulou a investigação, levando alguns desses egressos a continuarem se qualificando por meio da pós-graduação.

Além disso, uma questão que parece ser unânime é que o TCC faz com que os alunos amadureçam academicamente, já o estágio não. Os egressos não perceberam atrativos no estágio, talvez por terem feito em locais que já conheciam ou nos quais atuavam, o que não lhes mostrou novidades e desafios relacionados à área.

#### 5. Considerações Finais

Este estudo, então, teve como objetivo apresentar a avaliação de um curso superior de tecnologia na perspectiva de egressos. Os relatos ratificam que as transformações na sociedade contemporânea têm

imposto novos desafios, exigindo capacidades diversas e complexas. As instituições de ensino refletem tais transformações, todavia nem sempre as acompanham. Isso está refletido nas entrevistas dos egressos, em especial na relação trabalho-tecnólogo e competências desenvolvidas ao longo do curso.

Os resultados também mostram o distanciamento no que está prescrito no currículo, o que se evidencia de fato na graduação e no que o mercado exige dos egressos. Observa-se o divórcio entre o discurso oficial sobre a importância do tecnólogo e a realidade analisada, tendo como pano de fundo as competências profissionais descritas no PPC e as competências evidenciadas pelos egressos.

A falta de valorização do tecnólogo no cenário do mercado da área também é revelador. Pelas peculiaridades do setor e sua amplitude nos últimos anos, havia um imaginário de inserção direta e com salários compatíveis a de outros graduados, o que não ocorreu.

A questão do mercado de trabalho para tecnólogos na área de informação e comunicação no sul do Brasil também parece outra limitação para os egressos dos cursos. A aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho gera um desempenho profissional, o qual, por sua vez, é expresso pelos comportamentos que a pessoa manifesta e pelas consequências desses comportamentos, em termos de realizações e resultados. O desempenho da pessoa representa, então, uma expressão de suas competências, não mais de sua qualificação.

Os egressos entrevistados viveram a realidade de obter um título de graduação, mas não o emprego que esperavam decorrente de sua formação. Por isso, há de se considerar a voz deles para avaliações de cursos de graduação. Eles são sujeitos significativos para a gestão institucional avaliar o futuro do curso, identificando a necessidade ou não de melhorias, assim como compreender se as demandas do mercado estão sendo atendidas durante a qualificação. Um caminho para essa escuta pode acontecer via desenvolvimento de portal institucional que promove programas de relacionamento com graduandos e egressos, que vão desde pesquisas de inserção profissional, informações de interesse do público-alvo, assim como novas oportunidades de qualificação. Outro caminho pode acontecer via parceria entre a Comissão Própria de Avaliação (CPA) da instituição e o Curso de graduação pesquisado, buscando suprir as lacunas percebidas por todos os atores, inclusive os egressos. As CPAs têm por concepção o diagnóstico institucional, sendo recomendável saber como os egressos avaliam seus cursos de origem.

Como limitações, destaca-se a pesquisa realizada no âmbito de um curso. Embora haja peculiaridades diante da área de formação, seria oportuno estender a pesquisa para os demais cursos da instituição e até para o mesmo curso, ofertado em outras instituições, de modo a relacionar aspectos na formação e na empregabilidade dos egressos.

Diante disso, sugere-se que estudos futuros aprofundem o debate sobre avaliação de curso na percepção de seus egressos. Também se recomenda a realização de estudos que investiguem os egressos a partir das Comissões Próprias de Avaliação – CPAs, órgãos institucionais que promovem um caminho profícuo de mudanças em se tratando de ações institucionais futuras.

## Referências

- ALALUF, M. Formação. **Laboreal**, v. 3, n. 1, p. 54-56. 2007. Disponível em: <[http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU5471122987295582\\_351](http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU5471122987295582_351)>
- ALALUF, M. L'analyse du travail et son organisation. **Formation et Emploi**, v. 76, p.99-103. 2001.
- BEUREN, I. M. (Org). **Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2006.
- BITTAR, M.; NOGUEIRA, R.G. Um Estudo da Criação e Desenvolvimento de Licenciaturas em Matemática na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. **Bolema** , v. 29, n. 51, p. 263-283, Abr. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-636X2015000100015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2015000100015&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 24 jan. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): da concepção à regulamentação**, 5. ed. Brasília, INEP, 2009.
- CEA. Comissão Especial de Avaliação. SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira. In: **INEP. SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 5. ed. Brasília: INEP, 2009.
- COLENCI, R.; BERTI, H.W. Formação profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de egressos de graduação em enfermagem. **Rev. esc. Enferm. USP** , , v. 46, n. 1, p. 158-166, fev. De 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342012000100022&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342012000100022&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em 24 jan. 2017.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformação da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>> Acesso em: 06 set. 2016.
- ESPARTEL, L. B. O uso da opinião dos egressos como ferramenta de avaliação de cursos: o caso de uma Instituição de Ensino Superior Catarinense. **Revista Alcance**, v. 16, n. 1, p. 102-114, 2009.
- GASKELL, G.; BAUER, M. W. Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.
- MEC. INEP. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação – presencial e a distancia**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2015/instrumento\\_cursos\\_graduacao\\_publicacao\\_agosto\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf)> Acesso em: 06 jun. 2017.
- MEIRA, M. D. D.; KURCGANT, P. Avaliação de Curso de Graduação segundo egressos. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo , v. 43, n. 2, p. 481-485, jun. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342009000200031&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342009000200031&lng=pt&nrm=iso)> Acessos em: 25 jan. 2017.
- NAVILLE, P. **Essai sur la qualification du travail**. Paris: Éditions Syllepse. 2012.
- PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. London: Sage Publications, 2002.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RAMOS, M. N. Currículo por competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França

(Orgs.). Dicionário da educação profissional em saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SIQUEIRA, H. S. G. a globalização sob a ótica da acumulação flexível. **Revista Sociais e Humanas**. v. 22, p. 27-40. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/856/592>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

TARTUCE, G. L. B. P. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 353-382, maio/ago, 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200004&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em 24 jan. 2017.

TEIXEIRA, G. C. S.; MACCARI, E. A. Proposition of an alumni portal based on benchmarking and innovative process. **JISTEM J. Inf. Syst. Technol. Manag.**, v. 11, n. 3, p. 591-610, Dezembro de 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-17752014000300591&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-17752014000300591&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 24 jan. 2017.

TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Estou me formando... e agora?: Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. **Rev. bras. orientação profissional**, v. 5, n. 1, p. 47-62, jun. 2004. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902004000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902004000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 jun. 2017.