

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ENGENHARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

JACIR FAVRETTO

MODELO DE SISTEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES PARA CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* VISANDO A DEMANDA REGIONAL

PORTO ALEGRE

2014

Jacir Favretto

**MODELO DE SISTEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES PARA CURSOS DE
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* VISANDO A DEMANDA REGIONAL**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial a obtenção do título de Doutor em Engenharia, na área de concentração em Sistemas de Qualidade.

Orientadora: Professora Márcia Elisa Soares Echeveste, Dr^a.

Co-orientadora: Professora Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues, Dr^a.

PORTO ALEGRE

2014

JACIR FAVRETTO

**MODELO DE SISTEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES PARA CURSOS DE
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* VISANDO A DEMANDA REGIONAL**

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do título de Doutor em Engenharia e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Márcia Elisa Soares Echeveste, Dr^a.
Orientadora PPGEP/UFRGS

Prof. José Luis Duarte Ribeiro, Dr.
Coordenador PPGEP/UFRGS

BANCA EXAMINADORA:

Professor Argos Gumbowsky, Dr. (PPGDR/UnC)

Professor Guilherme Luz Tortorella, Dr. (PPGEP/UFRGS)

Professora Istefani Carísio de Paula, Dra. (PPGEP/UFRGS)

Dedicatória

À minha esposa Liani e ao nosso filho Lorenzo, nossa razão de viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

À Deus.

À UNOCHAPECÓ, na pessoa do Professor Cláudio Alcides Jackoski, por proporcionar as condições de realização do DINTER em Engenharia de Produção, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

À Professora Márcia Elisa Soares Echeveste, amiga, competente, e com uma postura irretocável enquanto orientadora. Serve de espelho para seus orientados.

À Professora Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues, Co-orientadora, importantíssima na definição do tema e sempre participativa com sugestões coerentes, que enriqueceram o estudo.

Ao Bernardo Sfredo Miorando, amigo que conheci no percurso da realização da tese. Sempre objetivo e com colocações importantíssimas para o estudo.

Aos professores Argos Gumbowsky, Guilherme Luz Tortorella e Istefani Carísio de Paula, por terem aceito participar da banca de avaliação da tese e pelas sugestões no intuito de deixar a tese mais consolidada.

À minha família, que torceu em silêncio, sempre preocupada e ansiosa com o andamento da tese, porém sempre transmitindo segurança e me estimulando. Obrigado Seu Victor, Dona Dail, irmã Neide, sobrinha Ana Paula, meu irmão Jairo. Vocês foram muito importantes em todo o processo.

À minha esposa Liani Maria Hanauer Favretto, pelo incentivo em cursar o Doutorado e por ter dado força ao longo do curso, quando, por muitas vezes, a preocupação tomava conta. Nunca deixou transparecer e sempre com atenção ao nosso Lorenzo, nosso amado filho.

À Professora Aline Andréia Nicolli, uma amiga que aprendi a admirar pela competência e disponibilidade em ajudar, com críticas e sugestões para o trabalho.

Aos colegas do DINTER, pela amizade e troca de experiências ao longo do curso, em especial aos colegas Antonio Zanin, Everton Loreto, Luiz A. Nottar e Moacir Deimling.

Aos colegas da Universidade do Contestado – UnC, pelas discussões e sugestões e aos Coordenadores de Curso, que auxiliaram a responder o instrumento de coleta de dados.

Agradeço ao Sr. Dagnor Schneider, Presidente da Associação Empresarial de Concórdia e, em seu nome, todos os Diretores da Associação que auxiliaram nas respostas para priorização dos setores portadores de futuro.

Muito Obrigado a todos.

FAVRETTO, J. **MODELO DE SISTEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES PARA CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU VISANDO A DEMANDA REGIONAL**. 2014. Tese (Doutorado em Engenharia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RESUMO

Uma Instituição de Educação Superior (IES) deve desenvolver suas atividades e ações de forma a atender a legislação educacional vigente, as diretrizes estabelecidas no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e as competências da IES, objetivando atender as expectativas e demandas da região na qual se insere, visando o desenvolvimento regional. Assim sendo, um PDI elaborado sem o conhecimento das demandas e do contexto regional, bem como dos objetos de conhecimento atendidos pela IES e suas competências, poderá propor cursos que não atendam às necessidades da sociedade já que podem estar desconectados das necessidades regionais. Por isso, a estruturação da informação referente às demandas regionais é necessária para que as IES elaborem e consolidem seus PDI's e, conseqüentemente, seus PPC's (Projetos Pedagógicos de Cursos). Neste contexto, o objetivo desta tese consiste em apresentar um modelo de sistematização de informações que relacione as demandas regionais com os objetos de conhecimento das IES, para orientar a criação e a atualização de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Entende-se, que a abrangência dessas informações diz respeito ao ambiente interno e externo à IES, tendo como condicionantes, por exemplo, a legislação educacional e profissional, infraestrutura e plano estratégico da IES, contexto sócio, político, cultural e geográfico, e expectativas das corporações regionais. A aplicação do modelo teve a participação de uma IES comunitária do estado de Santa Catarina (Universidade do Contestado - UnC), e como principal resultado é apresentado um modelo que aponta o portfólio de objetos de conhecimentos associados aos cursos de pós-graduação *lato sensu*, facilitando o gerenciamento das informações para construção do PPC destes cursos, contemplando a demanda regional e os objetos de conhecimentos a serem atendidos.

Palavras-chave: Educação Superior; Desenvolvimento Regional; Pós-Graduação *Lato Sensu*

FAVRETTO, J. SYSTEMATIZATION MODEL OF INFORMATION FOR *LATU SENSU* GRADUATE COURSES AIMED AT REGIONAL DEMAND. 2014. Thesis (Doctorate in Engineering) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ABSTRACT

Institutions of Higher Education (IHE) must develop activities and actions to comply with the current education laws, the guidelines established in their Institutional Development Plan (IDP) and the competences of the IHE, aiming to meet the expectations and demands of the area in which they operate in addition to targeting regional development. An IDP prepared without the understanding of the demands of the regional context, as well as the learning objects served by the IHE and its competences, may propose courses that do not meet the needs of the society by disregarding regional necessities. Accordingly, the structuring of the information concerning such regional demands is necessary for IHEs to develop and consolidate their IDPs and Pedagogical Projects. In this context, the aim of this thesis is to present a model of systematization of information that relates regional demands with the knowledge objects of IHEs to guide the creation and updating of *Lato sensu* graduate degree courses. The scope of information regards the internal and external environment of the IHE and is subject to its educational and professional legislation, infrastructure and strategic plan, in addition to its social, political, cultural and geographical context, along with the expectations of regional corporations. This model, applied by a community university in the state of Santa Catarina (Universidade do Contestado- UnC), resulted in a model portfolio of objects of knowledge associated with *Lato sensu* graduate degree courses, facilitating the management of information to build Pedagogical Projects so as to meet the regional demands as well as the knowledge objectives.

Keywords: Higher Education; Regional Development; *Lato sensu* graduate degree.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I. Distribuição dos Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , na Região Sul, por Área de Conhecimento	134
Apêndice II. Distribuição dos Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , em Santa Catarina, por Área de Conhecimento	134
Apêndice III. Distribuição dos Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , no Rio Grande do Sul, por Área de Conhecimento	134
Apêndice IV. Distribuição dos Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , no Paraná, por Área de Conhecimento	134
Apêndice V. Distribuição dos Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , por Região do Brasil	134
Apêndice VI. Distribuição dos Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , da região Sul, por Área de Conhecimento	134
Apêndice VII. Demonstrativo das Famílias de Ocupações como suas respectivas formações de graduação	134
Apêndice VIII. Tabela de cursos superiores – Graduação - MEC	134
Apêndice IX. Matriz famílias ocupacionais e os respectivos cursos de graduação necessários para o exercício da ocupação	134
Apêndice X. Matriz objetos de conhecimentos e respectivas formações de Ensino Superior	134
Apêndice XI. Instrumento de coleta de dados utilizado para priorização dos setores, pelos especialistas	134
Apêndice XII. Relação das Famílias das Ocupações (CBO) classificadas por Setores Portadores de Futuro priorizados (FIESC)	134
Apêndice XIII. Relação das classes da Classificação Nacional de Atividade Econômica (CNAE) contempladas em cada setor portador de futuro (FIESC)	134
Apêndice XIV. Matriz dos objetos de conhecimentos e cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> da IES	134
Apêndice XV. Relação dos objetos de conhecimentos que não são atendidos pelos cursos de graduação e pós-graduação <i>lato sensu</i>	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Estrutura do sistema educativo brasileiro.....	41
Figura 2. Número de programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , no Brasil, 2001 - 2012.	67
Figura 3. Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil por região.....	67
Figura 4. Distribuição de programas de pós-graduação na região Sul.....	68
Figura 5. Distribuição de programas de pós-graduação na região Sul, por UF....	69
Figura 6. <i>Framework</i> do modelo (MIPLS)	77
Figura 7. Grau de prioridade dos setores	79
Figura 8. Matriz (1) Demandas regionais e setores portadores de futuro priorizados.....	82
Figura 9. Matriz (2) Demandas regionais e cursos de graduação	83
Figura 10. Matriz (3) Demandas regionais e cursos de graduação	85
Figura 11. Matriz (4) dos Objetos de Conhecimento relacionados com os cursos de graduação da IES.....	86
Figura 12. Matriz (5) dos objetos de conhecimento e os cursos de graduação de pós-graduação <i>lato sensu</i> da IES	89
Figura 13. Associação do modelo (MIPLS) com o PDI, PPI e PPC	91
Figura 14. Estado de Santa Catarina, mesorregiões definidas pelo IBGE	94
Figura 15. Setores portadores de futuro por região do estado de SC.....	97
Figura 16. Priorização dos setores importantes e portadores de futuro, conforme especialistas.....	100
Figura 17. Apresentação dos setores priorizados	101
Figura 18. Matriz das famílias ocupacionais e os respectivos cursos de graduação indicados para o exercício da ocupação.	103
Figura 19. Famílias ocupacionais pertencentes aos setores portadores de futuro priorizados.....	105
Figura 20. Número de vínculos empregatícios nas famílias ocupacionais, considerando os setores portadores de futuro	105

Figura 21. Matriz (2) de atribuição dos cursos de graduação às demandas regionais.....	107
Figura 22. Matriz famílias ocupacionais e cursos de graduação	108
Figura 23. Matriz (4) objetos de conhecimento e cursos de graduação da IES .	110
Figura 24. Conhecimentos priorizados da área de Ciências Sociais Aplicadas, ponto de corte: 2683.	112
Figura 25. Relação de cursos de graduação e pós-graduação <i>lato sensu</i> ofertados entre 2009 e 2012, com seus respectivos vínculos em cursos de graduação ...	115
Figura 26. Matriz (5) objetos de conhecimento e cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> da IES.....	117
Figura 27 Apresentação gráfica do atendimento dos objetos de conhecimentos pelos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> da IES	118
Figura 28. Objetos de Conhecimentos que impactam nas demandas regionais, atendidos e não atendidos pela IES.....	120
Figura 29. Objetos de Conhecimentos que impactam nas demandas regionais, não atendidos pela IES	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Evolução do número de IES por organização acadêmica - Brasil - 2001 - 2012	40
Tabela 2. Evolução do número de IES por categoria administrativa, Brasil (2001 – 2012)	43
Tabela 3. Dispositivos Legais da Pós-graduação <i>lato sensu</i> no Brasil	44
Tabela 4. Evolução de matrículas (presencial e a distância) por categoria administrativa - Brasil, 2001 - 2012	63
Tabela 5. Matrículas em cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica e categoria administrativa das IES, segundo as áreas gerais, áreas Detalhadas e programas e/ou cursos - Brasil - 2010-2012	64
Tabela 6. Número de cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica e categoria administrativa das IES, segundo as áreas gerais, áreas detalhadas e programas e/ou cursos - Brasil - 2010-2012	65
Tabela 7. Distribuição e participação percentual de matrículas em cursos de graduação presenciais por região geográfica - Brasil, 2001 - 2012	66
Tabela 8. Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil por grande área, período 2001 - 2012	70
Tabela 9. Distribuição de programas de pós-graduação, na região Sul, classificados pelas áreas de conhecimento que possuem acima de 7 programas, considerando o ano de 2012	72
Tabela 10. Respostas da ordem dos setores obtidas dos especialistas	99
Tabela 11. Grandes Grupos para a CBO 2002	102

LISTA DE SIGLAS

ABMES - Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior
ABRUC - Associação Brasileira de Universidades Comunitárias
ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ACIC - Associação Empresarial de Concórdia
ANDES - Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CESU - Conselho Nacional de Educação Superior
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUnC - Fundação Universidade do Contestado
IFES - Institutos Federais de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MBA - *Master Business of Administration*
MEC - Ministério da Educação e da Cultura
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC - Projeto Pedagógico de Curso
PPGLS – Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu*
PPGSS – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
PPI - Projeto Pedagógico Institucional
SESU - Secretaria de Ensino Superior
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnC - Universidade do Contestado
UNESCO - *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*
UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária de Chapecó

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
1.2 OBJETIVOS.....	21
1.2.1 Objetivo Geral	21
1.2.2 Objetivos Específicos	22
1.3 JUSTIFICATIVA.....	22
1.4 MÉTODO	24
1.4.1 Análise de Dados Secundários	25
1.4.2 Definição da Fonte de Dados do estudo	26
1.4.3 Coleta de dados	28
1.4.4 Análise e tratamento dos dados	29
1.4.5 Aplicação do modelo para sistematizar as informações de PPC ...	30
1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	32
2 TRAJETÓRIA TEÓRICA DA PESQUISA	33
2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR	33
2.1.1 Conceitos e Tipologias das IES	38
2.2 PÓS GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i>	43
2.2.1 Planos Nacionais de Pós-Graduação	47
2.3 DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS.....	50
2.3.1. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	51
2.3.2. Projeto Pedagógico Institucional (PPI)	53
2.3.3. Projeto Pedagógico de Curso (PPC)	55

2.4 DESENVOLVIMENTO REGIONAL.....	57
2.4.1 Desenvolvimento Regional Endógeno.....	58
3. DESCRIÇÃO DA DEMANDA NACIONAL E REGIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	62
3.1 PANORAMA NACIONAL	62
3.2 PANORAMA REGIONAL	68
3.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO	73
4 CONSTRUÇÃO DO MODELO.....	75
4.1 APRESENTAÇÃO GERAL DO MODELO (MIPLS).....	75
Fase 1: Levantamento das demandas regionais	78
Fase 2: Identificação das demandas regionais e os objetos de conhecimentos atendidos pelos cursos de graduação	83
Fase 3. Levantamento das demandas regionais e objetos de conhecimentos atendidos e não atendidos pelos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>.....	88
Fase 4. Identificação dos objetos de conhecimentos e o atendimento destes, às demandas regionais.....	90
4.2 ASSOCIAÇÃO DO MODELO (MIPLS) COM O PDI-PPI-PPC.....	91
5 APLICAÇÃO DO MODELO PARA MICRORREGIÃO DE CONCÓRDIA	93
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA REGIÃO E IES.....	93
5.2 APLICAÇÃO DO MIPLS NA UNIVERSIDADE DE CONTESTADO	96
Fase 1: Levantamento das demandas regionais	96
a) Priorização dos setores importantes e portadores de futuro para microrregião de Concórdia	97
Fase 2: Identificação das demandas regionais atendidas e os objetos de conhecimentos atendidos pelos cursos de graduação	106

Fase 3. Levantamento das demandas regionais e objetos de conhecimentos atendidos e não atendidos pelos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>.....	114
Fase 4. Identificação dos objetos de conhecimentos e o atendimento destes, às demandas regionais	118
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
6.1 CONCLUSÕES DA PESQUISA.....	123
6.2 SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISA	125
7 REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES	134

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Brasil vive uma dicotomia. Em alguns setores é tecnologicamente avançado, com indústrias de ponta, tecnologias de gerenciamento e processo de qualidade com índices de produtividade, principalmente no campo do agronegócio, elevados, enquanto que em outros ainda necessita avançar muito, para vencer os desafios da competitividade global.

Na visão de Neves (2007), o país precisa de soluções inteligentes e viáveis na educação, que consigam equalizar as condições e ampliação de acesso, formação com qualidade, envolvendo docentes com capacitação e qualificação, além de estruturas de ponta e diversificação de cursos e formações que assegurem aos egressos um mercado mais atrativo em termos de oportunidades de emprego. Neves (2007), também destaca a necessidade de um maior estímulo à pesquisa científica e tecnológica.

Segundo Baum et al. (2010), em um estudo do *College Board*, nos EUA, egressos de um curso superior, chegam a receber uma remuneração 34% maior do que o egresso de um curso técnico e até 66% superior a um egresso de um curso do ensino fundamental. Fora dos EUA, o egresso de curso superior recebe de 50 a 100% mais do que o egresso do ensino médio.

Em se tratando do Ensino Superior no Mundo, a UNESCO estima que em 2005 o mercado mundial de Ensino Superior movimentou 900 bilhões de dólares, número muito superior se considerados 300 bilhões de dólares movimentados em 1997. Porém, a participação internacional nesse mercado, fica muito aquém a dos EUA e Europa Ocidental.

Os estudos evidenciam que as Instituições de Ensino Superior (IES) precisam oferecer cursos estruturados e voltados para a realidade e anseios do mercado, tanto em se tratando de cursos de graduação, quanto de pós-graduação e este por sua vez, deve ser merecedor de maior atenção tendo em vista as particularidades das IES que os propõem.

Nesse sentido, é fundamental que as IES tenham elaborado os projetos pedagógicos de curso de pós-graduação *lato sensu* que possam oferecer aos seus alunos e conseqüentemente à sociedade, currículos que contribuam para o desenvolvimento de conhecimentos que atendam as demandas do mercado, aliados à extensão e pesquisas científicas que promovam o desenvolvimento regional e melhorem os indicadores de sustentabilidade e qualidade de vida, confirmando o desenvolvimento de mercado e suas implicações sociais. Sobral (2009) que a competitividade mundial é aumentada com a globalização e que é necessária a cooperação entre universidades, governos e empresas para produção de inovações tecnológicas.

No entender de Buarque (2006, p. 67), o desenvolvimento local sustentável é o processo de mudança social e elevação das oportunidades da sociedade, compatibilizando, no tempo e espaço, o crescimento e a eficiência econômicos, a conservação ambiental, a qualidade de vida e a equidade social, partindo de um claro compromisso com o futuro e a solidariedade entre gerações.

Desta forma, entende-se a importância da relação entre as IES e o ambiente em que estão inseridas, oportunizando melhorias de indicadores sociais, econômicos, políticos entre outros.

Neste contexto, os cursos de pós-graduação *lato sensu*, em sua essência, deveriam assegurar resultados (*Outcomes*) de crescimento da comunidade, por meio da inserção social do indivíduo, o atendimento a demandas regionais e nacionais. A identificação de quais novos cursos devem ser oferecidos tem origem em diversas fontes e com diversos objetivos, sendo um dos principais atender as demandas regionais e contribuir na inserção das pessoas no mercado de trabalho, suprindo competências e conhecimentos exigidos na qualificação do indivíduo para sua ascensão profissional.

Por outro lado, a oferta de cursos que surgem desconectados das demandas exigidas pela região tem aumentado significativamente, atendendo a uma demanda crescente do mercado de indivíduos que buscam a titulação como alternativa para encontrar melhores oportunidades de crescimento pessoal e social. Muitos destes cursos surgem apenas com objetivos mercantilistas, não obedecendo a legislação ou qualquer relação com o mercado. São, na verdade,

cursos ofertados como oportunidade de ganhos, sem a preocupação com a qualidade da educação.

Para Oliveira (2009, p.4) o conjunto de elementos do ensino superior "[...], criou um próspero e afluyente mercado, cuja faceta mais importante refere-se à penetração do capital financeiro na educação e a consequente internacionalização da oferta educacional". Santos (2004, p.11), afirma que "os dois processos marcantes da década – o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade – são as duas faces da mesma moeda".

Com base nas informações do mercado é possível estabelecer, de forma organizada, o que os cursos de pós-graduação *lato sensu* devem atender e quais conhecimentos mínimos devem ser repassados. Conhecendo os requisitos e padronizando o processo de oferta de cursos, os órgãos competentes, é preciso contemplar formas mais eficazes para a aprovação e avaliação dos mesmos, que atualmente estão contempladas na autonomia da IES. Entretanto, as instituições têm dificuldades em organizar todas as informações necessárias para a elaboração dos documentos necessários a elaboração dos PPC's, como legislação, necessidades de mercado, entre outros, dificultando a gestão destas informações para convertê-las em Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) estruturados.

A organização do processo de legislação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos auxiliaria na gestão da implementação de propostas de novos cursos voltados às necessidades do mercado. Num momento futuro, no qual o processo de legislação esteja padronizado será possível alcançar um novo patamar de qualidade que é o controle deste processo. Neste contexto, o controle, seria a aprovação da aptidão e avaliação formativa do curso pelas instâncias competentes.

Oliveira (1995a), afirma que, independentemente do número de publicações significativas a respeito da pós-graduação, os trabalhos referentes a pós-graduação *lato sensu* ainda são escassos.

Atualmente, a oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* não são padronizadas em termos de organização didático-pedagógica, ficando a avaliação e a elaboração do PPC sob responsabilidade de um coordenador, quando muito

de um colegiado, que, elabora o presente documento, de acordo com o seu entendimento, muitas vezes, com uma visão desordenada, míope e própria, sem o conhecimento do contexto em que a IES está inserida.

O Ministério da Educação (MEC) destaca pontos a serem observados pelas IES na criação de um curso, porém de forma genérica.

Medeiros (2010, p.14), refere-se a desordenada e a aparente falta de monitoramento do Estado brasileiro sobre as atividades de pós-graduação *lato sensu*; o desconhecimento global sobre as políticas para o setor; as facilidades e dificuldades impostas pelos dispositivos legais pertinentes, bem como seu desconhecimento e/ou não observação; os inúmeros critérios válidos para seleções discentes e docentes, as qualificações exigidas para a atuação docente e também, atividade de coordenação, dentre outras.

Medeiros (2010, p.14) destaca que, muitos teóricos, entre eles Catani; Oliveira (2001); Chauí (2003a, 2003b); Gomes (1998); Dourado; Catani; Oliveira (2003); Ristoff (2003); Weber (1998); entre outros, tem se preocupado com o crescimento no nível superior, no âmbito da graduação e da pós-graduação *stricto sensu*, em abordagens das mais diversas concepções, modelos, avaliação, crescimento, gestão, financiamento, políticas e outras. Contudo, essa preocupação não ocorre quando se trata da pós-graduação *lato sensu*.

Para Oliveira (1995b), a qualidade dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, depende das instituições, enquanto fornecedora da infraestrutura e corpo docente e do aluno para que reivindique condições e cursos de qualidade.

Muitas vezes, a falta de cursos voltados a determinadas áreas, faz com que as empresas procurem cursos corporativos customizados às suas necessidades, pois não encontram cursos que ofereçam estas competências no mercado. Isto pode também ter outra razão: a organização necessita de competências muito específicas para o seu caso e contrata cursos que promovam o desenvolvimento destas competências.

Para Santos (2004, p.87), "a universidade é um bem ligado ao projeto do país. O sentido político e cultural deste projeto e a sua viabilidade dependem da capacidade nacional para negociar de forma qualificada a inserção da universidade nos contextos de transnacionalização.

O sucesso de um curso no mercado é o entendimento das necessidades deste mercado. Quanto maior o conhecimento do mercado na qual o curso será oferecido, maior a chance de sucesso do mesmo. Espera-se que todo curso de pós-graduação *lato sensu* deva partir de um entendimento do mercado, alinhados ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e PPC da IES. A prospecção das necessidades do mercado e dos cursos concorrentes é uma importante fonte de pesquisa para o entendimento de quais competências deveriam ser desenvolvidas pelos cursos.

Com base no entendimento dos conhecimentos que o mercado demanda, a Instituição deve decidir em nível estratégico pelo oferecimento deste curso, tendo em vista os recursos que dispõe e que devem estar coerentes com o PDI. A análise interna sob a perspectiva do mercado e da legislação forma uma base de informações para que a Instituição decida em que nível de atuação e, nicho de mercado, o PDI será direcionado.

Há a necessidade de desenvolvimento de propostas de acordo com as demandas regionais existindo um descompasso com referência a isso. Considerando a relevância social, torna-se necessária a criação de um sistema de informações que associe as competências, identificadas a partir da identificação das expectativas regionais, critérios indicados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e Diretrizes dos Conselhos Regionais das Profissões.

A associação das oportunidades identificadas (mercado, concorrência) e a legislação (governo) e das competências e recursos internos da instituição auxiliam no planejamento do portfólio dos cursos da Instituição (cursos que devem ser modificados, cursos que devem ser descontinuados e cursos que devem ser criados).

Na mesorregião de Concórdia, a presença de IES que oferecem cursos de ensino superior, presencial e à distância, é significativo. Numa população aproximada de 150.000 habitantes, há, entre instituições com ensino presencial e à distância, um número superior à dez IES. É notada também, a sobreposição de cursos e, por sua vez, a saturação de oferta em algumas áreas de conhecimento. Evidencia-se o fato, principalmente, na grande área de Ciências Sociais Aplicadas, cujo os cursos não demandam estrutura significativa para o seu

funcionamento, que o investimento é menor, conseqüentemente e, o retorno é mais rápido.

Não há pesquisas de mercado acerca das necessidades regionais, pelo desconhecimento ou pelo investimento necessário à pesquisa de mercado e mesmo o investimento necessário para determinados cursos, faz com que se esgotem as tentativas de apostar em cursos, que encontram-se em estagnação, ou com sua procura restrita, porém com baixo custo de criação e manutenção.

Portanto, torna-se questão de pesquisa da presente tese, identificar como são obtidas, organizadas e gerenciadas as informações de demandas regionais necessárias para criação de cursos Pós Graduação *lato sensu* que atendam a objetos de conhecimento demandados pelas corporações? Há, sem dúvida, o desconhecimento das fontes de informações estatísticas disponibilizadas que podem vir a suprir a necessidade de identificar as demandas da região, processo que será considerado no desenvolvimento da tese.

1.2 OBJETIVOS

A proposição desta tese abrange a sistematização das informações necessárias para a organização dos PPCs de pós-graduação *lato sensu*, identificando como são obtidas, organizadas e gerenciadas visando a criação de cursos de Pós Graduação *lato Sensu* que atendam a objetos de conhecimento demandados pelas corporações.

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo desta tese consiste em apresentar um modelo de sistematização de informações que relacione as demandas regionais com os objetos de conhecimento das IES, para orientar a criação e a atualização de cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Este modelo capacita aos gestores na identificação as demandas regionais considerando os setores promissores para o desenvolvimento da região,

nomeados Setores Portadores de Futuro e analisar os Objetos de Conhecimentos necessários para atender as demandas regionais priorizadas.

1.2.2 Objetivos Específicos

O objetivo geral é desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- a) Apresentar o panorama regional da Educação Superior, especificamente dos cursos graduação, de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.
- b) Aplicar o modelo de sistematização de informações proposto a uma IES da região Oeste de Santa Catarina, na Universidade do Contestado, Campus de Concórdia.

1.3 JUSTIFICATIVA

De acordo com Neves (2007), o impacto das novas demandas na educação superior é sentido e equacionado de modo distinto entre diferentes países, com diferentes características, sejam elas de organização, recursos e políticas relativas à educação superior.

A crescente busca pelo ensino superior correlacionado com o aumento significativo de IES e também de formas diferenciadas de ofertas de cursos, oportuniza ao cliente, a escolha de um curso quase que personalizado atendendo o seu perfil, respeitando a legislação profissional e as diretrizes curriculares de cursos de graduação, que normatizam o ensino.

Por isso, a criação e implantação de cursos superiores é um desafio para qualquer IES. Além da obrigatoriedade em obedecer à legislação, a IES precisa atender as expectativas de clientes, a vocação da região, considerar o PDI que define o alinhamento estratégico da IES e também a competência da IES, que devido a estrutura existente e quadro social que possui, acaba por dificultar ou inviabilizar a criação de um curso de pós-graduação *lato sensu*, restando o

oferecimento de cursos sem tanta necessidade e exigências de especialidades, por isso, a importância da estruturação da informação requerida para a construção de novos PPCs ou para consolidação de PPCs já existentes.

Entretanto, não há um método que relacione as demandas regionais com os conhecimentos das IES para construção de PPC de cursos de pós-graduação *lato sensu*, voltados ao atendimento das demandas regionais. Os órgãos de governo, como Ministério de Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) possuem metodologias de acompanhamento dos cursos tanto de graduação, como *stricto sensu* porém referente aos cursos *lato sensu*, somente agora, em 2014, está se criando um banco de dados com informações dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, por meio da Resolução nº 2 de 12 de fevereiro de 2014, (MEC / CNE / CES).

Para Schwartzman (2008) *apud* Sobral (2009), mesmo reconhecendo o trabalho que a Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) vem realizando em termos da verificação da qualidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, qualidades das pesquisas desenvolvidas, o autor entende que é necessário avançar na prática interdisciplinar das diferentes áreas do conhecimento e que existe uma dificuldade em controlar o número de cursos de MBA, por meio de convênios e parcerias. Também destaca o valor excessivo atribuído a pesquisa em relação à inovação.

Corroborando com Schwartzman (2008) *apud* Sobral (2009), o Governo não oferece suficiente suporte e falta de fiscalização e regulamentação eficaz para aprovar e avaliar os cursos de pós-graduação *lato sensu* para o atendimento à comunidade. Os cursos, na sua maioria, são criados com o objetivo de aumentar o faturamento das IES, não sendo observados os conhecimentos e até mesmo a vocação regional, facilitando a abertura de cursos independentemente da qualidade dos mesmos. Uma vez que não há regulamentação de fiscalização para cursos de pós-graduação. A avaliação atual destes cursos não é um processo padronizado. Instituições preocupadas com a qualidade dos cursos criam as suas sistemáticas de controle e avaliação interna, mas com certeza, inúmeras IES nem sequer avaliam a qualidade dos seus cursos, por não haver essa obrigatoriedade.

Assim, um modelo de sistematização das informações ofereceria suporte para as IES, organizando as fontes de informação e facilitando a tomada de decisão estruturada a respeito de PPCs voltados para o desenvolvimento regional.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa seção apresenta a organização metodológica do estudo, enfatizando-se a natureza, a classificação e as etapas seguidas para obtenção dos resultados. A metodologia da pesquisa aparece para complementar estas características ao lidar com a subjetividade do pesquisador e a busca de legitimação do estudo (VERGARA, 2006).

A metodologia é o método para seguir o conhecimento verdadeiro, que considera o objetivo real, viabilizando sua comparação e benefícios sociais, ou seja, o conhecimento é poder ser provado por qualquer pessoa em qualquer parte do universo. Cervo e Bervian (2002) definem método como a sequência que se deve impor aos processos objetivando atingir um fim ou resultado. Para Martins e Theóphilo (2007), a metodologia aperfeiçoa procedimentos e critérios utilizados na pesquisa.

A pesquisa, quanto aos objetivos, caracteriza-se por ser exploratória. A pesquisa exploratória busca a familiarização com o problema, deixando-o explícito, por meio de um planejamento flexível que considere as diversas variáveis que podem impactar no fenômeno estudado Gil (2010) comenta que a pesquisa exploratória proporciona ao pesquisador maior conhecimento sobre o problema de pesquisa. A pesquisa descritiva, conforme Gil (2010), tem como objetivo a descrição das características de determinada população. Vergara (2006), corrobora que a pesquisa descritiva não busca explicar fenômenos e sim descrevê-los.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, o presente estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa documental e de levantamento, considerando a base de informações consultadas nos órgãos federais, estaduais e municipais acerca da realidade econômica, social e educacional da região.

Quanto à abordagem do problema, a pesquisa evidencia-se por ser de natureza qualitativa e quantitativa. Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por uma compreensão diferente das pesquisas em geral. Beuren *et al* (2009) afirma que as pesquisas qualitativas trabalham com análises profundas do fenômeno, além de características não observadas em estudos quantitativos. Conforme Fonseca, (2002, p. 20) “a pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Segundo Richardson (1989), o emprego da quantificação tanto nas modalidades de coletas de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas caracteriza o método quantitativo. Para Oliveira (2001), o método quantitativo também é empregado no desenvolvimento das pesquisas de âmbito social, econômico, de comunicação, mercadológicas e de opinião.

Nesta pesquisa, a abordagem qualitativa é realizada a partir de entrevistas com gestores da IES, análise qualitativa de documentos, entrevistas, resoluções e leis, enquanto a abordagem quantitativa aborda cálculos de frequência e medidas de sumarização de dados.

O planejamento desta pesquisa percorre as seguintes etapas: (1) análise de fonte de dados secundários; (2) Definição da amostra, (3) Coleta de dados, (4) Análise e tratamento dos dados, e (5) Consolidação e aplicação do modelo para sistematizar as informações de PPC.

1.4.1 Análise de Dados Secundários

A pesquisa bibliográfica teve como base de pesquisa, os sites *Google Scholar*, *Science Direct*, *ISI Web of Science*, *Compendex* e *SciELO*. Nestes sites utilizou-se os termos de busca, conforme Quadro 1:

Quadro 1. Fontes de buscas utilizadas e suas respectivas fontes

Termos de busca	n ^(*)	n ^(**)	Principais Autores/Fontes
Ensino Superior no Brasil - Higher Education in Brazil - Higher Education in Brasil	42	22	MEC/INEP (2013); CAPES(2010; 2013); SAMPAIO (2011); SANTOS (2004, 2008); TÜNNERMANN BERNHEIM (2008); UNESCO (1998)
Ensino Superior em Santa Catarina - Higher Education in Santa Catarina	16	3	ACAFE (2013) CEE/SC (2011);
Projeto Político Pedagógico - Political Pedagogical Project - Pedagogical course project	11	7	UnC (2011)
Plano de Desenvolvimento Institucional - Institutional Development Plan - Projeto Pedagógico Institucional - Institutional Educational Project - Institutional Pedagogical Project	20	8	RODRIGUES (2003); SILVA (2013);
pós-graduação <i>lato sensu</i> - <i>Lato sensu</i> postgraduate	40	9	CEE/SC (2011); MACCARI (2008); MEC (2013); MEDEIROS (2010)
Universidade e Desenvolvimento Regional - university and regional development	44	23	BOISIER (1996); DALLABRIDA (2000); BARQUERO (1998, 2001, 2002, 2007, 2008)

(*) Documentos encontrados (artigos, legislações, teses, relatórios)

(**) Documentos utilizados (artigos, legislações, teses, relatórios)

Além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental também buscou informações de fontes de dados secundários provenientes dos seguintes órgãos: Ministério do Trabalho e Emprego na Relação Anual de Informações Sociais (MTE/RAIS, 2013), Ministério do Trabalho e Emprego no Classificação Brasileira de Ocupações (MTE/CBO, 2013), Ministério da Educação no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/INEP, 2013), Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE, 2013) e Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2013e, 2013f, 2013g).

1.4.2 Definição da Fonte de Dados do estudo

Para testar a aplicabilidade do método proposto, foram utilizados dados da região Oeste de Santa Catarina do Brasil no período de 2009 a 2012. Contudo, acredita-se que o método é replicável a qualquer região do país, para cursos de *lato sensu*.

A fonte de dados primária foi definida a partir da Associação Catarinense das Fundações Educacionais - ACAFE, a qual representa as Instituições de Ensino Superior comunitárias associadas do Estado de Santa Catarina.

Atualmente, fazem parte da ACAFE 16 (dezesesseis) Instituições de Ensino Superior, sendo elas a Católica de SC - Centro Universitário (CATÓLICA SC), Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Contestado (UnC), Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE), Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI), Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE), Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e o Centro Universitário Municipal de São José (USJ).

Das IES pertencentes à ACAFE, foi escolhida a Universidade do Contestado (UnC), Campus Concórdia, por uma amostra intencional para a aplicação do modelo proposto, abordando os cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados e o atendimento destes às demandas regionais.

Como fonte secundária de dados, entrevistaram-se gestores representantes da Associação Empresarial da região selecionada e referente ao entendimento dos cursos, coordenadores de cursos da IES selecionada.

Destaca-se que em Santa Catarina, as IES criadas por lei municipal estão vinculadas ao Conselho Estadual de Educação (CEE) de Santa Catarina, enquanto órgão regulador do Ensino Superior e, por consequência, também da pós-graduação *lato sensu*. O CEE/SC possui orientações para as IES, que podem ser as mesmas ou similares as do Conselho Nacional de Educação.

1.4.3 Coleta de dados

A coleta de dados aconteceu em três momentos, sendo definidos da seguinte forma:

- a) **Primeiro momento:** foram coletados junto aos órgãos federais e estaduais, sites do IBGE, Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, Ministério da Educação, ACADE, Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina, as informações relativas aos Censos do Ensino Superior e também do número de funcionários relativos a cada ocupação, classificada pelo Cadastro Nacional de Atividade Econômica (CNAE). Portanto, este momento, cuja coleta de dados é externa à IES, pode ser caracterizado como uma pesquisa documental. A identificação da fonte dos dados utilizados para análise foi embasada na pesquisa bibliográfica, com fontes em periódicos técnicos e especializados, além de livros, jornais e consultas às bases de dados científicas. Foram consultados todos os órgãos responsáveis pelas informações no Brasil.

Como fontes primárias, o autor conduziu uma pesquisa de campo, utilizando o roteiro (Apêndice XI) foram questionados os especialistas por meio de entrevistas em profundidade. Neste caso, os representantes da Associação Empresarial da região selecionada para o estudo, para que priorizassem os setores mais importantes e também os portadores de futuro, na percepção de cada representante de área. Como importantes entende-se os setores que estão promovendo retorno para a região atualmente. Como Setores Portadores de Futuro (SPF) são entendidos, os setores industriais mais promissores, baseado nas vantagens competitivas do estado em relação às tendências de futuro, possibilitando colocar Santa Catarina em uma posição competitiva em nível nacional e internacional (FIESC, 2013a).

Para este estudo foram utilizados os especialistas que representavam gestores das áreas, como Presidente, Vice-Presidente, Diretor Administrativo e Financeiro, Diretor para Projetos Especiais e Infraestrutura, Diretor para Assuntos Tecnológicos, Diretor para Relações Institucionais, Diretor para Assuntos da Indústria, Diretor para Assuntos de Comércio, Diretor para Assuntos de Prestação de Serviços, Diretor para

Assuntos de Pequena e Micro Empresa, Diretor para Assuntos Comunitários, Diretor para Assuntos Legais e Governamentais, Diretor para Assuntos de Comércio Exterior, Diretor para Assuntos Jurídicos, Diretora para Assuntos de Turismo, Diretor para Núcleos e Câmaras e Diretor para os Núcleos.

- b) **Segundo momento:** Buscou-se os objetos de conhecimento contemplados nas Portarias do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), obtidas junto ao Ministério da Educação (2013), as quais identificaram os objetos de conhecimentos dos cursos de graduação.

Nesta mesma etapa, identificou-se a lista de cursos de graduação da IES pertencentes ao IES selecionada para o estudo. Caso a IES tenha as informações dos cursos apresentadas no seu portal, pode ser retirado do próprio portal.

Este estudo parte igualmente de fontes de dados primários, que são obtidos por meio de especialistas, neste caso, os coordenadores de curso, sobre o atendimento dos objetos de conhecimentos pelos cursos de graduação.

- c) **Terceiro momento:** os dados foram organizados em um *framework* para orientar as IES que tenham interesse em utilizar o modelo proposto.

Neste modelo, em razão da acessibilidade aos objetos de conhecimento dos cursos de graduação, estes foram estudados para depois serem utilizadas as informações para os cursos de pós-graduação *lato sensu*. Com base no *framework*, o mesmo foi aplicado a um caso de uma IES, na mesorregião Oeste de Santa Catarina.

1.4.4 Análise e tratamento dos dados

A análise e tratamento dos dados foram organizados por meio de duas etapas, detalhadas na sequência:

- i) A demanda regional foi obtida com o cruzamento do **número de funcionários relativos a cada família ocupacional relacionado ao setor**, obtidos pela Classificação Nacional de Atividade Econômica

(CNAE), e tem o objetivo de apresentar a realidade existente no momento, para a região, em termos de vínculos por família ocupacional atreladas às atividades econômicas e setores. Com a priorização dos setores portadores de futuro para região, por parte dos especialistas, também foi possível a previsão de quais conhecimentos são necessários para desenvolver as famílias ocupacionais pertencentes aos setores importantes e setores portadores de futuro.

- ii) **Identificação dos objetos de conhecimentos e cursos de pós-graduação *lato sensu*** foi realizada por meio da associação dos cursos de pós-graduação *lato sensu* aos cursos de graduação. Esta associação obedeceu os seguintes critérios: i) os objetos de conhecimentos dos cursos de pós-graduação *lato sensu* são os mesmos do curso de graduação de origem; ii) percepção dos coordenadores de curso quanto a importância de determinado objeto de conhecimento no curso de pós-graduação *lato sensu* correspondente.

1.4.5 Aplicação do modelo para sistematizar as informações de PPC

A consolidação e aplicação do modelo para sistematizar as informações de demandas regionais para os cursos de pós-graduação, acontece em 4 Fases apresentadas a partir do *framework*, que percorreu as etapas propostas com base nos dados específicos da região selecionada e utilizando os dados da IES selecionada para execução do modelo.

Os ajustes e melhorias ao modelo são descritos no capítulo das considerações finais desta tese, no tópico Ajustes, Sugestões e Melhoria no Modelo.

1.5 LIMITAÇÕES DO TRABALHO

Esta seção apresenta as limitações do trabalho, conforme seguem:

- a) O estudo foi desenvolvido considerando a realidade de uma IES comunitária da mesorregião Oeste de Santa Catarina, especificamente;
- b) O escopo da pesquisa foi a mesorregião Oeste de Santa Catarina, neste caso, podem ser negligenciadas as expectativas regionais e/ou nacionais pelo fato do modelo não considerar demandas que possam atrair pessoas de diferentes regiões para a região.
- c) A aplicação do modelo num a única região pode limitar a abrangência ou contribuição da IES, podendo necessitar de ajustes para adaptação do modelo a outras microrregiões;
- d) O modelo foi aplicado aos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* apenas, ficando limitado pelo fato de não ter a demanda existente, não sistematizada ainda pela mesorregião e pelas IES;
- e) Até o momento de término da presente tese, não foram encontradas base de dados institucionalizada sobre cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* ainda não são fornecidas pelas IES ao MEC, dificultando a obtenção de dados;
- f) As famílias ocupacionais, na sua maioria, não possuem a atribuição do curso de graduação necessário para o exercício da ocupação, portanto a atribuição do curso de graduação à família ocupacional, nestes casos, foi de forma subjetiva, conforme entendimento dos especialistas;
- g) Por falta de objetos de conhecimentos mínimos a serem abordados nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, foram utilizados os objetos de conhecimentos aplicados aos cursos de graduação.
- h) O estudo se baseou em um número pequeno de especialistas de uma mesma entidade Associação Empresarial. Ressalta-se que a replicação do estudo deve ser feita com um número maior de especialistas, representantes de mais entidades. A restrição do número de especialistas deve-se ao fato da tese ter recursos limitados, portanto, a análise dos resultados deve ser interpretada considerando as limitações supracitadas.

1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO

A presente tese será desenvolvida em capítulos, sendo que o **capítulo 1** contempla a introdução, na qual foi desenvolvido o contexto do estudo por meio da apresentação da questão norteadora, objetivos geral e específicos, justificativa, metodologia e, por fim, apresentada a estrutura da tese.

O **capítulo 2** contempla o referencial teórico sobre quatro grandes assuntos, a saber ensino superior, pós-graduação, documentos institucionais e desenvolvimento regional.

No **capítulo 3** é apresentado um panorama regional acerca dos cursos de graduação e, também, dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

O **capítulo 4** descreve a metodologia utilizada para o desenvolvimento do Modelo para Sistematização de Informações de Pós-Graduação Lato Sensu.

Por sua vez, o **capítulo 5** apresenta a aplicação do modelo em uma IES do Oeste Catarinense, especificamente em Concórdia.

No **capítulo 6**, serão apresentadas as considerações finais, identificando novos assuntos e pesquisas que poderão ser desenvolvidas, com base nas informações obtidas no presente estudo.

Após, seguem os apêndices mencionados no referido trabalho.

2 TRAJETÓRIA TEÓRICA DA PESQUISA

A trajetória teórica da pesquisa apresenta conceitos importantes nas seguintes áreas, educação superior, conceitos e tipologias das IES, evolução da educação superior no Brasil, pós-graduação *lato sensu*, documentos institucionais, abordando plano de desenvolvimento institucional (PDI), projeto pedagógico institucional (PPI), projeto pedagógico de curso (PPC), desenvolvimento regional, desenvolvimento regional endógeno e atividades de planejamento e desenvolvimento regional.

2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR

Na sociedade contemporânea, a caracterização do ensino superior pelo conhecimento científico constitui-se num desafio, uma vez que o debate educacional tem apontado que a formação acadêmica na universidade enfrenta inúmeros problemas, e dentre eles, problemas curriculares, pedagógicos, epistemológicos e socioculturais, bem como as próprias questões institucionais.

Segundo Bernheim; Chauí (2008), tem-se alguns desafios em se tratando do ensino superior, entre eles: i) desafio quantitativo: atender ao crescente número de matrículas do ensino superior, sem perder a qualidade; ii) relevância e pertinência dos estudos; iii) qualidade; iv) melhorar a gestão do ensino superior, otimizando recursos e capacidades, e, por fim; v) a geração do conhecimento.

A esta Instituição de Ensino Superior são ampliados desafios e atribuídos objetivos cada vez mais complexos perante a sociedade. Para melhor compreensão entre instituição universitária e sociedade, Chauí (2001, p. 189-190), divide as políticas da mesma em três etapas:

A universidade funcional dos anos de 1970, prêmio de consolação que a ditadura ofereceu à sua base de sustentação político-ideológica, isto é, a classe média despojada de poder. A ela foram prometidos prestígio e ascensão social por meio do diploma universitário.

A universidade de resultados, dos anos 80, foi aquela gestada pela etapa anterior, mas trazendo novidades. Em primeiro lugar, a expansão para o ensino superior da presença crescente das escolas privadas, encarregadas de

continuar alimentando o sonho social da classe média; em segundo, a introdução da ideia de parceria entre universidade pública e as empresas privadas. (...) as empresas não só deveriam assegurar o emprego futuro aos profissionais universitários e estágios remunerados aos estudantes, como ainda financiar pesquisas diretamente ligadas a seus interesses. Eram os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados.

A universidade operacional, dos anos 90, difere das formas anteriores. De fato, enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, e a universidade de resultados estava voltada para as empresas; a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos.

Segundo Chauí (2001), a universidade funcional foi aquela destinada a uma preparação rápida de mão de obra para o mercado de trabalho, onde o egresso dispusesse de um diploma que lhe possibilitasse a entrada no mercado de trabalho. Em 1970, como comenta a autora, este episódio da formação da mão de obra rápida para o mercado de trabalho não ocorria somente nas universidades, mas também em nível de segundo grau, atual ensino médio, onde era ofertado o ensino denominado tecnicista.

Desde 1980 até a atualidade, muitos alunos que frequentam o ensino superior ou mesmo ensino médio, nas mais diversas áreas do conhecimento realizam estágios. Nestes estágios, o aluno coloca em prática ou aprimora a teoria que aprendeu na formação inicial, sendo que, os que se sobressaem muitas vezes são contratados pela instituição onde estagiaram. A universidade operacional é regida por contratos de gestão, índices de produtividade, não dando ênfase maior ao conhecimento e à formação intelectual, mas objetiva levar professores e alunos a acreditarem que as metas da Instituição Universitária devem servir aos interesses do mercado.

Para Santos (2004, p. 17) a educação superior transformou-se em mercadoria educacional, enfatizando que "desde 2000, a transnacionalização neoliberal da universidade ocorre sob a égide da Organização Mundial do Comércio no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS)". "A educação é um dos doze serviços abrangidos por este acordo e o objetivo deste é promover a liberalização do comércio de serviços através da eliminação, progressiva e sistemática, das barreiras comerciais (SANTOS, 2004, p.22)".

De acordo com Chauí (2001), a atual universidade operacional ou então a instituição organizacional está com padrões alheios à formação intelectual e ao conhecimento, segundo a autora percebe-se isso a olho nu, pois aos professores são cobrados cada vez mais publicações, colóquios, congressos e relatórios.

Nessa perspectiva, a docência é entendida como a transmissão instantânea de conhecimentos para os alunos, para que estes possam ter um entendimento facilitado e rápido, isto é, através de manuais com uma leitura acessível, preferencialmente rico em ilustrações e disponíveis em CDs. Também pensada como habilitação rápida para trabalhadores, ou como transmissão entre pesquisadores ou ainda, treino para novos pesquisadores.

Para o recrutamento do professor, não é necessário saber se este domina o conteúdo a ser trabalhado em sua área ou em área afim, basta que seja um pesquisador promissor, e, caso não tenha vocação para pesquisa é contratado por trabalho temporário e precário, enfim, flexível. Para Chauí (2001), na Instituição de ensino superior desapareceu a marca da docência e a preocupação com a formação.

Nóvoa (1992, p.25), ao discorrer sobre a formação de professores, diz que a mesma “não se constrói por acumulações (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. Do exposto surge uma questão com a qual nos preocupa, qual seja: Como pensar ou garantir este trabalho de reflexividade crítica sobre práticas e identidades profissionais aos aqueles que atuam no ensino superior como docentes mas, que nunca tiveram formação para desenvolver esta atividade?

Diante destes fatores, estas Instituições de ensino superior veem-se desorientadas, não sabendo ao certo qual setor da sociedade atender, provocando assim, um grande descompasso. Ora a mesma pode ser vista como centro de pesquisa, ora como preparadora de mão de obra para o mercado de trabalho, ora formadora de intelectuais que atuarão nos mais diversos setores da sociedade. Santos (2001, p.187) afirma que a Universidade confronta-se com uma situação bastante complexa, pois:

São-lhes feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de

financiamento das suas atividades por parte do Estado. Duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios.

Estas exigências interferem, direta ou indiretamente, na organização acadêmica das Instituições de Educação Superior. Em contrapartida, não pode esquecer de um paradigma emergente: a contradição existente entre as verdades absolutas e a neutralidade científica, caracterizando assim, um período singular de transição. Tentando adequar-se à situação imposta pela atual conjuntura da sociedade, a universidade encontra-se desafiada à imparcialidade.

Para Canterle; Favaretto (2008), a universidade é vista como uma instituição de serviços e como espaço de geração e disseminação de conhecimento para a sociedade, por meio de pesquisa, ensino e extensão.

Por sua vez, Sampaio (2011) enfatiza que o ensino superior privado, que em 1980 respondia por 63% das matrículas e 77% dos estabelecimentos de ensino, já mostrava esgotamento. Sampaio (2011, p.37) afirma que para o setor privado, o final do século XX foi de 'sobrevivência criativa': era necessário lidar com um Estado regulador e um mercado desaquecido.

Segundo a UNESCO (1998), a definição de IES consiste em sistemas complexos que envolvem sistemas políticos, econômicos, culturais e sociais, influenciados e influenciadores pelo ambiente que estão inseridos.

Conforme Canterle; Favaretto (2008), a universidade necessita atender com qualidade os mundos do trabalho, científico e acadêmico. Quando não o faz, é questionada sua existência pela sociedade. Certamente, uma cobrança que faz repensar a criação de novas universidades. Para Sampaio (2011) o tornar-se uma universidade parece não mais constar no plano de metas do setor privado, prova disso é a criação de apenas uma universidade na década de 1980.

A Universidade, seja ela pública ou privada, é reconhecidamente uma das instituições mais significativas da sociedade, principalmente quando se consideram as exigências relacionadas à economia de forma global, também se pode considerar no processo de inovação e das mudanças nas organizações e na sociedade.

Está cada vez mais latente na contemporaneidade a ação direta desse tipo de instituição, envolvendo-se no processo das suas funções entre: Ensino,

Pesquisa e Extensão. Ocorre desta forma uma relação direta entre instituição e sociedade, e uma relação com o segmento empresarial, e assim as transformações visíveis nas últimas décadas.

Santos (2004) afirma que o grande problema da universidade é passar por universidade quando a mesma não tem condições de ser considerada universidade. O autor enfatiza que para existir universidade é necessária formação de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, fato que não ocorre em muitos países, e, em muitas universidades.

A relevância do conhecimento para o desenvolvimento sócio/econômico/cultural de uma sociedade tem sido evidenciada, visto que os fatores primordiais são: o conhecimento e sua gestão, resultado do deslocamento do paradigma da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento.

De acordo com Petrelli e Colossi (2006), as IES tem importante papel social que é prover as pessoas e a essas influenciar o desenvolvimento da sociedade em busca de melhorias da qualidade de vida, por meio de quatro (4) vias, sendo elas: i) Ensino; ii) Pesquisa; iii) Extensão e; iv) Responsabilidade Social.

De acordo com o Instituto ETHOS (2012), a Responsabilidade Social Empresarial (RSE), precisa ser analisada com uma abordagem mais ampla contemplando, códigos de ética, práticas de governança corporativa, compromissos públicos, gestão e prevenção de riscos, apoio às diferentes culturas e raças e a garantia de que esses requisitos são assumidos por toda cadeia produtiva.

Para Zabalza (2004), a aceleração das mudanças e a criticidade da sociedade, exige das IES uma profunda mudança das estruturas internas nas Universidades e essas incorporando rapidamente mudanças estruturais, de conteúdos e dinâmicas de funcionamento, com o objetivo de ter condições de enfrentar os desafios que a sociedade a obriga assumir.

Diante deste contexto, é imprescindível uma tipologia de IES que possa atender de imediato, de forma sistematizada e organizada, as demandas regionais. Atualmente, no Brasil, o credenciamento de IES podem ser em Universidades, Faculdades e Centros de Ensino, conforme as respectivas

prerrogativas acadêmicas e conforme a estrutura física e de pessoas que a IES dispõem.

2.1.1 Conceitos e Tipologias das IES

Conforme o Decreto Federal nº 5.773 de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, no seu Art. 12, as IES de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como:

- I – faculdades;
- II – centros universitários; e
- III – universidades.

Sempre que uma IES for instituída, será credenciada originalmente como faculdade, conforme diz o § 1º do Art. 13. Após esse credenciamento, em havendo o requerimento por parte da IES para tornar-se centro universitário ou universidade e que a mesma cumpra com os padrões de qualidade exigidos, pode receber a chancela de centro universitário e/ou universidade, sendo que em casos de faculdades e centros universitários, o primeiro credenciamento estipula um prazo de três anos para o recredenciamento, enquanto no caso de universidade, o prazo estende-se para cinco anos.

Em Santa Catarina, a Educação Superior é normatizada e acompanhada pelo Conselho Estadual de Ensino - CEE/SC, em consonância com o MEC. A resolução CEE/SC Nº 100/2011 fixa as normas para o funcionamento da Educação Superior em Santa Catarina.

O CEE/SC, por meio da referida resolução, classifica as IES em:

- I- universidades;
- II- centros universitários;
- III- faculdades integradas ou centros de educação superior;
- IV- faculdades, institutos superiores de educação ou escolas superiores.

Segundo o Art. 3º da resolução Nº 100/2011 do CEE/SC, universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano que se caracterizam por: i) indissociabilidade das atividades de ensino; ii) pesquisa e extensão; iii) produção intelectual institucionalizada; iv) pelo menos um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e, v) pelo menos um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Ainda, segundo o Art. 4º, o credenciamento de Centros Universitários e Instituições de Educação Superior, diz respeito a IES que,

Abrangendo uma ou mais áreas de conhecimento, se caracterizam pela excelência nas atividades de ensino, comprovada pela qualificação do corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico, oferecidas à comunidade escolar, com grau de autonomia definido no ato do credenciamento, sendo-lhes asseguradas, no mínimo, as seguintes possibilidades:

I - oferecer, fora da sede, seus cursos de graduação reconhecidos, criando vagas em número nunca superior ao do curso reconhecido, salvo para atender situações emergenciais mediante convênio com o poder público;

II - criar novas habilitações na área dos seus cursos reconhecidos, promovendo a necessária expansão do número de vagas;

III - aumentar o número de vagas de cursos reconhecidos para oferecê-los em novos turnos ou permitir até 02 (dois) ingressos anuais;

IV - Registrar e expedir os diplomas dos cursos de Educação Superior relativos aos seus cursos reconhecidos.

Nos artigos 5º e 6º, a resolução Nº 100/2011 do CEE/SC, diz que podem ser credenciadas como faculdades integradas ou centros de educação superior as Instituições de Educação Superior originadas da reunião de faculdades, Institutos superiores de educação ou escolas superiores com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, que não atendam às condições para serem credenciadas como centros universitários e, que podem ser credenciadas como faculdades, institutos superiores de educação ou escolas superiores as Instituições de Educação Superior que se proponham a oferecer, pelo menos, dois cursos de graduação na mesma área de conhecimento.

A IES, em sendo credenciada como Universidade, automaticamente ganha autonomia para criação, alteração e exclusão de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, o que permite, de certa forma, uma

dinâmica mais ágil na manutenção dos cursos, auxiliando no crescimento dos números da educação superior.

No Brasil, as IES tiveram um crescimento expressivo no período de 2001 a 2012, conforme apresentado na Tabela 1. Em 2001, havia 1.391 IES e em 2012, esse número passou para 2.416, ou seja, um crescimento percentual de 73,69% no período. O maior crescimento aconteceu na organização acadêmica Centros Universitários, com 110,61% de crescimento, seguido por Faculdades, com crescimento de 78,83%, IFs e CEFETs com 53,85% e, por fim, as Universidades que cresceram 23,72%.

Tabela 1. Evolução do número de IES por organização acadêmica - Brasil - 2001 - 2012

Ano	Total	Universidades	%	Centros Universitários	%	Faculdades	%	IFs e Cefets	%
2001	1.391	156	11,2	66	4,7	1.143	82,2	26	1,9
2002	1.632	162	9,9	72	4,4	1.367	83,8	31	1,9
2003	1.859	163	8,8	81	4,4	1.576	84,8	39	2,1
2004	2.013	169	8,4	107	5,3	1.703	84,6	34	1,7
2005	2.165	176	8,1	114	5,3	1.842	85,1	33	1,5
2006	2.270	178	7,8	119	5,2	1.940	85,5	33	1,5
2007	2.281	183	8,0	120	5,3	1.945	85,3	33	1,4
2008	2.252	183	8,1	124	5,5	1.911	84,9	34	1,5
2009	2.314	186	8,0	127	5,5	1.966	85,0	35	1,5
2010	2.378	190	8,0	126	5,3	2.025	85,2	37	1,6
2011	2.365	190	8,0	131	5,5	2.004	84,7	40	1,7
2012	2.416	193	8,0	139	5,8	2.044	84,6	40	1,7

Fonte: MEC / INEP (2013)

Nota: Foram consideradas em faculdades: faculdades, faculdades integradas, institutos ou escolas superiores, faculdades de tecnologia

Como apresentado na Tabela 1, o número crescente de IES oferecendo cursos nas mais diversas áreas e níveis, faz com que o Brasil, segundo dados do MEC tivesse em 2012, o número de 7.969.914 matriculados no Ensino Superior, considerando o ensino presencial e à distância.

Para Sampaio (2011), as IES privadas, pela autonomia concedida, aumentam, diminuem o número de vagas, com base nas demandas do mercado. Estas, estão sempre atentas e ágeis às mudanças e exigências do mercado, nos diversos níveis e possibilidades de formação existentes.

O Sistema Brasileiro de Educação é constituído por dois grandes níveis que são a Educação Básica e a Educação Superior, conforme apresentado na

Figura 1. A Educação Básica contempla o ensino infantil, ensino fundamental e o ensino médio. O Ensino Superior, por sua vez, contempla cursos de graduação, extensão e cursos sequenciais. A pós-graduação, também pertencente ao Ensino Superior, está dividida em *lato sensu* e *stricto sensu*. A pós-graduação *lato sensu* assume os cursos de especializações, enquanto à pós-graduação *stricto sensu*, condensada pela CAPES, compõe-se os cursos de mestrado, mestrado profissional, doutorado e pós-doutorado.

A LDB em seu artigo 44, que refere-se a abrangência dos cursos e programas de educação superior, reforça em seu item III, que os cursos de pós-graduação compreendem “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”.

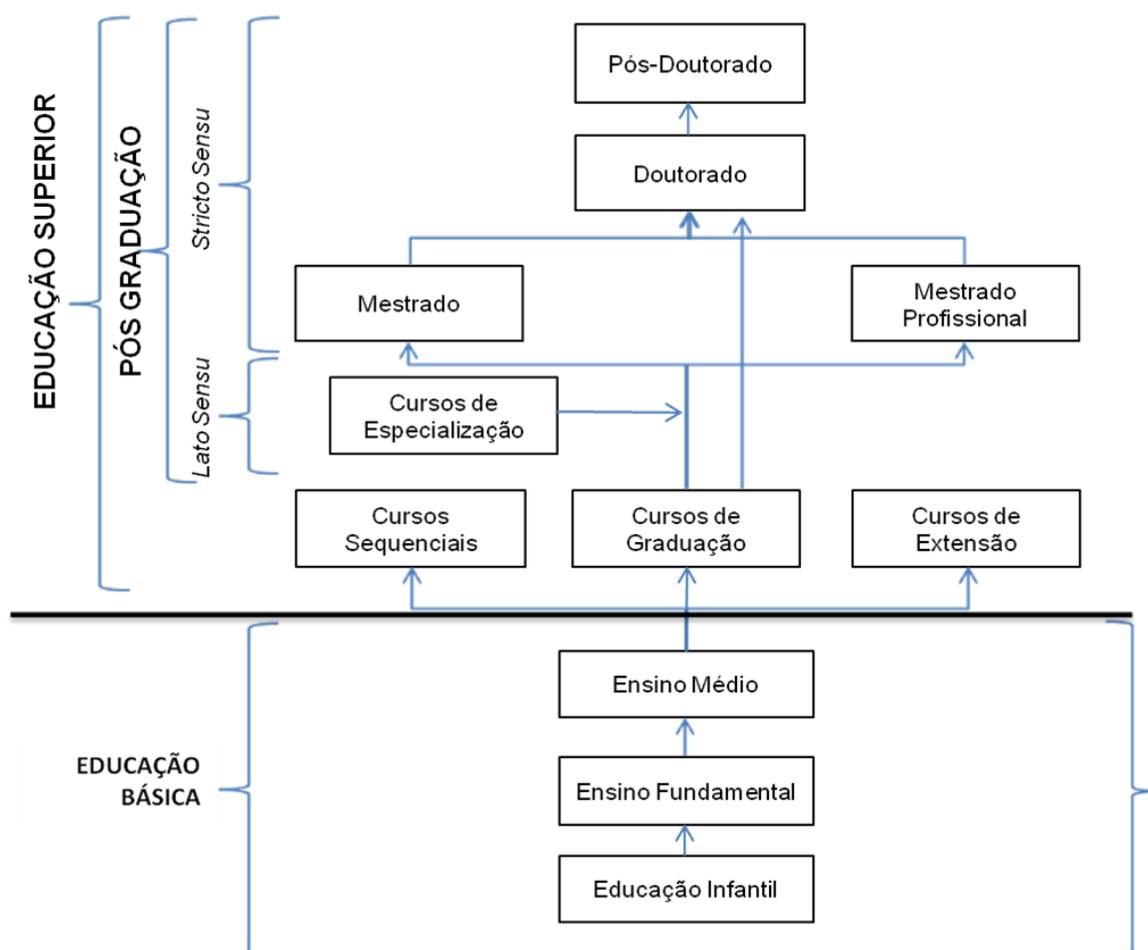


Figura 1. Estrutura do sistema educacional brasileiro
Fonte: MEC (2013)

O Sistema Educativo Brasileiro classifica as IES, referente a natureza administrativa, em três formas: i) público; e, ii) privada (BRASIL, Lei nº 9.394/96, art. 19). A LDB (1996, art.20) categoriza as IES privadas em: a) particulares; b) comunitárias; c) confessionais; e, d) filantrópicas, na forma da lei.

Segundo Esteves (2007) as Instituições Privadas Comunitárias (IPC) são instituições criadas pela comunidade, e o investimento deve ser recíproco, comunidade investindo na IPC, e esta, retornando o investimento do resultado para comunidade, uma vez que não tem fins lucrativos. Corroborando, Tramontin e Braga (1998, p.17), enfocam a dimensão pública da IPC

- a) a instituição mantenedora não está subordinada a nenhum interesse empresarial de pessoas físicas ou grupos, mas unicamente a um objetivo social;
- b) seus bens não são propriedade de ninguém em particular, não são transmitidos por herança e têm uma profunda vinculação ou com a região ou com um amplo contingente da população;
- c) a evidência de que a instituição não tem dono aparece, entre outras, na rotatividade dos cargos de direção da universidade;
- d) o controle e a participação no poder estão com amplos segmentos da sociedade civil, através de suas organizações mais representativas.

Para Schmidt (2010) as ICP, por pertencerem à comunidade, estão orientadas a prestarem serviços de interesse público, reunindo condições de prestar relevante trabalho e trabalho de qualidade para o Brasil.

As IES, principalmente as Comunitárias fomentam o desenvolvimento local e regional, a partir de sua inserção na comunidade, compreendendo os problemas, anseios e potencialidades da região, como apresentado na Tabela 2, que retrata a evolução do número de IES de 2001 a 2012, das IES Públicas e Privadas.

Tabela 2. Evolução do número de IES por categoria administrativa, Brasil (2001 – 2012)

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2001	1.391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	73	4,5	65	4,0	57	3,5	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4
2010	2.378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3,0	2.100	88,3
2011	2.365	284	12,0	103	4,4	110	4,7	71	3,0	2.081	88,0
2012	2.416	304	12,6	103	4,3	116	4,8	85	3,5	2.112	87,4

Fonte: MEC / INEP (2013)

A Tabela 2 demonstra o crescimento do número de IES, principalmente, na categoria administrativa “Privada” que passou de 1.208 em 2001, para 2.112 IES em 2012, perfazendo um crescimento de 74,83%, sendo que no mesmo período as IES públicas 66,12%. O crescimento no número de IES públicas federais foi de 53,73%, enquanto as públicas estaduais tiveram o crescimento de 84,13% e as públicas municipais 60,38%.

Em 2012, das 2.416 IES existentes no Brasil, as IES privadas somam 2.112, ou seja, representam 87,4% do total das IES existentes, corroborando com Sampaio (2011) que estas estão atentas ao mercado e pela agilidade e autonomia que possuem, criam e excluem cursos de seu portfólio, conforme a demanda do mercado.

2.2 PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, tiveram um aumento significativo a partir da Resolução nº 01, do CNE/CES de 2007 que estabeleceu normas para o funcionamento de cursos *lato sensu*, em nível de especialização, porém, historicamente, os dispositivos legais a respeito do surgimento de cursos de Pós Graduação tiveram seu início em 1965.

Segundo Oliveira (1995a), os cursos de pós-graduação estão contemplados na educação continuada e preenchem as necessidades de atualização das pessoas, principalmente do setor empresarial, onde precisam estar em constante atualização. A autora também destaca que isso não limita a gama de demandas, que por sua vez, pode ser em várias áreas do conhecimento.

Para Medeiros (2010), os cursos de pós-graduação *lato sensu* tiveram diferentes fases, destacando que no período de 1965 - 1977 ocorreu a fase de implantação; 1977 - 1983 aconteceu a fase de normatização e institucionalização; 1983-1996 a fase de nova conformação; 1996-2001 tiveram a fase de normatização e institucionalização e, por fim, 2001-2008 aconteceu a fase de consolidação e tendências, regulação. A Tabela 3, foi criada por Medeiros (2010) e atualizada de 2010 à 2014, pelo autor da pesquisa.

Tabela 3. Dispositivos Legais da Pós-graduação *lato sensu* no Brasil

Ano	Origem	Dispositivo Legal	Matéria
1965	CNE/CES	Parecer nº 977	Regulamenta a pós-graduação
1968	Procuradoria da República	Lei nº 5.540	Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências
1969	Procuradoria da República	DL nº 464	Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências
1975	CNE/CES	Parecer nº 2.559	Programa Regional de Especialização de Professores de Ensino Superior. Universidade Católica de Minas Gerais
Ano	Origem	Dispositivo Legal	Matéria
1976	CNE/CES	Documenta. Brasília, ano 14, nº186	IX Seminário de Assuntos Universitários
1977	CNE/CES	Parecer nº 2.288	Regulamentação dos cursos de Aperfeiçoamento e Especialização
1977	CNE/CES	Resolução nº 14	Regulamenta, como instrumento de qualificação na carreira de Magistério Superior, junto ao Sistema Federal de Ensino, os Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização
1978	CNE/CP	Parecer nº 2.120	Indicação de alteração do parágrafo único do Art. 3º da Resolução nº 14/77
1979	CNE/CP	Resolução nº 02	Dá nova redação ao parágrafo único do art. 3º da Resolução nº 14/77 do Conselho Federal de Educação.

Ano	Origem	Dispositivo Legal	Matéria
1983	CNE/CES	Parecer n ^o 432	Comissão Especial de Revisão da Resolução n ^o 14/77
1983	CNE/CP	Resolução n ^o 12	Fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior, no sistema federal.
1995	Procuradoria da República	Lei n ^o 9.131	Altera dispositivos da Lei n ^o 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.
1996	CNE/CES	Parecer n ^o 44	Cursos Presenciais de Pós-Graduação Fora de Sede.
1996	CNE/CES	Resolução n ^o 02	Fixa normas para autorização de cursos presenciais de pós-graduação <i>lato sensu</i> fora de sede, para qualificação do corpo docente, e dá outras providências.
1997	CNE/CES	Parecer n ^o 316	Frequência em curso de pós-graduação <i>lato sensu</i>
1997	CNE/CES	Resolução n ^o 04	Altera a redação do artigo 5 ^o da Resolução 12/83 do Conselho Federal de Educação
1998	CNE/CES	Parecer n ^o 908	Especialização em área profissional
1999	CNE/CES	Parecer n ^o 617	Aprecia projeto de Resolução que fixa condições de validade dos certificados de cursos de especialização
1999	CNE/CES	Resolução n ^o 03	Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização
2000	CNE/CES	Parecer n ^o 303	Consulta sobre a matrícula em cursos de especialização de candidatos recém-graduados que ainda não possuem o diploma
2000	CNE/CES	Parecer n ^o 1.051	Consulta sobre curso de Pós-Graduação em nível de especialização de candidatos recém-graduados que ainda não possuem o diploma
2001	CNE/CES	Parecer n ^o 142	Aprecia a indicação CES 03/2000, que propõe a constituição de Comissão para analisar a questão da validade de títulos expedidos por instituições brasileiras associadas a instituições estrangeiras, ou expedidos diretamente por instituições estrangeiras
2001	CNE/CES	Resolução n ^o 01	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação
2001	CNE/CES	Resolução n ^o 02	Dispõe sobre os cursos de pós graduação <i>stricto sensu</i> oferecidos no Brasil por instituições estrangeiras, diretamente ou mediante convênio com instituições nacionais
2002	CNE/CES	Parecer n ^o 79	Consulta sobre titulação de programa mestrado profissionalizante
2002	CNE/CES	Parecer n ^o 227	Consulta sobre o reconhecimento de cursos pós-graduação <i>lato sensu</i> realizados no exterior

Ano	Origem	Dispositivo Legal	Matéria
2002	CNE/CES	Parecer n ^o 302	Proposta de alteração da Resolução CNE/CES 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação
2002	CNE/CES	Resolução n ^o 24	Altera a redação do parágrafo 4 ^o do artigo 1 ^o e o artigo 2 ^o , da Resolução CNE/CES 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação
2004	CNE/CES	Parecer n ^o 235	Aprecia a indicação CNE/CES n ^o 2/2004, referente à alteração do art. 10 da Resolução CNE/CES 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. ([Aguardando homologação]).
2005	CNE/CES	Parecer n ^o 66	Aprecia a indicação CNE/CES n ^o 5/2004, que propõe a alteração do caput art. 6 ^o da Resolução CNE/CES n ^o 1, de 3 de abril de 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação
2006	CNE/CES	Parecer n ^o 263	Reanálise do Parecer CNE/CES n ^o 66, de 24/2/2005, que propôs a alteração do art. 6 ^o da Resolução CNE/CES n ^o 1, de 3/4/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação
2007	CNE/CES	Resolução n ^o 01	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> , em nível de especialização
2007	CNE/CES	Parecer n ^o 02	Consulta sobre a expedição de certificado de especialista a alunos de pós-graduação <i>lato sensu</i> com curso de nível superior não concluído.
2007	CNE/CES	Parecer n ^o 204	Consulta referente ao Parecer CNE/CES n ^o 263/2006, que deu origem à Resolução n ^o 1/2007, a qual estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> , em nível de especialização
2007	CNE/CES	Parecer n ^o 262	Retificação do Parecer CNE/CES n ^o 204/2007, que trata de consulta referente ao Parecer CNE/CES n ^o 263/2006, que deu origem à Resolução n ^o 1/2007, a qual estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> , em nível de especialização
2009	CNE/CES	Parecer n ^o 238	Dispõe sobre a revogação das normas para o credenciamento especial de instituições não-educacionais, na modalidade presencial e a distância, para a oferta de cursos de especialização, e apresenta disposições transitórias.
2011	CNE/CES	Resolução n ^o 7	Dispõe sobre a revogação das normas para o credenciamento especial de instituições não educacionais, na modalidade presencial e a distância, e dá outras providências

Ano	Origem	Dispositivo Legal	Matéria
2012	CNE/CES	Parecer nº 254	Normas para os cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i>
2013	CNE/CES	Parecer nº 266	Instituição de cadastro nacional de oferta de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> (especialização) das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino.
2014	CNE/CES	Resolução nº 2	Institui o cadastro nacional de oferta de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> (especialização) das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino

Fonte: Medeiros (2010)

O Ministério da Educação não possui uma base de dados que possa consolidar informações acerca dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, diferentemente da coleta de dados que acontece, pela CAPES, com cursos de pós-graduação *stricto sensu* e do próprio ensino superior. Neste último, o Ministério de Educação possui informações por meio dos censos do ensino superior.

Em 2014, o Ministério da Educação publicou a Resolução CNE/CES Nº 2, de 12 de fevereiro de 2014, a qual institui o cadastro nacional de oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização), das IES credenciadas no Sistema Federal de Ensino. Nesse cadastro, que deve ser feito com base em todos os cursos oferecidos desde 2012, devem constar, no mínimo, as informações: i) título; ii) carga horária; iii) modalidade da oferta presencial ou a distância; iv) periodicidade da oferta (regular ou eventual); v) local de oferta; vi) número de vagas; vii) nome do coordenador; viii) número de egressos; ix) dados sobre o corpo docente.

2.2.1 Planos Nacionais de Pós-Graduação

É inegável a evolução do Brasil na pesquisa e desenvolvimento. Segundo CAPES (2010a) um exemplo da aplicação do conhecimento e pesquisas está na área da agricultura, enquanto nas duas últimas décadas a dimensão da área plantada aumentou em 25%, a produção aumentou 154%. Obviamente que muitos estudos e novas tecnologias foram desenvolvidas e aplicadas para alcançar esse índice.

Para tanto, cinco Planos Nacionais de Pós-Graduação já foram implementados, entre eles:

Plano Nacional de Pós-Graduação I (1975-1979), “partiu da constatação de que o processo de expansão da pós-graduação havia sido até então parcialmente espontâneo, desordenado e pressionado por motivos conjunturais” (CAPES, 2010a, p.25).

Definiu as principais demandas das IES: i) formar profissionais em volume e diversificação, delegando ao MEC, esta demanda; ii) desenvolver projetos de pesquisa apoiando o setor público e produtivo, delegando aos órgãos governamentais esta demanda (CAPES, 2010a).

Para Oliveira (1995a), o I PNPG procura as políticas e começar a disseminar o conceito de pós-graduação.

Plano Nacional de Pós-Graduação II (1982-1985): continuava com o foco na capacitação, porém começou a despertar para qualidade dos programas, justificando a importância da implantação da avaliação dos programas. Também reforçava a necessidade da participação da comunidade científica e do desenvolvimento de pesquisa científica (CAPES, 2010a).

Plano Nacional de Pós-Graduação III (1986-1989): elaborado simultaneamente ao I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) (1986-1989), tinha como principal ideia, a conquista da autonomia nacional, apostando nas áreas tecnológicas e acreditando que o Brasil já possuía um número de cientista que oportunizassem a aposta. Começou-se a trabalhar fortemente no desenvolvimento da pesquisa pelas Universidades procurando integrar a pós-graduação à ciência e tecnologia (CAPES, 2010a).

Os objetivos do plano eram de consolidar o desenvolvimento de cursos de pós-graduação, integrando-os com os setores produtivos, por meio das pesquisas desenvolvidas (CAPES, 2010a, p.27). O plano institucionalizou melhorias no ambiente das universidades, por meio de investimentos nas demandas acadêmicas, infraestrutura em pesquisas e incentivo às carreiras docentes.

Plano Nacional de Pós-Graduação IV (2005-2010): foi desenvolvido com a participação restrita dos membros da Diretoria da CAPES, porém considerando dúvidas, sugestões e anseios da comunidade, até, após algumas rodadas de discussões, seminários, ser aprovado o documento definitivo.

As discussões, previamente estudadas pela CAPES, apontavam para alguns pontos:

- evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira;
- formação de recursos humanos, pesquisa, desenvolvimento e o mercado de trabalho;
- integração entre pós-graduação e graduação;
- relação de carreira acadêmica e qualificação do corpo docente do sistema de ensino superior;
- aferição da avaliação da CAPES: problemas e alternativas;
- expansão da pós-graduação: crescimento das áreas e desequilíbrio regional; (CAPES, 2010a, p.28).

A proposta do Plano Nacional (2005-2010) teve como principal objetivo, o crescimento do sistema da pós-graduação atendendo às demandas de quantidade e qualidade, respeitando as especificidades regionais, procurando expandir o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país (CAPES, 2010a).

Centrou esforços na integração com agências fomentadoras de pesquisa, e estimulou as políticas de cooperação entre os diferentes estados.

Plano Nacional de Pós-Graduação V (2010-2020): se apoia nos seguintes eixos: 1. A expansão do SNPG; 2. A criação de uma agenda nacional de pesquisa; 3. O aperfeiçoamento da avaliação; 4. A multi/interdisciplinaridade; 5. O apoio a outros níveis de ensino (CAPES, 2010b, p.293).

Almeida (2010) identifica que algumas mudanças precisam ser feitas, entre elas: i) Revolucionar o mestrado; ii) aumentar a diversidade do sistema de pós-graduação, e; iii) aumentar a internacionalização.

Pode-se afirmar que os dois primeiros planos nacionais de pós-graduação, buscavam capacitar, porém sem uma linha norteadora bem definida. Do III plano em diante, o estímulo à pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico está evidente em todos eles.

Independente das diferenças existentes entre os diversos estados, a busca pela ciência, tecnologia e inovação é comum em todos, procurando-se com isso, deixar o Brasil na fronteira da produção do conhecimento.

Também é evidente a distinção que o primeiro plano traz nas pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*, deixando saliente que os planos, por tratarem do universo da pesquisa e desenvolvimento, está voltado para pesquisas *stricto sensu*.

2.3 DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Para compreender a importância do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), e do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) faz-se necessário entender a concepção de cada um destes documentos. Vale lembrar que muito mais do que documentos técnico-burocráticos, os mesmos explicitam o posicionamento da Instituição de Ensino Superior (IES) referente à sociedade em que está inserida, à concepção de educação e homem que permeiam as propostas pedagógicas, além de garantir o cumprimento de suas políticas e ações. Desse modo, podem ser considerados como alicerces da ação política e pedagógica, a qual entende que a “formação do profissional exige hoje, mais do que nunca, uma sólida formação humana, e que esta, relaciona-se diretamente com sua emancipação como indivíduo social, sujeito histórico em nossa sociedade” (FERREIRA, 2005, p.110).

Para tanto, um desafio se coloca à Instituição, o de manter a consonância entre o PDI e o PPI, tendo clareza de que o primeiro define metas que deverão ser alcançadas em períodos definidos, assim como visa prever os recursos humanos e materiais necessários para a manutenção e desenvolvimento das ações propostas. Já o PPI constitui-se num processo dinâmico e contínuo na construção da identidade da IES, estabelecendo o seu fazer pedagógico. Assim como, a conjugação do PPI com os PPCs é imprescindível como forma de garantir a materialidade das políticas acadêmicas institucionais.

Portanto, o PDI, PPI e o PPC devem ser elaborados, analisados e avaliados de acordo com as características da organização acadêmica da IES, respeitando a região em que está inserida, conforme estabelece a legislação em vigor.

Nas palavras de Ferreira (2005, p. 104)

A gestão da educação compete a direção do processo de organização e o funcionamento de instituições comprometidas com a formação humana do cidadão brasileiro e da cidadã brasileira, por meio de um conhecimento que ilumine as diversas formas democráticas de condução do processo educacional.

Nesse sentido, busca-se esclarecer as características e finalidades de cada documento como forma de construção sistemática, dentro de um processo institucional, que valoriza a formação integral e permanente do indivíduo.

2.3.1. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

De acordo com as definições do INEP, o PDI é um documento de gestão democrática e participativa, que deve ser desenvolvido coletivamente, por determinado período, o qual deve levar em conta a identidade da IES, de acordo com sua filosofia, missão, objetivos e metas da instituição, respeitando as diretrizes pedagógicas que fundamentam suas ações. Para (SILVA et al., 2013), o PDI considera-se novidade no Brasil, uma vez praticado desde 2006. O PDI deve ter como alicerce a avaliação institucional e, em consonância com o PPI, deve estabelecer a estrutura organizacional para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e científicas.

Para Rodrigues (2003), o PDI é o plano estratégico da IES, utilizado para autorização, credenciamento e reconhecimento da IES, pelo MEC.

O referido documento deve contemplar os seguintes eixos temáticos: perfil institucional; gestão institucional; organização acadêmica, infraestrutura; aspectos financeiros e orçamentários, sustentabilidade financeira; avaliação e acompanhamento do desempenho institucional e cronograma de execução. Para Rodrigues (2003) deve contemplar a filosofia da IES, missão, estratégias, diretrizes pedagógicas, estrutura acadêmica e as atividades acadêmicas.

Conforme o art. 16 do Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006, o PDI, a partir dos itens acima mencionados, deve especificar também:

- I - missão, objetivos, e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento;
- II - projeto pedagógico da instituição
- III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede;
- IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos;
- V - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro;
- VI - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de auto avaliação institucional e de atendimento aos alunos;
- VII - infraestrutura física e instalações acadêmicas, especificando;
- VIII - oferta de educação a distância, sua abrangência e polos de apoio presencial
- IX - oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e
- X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras.

No caso da tese, propriamente dita, auxiliará nos itens ii) Projeto Pedagógico Institucional; iv) organização didático-pedagógica da instituição; viii) oferta de educação a distância e ix) oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado, uma vez que oportuniza as informações referentes ao contexto educacional em que a IES está inserida. “[...] área específica da educação ainda

são poucos os estudos prospectivos que permitam visualizar cenários futuros. ” (THIESEN, 2009, p. 22).

Portanto, o PDI deve ser concebido como instrumento de gestão flexível, possibilitando o planejamento e a organização, para melhor execução das ações e programas previstos nas IES, contemplando as metas e objetivos da IES e articulado com o PPI. Para Muriel (2006, p. 61), “o PDI visa desenvolver a Instituição. ”

Segundo as definições do INEP, o PDI é um documento de gestão que considera a identidade da IES. Tendo por base a avaliação institucional, o PDI, desenvolvido coletivamente na IES, deve contemplar as metas e objetivos da IES e estar articulado com o PPI.

2.3.2. Projeto Pedagógico Institucional (PPI)

O PPI surge da necessidade de se planejar e implementar atividades educacionais de acordo com os propósitos de organização estabelecidos desde o surgimento da IES, visando principalmente o cumprimento de sua função social. Desse modo, o PPI, além de ser parte integrante do PDI, pode ser considerado como um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteará as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos.

Nesse sentido, o PPI deve explicitar uma visão de mundo contemporâneo, bem como estabelecer a responsabilidade da educação superior diante de nova conjuntura globalizada e tecnológica. Assim como deve expressar, de forma abrangente, a inserção da IES e sua contribuição social nos âmbitos local, regional e nacional, por intermédio do ensino, da pesquisa e da extensão. Vale ressaltar que o ensino, a pesquisa e a extensão formam o tripé da formação acadêmica e são essenciais para o desenvolvimento crítico do cidadão e do futuro profissional, visando articulação entre o saber científico e realidade que o cerca. Pode-se afirmar que o PPI estabelece uma direção e compromisso da Instituição com o conhecimento, construído coletivamente e de forma democrática, não se limitando apenas a um período de gestão, mas sim visando metas em longo prazo.

Como afirma Veiga (1995, p. 26)

Nessa trajetória, ao analisar a estrutura organizacional, ao avaliar os pressupostos teóricos, ao situar os obstáculos e vislumbrar as possibilidades, os educadores vão desvelando a realidade escolar, estabelecendo relações, definindo finalidades comuns e configurando novas formas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria do trabalho de toda a escola em direção do que se pretende. Assim, considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto pedagógico, propiciando conseqüentemente a construção de uma nova forma de organização.

A construção do conhecimento deve estar vinculada à prática tecnocientífica ligada a valores humanísticos, entendendo a ciência e a técnica como mecanismos de inserção na realidade, bem como de ação e interação do ser humano com o mundo. Como afirma Demo (2003, p.62):

A intervenção inovadora e ética na sociedade significa a competência de construir, na história, modos alternativos de vida comum, nos quais o progresso seja desde logo bem comum e equidade se torne a instância central e final, pelo menos como utopia. Trata-se de promover a solidariedade, mais que a competitividade, os direitos humanos e a democracia. O ponto de referência mais decisivo é a formação de sujeitos capazes, críticos e criativos, democraticamente organizados, aptos a superarem a condição de massa de manobra ou de objetos.

Desse modo, ao se pensar no Projeto Pedagógico Institucional pode se prever a contribuição da IES na formação de sujeitos éticos, capazes de construir a sua própria história, pautadas nos princípios de democracia e solidariedade, os quais poderão ser parâmetros a serem seguidos quando se pensa numa educação para a modernidade.

Portanto, no PPI devem constar, entre outras informações, o histórico da instituição, seus mecanismos de inserção regional, sua missão, âmbitos de atuação, princípios filosóficos gerais, as políticas de gestão, de ensino, de pesquisa e de extensão. Assim como, deve apresentar também o perfil humano, perfil profissional, concepções de processos de ensino e de aprendizagem, de currículo, de avaliação, de ensino e de planejamento e os diversos programas desenvolvidos pela instituição.

2.3.3. Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

Na construção do PPC deve ocorrer a participação de todos os envolvidos de forma coletiva, sempre em consonância com o PDI e PPI, ou seja, faz-se necessário que cada curso elabore seu projeto pedagógico, com o intuito de atender as especificidades da área em que está inserido. Este documento deve ter como linha norteadora as políticas acadêmicas institucionais que constam do PPI, pautadas no tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, Ferreira (2005, p.110) afirma:

É por intermédio da elaboração conjunta deste projeto, a partir de objetivos comuns estabelecidos, examinados, definidos e incorporados pela coletividade docente, que o trabalho pedagógico/administrativo será norteado e dirigido, desde a sua organização, definição de funções, até a definição dos conteúdos científicos, técnicos e éticos e as práticas decorrentes necessárias ao atingimento dos objetivos do conhecimento-emancipação.

Como afirma a referida autora, o projeto pedagógico define a direção da ação pedagógica e as formas de organizar sua execução, no sentido de nortear aquilo que se apresenta como desejado e necessário. Este entendimento leva a explicitação de determinada intenção de ações, definição dos fins que se deseja alcançar, que irão se sustentar no interesse comum de um conjunto de profissionais que se definem como coletivo. (FERREIRA, 2005)

Assim o PPC irá definir a formação humana, científica e profissional, bem como assumir determinadas concepções pedagógicas e metodológicas, vinculadas a determinadas estratégias para o ensino, aprendizagem e avaliação. Vale destacar a importância também do currículo e a estrutura acadêmica do seu funcionamento, que necessariamente é parte integrante do PPC.

Quanto à importância do currículo é necessário lembrar as palavras de Veiga (1995, p.26)

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento, ou seja, o currículo propriamente dito.

Segundo a referida autora, o currículo, parte integrante do PPC, não pode ser separado do contexto social, por ser historicamente e culturalmente determinado, também deve ser entendido e organizado de forma que o conhecimento científico estabeleça relação aberta e interligada de forma integradora, concebendo o trabalho entre as diversas disciplinas curriculares num todo mais amplo.

De acordo com o INEP, o PPC deve estar em consonância com Diretrizes Curriculares Nacionais, mas assegurando a expressão de sua identidade e inserção local e regional. Além de ser um documento de orientação acadêmica deve trazer explícito o histórico do curso; sua contextualização na realidade social, o que possibilita articulá-lo às distintas demandas da sociedade; a aplicação das políticas institucionais de ensino, de pesquisa, quando for o caso, e de extensão.

Quadro 2. Elementos do projeto político pedagógico

Elementos	Descrição
Concepções filosóficas	As concepções de homem, sociedade, trabalho, educação, ensino-aprendizagem e universidade que norteiam os objetivos e ações pedagógicas propostos.
Perfil do egresso	As competências que o egresso terá a oportunidade de desenvolver ao longo do curso e que serão aperfeiçoadas a partir de sua integração ao mercado de trabalho.
Objetivos do curso	Os objetivos a serem alcançados pelo curso em termos de sua inserção na realidade política, social e econômica e de sua efetividade junto ao corpo discente, e docente.
Matérias e disciplinas	A caracterização das matérias e disciplinas em termos de sua relação com o perfil e objetivos do curso e sua operacionalização (ementa, carga horária, referências, bibliografia, metodologia de ensino, avaliação, etc.)
Metodologia de ensino	As diretrizes metodológicas que orientam a execução do plano pedagógico em consonância com o perfil do egresso, objetivos do curso e matérias a serem abordadas.
Avaliação	As diretrizes para o processo de avaliação em consonância com o perfil do egresso, objetivos do curso e matérias a serem abordadas.
Infraestrutura	A especificação dos requisitos de espaço físico, laboratórios e biblioteca de acordo com o perfil do egresso, objetivos do curso e matérias e disciplinas especificadas.
Perfil do corpo docente	A especificação das competências dos docentes de acordo com as concepções e requisitos delineados no projeto pedagógico.
Atividades extraclasse	As atividades extraclasse tais como seminários, aulas de campo, visitas e estágios que propiciem diversificação de situações de aprendizagem fora do âmbito da sala de aula.
Integração universidade-empresa	A especificação dos mecanismos de aproximação entre o curso e a realidade política, econômica e social da comunidade em que a instituição se insere com vistas à validação e aperfeiçoamento do projeto pedagógico.

Elementos	Descrição
Integração universidade-comunidade	A especificação dos mecanismos de aproximação entre o curso e a realidade política, econômica e social da comunidade em que a instituição se insere com vistas à validação e aperfeiçoamento do projeto pedagógico.
Avaliação pelos egressos	A especificação de mecanismos através dos quais seja possível obter feedback dos egressos do curso em relação à formação obtida, com vistas a validação e aperfeiçoamento do projeto pedagógico.

Fonte: adaptado de Cidral, Kmeczinski e Abreu (2001) apud (Gaspar et al., 2010)

O PPC deve ser construído de forma coletiva com a comunidade acadêmica interna e também com auxílio da comunidade externa e deve estar alinhado com as definições do PDI e PPI. Todas as políticas acadêmicas devem ser consideradas no momento da construção do PPC.

Na visão de Peleias *et al* (2011) a LDB – Lei 5692/71 exigia o cumprimento de orientações emanadas do poder central, permitindo uma implantação fragmentada e sem clareza do projeto, enquanto a nova LDB – Lei 9394/96 foca na participação coletiva, integrando a IES, alunos e curso.

De acordo com o INEP, o PPC define a identidade formativa nos âmbitos humano, científico e profissional, as concepções pedagógicas e as orientações metodológicas e estratégicas para o ensino e a aprendizagem e sua avaliação, o currículo e a estrutura acadêmica do seu funcionamento. O documento orientar a academia, constando dentre outros: o histórico do curso; sua contextualização na realidade social, o que possibilita articulá-lo às distintas demandas da sociedade; a aplicação das políticas institucionais de ensino, de pesquisa, quando for o caso, e de extensão, bem como todos os elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais, assegurando a expressão de sua identidade e inserção local e regional.

2.4 DESENVOLVIMENTO REGIONAL

A importância do desenvolvimento regional começa a ser entendido pela população como algo que não depende apenas de governos locais, estaduais e/ou federais, mas sim, principalmente das pessoas que fazem parte da região. Os governos, como as empresas e instituições podem acelerar esse processo,

porém, não podem tomar para si, a obrigação e a responsabilidade de fazerem sozinho. Para (TÖDTLING e KAUFMANN, 2002), as abordagens políticas para inovação mudaram bastante nos últimos anos, para uma visão sistêmica.

Segundo Oliveira (2002), desenvolvimento é processo de transformação econômica, política, humana e social, para incrementar positivamente a região, buscando a satisfação da qualidade de vida das pessoas, nos âmbitos da saúde, educação, habitação, transporte, alimentação e lazer, entre outras.

As ações, pensadas coletivamente entre os diversos atores (empresas, instituições, poder público, sociedade) devem ser pensadas considerando todo o contexto regional em termos de estruturas, competências, políticas, e que sirvam para auxiliar no direcionamento que a região tomará nos próximos anos. Para (GERTLER e WOLFE, 2004), os exercícios de prospecção regional podem se tornar úteis para traçar estratégias econômicas.

Para Dallabrida (2000), as questões centrais do processo de desenvolvimento local, são discutidas por meio de políticas regionais, promovidas pelas próprias sociedades locais.

2.4.1 Desenvolvimento Regional Endógeno

A base do desenvolvimento regional endógeno está na identificação, local, do capital social, humano, conhecimento acerca da região, pesquisa, a informação enfim sobre o local. O período atual de mudança econômica e social exige uma concepção ampla de aprendizagem social (GERTLER e WOLFE, 2004). Para Boisier (1997), a sociedade é o principal agente de transformação socioeconômica de uma região.

O desenvolvimento endógeno diz respeito ao oferecimento, por parte da região de seus recursos humanos, sociais, econômicos e culturais. Esses recursos oportunizam o crescimento e desenvolvimento regional, com base na vocação regional. Entretanto, a endogenia não pode mascarar a natureza macroestrutural do desenvolvimento, dada a permeabilidade do processo de globalização vigente no mundo contemporâneo (GOULART, 2005, p. 51).

Para Feger (2010, p.33), o desenvolvimento não é causado pelo investimento material, mas por ações que potencializam fenômenos que se encontram preferencialmente no âmbito da psicologia social. Segundo Tenório (2007), o desenvolvimento local reforça as potencialidades com ações endógenas, articuladas pela sociedade.

O desenvolvimento local não depende apenas do poder público. Este deve articular para que o envolvimento da sociedade consiga assegurar, que a cultura local mantenha assegurados os direitos iguais para os diversos grupos da sociedade, preocupando-se com a criação de uma cultura política e democrática (DOWBOR, 1996). Para Barquero (2001), quanto mais densa for a rede de relações, mais aumenta a eficiência de recursos e, conseqüentemente a competitividade.

A enorme diversidade das configurações socioeconômicas e culturais bem como das dotações de recursos que prevalecem em diferentes micro e mesorregiões, excluem a aplicação generalizada de estratégias uniformes de desenvolvimento. Para serem eficazes, estas estratégias devem dar respostas aos problemas mais pungentes e às aspirações de cada comunidade, superar os gargalos que obstruem a utilização de recursos potenciais e ociosos e liberar as energias sociais e imaginação. Para tanto, deve-se garantir a participação de todos os atores envolvidos (trabalhadores, empregadores, o estado e a sociedade civil organizada) no processo de desenvolvimento". (SACHS, 2004, p.61).

Segundo Vázquez e Barquero (1988) a identidade local assimila as novas realidades produtivas e novos esquemas de relações sociais, integrando-se com custos sociais e culturais mínimos, criando novos valores e facilitando a adaptação sem grandes conflitos.

Souza (1997) vê na educação uma variável possível de reduzir as desigualdades estruturais, fazendo com que o pobre enfrente sua pobreza. A liberação de recursos para sociedade investir em desenvolvimento ao invés de políticas assistencialistas, constitui ação importante para que as pessoas não se sintam excluídas e isoladas, sem poder de decisão por falta de conhecimento da realidade e conseqüentemente, sem noção de argumentação.

Para Sachs (2004) é fundamental distinguir as políticas compensatórias financiadas que caracterizam-se como políticas assistencialistas com despesas contínuas, das políticas de emprego que buscam desenvolver a região,

melhorando índices de emprego e renda e que podem ser consideradas soluções duradouras para a diminuição de problemas sociais.

Segundo Barquero (2008), para acontecer o desenvolvimento social é necessário que a política tenha ênfase social e não meramente econômica, contemplando assuntos como coesão social, democracia, cultura política, assegurando estabilidade econômica e social.

Pensando em ações concretas, a Secretaria de Estado do Planejamento do Governo de Santa Catarina (Secretaria de Estado de Planejamento, 2012), especificamente em setembro/2012, elaborou o documento norteador das políticas públicas no âmbito do desenvolvimento regional catarinense.

Na conferência ficaram definidas as prioridades para Santa Catarina, que serão apresentadas nas conferências macrorregional e nacional. Nessas prioridades evidencia-se a preocupação com o desenvolvimento regional. Os princípios são norteados pela:

- i) Eficácia alocativa dos recursos financeiros com coesão, equidade e estrita observância aos princípios administrativos expostos no artigo 37 da Constituição Federal no processo de planejamento, recebimento, aplicação e prestação de contas
- ii) Institucionalização de um sistema de governança para a promoção, gestão, controle, transparência e publicidade das ações de desenvolvimento regional.
- iii) Qualidade na educação, valorização dos profissionais e cumprimento da legislação.
- iv) Promoção da competitividade, equidade e estímulo às ideias inovadoras.
- v) As políticas de desenvolvimento e integração regional, com articulação “de baixo para cima” e “de cima para baixo”, deverão prioritariamente, considerar as vocações, potencialidades, características sociais, culturais, econômicas e ambientais, também com estímulo às parcerias público-privadas.

(Secretaria de Estado de Planejamento, 2012)

Diante das diretrizes e delineamentos do poder público, cresce a expectativa de políticas públicas para o desenvolvimento regional com base na educação.

2.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Este capítulo apresentou dados sobre o ensino superior no Brasil pós-graduação, relação de documentos. As fontes que nortearam o assunto Educação Superior foram (BERNHEIM; CHAUI, 2008), (SANTOS, 2004), (Lei nº 9.394/96 - LDB), (Decreto Federal nº 5.773 de 9 de maio de 2006), (Resolução CEE/SC Nº 100/2011) e (Relatórios do Censo de Educação Superior, no período de 2001 a 2012). Com referência ao assunto pós-graduação *lato sensu*, as fontes foram (MEDEIROS, 2010) e as resoluções do Conselho Nacional de Ensino/Comissão de Ensino Superior, ressaltando a Resolução CNE/CES Nº 2, de 12 de fevereiro de 2014. As fontes (FERREIRA, 2005), (Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006), (DEMO, 2003) e (GASPAR et al, 2010), embasaram o conteúdo que apresentou os documentos institucionais, como Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional e Projeto Pedagógico de Curso. O assunto desenvolvimento regional foi abordado na visão dos autores (OLIVEIRA, 2002), (DALLABRIDA (2000), FEGER (2010) e BARQUERO (2008).

Dessa forma, foi apresentada a trajetória, em dados estatísticos, do sistema de educação do Brasil, especificamente da educação superior, como um sistema extremamente complexo, que busca monitorar e controlar a gama significativa de oportunidades de cursos, nas diferentes tipologias de IES, sejam elas públicas, faculdades, universidades, institutos, sejam privadas, comunitárias, confessionais, entre outras.

Faz-se necessário o acompanhamento do Ministério da Educação aos cursos de pós-graduação *lato sensu*, que já teve início com a Resolução nº 2 de 12 de fevereiro de 2014 que institui o cadastro nacional de cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, oferecendo informações para o monitoramento, mesmo que incipiente, dos cursos.

O capítulo também apresentou a importância dos agentes locais para o desenvolvimento regional. As IES, aliadas a organismos federais, estaduais, regionais tem papel fundamental para o atendimento das demandas regionais. Para tanto, é imprescindível que o Plano de Desenvolvimento Institucional das IES, esteja em sintonia com os Projetos Pedagógicos Institucional e dos Cursos,

oferecendo conhecimentos que tenham foco no atendimento das demandas regionais e o crescimento e desenvolvimento regional.

3. DESCRIÇÃO DA DEMANDA NACIONAL E REGIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

3.1 PANORAMA NACIONAL

O Ensino Superior brasileiro teve um crescimento significativo nos últimos 10 (dez) anos. Segundo os dados do MEC que monitora entre os dados, os da graduação e a CAPES que monitora as informações de pós-graduação *stricto sensu*. Entre as informações fornecidas pelos dois órgãos, fica uma lacuna que refere-se às informações de pós-graduação *lato sensu*.

Em 2014, o MEC instituiu a resolução que exige que as IES informem o mínimo de dados referentes a pós-graduação *lato sensu*. É possível que até o final de 2014 sejam fornecidas as informações também sobre esta modalidade de ensino.

Para tanto, o estudo baseou-se nas informações de graduação presencial e à distância e também dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, os quais, já há um bom tempo, possuem informações e estatísticas.

O INEP, órgão ligado ao Ministério da Educação, anualmente consolida informações das IES, com o objetivo de analisar a evolução do ensino superior no Brasil. Os estudos apresentam que no período de 2001 a 2012, o Brasil teve a criação de 1.025 IES. Esse número chega perto de todo o crescimento tido no ensino superior desde seu início até 2001. A seguir, algumas informações a respeito das matrículas em cursos de graduação.

Tabela 4. Evolução de matrículas (presencial e a distância) por categoria administrativa - Brasil, 2001 - 2012

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2
2011	7.554.692	2.588.318	34,3	1.032.936	13,7	619.354	8,2	121.025	1,6	4.966.374	65,7
2012	7.969.914	2.829.602	35,5	1.087.413	13,6	625.283	7,8	184.680	2,3	5.140.312	64,5

Fonte: (MEC / INEP, 2013)

O Brasil ainda possui um número elevado de alunos fora da sala de aula do Ensino Superior, porém de 2001 a 2012, conforme apresentado na Tabela 4, teve um crescimento de 162,50% no número de matrículas em ensino superior, onde, no mesmo período, as Instituições Federais cresceram 115,42%, as estaduais 73,43%, as municipais 133,03% e as privadas 145,77%, no número de matrículas.

Para Sampaio (2011) no final do século XX as IES privadas precisaram lidar com um Estado regulador e um mercado desaquecido, mostrando uma queda na procura de suas vagas. Considerando os últimos cinco anos, apresentados na Tabela 4, o crescimento do número de matrículas das IES públicas foi de 82,21%, enquanto as IES particulares tiveram um índice de crescimento de 20,80%. Considerando apenas as IES públicas, as Públicas Federais responderam por um crescimento de 55,72%, as Públicas Estaduais, tiveram uma redução de 11,95% no número de matrículas e as Públicas Municipais, um crescimento de 27,84, por meio de uma cultura de expansão das IES Públicas Federais, com criação de Universidades Federais e Institutos Federais, espalhados por todo Brasil.

Tabela 5. Matrículas em cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica e categoria administrativa das IES, segundo as áreas gerais, áreas Detalhadas e programas e/ou cursos - Brasil - 2010-2012

Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais														
	2010					2011					2012				
	Total	Pública			Privada	Total	Pública			Privada	Total	Pública			Privada
	Federal	Estadual	Municipal			Federal	Estadual	Municipal			Federal	Estadual	Municipal		
Total	5.449.120	833.934	524.698	103.064	3.987.424	5.746.762	927.086	548.202	120.103	4.151.371	5.923.838	985.202	560.505	170.045	4.208.086
Área Básica de Cursos	15.984	5.162	10.767	.	55	16.995	6.249	10.665	-	81	22.532	8.731	13.450	-	351
Educação	923.510	218.709	210.817	24.515	469.469	926.641	239.345	216.704	24.399	446.193	913.648	249.023	214.690	29.548	420.387
Humanidades e Artes	141.684	31.885	19.522	1.123	89.154	150.378	35.859	18.806	1.473	94.240	155.964	37.799	18.803	3.038	96.324
Ciências Sociais, Negócios e Direito	2.292.437	165.386	95.457	45.412	1.986.182	2.389.313	182.865	102.749	54.644	2.049.055	2.416.486	193.945	108.637	76.997	2.036.907
Ciências, Matemática e Computação	387.024	84.770	44.033	4.402	253.819	404.942	98.964	46.951	5.607	253.420	409.236	108.349	48.563	7.978	244.346
Engenharia, Produção e Construção	619.946	144.079	59.835	10.511	405.521	743.523	163.478	65.021	13.959	501.065	865.301	176.477	68.323	23.044	597.457
Agricultura e Veterinária	142.882	59.152	28.391	2.941	52.398	153.447	64.577	28.762	4.223	55.885	163.064	67.448	28.690	5.896	61.030
Saúde e Bem-Estar Social	818.750	109.649	48.716	13.510	646.875	850.109	118.674	50.864	15.098	665.473	862.497	125.539	51.476	22.320	663.162
Serviços	106.903	15.142	7.160	650	83.951	111.414	17.075	7.680	700	85.959	115.110	17.891	7.873	1.224	88.122

Fonte: (MEC / INEP, 2013)

Conforme apresentado na Tabela 5, a área de Ciências Sociais, Negócios e Direito possui o maior número de matrículas em cursos presenciais, representa desde 2010 um percentual aproximado de 40% das matrículas presenciais de cursos de graduação. A área de serviços nesse período, obteve um percentual de 1,94%, mantendo-se constante, seguindo a tendência das áreas de Humanidades e Artes e Agricultura e Veterinária que mantiveram índices próximos a 2,70%.

Tabela 6. Número de cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica e categoria administrativa das IES, segundo as áreas gerais, áreas detalhadas e programas e/ou cursos - Brasil - 2010-2012

Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais														
	2010					2011					2012				
	Total	Pública			Privada	Total	Pública			Privada	Total	Pública			Privada
	Federal	Estadual	Municipal		Federal	Estadual	Municipal			Federal	Estadual	Municipal			
Total	28.577	5.024	3.180	617	19.756	29.376	5.357	3.248	763	20.008	30.718	5.653	3.554	1.187	20.324
Educação	7.370	1.706	1.623	215	3.826	7.344	1.808	1.617	253	3.666	7.594	1.908	1.828	361	3.497
Humanidades e Artes	1.318	382	145	13	778	1.365	398	144	22	801	1.439	430	144	39	826
Ciências Sociais, Negócios e Direito	8.686	700	399	183	7.404	8.838	760	417	225	7.436	9.131	772	481	343	7.535
Ciências, Matemática e Computação	2.902	612	290	43	1.957	2.951	659	312	59	1.921	3.135	725	316	91	2.003
Engenharia, Produção e Construção	3.046	786	264	53	1.943	3.413	847	286	65	2.215	3.749	904	298	130	2.417
Agricultura e Veterinária	790	295	169	18	308	830	317	169	26	318	873	333	177	39	324
Saúde e Bem-Estar Social	3.413	426	232	83	2.672	3.560	438	235	100	2.787	3.682	447	238	160	2.837
Serviços	1.052	117	58	9	868	1.075	130	68	13	864	1.115	134	72	24	885

Fonte: (MEC / INEP, 2013)

Nota: O número de cursos não considera área básica de curso

A Tabela 6 apresenta o número de cursos de graduação por área geral, no período de 2010 a 2012. Os cursos da área de Ciências Sociais, Negócios e Direito possuem o maior número de oferta, perfazendo um crescimento de apenas 5,12%, no período. Os cursos da área de Engenharia, Produção e Construções tiveram o maior crescimento do período, com um aumento de 23,08%, sendo que somente o investimento das IES privadas, na área, perfaz o percentual de 24,40%

Tabela 7. Distribuição e participação percentual de matrículas em cursos de graduação presenciais por região geográfica - Brasil, 2001 - 2012

Região Geográfica	Matrículas - Cursos Presenciais					
	2001	%	2010	%	2012	%
Brasil	3.030.754	100,00%	5.449.120	100,00%	5.923.838	100,00%
Norte	141.892	4,68%	352.358	6,47%	404.727	6,83%
Nordeste	460.315	15,19%	1.052.161	19,31%	1.213.519	20,49%
Sudeste	1.566.610	51,69%	2.656.231	48,75%	2.816.086	47,54%
Sul	601.588	19,85%	893.130	16,39%	941.738	15,90%
Centro Oeste	260.349	8,59%	495.240	9,09%	547.768	9,25%

Fonte: (MEC / INEP, 2013)

As regiões do Brasil apresentam crescimentos diferenciados nos últimos anos. De 2001-2012, a região Norte teve um crescimento de 185,24% em matrículas de cursos de graduação, sendo seguida pela região Nordeste que cresceu 163,63%. A região com menor crescimento, a região Sul, teve um crescimento de 56,54%, superado pelas regiões Sudeste com 79,76% e Centro Oeste com 110,40%, conforme apresentado na Tabela 7.

Em se tratando da pós-graduação *lato sensu*, o Ministério da Educação não possui números fidedignos que possam apresentar o panorama de cursos e alunos matriculados, tornando uma situação desordenada dos números dos cursos.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), possui um sistema comparado aos mais modernos do mundo (MACCARI, 2008), na área de avaliação e credenciamento de programas de pós-graduação *stricto sensu*, e os números do crescimento vertiginoso desses programas, evidenciam-se conforme Figura 2.

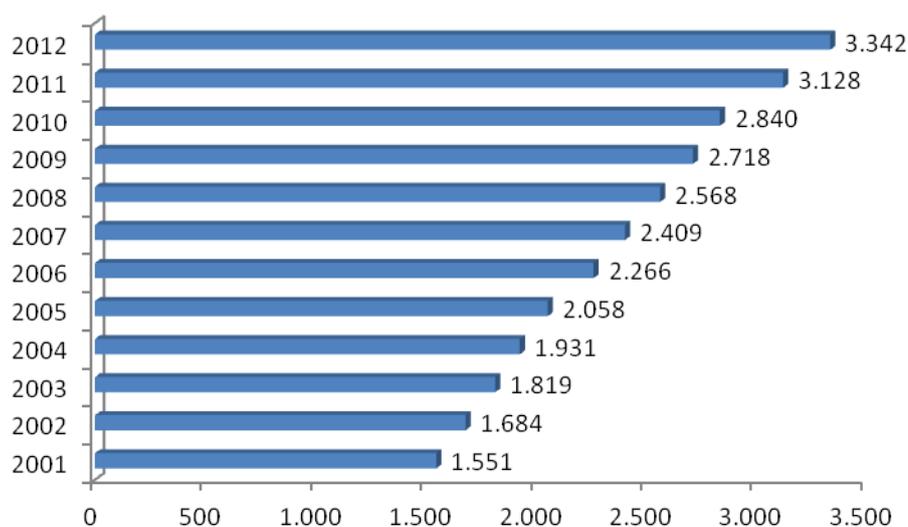


Figura 2. Número de programas de pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil, 2001 - 2012.
Fonte: CAPES (2013)

A Figura 2 apresenta o crescimento no número de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (PPGSS), no Brasil, no período de 2001 a 2012. Em 2001 haviam apenas 1.551 programas reconhecidos pela CAPES, sendo que em 2012, esse número dobrou, perfazendo um crescimento de 115,47%. Obviamente que algumas das regiões do Brasil destacaram-se na criação de novos PPGSS.

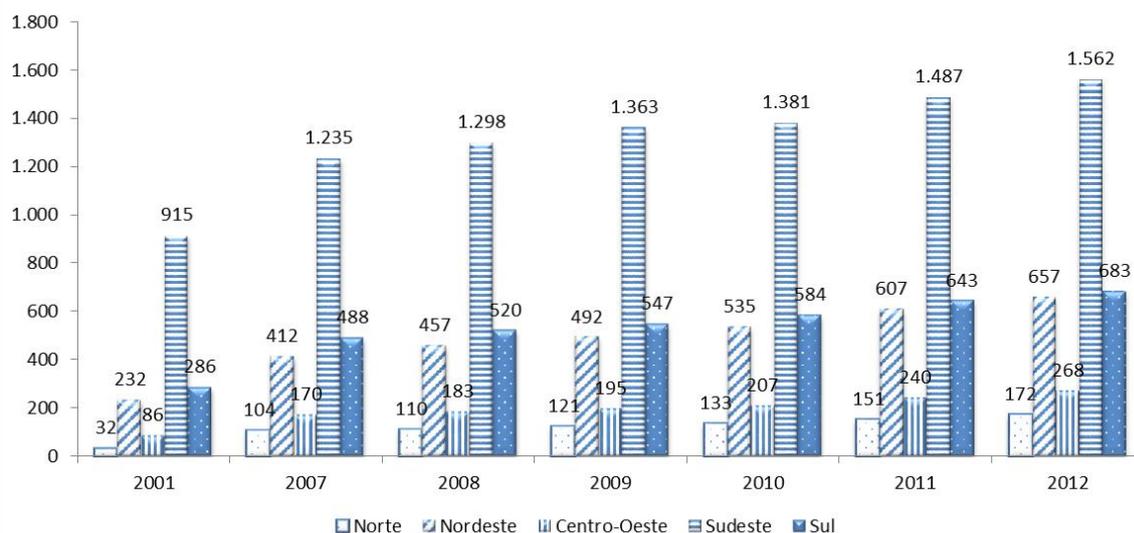


Figura 3. Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil por região
Fonte: CAPES (2013)

A Figura 3, apresenta o crescimento dos PPGSS no Brasil no período de 2001, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012 (período completo, ver Apêndice V).

A Região Norte teve um crescimento de 437,50% nos PPGSS, seguida pela Região Centro-Oeste que cresceu 211,63%, região Nordeste com 183,19%, região Sul com 138,81% e, por fim, a região Sudeste com crescimento de 70,71%.

3.2 PANORAMA REGIONAL

Essa seção apresenta a realidade do ensino superior na região Sul do Brasil, formada pelos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

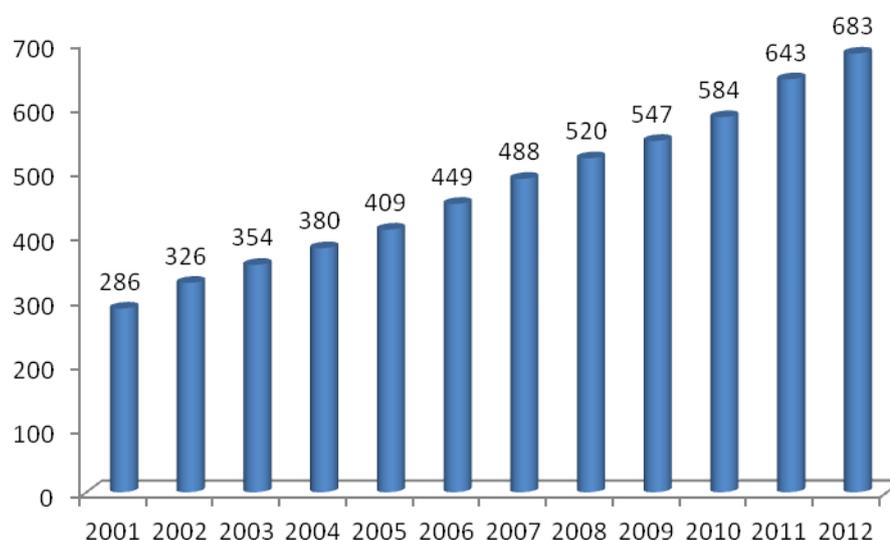


Figura 4. Distribuição de programas de pós-graduação na região Sul
Fonte: CAPES (2013)

A Figura 4 apresenta a evolução dos PPGSS na região Sul, partindo de 286 programas em 2001 para 683 PPGSS em 2012, representando um crescimento de 138,81%.

A Figura 3, apresenta uma oportunidade de crescimento significativa nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. As regiões Sul e Sudeste, por terem começado esse movimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* há um maior tempo, uma manutenção do número de programas, com ampliação gradativa do número.

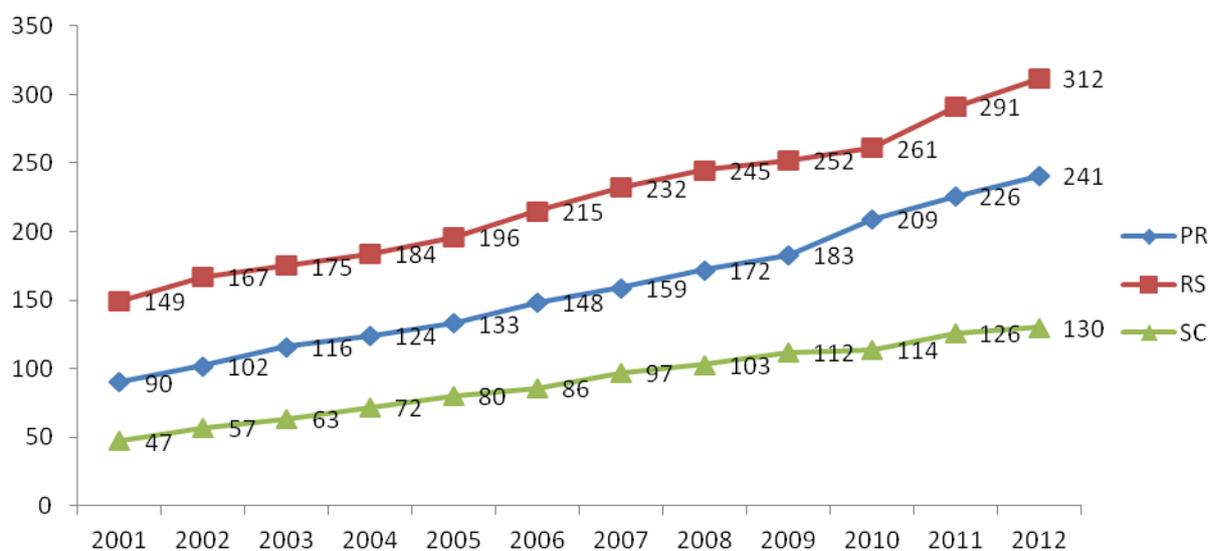


Figura 5. Distribuição de programas de pós-graduação na região Sul, por UF
 Fonte: CAPES (2013)

A Figura 5, apresenta o crescimento de PPGSS por Unidade da Federação, considerando apenas a região Sul. Dos 683 PPGSS existentes na região Sul em 2012, o RS apresenta o maior número, 312 programas, representando 45,68% programas existentes na região Sul. O RS teve um crescimento de 2001 a 2012 de cerca 109,40%. O estado do PR, possui em 2012, 241 PPGSS, representando 35,29% dos programas da Região Sul. O estado do PR teve um crescimento de 167,78% no período de 2001 a 2012. Por fim, o estado de SC, que representa 19,03% dos PPGSS da região Sul, isso em 2012. O estado teve um crescimento de 176,60% no período de 2001 a 2012. Foi o estado que mais cresceu percentualmente.

Tabela 8. Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil por grande área, período 2001 - 2012

		em (%)											
Grande Área		2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
BRASIL	Ciências Agrárias	11,5	10,9	10,9	10,9	10,5	10,9	10,9	11,0	11,0	11,1	10,8	11,0
	Ciências Biológicas	9,8	9,6	9,3	9,4	9,2	9,0	8,7	8,1	8,0	8,3	8,3	8,3
	Ciências da Saúde	19,5	19,5	19,8	18,9	18,9	17,8	16,9	16,9	16,5	16,0	16,2	16,0
	Ciências Exatas	11,8	11,4	11,1	10,8	10,6	10,5	10,3	10,1	9,7	9,7	9,0	8,9
	Ciências Humanas	14,8	14,5	14,6	14,4	14,2	14,2	14,3	14,3	14,4	14,2	14,1	14,2
	Ciências Sociais	10,6	11,1	11,4	11,8	12,1	12,5	12,9	12,7	12,7	12,6	12,3	12,4
	Engenharias	11,5	11,6	11,3	12,0	12,0	11,8	11,4	11,0	11,3	11,3	11,1	10,8
	Linguística, Le	5,5	5,5	5,6	5,5	5,4	5,6	5,6	5,4	5,4	5,6	5,6	5,3
	Multidisciplinar	4,9	5,8	6,1	6,5	7,1	7,8	9,5	10,6	11,0	11,2	12,4	13,2
	SC	Ciências Agrárias	10,6	8,8	11,1	11,1	10,0	9,3	8,2	7,8	8,0	6,1	6,3
Ciências Biológicas		6,4	7,0	6,3	5,6	5,0	4,7	3,1	4,9	6,2	6,1	6,3	6,2
Ciências da Saúde		14,9	14,0	12,7	9,7	11,3	10,5	9,3	9,7	10,7	10,5	11,9	11,5
Ciências Exatas		8,5	8,8	7,9	6,9	6,3	7,0	7,2	6,8	6,2	6,1	5,6	6,2
Ciências Humanas		14,9	15,8	14,3	12,5	12,5	11,6	14,4	13,6	13,4	13,2	13,5	13,8
Ciências Sociais		14,9	14,0	15,9	18,1	18,8	18,6	20,6	19,4	17,9	19,3	19,0	18,5
Engenharias		14,9	14,0	14,3	16,7	16,3	19,8	17,5	18,4	18,7	17,5	17,5	15,4
Linguística, Le		6,4	7,0	6,3	8,3	8,8	8,1	8,2	7,8	7,1	7,0	6,3	6,9
Multidisciplinar		8,5	10,5	11,1	11,1	11,3	10,5	11,3	11,7	11,6	14,0	13,5	14,6
PR		Ciências Agrárias	14,4	13,7	12,9	12,1	11,3	11,5	13,8	14,0	13,1	12,4	12,8
	Ciências Biológicas	12,2	10,0	10,3	11,3	10,5	10,8	10,7	9,9	9,3	9,1	8,8	8,3
	Ciências da Saúde	11,1	12,7	15,5	16,1	15,0	14,2	12,6	15,1	14,8	15,3	14,6	13,7
	Ciências Exatas	13,3	13,7	12,9	12,9	12,8	12,2	11,3	11,0	10,4	9,6	8,8	8,3
	Ciências Humanas	17,8	15,7	12,9	12,9	13,5	13,5	15,1	14,0	15,8	15,3	15,0	16,2
	Ciências Sociais	12,2	11,8	12,1	12,1	13,5	14,2	13,2	13,4	13,1	13,4	12,4	12,4
	Engenharias	10,0	12,7	12,1	12,9	12,0	12,2	11,9	10,5	10,9	10,5	11,1	11,6
	Linguística, Le	4,4	3,9	4,3	4,0	3,8	4,7	4,4	4,1	3,8	3,8	4,0	3,7
	Multidisciplinar	4,4	4,9	6,9	5,6	7,5	6,8	6,9	8,1	8,7	10,5	12,4	12,0
	RS	Ciências Agrárias	14,1	13,8	14,3	14,1	13,8	13,0	11,8	11,0	11,1	11,1	11,3
Ciências Biológicas		9,4	8,4	9,1	9,2	9,7	9,8	9,1	8,6	8,3	8,0	8,2	7,4
Ciências da Saúde		18,1	18,6	17,7	16,3	15,8	14,4	14,7	15,1	14,7	14,9	14,1	15,1
Ciências Exatas		10,1	9,0	8,6	8,7	8,2	7,9	9,1	9,4	9,1	9,2	8,2	8,0
Ciências Humanas		17,4	15,6	16,0	17,4	16,8	16,3	15,5	16,3	15,9	15,7	15,8	16,7
Ciências Sociais		10,7	11,4	11,4	13,0	12,2	14,0	13,4	13,1	12,7	13,0	13,7	13,1
Engenharias		8,7	7,8	8,0	9,2	10,2	10,2	9,1	9,0	9,1	9,6	10,0	9,9
Linguística, Le		4,0	5,4	5,7	5,4	5,6	5,6	6,5	6,1	6,0	5,7	5,8	5,8
Multidisciplinar		7,4	10,2	9,1	6,5	7,7	8,8	11,2	11,4	13,1	12,6	12,7	12,8

Fonte: adaptado CAPES (2013)

A Tabela 8 apresenta a evolução dos PPGSS na região Sul do Brasil, no período de 2001 - 2012 e quanto estes representam classificados por Grande Área da CAPES. Considerando o Brasil, como um todo, os PPGSS da Grande Área de Ciências da Saúde, representam, em 2012, 16% do total dos programas. Destaca-se a queda que teve se considerado o ano de 2001, onde representava 19,5%, uma redução de 17,95%. Outras Grandes Áreas mantiveram-se igual, como por exemplo a área de Ciências Agrárias, Engenharias, Linguística, Letras e Artes, Ciências Humanas, enquanto houve uma redução significativa nos programas da área de Ciências Biológicas, com percentual de 15,31% de redução. O maior crescimento houve na Grande Área Multidisciplinar, com percentual de 169,39%, mais que dobrando os PPGSS credenciados pela CAPES. A lista completa dos cursos da região Sul, encontra-se no Apêndice I.

No Estado de Santa Catarina, algumas Grandes Áreas entre elas Ciências Biológicas, Linguística, Letras e Artes mantiveram-se em um patamar próximo se comparado os anos de 2001 e 2012, porém a área de Ciências Biológicas teve uma redução significativa em 2007 quando representava 3,1% apenas. A Grande Área de Linguística, Letras e Artes, teve uma redução se comparado com o ano de 2005, onde respondia por 8,8% dos PPGSS do Estado. A Grande Área de Ciências Agrárias teve uma redução de 34,91% de 2001 a 2012, enquanto Ciências da Saúde, reduziu 22,82%. Seguindo a tendência brasileira, a Grande Área Multidisciplinar cresceu 71,76% em seus programas, e, também a Grande Área Ciências Sociais, cresceu 24,16% no período, reduzindo o percentual de participação, se considerado com o ano de 2007, onde representava 20,6%. A lista completa dos cursos do Estado de Santa Catarina, encontra-se no Apêndice II.

O Estado do Paraná, cinco das nove grandes áreas tiveram redução de participação nos PPGSS, sendo que a grande área de Ciências Agrárias teve uma redução de 4,86%, Ciências Biológicas, reduziu em 31,97% sua participação, Ciências Exatas, redução de 37,59%, Ciências Humanas, redução de 8,99%, Linguísticas, Letras e Artes, redução de 15,91%. A grande área Multidisciplinar teve aumentou sua representatividade, cresceu 172,73%, superando o crescimento brasileiro. A lista completa dos cursos do Estado do Paraná, encontra-se no Apêndice IV.

O Estado do Rio Grande do Sul, Estado que possui o maior número de PPGSS, em 2012 somavam-se 312 PPGSS, predominam duas grandes áreas que são: i) Ciências da Saúde, representando 15,1% dos PPGSS; ii) Ciências Humanas que representa 16,7%, mesmo que ambas tiveram uma redução, se comparado a 2001, de 16,57% e 4,02%, respectivamente. A grande área Multidisciplinar, como nos Estados de SC e PR, teve o maior crescimento, 72,97%, e outras como por exemplo Ciências Agrárias, que reduziu em 20,57% sua participação, Ciências Biológicas com redução de 21,28%, Ciências Exatas com redução de 20,79%. A grande área de Ciências Sociais aumentou se considerado 2001, porém vem demonstrando uma queda comparando com o ano de 2006. As Engenharias mantiveram-se com percentual de representatividade

próximo de 10%. A lista completa dos cursos do Estado do Rio Grande do Sul, encontra-se no Apêndice III.

Tabela 9. Distribuição de programas de pós-graduação, na região Sul, classificados pelas áreas de conhecimento que possuem acima de 7 programas, considerando o ano de 2012

Descrição da Área	2012												2012			2012					
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	SC	%SC	%SUL	RS	%RS	%SUL	PR	%PR	%SUL
EDUCAÇÃO	15	17	17	18	19	19	24	26	27	27	29	34	10	7,69%	29,41%	15	4,81%	44,12%	9	3,73%	26,47%
AGRONOMIA	14	16	19	20	20	22	22	22	23	22	24	26	3	2,31%	11,54%	14	4,49%	53,85%	9	3,73%	34,62%
ADMINISTRAÇÃO	7	8	10	12	13	14	15	15	14	18	22	22	7	5,38%	31,82%	11	3,53%	50,00%	4	1,66%	18,18%
LETRAS	7	9	11	13	14	15	16	16	16	17	20	20	4	3,08%	20,00%	10	3,21%	50,00%	6	2,49%	30,00%
DIREITO	10	11	12	14	14	17	17	16	16	16	16	17	2	1,54%	11,76%	7	2,24%	41,18%	8	3,32%	47,06%
ENGENHARIA ELÉTRICA	5	7	7	8	9	10	11	11	13	16	16	17	5	3,85%	29,41%	5	1,60%	29,41%	7	2,90%	41,18%
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	5	5	7	9	10	11	11	13	13	15	16	16	1	0,77%	6,25%	10	3,21%	62,50%	5	2,07%	31,25%
SOCIAIS E HUMANIDADES	5	5	6	6	6	8	12	13	14	16	16	16	3	2,31%	18,75%	7	2,24%	43,75%	6	2,49%	37,50%
ODONTOLOGIA	6	7	7	6	6	6	6	11	13	14	14	14	5	1,60%	35,71%	9	3,73%	64,29%	9	3,73%	64,29%
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	5	6	6	6	6	7	9	10	10	11	11	13	3	2,31%	23,08%	6	1,92%	46,15%	4	1,66%	30,77%
CIÊNCIAS AMBIENTAIS	5	5	5	6	6	8	8	8	8	9	13	13	6	4,62%	46,15%	2	0,64%	15,38%	5	2,07%	38,46%
ENGENHARIA MECÂNICA	5	5	5	6	6	8	8	8	8	9	10	13	3	2,31%	23,08%	5	1,60%	38,46%	5	2,07%	38,46%
HISTÓRIA	5	5	4	5	5	6	8	8	8	9	10	13	1	0,77%	7,69%	6	1,92%	46,15%	6	2,49%	46,15%
MEDICINA VETERINÁRIA	5	5	6	6	6	7	7	8	9	9	10	13	1	0,77%	7,69%	6	1,92%	46,15%	6	2,49%	46,15%
SAÚDE E BIOLÓGICAS	5	5	6	6	6	6	6	8	8	8	12	13	4	3,08%	30,77%	6	1,92%	46,15%	3	1,24%	23,08%
QUÍMICA	6	7	7	9	10	11	12	12	13	12	12	12	2	1,54%	16,67%	4	1,28%	33,33%	6	2,49%	50,00%
ENFERMAGEM	2	3	4	5	5	5	6	7	7	9	11	11	2	1,54%	18,18%	5	1,60%	45,45%	4	1,66%	36,36%
FILOSOFIA	6	6	6	7	8	8	8	9	9	10	10	11	1	0,77%	9,09%	5	1,60%	45,45%	5	2,07%	45,45%
GEOGRAFIA	5	5	6	6	6	7	8	8	9	9	10	11	1	0,77%	9,09%	3	0,96%	27,27%	7	2,90%	63,64%
ENGENHARIA CIVIL	5	5	7	9	9	9	10	10	11	11	11	10	1	0,77%	10,00%	5	1,60%	50,00%	4	1,66%	40,00%
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	2	3	4	5	7	8	8	9	9	10	10	10	2	1,54%	20,00%	5	1,60%	50,00%	3	1,24%	30,00%
FARMÁCIA	4	4	5	7	8	8	8	8	8	9	9	10	2	1,54%	20,00%	4	1,28%	40,00%	4	1,66%	40,00%
PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL	2	2	4	5	5	6	7	7	7	9	10	10	4	3,08%	40,00%	2	0,64%	20,00%	4	1,66%	40,00%
ECONOMIA	3	4	4	5	6	7	7	7	8	8	9	9	1	0,77%	11,11%	6	1,92%	66,67%	2	0,83%	22,22%
ENGENHARIA QUÍMICA	3	3	3	3	3	4	5	7	7	7	9	9	2	1,54%	22,22%	3	0,96%	33,33%	4	1,66%	44,44%
ENGENHARIA/TECNOLOGIA/GESTÃO	5	7	8	7	7	8	8	8	8	8	9	9	2	1,54%	22,22%	3	0,96%	33,33%	4	1,66%	44,44%
FÍSICA	6	6	7	7	7	8	8	9	8	9	9	9	2	1,54%	22,22%	4	1,28%	44,44%	3	1,24%	33,33%
SOCIOLOGIA	4	5	5	5	6	7	7	8	8	9	9	9	5	1,60%	55,56%	4	1,66%	44,44%	4	1,66%	44,44%
BIOTECNOLOGIA	4	4	4	4	4	4	4	4	4	6	7	8	1	0,77%	12,50%	4	1,28%	50,00%	3	1,24%	37,50%
ECOLOGIA	3	3	3	4	4	5	6	7	7	7	8	8	2	1,54%	25,00%	3	0,96%	37,50%	3	1,24%	37,50%
EDUCAÇÃO FÍSICA	3	3	4	4	4	5	6	6	6	6	6	8	2	1,54%	25,00%	3	0,96%	37,50%	3	1,24%	37,50%
MEDICINA	1	3	4	4	5	5	5	6	6	7	8	8	3	2,31%	37,50%	3	0,96%	37,50%	2	0,83%	25,00%
PSICOLOGIA	3	3	3	2	3	4	5	5	7	7	8	8	1	0,77%	12,50%	3	0,96%	37,50%	4	1,66%	50,00%
SAÚDE COLETIVA	3	4	4	4	4	4	4	6	6	6	7	8	2	1,54%	25,00%	5	1,60%	62,50%	1	0,41%	12,50%
Total	286	326	354	380	409	449	488	520	547	584	643	683	130	100%		312	100%		241	100%	
Total	286	326	354	380	409	449	488	520	547	584	643	683	130	100%		312	100%		241	100%	
% Programas / Total de Programas	50,70%	52,15%	53,39%	59,74%	59,90%	60,58%	61,27%	61,92%	61,97%	64,04%	64,07%	64,13%									

Fonte: adaptado de CAPES (2013)

Observação: a lista completa, com todos os PPGSS encontra-se no Apêndice VI.

A Tabela 9 apresenta as áreas do conhecimento dos PPGSS da região Sul com $n > 7$, ou seja, existam mais de 7 programas na Área de Conhecimento citada. Esses programas, em 2001, representavam 50,70% do total de PPGSS existentes na região Sul. Em 2012, os programas dessas áreas de Conhecimento,

representam 64,13% do total de PPGSS da região Sul. Um crescimento de representatividade na ordem de 26,49%.

A área de conhecimento Educação, em 2012, estava com 34 PPGSS na região Sul, representando sozinha, 5% de todos os PPGSS existentes na região Sul. O RS, apresenta 44,12% dos PPGSS em Educação da Região Sul. A segunda área de conhecimento com maior número de programas é a Agronomia, com 26 PPGSS, onde o RS responde por 53,85% do total de programas da região Sul.

O Estado do RS se sobressai nos PPGSS desse grupo. O Estado responde por 50% PPGSS em Administração, Letras, Engenharia Civil, Engenharia de Produção e Biotecnologia. Possui 62,50% dos PPGSS em Ensino de Ciências e Matemática, 66,67% dos PPGSS em Economia, 55,56% dos PPGSS em Sociologia e 62,50% dos PPGSS em Saúde Coletiva.

O Estado do Paraná, possui 47,06% dos PPGSS em Direito, 64,29% dos PPGSS em Odontologia, 63,64% dos PPGSS em Geografia, enquanto o Estado de SC tem a maior representação nos PPGSS em Ciências Ambientais, com 46,15%.

3.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Este capítulo apresentou um panorama da Educação Superior no Brasil e região, por meio de dados estatísticos obtidos junto aos órgãos federais, entre eles, MEC/INEP (2013) e CAPES (2013).

Nota-se um crescimento das matrículas em cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* em todas as regiões do Brasil. A Tabela 4, apresenta um crescimento de 162,50% nas matrículas de graduação de cursos presenciais e à distância. Os cursos nas áreas de Ciências Sociais, Negócios e Direito representam 40,80%, do total de matrículas dos cursos presenciais, sendo ofertado por 29,73% das IES, ou seja, de 30.718 IES existentes no Brasil, em 2012, 9.131 IES ofertam cursos nessas áreas. Enquanto a região Sudeste, representa 47,54% das matrículas da graduação, na modalidade presencial, a região Norte, possui apenas 6,83% das matrículas e região Centro Oeste, 9,25% do total de matriculados nesta modalidade.

A região Sul e Sudeste, apresentam um maior número de PPGSS (Figura 3), possuindo um crescimento considerável em indicadores de qualidade de vida e crescimento econômico. Juntas, a região Sul e Sudeste, considerados os dados de 2012, representam 67,18% dos PPGSS, sendo que a Região Sul, possui uma representatividade de 20,44% e a região Sudeste, 46,74%.

A procura por programas multidisciplinares que apresentam índices de crescimento de 169,39%, no Brasil, considerando o período de 2001 à 2012. Em 2001, os PPGSS representam no Brasil, 4,9% dos programas multidisciplinares, percentual que aumentou para 13,2% em 2012. Por outro, em SC, estado da pesquisa, o crescimento dos PPGSS Multidisciplinares cresceu 71,76%, sendo que em 2001, representava 8,5%, passando para 14,6% em 2012.

A difusão destes cursos nos últimos 11 anos, sugere uma maior aceitação da comunidade acadêmica com esses programas, mesmo porque o crescimento dos cursos de pós-graduação stricto sensu aconteceu pelo surgimento tardio de programas fora do eixo das Universidades Federais, nos grandes centros.

4 CONSTRUÇÃO DO MODELO

O modelo é criado a partir de uma base de dados de informações externas, em fontes de dados secundários (leis governamentais que regulamentam os cursos de pós-graduação *lato sensu*), estatísticas a respeito de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, censos, etc.). Como informações adicionais, informações de caráter qualitativo foram obtidas por especialistas. Além disso, informações internas buscadas em fontes da(s) IES pesquisada(s) e coordenadores de curso de graduação.

4.1 APRESENTAÇÃO GERAL DO MODELO (MIPLS)

O modelo para sistematizar informações para os PPCs dos cursos de pós-graduação *lato sensu* (MIPLS), proposta central desta tese contempla quatro fases: 1) Levantamento das demandas regionais; 2) Identificação das demandas e objetos de conhecimentos atendidos pelos cursos de graduação; 3) Levantamento dos objetos de conhecimentos atendidos e não atendidos pelos cursos de pós-graduação *lato sensu*; 4) Identificação dos objetos de conhecimentos e o atendimento destes, às demandas regionais.

No modelo, não está contemplado o sistema informatizado que controle essas variáveis, porém apresenta as necessidades para o delineamento desse sistema de informações, sem enfim, haver a programação do software.

O modelo (Figura 6) é composto além das quatro (4) fases, por dois (2) filtros. Os filtros representam uma seleção de dados segundo critérios pré-definidos, em outras palavras, constituem-se de critérios de priorização, adequando ao escopo do estudo (área, região, etc.).

Cada fase do modelo tem um resultado (entrega) que é a entrada (*input*) de outra fase. As entregas estão sinalizadas na Figura 6 à direita, identificadas por R_i (Resultados), na qual: R_1 : Demandas Regionais; R_2 : Demandas regionais atendidas e não atendidas pelos cursos de graduação; R_3 : Objetos de conhecimentos atendidos pelos cursos de graduação; R_4 : Objetos de conhecimentos atendidos e não atendidos pelos cursos de pós-graduação *lato sensu*; R_5 : Objetos de conhecimentos que impactam nas demandas regionais não

atendidos pela IES. Esta lógica garante o fluxo de informações entre a demanda regional e o planejamento do portfólio dos cursos alinhado aos PDIs da Instituição.

O modelo contempla informações de fontes internas e externas à IES. (Sinalizado na Figura 6 à esquerda). A descrição de cada fase será apresentada na sequência.

Para apresentar o modelo, algumas matrizes foram preenchidas para elucidar as fases tornando a apresentação mais didática.

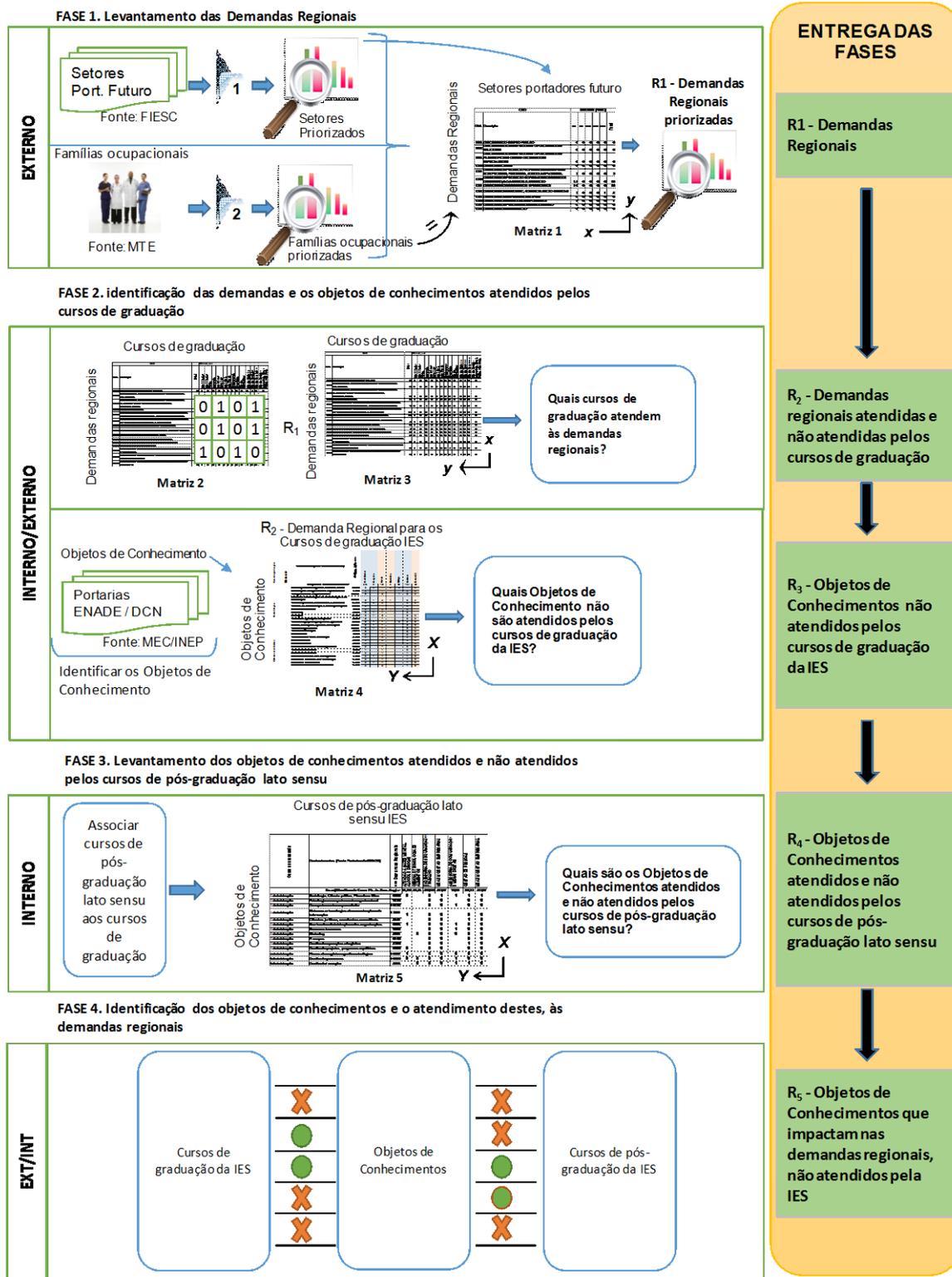


Figura 6. Framework do modelo (MIPLS)
 Fonte: Dados da pesquisa

Fase 1: Levantamento das demandas regionais

O objetivo desta etapa é identificar as demandas regionais dos setores portadores de futuro para a região selecionada para o estudo. Portanto, o primeiro ponto para identificar as demandas regionais passa pela definição dos setores portadores de futuro, que representam setores com tendências de crescimento, definidos pela Federação das Indústrias do Estado. No caso de Santa Catarina, definidos pela FIESC (2013).

Esta fase utiliza dados e informações de fontes externas, na sua totalidade, conforme segue: a) dados relativos à formação e experiência exigidas pelas famílias ocupacionais encontra-se no portal do trabalho e emprego, (MTE/CBO, 2013); b) frequência das famílias ocupacionais (MTE/RAIS, 2013); c) informações dos setores portadores de futuro do Estado de SC, no portal da FIESC (2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2013e, 2013f); d) tabela de convergência (Apêndice XIII) da Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE) para setores portadores de futuro, junto aos documentos internos da FIESC (2013g); e) instrumento e priorização dos setores portadores de futuro, (Apêndice XI) para especialistas das Associações Empresariais

Esta fase é constituída de três etapas e dois filtros, detalhados na sequência.

a) Priorizar os setores importantes e os setores portadores de futuro para região

Esta etapa objetiva a priorização dos setores mais importantes e portadores de futuro para o município. Sugere-se que esta priorização seja realizada por especialistas, como por exemplo, os responsáveis pelas Associações Empresariais que possuem Diretores de Negócios (Presidente, Vice-Presidente, Diretor Administrativo e Financeiro, Diretor para Projetos Especiais e Infraestrutura, Diretor para Assuntos Tecnológicos, Diretor para Relações Institucionais, Diretor para Assuntos da Indústria, Diretor para Assuntos de Comércio, Diretor para Assuntos de Prestação de Serviços, Diretor para Assuntos de Pequena e Micro Empresa, Diretor para Assuntos Comunitários, Diretor para

Assuntos Legais e Governamentais, Diretor para Assuntos de Comércio Exterior, Diretor para Assuntos Jurídicos, Diretora para Assuntos de Turismo, Diretor para Núcleos e Câmaras e Diretor para os Núcleos), como exemplos. Os especialistas são aqueles que possuem conhecimento sobre a evolução e perspectivas de cada Negócio e/ou Setor em termos de desenvolvimento e crescimento. Para selecionar os setores, propõe-se o instrumento (Filtro1) apresentado na Figura 7. Neste item também podem ser contemplados especialistas do governo e dados e informações de tendências de crescimento e setores deficitários, na qual a região poderia ser um centro de excelência.

Filtro 1: Cada especialista, na sua percepção, ordena dentre os setores, os cinco setores portadores de futuro, utilizando uma escala de 1 a 5, sendo 1 o setor mais promissor e 5 o setor menos promissor, conforme Figura 7. Após as respostas, uma priorização (P_{setor}) é obtida por meio da soma dos inversos resultando na ordem de importância dos setores portadores de futuro para a região. Este procedimento se refere ao primeiro filtro, conforme equação 1. O ponto de corte em 5 setores é arbitrário e recomenda-se que seja entre 4 e 7 setores selecionados para sequência do método.

O modelo do instrumento de coleta de dados aplicado aos especialistas para priorização dos setores portadores de futuro, encontra-se no apêndice XI.

	Setores				
Especialistas	Setor1	Setor2	Setor3	...	Setor _n
Especialista1					
Especialista2					
⋮					
Especialista _k					
Total					

Figura 7. Grau de prioridade dos setores

Fonte: Dados da pesquisa

$$P_{setorj} = \sum_i \left(\frac{1}{nij} \right) \quad \text{Equação 1}$$

Onde: Setor 1 ... n

Especialista 1 ... k

n_{ij} = grau de prioridade dado pelo especialista i para o setor j

A linha 1 a n , são preenchidas de acordo com o *ranking* dos especialistas. Na linha "Total" é calculado pela equação 1.

b) Selecionar as famílias ocupacionais

As informações do Ministério do Trabalho e Emprego totalizam o número de 68 profissões regulamentadas, sendo que na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO, 2002), existem 2.422 ocupações, que o próprio Ministério conceitua como "a agregação de empregos ou situações de trabalho similares quando as atividades realizadas" (MTE, 2013). Estas ocupações contemplam 7.258 títulos sinônimos. Por ser um estudo mais abrangente e sistemático, o modelo contempla as ocupações, que neste caso, devido ao número significativo (2.422), foram agrupadas em famílias ocupacionais, que de acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego, estão classificadas em 596 famílias ocupacionais.

A estrutura básica do CBO foi elaborada em 1977, numa parceria entre o Brasil e a ONU. Desde então, sofreu alterações procurando se adequar a uma base internacionalmente conhecida.

Filtro 2: Na proposta do MIPLS são consideradas as famílias ocupacionais que exijam formação em nível superior. Portanto, o filtro 2 consiste em selecionar as famílias ocupacionais da Classificação Brasileira de Ocupações (MTE / CBO, 2013) que necessitem de formação no Ensino Superior, no período definido.

A seleção das famílias ocupacionais que tenham como pré-requisitos ensino superior, apresentada no Apêndice VII, segue as etapas: a) foram retiradas todas as famílias ocupacionais que possuem código que inicia com o número 3, uma vez que o dígito 3 identifica a formação exigida em nível técnico médio; b) após, foram identificadas as famílias ocupacionais que possuem, no campo formação e experiência, o curso de graduação exigido; c) para as famílias não contempladas nas duas etapas anteriores, o processo de atribuição de graduação foi feito

individualmente, atribuindo a graduação indicada de acordo com a análise da formação e experiência descrita e descrição de atividades feita por especialistas.

Os especialistas (Autor da Pesquisa e um Mestrando em Educação) atribuíram a graduação exigida para cada família ocupacional a graduação exigida. Para tanto, utilizou-se, os campos “características de trabalho”, “formação e experiência”, descritas no portal do trabalho e emprego MTE / CBO (2013). Assim, da totalidade de 596 famílias ocupacionais existentes, permanecem as que exigem curso de graduação (Apêndice VII).

Pode, ainda, existir casos, em que uma determinada família ocupacional, pode ser assumida por profissionais de mais de um curso de graduação. Neste caso, a frequência da família ocupacional foi replicada para todos os cursos que podem exercer a família ocupacional. Como resultado, para identificar quais famílias ocupacionais estão associadas aos setores portadores de futuro, estas foram relacionadas em forma de uma matriz, conforme Figura 8.

c) Construção da matriz famílias ocupacionais e setores portadores de futuro

Os dados para construção da matriz 1 - famílias ocupacionais e setores portadores de futuro, tem suas origens na Fase 1, Filtro 1 (os 5 setores portadores de futuro priorizados) e Filtro 2 (famílias ocupacionais com exigência de formação em ensino superior selecionadas). As famílias ocupacionais são dispostas em linhas (i), enquanto os setores portadores de futuro priorizados são dispostos nas colunas da matriz (j), conforme Figura 8.

A matriz é preenchida com a descrição das famílias ocupacionais, que a partir deste momento, passam a ser chamadas de demandas regionais, dispostas em linhas i , a coluna frequência das demandas regionais, campo (fD_i) e os 5 setores portadores de futuro priorizados, dispostos nas colunas subsequentes j .

		Setores portadores de futuro priorizados				
Demandas regionais	fDi	Setor1	Setor2	Setor3	Setor 4	Setor 5
DemReg.1						
DemReg.2						
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
DemReg.n						
Total por setor						

Figura 8. Matriz (1) Demandas regionais e setores portadores de futuro priorizados

Fonte: Dados da pesquisa

As células da matriz são preenchidas de acordo com o número de solicitações da demanda regional i distribuída entre os setores priorizados, conforme equação 2. Desta forma, a soma das linhas é a frequência da demanda.

$$P_{demReg} = \sum_{j=1}^J fDi_j \quad \text{Equação 2}$$

Onde:

P_{demReg} = Priorização da Demanda i

fDi = frequência da demanda regional i para o setor j

J : número de setores

Portanto, o resultado da Fase 1 são as demandas regionais, associadas ao setor (R_1). O modelo pode suportar o número de setores portadores de futuro que o usuário entender, aumentando ou diminuindo as demandas regionais priorizadas. No instrumento de priorização dos setores, propositalmente foram colocados os setores importantes e portadores de futuro, para que no momento da escolha, o especialista atentasse para que o setor importante atualmente, pode não ser o setor promissor futuramente.

Fase 2: Identificação das demandas regionais e os objetos de conhecimentos atendidos pelos cursos de graduação

Nesta etapa, o objetivo é identificar se as demandas regionais são atendidas por cursos de graduação cadastrados no MEC (Apêndice VIII) e, também, se os objetos de conhecimentos são atendidos pelos cursos de graduação. Para obtenção dos resultados são necessárias a construção de três matrizes: a) Matriz de atribuição dos cursos de graduação às demandas regionais (Matriz 2); b) Matriz das demandas regionais e cursos de graduação (Matriz 3), e; c) Matriz dos objetos de conhecimentos e demandas regionais para os cursos de graduação da IES (Matriz 4).

a) Matriz de atribuição dos cursos de graduação às demandas regionais

A matriz 2 (Figura 9) é construída dispondo as demandas regionais resultantes da fase 1, sinalizadas na Figura 6 por (R_1) nas linhas (i) e os cursos de graduação necessários para exercer as demandas regionais, nas colunas (j). A pergunta-chave para preenchimento da matriz é: se o curso j (X) pode atender a demanda regional i (Y).

Demandas Regionais	Cursos de graduação				
	Curso1	Curso2	Curso3	...	Curso _n
DemReg1					0
DemReg2	1	1	1		1
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
DemReg _n	1	0	1		0
SDCurso	2	1	3		1

Figura 9. Matriz (2) Demandas regionais e cursos de graduação

Fonte: Dados da pesquisa

O preenchimento da referida matriz 2 (Figura 9), foi realizado com base no Apêndice VII, na qual é atribuído um ou mais cursos de graduação que contribuem para o atendimento das demandas regionais. Para preenchimento desta matriz, utiliza-se a seguinte escala: o valor zero (0) para a demanda

regional não exige formação no curso, um (1) para a demanda regional exige formação no curso. Nos casos em que mais de um curso possa atender a uma mesma demanda regional, o valor um (1) é replicado para os demais cursos de graduação. Ao final do preenchimento, somam-se o número de vezes que o curso atendeu às demandas. Esta soma foi nomeada de SDCurso (soma da demanda do curso), ver equação 3.

$$SDcurso_j = \sum_{i=1}^D curso_j \quad \text{Equação 3}$$

Onde:

SDCurso_j: total de vezes que o curso *j* atende as Demandas Regionais *i*.

D: nº de demandas regionais

- $curso_j = \begin{cases} 0 = \text{a demanda regional não exige formação no curso.} \\ 1 = \text{a demanda regional exige formação no curso.} \end{cases}$

b) Matriz das demandas regionais e cursos de graduação

Para a construção da Matriz das demandas regionais e cursos de graduação, é exigida a construção da Matriz 2 - de atribuição dos cursos de graduação às demandas regionais (Figura 9).

Para construção dessa Matriz (Matriz 3 - Figura 10), os cursos de graduação foram dispostos nas colunas (*j*) e as demandas regionais dispostas nas linhas (*i*). O preenchimento dessa matriz (Matriz 3) substitui-se as células onde aparece o valor um (1) (Matriz 2), pela demanda regional (*f_{D_i}*), conforme equação 4.

Demandas Regionais	Cursos de graduação				
	Curso1	Curso2	Curso3	...	Curso _n
DemReg1					
DemReg2					
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
DemReg _n					
SDemReg _j					

Figura 10. Matriz (3) Demandas regionais e cursos de graduação

Fonte: Dados da pesquisa

SDemReg_j: soma das demandas regionais por curso de graduação

Sendo, $P_{curso_g IES}$, a demanda que os cursos de graduação das IES estão atendendo/não atendendo:

$$P_{curso_g IES} = P_{demreg_i} \times curso_j \quad \text{Equação (4)}$$

A célula SDemReg_j é a soma da frequência das demandas que o curso de graduação atende.

Essa fase apresenta o segundo resultado para o modelo (R₂), os quais são as demandas regionais a serem atendidas.

c) Matriz dos objetos de conhecimentos e demandas regionais para os cursos de graduação da IES

Para construção da matriz 4 - dos objetos de conhecimentos e demandas regionais para os cursos de graduação da IES (Figura 11), foram contempladas duas variáveis: 1) os objetos de conhecimentos, dispostos em linhas, e; 2) Demandas regionais para os cursos de graduação da IES com os resultados obtidos na fase anterior (SDemReg_j).

		Demandas regionais para os cursos de graduação da IES				
		Curso1	Curso2	Curso3	...	Curso _j
Objetos de Conhecimento	Frequência >					
	Resultado					
ObjCon1						
ObjCon2						
ObjCon3						
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
ObjCon _i						
Total						

Figura 11. Matriz (4) dos Objetos de Conhecimento relacionados com os cursos de graduação da IES

Fonte: o Autor

Os objetos de conhecimento dispostos nas linhas da matriz i são definidos pelo MEC/INEP (2013) como os conteúdos que cada curso tecnólogo ou graduação devem possuir para prestarem a prova do Exame Nacional de Cursos (ENADE), obtido no site do Ministério da Educação. Portanto foram considerados somente os objetos de conhecimento específicos contemplados nas portarias de ENADE.

Os cursos de graduação da IES, dispostos nas colunas j são formados pela lista de cursos de graduação que a IES possui. Neste caso, a pergunta-chave para preenchimento é: O quanto o objeto de conhecimento i (X) é atendido pelo curso de graduação j (Y). A resposta para esta questão é dada pela escala de 0, 1, 3 e 9, onde 0 (não tem relação), 1 (relação fraca, o objeto de conhecimento é atendido de forma Suplementar, definida por Especialista), 3 (relação moderada, o objeto de conhecimento é atendido de forma Complementar, grau definido por Especialista), 9 (Mandatário, o objeto de conhecimento é atendido na totalidade, de acordo com a Portaria ENADE e por especialista).

O preenchimento da matriz é executado pelos coordenadores dos cursos de graduação da IES, os quais identificam a associação entre os objetos de conhecimentos (i) e os cursos de graduação (j) (Roc_{ij}).

A estrutura da matriz também possui a coluna que traz o campo Resultado, obtido por meio das variáveis: i) a demanda regional associada ao curso de

graduação da IES, e; ii) o peso (0, 1, 3, 9) atribuído pelo coordenador de curso. Após o cálculo, é possível ordenar os objetos de conhecimentos atendidos e não atendidos pelos cursos, conforme Equação 5.

$$Poc_i(\text{graduação}) = \sum_{j=1}^C (SDemReg_j \times Roc_{ic_j}) \quad \text{Equação 5}$$

Onde:

Poc_i = o quanto o objeto de conhecimento linha i é atendido pelo curso j .

C = número de cursos analisados da IES.

$SDemReg_j$ = soma da demanda regional associada ao curso j (resultado da matriz 3).

Roc_{ic_j} = grau de relacionamento (0, 1, 3, 9) do objeto de conhecimento i e do curso j .

A Fase 2, fornece dois resultados importantes para o modelo:

- i) O primeiro resultado, R_2 - Demandas regionais atendidas e não atendidas pelos cursos de graduação, permite identificar quais cursos são necessários para atender as demandas regionais, não observando se são ou não são ofertados pela IES.
- ii) O segundo resultado da Fase, R_3 - Objetos de Conhecimentos atendidos pelos cursos de graduação da IES foi obtido com base nas informações das demandas regionais e dos pesos atribuídos pelos coordenadores de curso. Observa-se, que em alguns casos, as respostas dos coordenadores sugerem que dependendo da ênfase dada ao curso, um determinado objeto de conhecimento, pode ser eleito em complementar ou suplementar. Permite, mesmo não sendo objeto de estudo e não analisado, comparar os objetos de conhecimentos mandatórios, definidos pelo ENADE, com as respostas dadas pelos coordenadores de curso, que pode indicá-los como complementares ou suplementares.

Fase 3. Levantamento das demandas regionais e objetos de conhecimentos atendidos e não atendidos pelos cursos de pós-graduação *lato sensu*

A Fase 3 tem o objetivo de identificar objetos de conhecimentos atendidos e não atendidos pelos cursos de pós-graduação *lato sensu*, sendo os dados obtidos por meio de: i) listas de cursos de pós-graduação da IES, que cumpram os seguintes critérios: 1) ofertados na região; 2) vinculados aos cursos de graduação; turma ingressante no período definido que foi entre 2009 e 2012; ii) os objetos de conhecimentos não atendidos pelos cursos de graduação (R₃).

Além dos resultados desdobrados nas fases anteriores, nesta etapa é necessário associar os cursos de graduação aos cursos de pós-graduação. Ressalta-se que, o desenvolvimento do método até esta etapa foi realizado considerando cursos de graduação, pois para estes foi possível associar os objetos de conhecimento do ENADE e outras portarias. Entretanto, os cursos de pós-graduação *lato sensu* não possuem a definição de objetos de conhecimento como os da graduação até o momento de conclusão desta tese, isto é, não há uma padronização dos objetos mínimos a serem abordados em seus conteúdos, portanto, foram adotados os objetos de conhecimentos dos cursos de graduação, uma vez que estão devidamente detalhados e ajustados à realidade do ensino.

a) Associar os cursos de pós-graduação *lato sensu* aos cursos de graduação

A associação é feita com base no curso de graduação que propôs a pós-graduação *lato sensu* ao qual está vinculado.

No caso da IES possuir um coordenador específico para o curso de pós-graduação *lato sensu*, que será o responsável da Fase 3, caso contrário, o responsável pelo preenchimento das informações, pode ser o coordenador do curso de graduação no qual o curso de pós-graduação *lato sensu* está vinculado.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* sem vínculo com cursos de graduação não foram utilizados para etapa seguinte.

b) Identificar quais objetos de conhecimentos são atendidos e não atendidos pelos cursos de pós-graduação *lato sensu* da IES

Para a construção da matriz 5, foram necessárias duas variáveis: 1) objetos de conhecimentos, que são dispostos nas linhas i (Y); 2) lista dos cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos pela IES, atendidos nos critérios da etapa anterior, dispostos em colunas j (X), conforme demonstrado na Figura 12.

Objetos de Conhecimento	Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>					Poc _i (pg)
	Curso Pós1	Curso Pós 2	Curso Pós3	...	Curso Pós _j	
ObjCon1						
ObjCon2						
ObjCon3						
...						
ObjCon _i						

Figura 12. Matriz (5) dos objetos de conhecimento e os cursos de graduação de pós-graduação *lato sensu* da IES

Fonte: Dados da pesquisa

A matriz da Figura 12 é preenchida pelos coordenadores de curso e considera o quanto os objetos de conhecimentos (Y) são atendidos pelos cursos de pós-graduação *lato sensu* (X), utilizando a mesma escala da Fase 2, onde 0 (não tem relação), 1 (Conhecimento Suplementar, relação definida por Especialista), 3 (Conhecimento Complementar, relação definida por Especialista), 9 (Conhecimento obrigatório, relação definida por Especialista).

Após, é calculado o campo Poc_ipg, equação 6, que significa o quanto os objetos de conhecimentos são atendidos pelos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Para efetuar o cálculo do campo, conforme equação 6.

Os valores obtidos no Poc_i(pg) indicam o quanto o objeto de conhecimento é atendido pelos cursos de pós-graduação *lato sensu*, sendo quanto maior melhor.

$$Poc_{i(pg)} = \sum_{j=1}^J \frac{Roc_{ipg_j}}{\text{Max}Roc_i} \times 100$$

Equação 6

Onde:

$Roc_i pg_j$ = grau de relação entre os objetos de conhecimentos i aos cursos de pós-graduação *lato sensu* j

J = número de pós-graduação *lato sensu*

$MAXRoc_i = 9 \times J$

A Fase 3, tem como resultado Objetos de Conhecimentos atendidos e não atendidos pelos cursos de pós-graduação *lato sensu* - R₄. Nesta fase, considerando os cursos de pós-graduação, os objetos de conhecimentos e também o peso atribuído pelos coordenadores, são identificados quais os objetos de conhecimentos que podem ser melhorados seu atendimento, além de permitir abordagens diferenciadas em futuros cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Fase 4. Identificação dos objetos de conhecimentos e o atendimento destes, às demandas regionais

O objetivo da Fase 4 é identificar os objetos de conhecimentos que impactam nas demandas regionais, atendidos e não atendidos pela IES (graduação e pós-graduação *lato sensu*).

Para tanto, foram dispostas seis colunas, a primeira coluna descreve o nome do curso de graduação, a segunda coluna consta os objetos de conhecimentos, a terceira coluna aborda o campo $Poc_i(g)$, a quarta coluna informa se o campo $Poc_i(g)$, atende (igual ou acima do valor da mediana) ou não atende (abaixo do valor da mediana) obtido a partir dos dados, a quinta coluna descreve o campo $Poc_i(pg)$, seguido da sexta coluna que tem como opções de resposta, se os cursos de pós atendem ou não o valor da mediana.

A estruturação do modelo passa pela definição dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, considerando dois pontos: setores portadores de futuro e as demandas regionais. Com base nessa definição, são identificados os objetos de conhecimentos que necessitam ser melhor atendidos considerando as demandas regionais.

Como resultado, são identificados os objetos de conhecimentos que são: a) atendidos da graduação e atendidos na pós-graduação; b) atendidos na graduação e não atendidos na pós-graduação; c) não atendidos na graduação e

atendidos na pós-graduação; d) não atendidos na graduação e não atendidos na pós-graduação, considerando as demandas regionais.

O resultado da Fase 4, Objetos de Conhecimentos que impactam nas demandas regionais, não atendidos pela IES - R₅, comparados em cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*. Esta informação oportuniza a criação de cursos novos na modalidade de pós-graduação *lato sensu* e até de aperfeiçoamento, cursos rápidos que abordem os objetos de conhecimentos não atendidos.

4.2 ASSOCIAÇÃO DO MODELO (MIPLS) COM O PDI-PPI-PPC

Está seção apresenta a integração entre o modelo (MIPLS) com o Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional e Projeto Pedagógico de Curso, conforme apresentado na Figura 13.

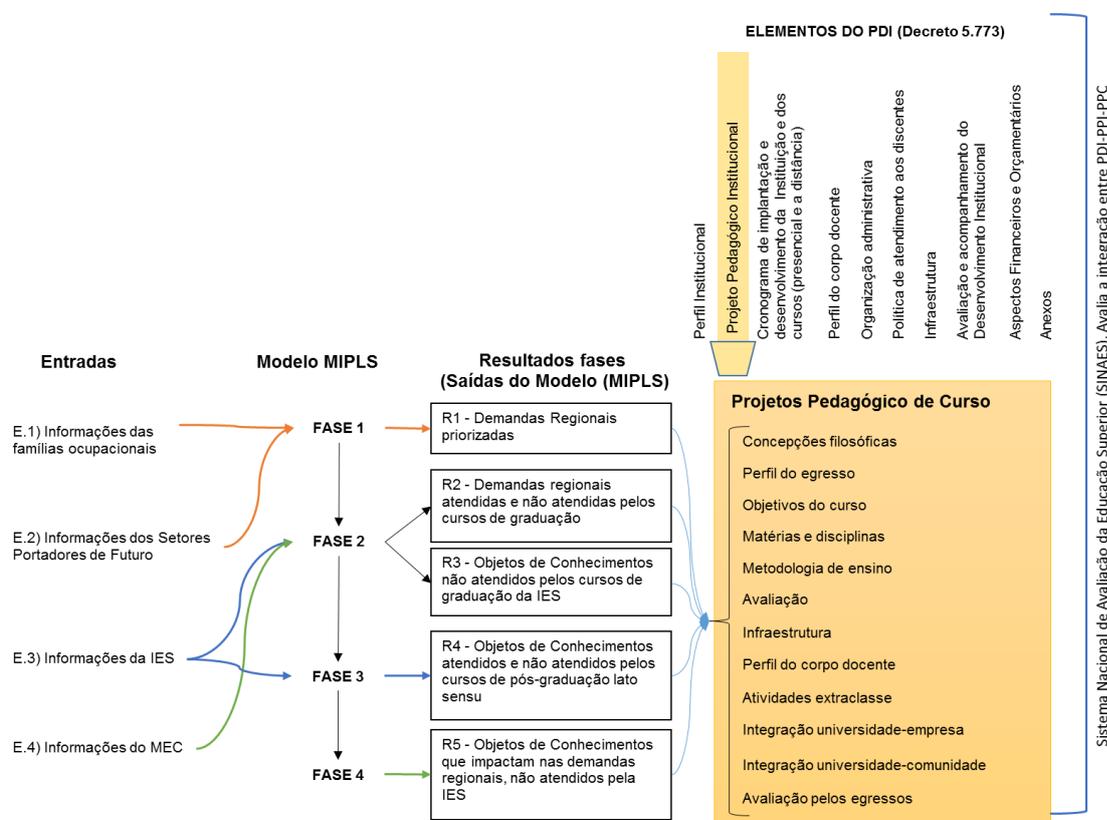


Figura 13. Associação do modelo (MIPLS) com o PDI, PPI e PPC

Fonte: Dados da pesquisa

A Figura 13 apresenta à esquerda, as entradas do Modelo (MIPLS) que são: i) Informações das famílias ocupacionais (MTE, 2013); ii) Informações dos Setores Portadores de Futuro (FIESC, 2013a); iii) Informações da IES (UnC, 2013), e; iv) informações dos cursos de graduação, especificamente as portarias do ENADE de cada curso (MEC, 2013).

Os resultados de cada fase do modelo são: Fase 1) Demandas Regionais priorizadas; Fase 2) Demandas regionais atendidas pelos cursos de graduação e os Objetos de Conhecimentos não atendidos pelos cursos de graduação da IES; Fase 3) Objetos de Conhecimentos atendidos e não atendidos pelos cursos de pós-graduação *lato sensu*, e; Fase 4) Objetos de Conhecimentos que impactam nas demandas regionais, não atendidos pela IES.

O Decreto Federal nº 5.773 de 9 de maio de 2006 que institui o PDI contempla como um dos elementos do PDI, o Projeto Pedagógico Institucional que norteia os Projetos Pedagógicos de Curso da IES. Ambos em suas definições apresentam e deixam evidentes a necessidade da IES em preocupar-se com o ambiente local e regional, fato que caracteriza a importância de técnicas e modelos que possam auxiliar na compreensão das demandas regionais, a exemplo do MIPLS.

O PPC necessita da compreensão das demandas para que possa atender alguns de seus elementos como: i) perfil do egresso; ii) matérias e disciplinas; iii) perfil do corpo docente; iv) integração universidade-comunidade e; v) integração universidade-empresa. Essa compreensão faz que a IES alinhe e ajuste seus PPCs ao atendimento das demandas, reforçando a importância do MIPLS para o processo.

5 APLICAÇÃO DO MODELO PARA MICRORREGIÃO DE CONCÓRDIA

O modelo para sistematizar informações para os PPCs dos cursos de pós-graduação *lato sensu* (MIPLS), é aplicado a uma região e IES específicos. As fases do modelo apresentadas no capítulo 4 e na Figura 6 são aplicadas em uma IES comunitária, do Oeste de SC, portanto, a região será contextualizada na sequência.

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA REGIÃO E IES

A mesorregião Oeste Catarinense é formada por cinco microrregiões, Chapecó (Oeste), Concórdia (Oeste), Xanxerê (Oeste), São Miguel do Oeste (Extremo-Oeste) e Joaçaba (Meio-Oeste), conforme Figura 14.

As etapas do modelo são aplicadas na microrregião de Concórdia, com população aproximada de 150.000 habitantes formada por quinze (15) municípios, sendo eles: Alto Bela Vista, Arabutã, Arvoredo, Concórdia, Ipira, Ipumirim, Irani, Itá, Lindóia do Sul, Paial, Peritiba, Piratuba, Presidente Castelo Branco, Seara e Xavantina, especificamente na Universidade do Contestado, Campus de Concórdia (Figura 14).



Figura 14. Estado de Santa Catarina, mesorregiões definidas pelo IBGE
 Fonte: FIESC (2013)

A Região delimitada no estudo foi a microrregião de Concórdia, Santa Catarina, pertencente a mesorregião do Oeste Catarinense. A microrregião é composta por 15 municípios, entre eles, Concórdia, município sede de um campus da Universidade do Contestado, IES do estudo.

A IES selecionada para este estudo é a Universidade do Contestado - UnC abrange o Meio-Oeste e Planalto catarinense, pertencendo a região do Vale do Contestado, Formada pela junção de cinco Fundações Educacionais: Fundação das Escolas do Planalto Norte Catarinense - Funploc em 07.12.70; a Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe - Fearpe em 23.09.71; a Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense - Feauc em 09.04.76; Fundação Universitária do Norte Catarinense - Funorte em 04.11.71; e a Fundação Educacional do Planalto Central Catarinense - Feplac, em 24.06.76, administradas individualmente, por campus, até que em 2010, a UnC foi unificada.

No processo de unificação, o campus de Caçador optou pela não permanência na Universidade do Contestado, passando, desta forma, a UnC a ser formada pelos campi de Canoinhas, Concórdia, Curitibanos e Mafra, e, também, pelos núcleos de Rio Negrinho e Porto União. A UnC, em todo seu

processo histórico foi acompanhada, monitorada e avaliada pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina - CEE/SC, que chancelou ao longo do tempo, a Universidade do Contestado.

A mantenedora da UnC é a Fundação Universidade do Contestado - FUnC, criada pela lei municipal 730/1971, UnC/Mafra, caracterizando-a como instituição de origem pública de natureza do direito privado. Sua estrutura organizacional está em processo de mudança, porquanto no final do mandato da Reitoria 2010/2014, foi sugerido e aprovado a mudança organizacional, objetivando dar maior dinamismo às práticas da UnC.

A UnC, possui como missão "Proporcionar condições concretas de desenvolvimento da sociedade nos campos científico, técnico e cultural, a partir da reinterpretação do passado, firmando raízes e buscando formas alternativas para delinear o futuro e possibilitar o crescimento socioeconômico e político-cultural no âmbito de sua abrangência" e visão "Ser reconhecida como uma Universidade de referência no Estado de Santa Catarina, pela excelência e qualidade docente e discente, voltada para ação comunitária. Tem no Conselho Universitário (CONSUN) o " órgão máximo consultivo, deliberativo, normativo e jurisdicional da Universidade, em assuntos de ensino, pesquisa e extensão, planejamento, administração geral e difusor da política institucional."

Atualmente, a UnC conta com aproximadamente 12.000 alunos em cursos de educação básica, graduação, presencial e à distância, pós-graduação lato e *stricto sensu*. Oferta cursos de extensão, além de ser uma difusora de pesquisas e conhecimento na região em que está inserida, tendo na sua origem comunitária, o legado de comprometer-se com o desenvolvimento regional, em todos seus aspectos.

Especificamente sobre a política de pós-graduação, a universidade tem em seu PPI que:

A pós-graduação "*Lato Sensu*" tem por elemento definidor o aprofundamento da formação inicial. Assim posto, pode-se afirmar que o curso de pós-graduação "*Lato Sensu*" estabelece o ensino como objetivo a ser alcançado e garante a assimilação dos procedimentos e/ou resultados do avanço na produção científica, ajustando seu perfil às mudanças operadas na profissionalização. O Projeto da UnC afirma-o com clareza: "A pós-graduação é o prolongamento do desejo do saber

direcionado para o campo de especialização [...]. Permite aprofundamento à graduação” (UnC, 1991, p. 107). Assim, a pós-graduação “*Lato Sensu*” está focada à especialização e formação continuada nas diversas áreas da graduação. (PPI, 2011, p.20)

Essas premissas, fazem da UnC, uma instituição recente, unificada em 2010, uma IES em construção e que precisa ampliar o campo de oferta de oportunidades e também de estudos articulados entre ensino, pesquisa e extensão para que continue auxiliando no desenvolvimento regional.

5.2 APLICAÇÃO DO MIPLS NA UNIVERSIDADE DE CONTESTADO

A Aplicação segue o Modelo conforme figura 6, na qual cada tese é exemplificada para o caso da região em estudo.

Fase 1: Levantamento das demandas regionais

Para o levantamento das demandas regionais, necessário ter o conhecimento dos setores importantes e portadores de futuro para a microrregião, nesse caso, Concórdia. A Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC) desenvolveu um estudo sistemático e detalhado acerca do assunto (FIESC, 2013), o qual serviu de subsídio para, juntamente com os especialistas da ACIC, fazer a priorização dos setores ao longo da tese (Apêndice XI).

A fase 1, contempla a apresentação dos setores das mesorregiões, classificação dos setores importantes e portadores de futuro para microrregião, a identificação das famílias ocupacionais e, por fim, a seleção das demandas regionais, dadas com base na priorização das famílias ocupacionais dos setores portadores de futuro, conforme Figura 6 do modelo proposto.

Os dados desta fase são externos à IES, obtidos: a) os dados relativos à formação e experiência exigidas pelas famílias ocupacionais encontra-se no portal do trabalho e emprego, (MTE/CBO, 2013); b) frequência das famílias ocupacionais filtradas no período 2009 a 2012 (MTE/RAIS, 2013); c) informações dos setores portadores de futuro do Estado de Santa Catarina, no portal da FIESC (2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2013e, 2013f); d) a tabela de convergência

(Apêndice XIII) da Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE) para setores portadores de futuro, junto aos documentos internos da FIESC (2013g); e) a priorização dos setores portadores de futuro, acontece por meio de questionário (Apêndice XI) para os especialistas da Associação Empresarial de Concórdia.

a) Priorização dos setores importantes e portadores de futuro para microrregião de Concórdia

A identificação de quais setores industriais são importantes e portadores de futuro para a microrregião de Concórdia, foi obtida com base nos estudos da FIESC e atribuição de pesos por especialistas. Conforme estudo da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina, desenvolvido em toda Santa Catarina, foram definidos nas seis mesorregiões do estado FIESC (2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2013e, 2013f), os setores entendidos como portadores de futuro para cada mesorregião, conforme apresentado na Figura 15.

Setor	Oeste	Norte	G.Flor	Serrana	Sul	V.Itajai
Aeronáutica				C		
Agroalimentar	C		C	C	C	C
Automotivo		C		C	C	
Bens de Capital	C	C		C	C	C
Biotecnologia	C	C	C	C	C	C
Celulose e Papel	C			C		
Cerâmica			C		C	
Construção Civil	C	C	C	C	C	C
Couro & Calçados			C			
Economia do Mar		C	C		C	C
Energia	C	C	C	C	C	C
Fármacos		C	C		C	
Meio Ambiente	C	C	C	C	C	C
Metal-mecânico & Metalurgia		C	C		C	
Móveis e Madeira	C	C		C		
Nanotecnologia	C	C	C	C	C	C
Naval		C	C		C	C
Produtos Químicos & Plásticos		C	C	C	C	
Saúde	C	C	C	C	C	C
Tecnologia da Informação e Comunicação	C	C	C	C	C	C
Têxteis e Confecções	C	C	C	C	C	C
Turismo	C	C	C	C	C	C

Figura 15. Setores portadores de futuro por região do estado de SC

Fonte: FIESC (2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2013e, 2013f)

Na Figura 15 são apresentadas todas as mesorregiões do Estado de SC, com seus respectivos setores portadores de futuro, identificados pela letra “C”, o setor promissor que faz parte de cada mesorregião e sombreado, o setor promissor do estado que não é promissor para mesorregião.

Os setores portadores de futuro (Figura 15) identificados pelo estudo da FIESC (2013), foram elencados em treze (13) setores econômicos portadores de futuro para a mesorregião Oeste Catarinense, sendo eles Agroalimentar, Bens de Capital, Biotecnologia, Celulose e Papel, Construção Civil, Energia, Meio Ambiente, Móveis e Madeira, Nanotecnologia, Saúde, Têxteis e Confecções, Tecnologia da Informação e Comunicação e Turismo.

Filtro 1: Definição dos cinco setores portadores de futuro para microrregião:

Esta etapa tem como objetivo priorizar dentre os treze setores portadores de futuro identificados pelo estudo da FIESC (2013), os cinco setores considerados mais importantes e os cinco setores considerados portadores de futuro para microrregião, na percepção dos especialistas, para focar as informações em um menor número de setores com o objetivo de demonstrar a aplicação do método MIPLS. Foram entrevistados 17 especialistas, sendo estes: composto por representantes da equipe de gestores da Associação Empresarial de Concórdia (ACIC), (1) o Presidente, (2) o Vice-Presidente, (3) o Diretor Administrativo e Financeiro, (4) Diretor para Projetos Especiais e Infraestrutura, (5) o Diretor para Assuntos Tecnológicos, (6) o Diretor para Relações Institucionais, (7) o Diretor para Assuntos da Indústria, (8) o Diretor para Assuntos de Comércio, (9) o Diretor para Assuntos de Prestação de Serviços, (10) o Diretor para Assuntos de Pequena e Micro Empresa, (11) o Diretor para Assuntos Comunitários, (12) o Diretor para Assuntos Legais e Governamentais, (13) o Diretor para Assuntos de Comércio Exterior, (14) o Diretor para Assuntos Jurídicos, (15) a Diretora para Assuntos de Turismo, (16) o Diretor para Núcleos e Câmaras e (17) o Diretor para os Núcleos.

Os especialistas foram contatados com o termo de consentimento livre e esclarecido, com objetivo da pesquisa (apêndice XI) e, após o aceite dos especialistas, os mesmos receberam por e-mail e também impresso, o instrumento de coleta de dados (Apêndice XI), onde foram elencados todos os treze setores identificados como portadores de futuro para a região Oeste de SC, pela Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina e, destes, cada especialista, na sua percepção enquanto responsável por uma diretoria, ordenou por grau de importância, os cinco setores mais importantes e os cinco setores portadores de futuro para microrregião (Tabela 10), por meio de uma escala ordinal de 1 a 5.

Tabela 10. Respostas da ordem dos setores obtidas dos especialistas

Respondente	Setores									
	Importantes (atual)					Portadores de futuro				
	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º
E.1	1	5	12	8	2	1	12	5	8	2
E.2	1	12	3	6	13	1	12	7	3	2
E.3	13	11	6	12	5	1	8	10	4	2
E.4	1	5	8	12	4	1	5	12	8	6
E.5	12	9	3	1	13	1	5	8	11	6
E.6	5	1	2	12	7	5	12	7	6	10
E.7	1	10	5	7	12	1	7	5	13	12
E.8	1	12	8	10	5	12	3	10	6	8
E.9	1	5	11	2	12	8	6	3	1	13
E.10	1	12	5	10	2	1	2	12	6	5
E.11	7	3	12	8	13	10	1	5	2	8
E.12	1	4	5	6	13	1	4	6	5	13
E.13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E.14	1	5	12	3	2	7	6	10	12	1
E.15	1	5	12	8	10	1	2	10	8	5
E.16	1	5	12	10	6	12	13	6	10	8
E.17	1	8	5	7	10	12	5	1	10	13

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 10, apresenta as respostas dos especialistas na priorização dos setores importantes e dos setores portadores de futuro para microrregião. Dos 17 especialistas consultados, apenas 1 não retornou o questionário, perfazendo um percentual de retorno dos questionários de 94,12%. A Figura 16 apresenta a frequência que os especialistas elencaram o setor na posição de 1 a 5 lugar no rank. O roteiro (Apêndice XI) orienta o respondente sobre os cinco setores que

atualmente são importantes para a região, bem como sobre os setores que são promissores nos próximos 5-10 anos.

Setores	Número de citações											
	Importantes (atual)						Portadores de Futuro					
	1º	2º	3º	4º	5º	Soma Inversos	1º	2º	3º	4º	5º	Soma Inversos
1 Agroalimentar	12	1	0	1	0	12,75	9	1	1	1	1	10,28
2 Bens de Capital	0	0	1	1	3	1,18	0	2	0	1	3	1,85
3 Biotecnologia	0	1	2	1	0	1,42	0	1	1	1	0	1,08
4 Celulose e Papel	0	1	0	0	1	0,70	0	1	0	1	0	0,75
5 Construção Civil	1	6	4	0	2	5,73	1	3	3	1	2	4,15
6 Energia	0	0	1	2	1	1,03	0	2	2	3	2	2,82
7 Meio Ambiente	1	0	0	2	1	1,70	1	1	2	0	0	2,17
8 Móveis e Madeira	0	1	2	3	0	1,92	1	1	1	3	3	3,18
9 Nanotecnologia	0	1	0	0	0	0,50	0	0	0	0	0	-
10 Saúde	0	1	0	3	2	1,65	1	0	4	2	1	3,03
11 Têxteis e Confecções	0	1	1	0	0	0,83	0	0	0	1	0	0,25
12 Tecnologia Inf e Comunicação	1	3	5	3	2	5,32	3	3	2	1	1	5,62
13 Turismo	1	0	0	0	4	1,80	0	1	0	1	3	1,35
Total	16	16	16	16	16		16	16	16	16	16	

Figura 16. Priorização dos setores importantes e portadores de futuro, conforme especialistas.

Fonte: Dados da pesquisa

Tomando por base a Figura 16 originada com os valores das respostas dos especialistas, foi gerada, por meio da soma dos inversos (Equação 1), a escala de importância dada pelos especialistas, conforme apresentado na última coluna da Figura 16, que identificou os setores considerados importantes atualmente e portadores de futuro, resgatando uma visão de futuro.

A hierarquização dos cinco setores mais importantes apontou os setores: (a) Agroalimentar, (b) Tecnologia da Informação e Comunicação, (c) Construção Civil, (d) Móveis e Madeira, e, (e) Turismo, enquanto, considerando os setores portadores de futuro, ficaram identificados: (a) Agroalimentar, (b) Tecnologia da Informação e Comunicação, (c) Construção Civil, (d) Móveis e Madeira e, (e) Saúde, sendo os demais informados na Figura 17.

Os resultados apontaram os setores menos importantes para a microrregião de Concórdia, na percepção dos especialistas, como sendo os setores de Nanotecnologia, Celulose e Papel e Têxteis e Confecções, enquanto os setores menos promissores, da mesma forma, foram apontados os setores de Nanotecnologia, Têxteis e Confecções e Celulose e Papel.

Recomenda-se nesta fase, que os setores elencados sejam contrastados com o planejamento estratégico da educação, referente aos governos federal, estadual e municipal.

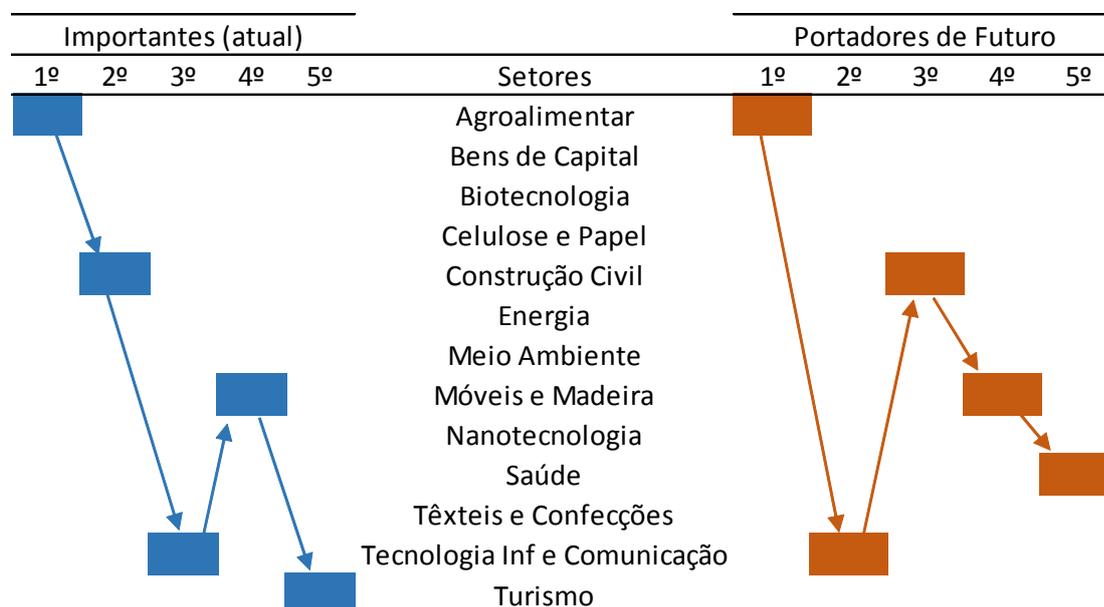


Figura 17. Apresentação dos setores prioritizados

Fonte: Dados da pesquisa

A Figura 17 apresenta que os setores Agroalimentar, Construção Civil, Móveis e Madeira e Tecnologia da Informação são classificados como importantes e também como portadores de futuro para o município. O setor de Turismo situa-se como importante, porém não como promissor e o setor de saúde identifica-se, no momento, não como importante, porém é entendido como promissor, pelos especialistas.

Assim sendo, a partir deste momento, para utilização no trabalho, serão utilizados apenas os cinco setores portadores de futuro para microrregião, novamente citando: (i) Agroalimentar, (ii) Tecnologia da Informação e Comunicação, (iii) Móveis e Madeira, (iv) Saúde e, (v) Energia, Figura 17.

b) Selecionar as famílias ocupacionais

Como este estudo tem como critério as famílias ocupacionais que exigem formação em nível superior, foi necessário, dentre as famílias ocupacionais,

classificá-las anteriormente a análise. Entretanto, nem todas as famílias ocupacionais possuem a descrição da formação necessária ou curso de graduação específico, procedendo-se o Filtro 2.

Filtro 2: A definição existente no Ministério do Trabalho e Emprego, consultado a respeito, é que todas as famílias ocupacionais pertencentes ao grande grupo “3”, ou seja, cujo código da família ocupacional possui o primeiro dígito à esquerda o número 3, são famílias ocupacionais que a formação exigida é técnica de nível médio, conforme apresentado na Tabela 11. Nos demais grandes grupos, as famílias ocupacionais não estão separadas por formação, sendo necessária a consulta individual de todas as famílias ocupacionais.

Tabela 11. Grandes Grupos para a CBO 2002

Grande Grupos / Títulos	Nível de competência
0 Forças Armadas, Policiais e Bombeiros Militares	Não definido
1 Membros superiores do poder público, dirigentes de organizações de interesse público e de empresas e gerentes	Não definido
2 Profissionais das ciências e das artes	4
3 Técnicos de nível médio	3
4 Trabalhadores de serviços administrativos	2
5 Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados	2
6 Trabalhadores agropecuários, florestais, da caça e pesca	2
7 Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais	2
8 Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais	2
9 Trabalhadores de manutenção e reparação	2

Fonte: MTE/CBO (2013)

Após, foram repassadas, individualmente, as famílias ocupacionais verificando quais possuem no campo “formação e experiência”, o curso de graduação atribuído. Nos casos que estavam informados, foi assumido o curso de graduação informado, e, nos casos das famílias ocupacionais que não possuem formação necessária ou curso de graduação específico atribuído, foram atribuídas por especialistas, analisando a descrição do campo formação e experiência de cada família ocupacional. Após essa atualização, de 596 famílias ocupacionais

listadas, foram selecionadas 136 famílias ocupacionais (Apêndice VII) que atenderam ao critério e serviram de base para o filtro 3.

Entende-se por especialistas, no caso, o autor da pesquisa e um, mestrando em Educação, que considerando a opção “características de trabalho”, “formação e experiência”, descritas no portal do trabalho e emprego (<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/ResultadoFamiliaDescricao.jsf>), atribuíram o curso de graduação à família ocupacional (Apêndice VII).

Durante a atribuição, foram notadas que algumas famílias ocupacionais podem ser atendidas por mais de um curso de graduação, neste caso, foram atribuídas as graduações que podem exercer a família ocupacional. Na Figura 18, como exemplo, para a família ocupacional "1114 - Dirigentes do serviço público", foram atribuídos os cursos de graduação em Administração e Ciências Contábeis. A lista completa das famílias ocupacionais e os cursos de graduação indicados para seu exercício encontram-se nos Apêndices VII e IX.

Cód.	Ocupações (Família)	Administração	Agronomia	Arquitetura e Urbanismo	Arquivologia	Artes Visuais	Biblioteconomia	Biomedicina	Ciências Aeronáuticas	Ciências Biológicas	Ciências Contábeis	Direito
		1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	19
1113	Magistrados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1114	Dirigentes do serviço público	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1115	Gestores públicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1143	Dirigentes e administradores de entidades religiosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1144	Dirigentes e administradores de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1210	Diretores gerais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1221	Diretores de produção e operações em empresa agropecuária, pesqueira, aquícola e florestal	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						

Figura 18. Matriz das famílias ocupacionais e os respectivos cursos de graduação indicados para o exercício da ocupação.

Fonte: dados do Autor

É importante reforçar que a coleta do dado "formação e experiência" de cada família ocupacional, para construção da Figura 18, foi feita manualmente, uma vez que o portal de emprego e renda, Ministério do Trabalho e Emprego não fornece a informação de forma digital.

c) Construção da matriz (1) das famílias ocupacionais e setores portadores de futuro

A seleção das demandas regionais buscou as informações resultantes do filtro 1, referente aos cinco setores priorizados e do filtro 2 (famílias ocupacionais com exigência de formação em ensino superior selecionadas). O objetivo desta etapa é de manter apenas as famílias ocupacionais que atendam os cinco setores portadores de futuro, conforme apresentado parcialmente na Figura 19. O Apêndice XII apresenta a tabela completa. Para melhor entendimento do leitor, para o cargo Diretores Administrativos e Financeiros, cód. 1231, o número 15 representa o número de ocupações solicitadas ao setor 1.

Cód	Descrição	SETORES (FIESC)					Total
		S1	S5	S12	S14	S16	
1114	DIRIGENTES DO SERVIÇO PÚBLICO	0	0	0	0	0	0
1143	DIRIGENTES E ADMINISTRADORES DE ORGANIZAÇÕES RELIGIOSAS	0	0	0	0	0	0
1144	DIRIGENTES E ADMINISTRADORES DE ORGANIZAÇÕES FILANTROPICAS E OUTRAS ORGANIZAÇÕES ESPECIALIZADAS	0	0	0	0	0	0
1210	DIRETORES GERAIS	6	0	0	0	0	6
1221	DIRETORES DE PRODUÇÃO E OPERAÇÕES EM EMPRESA AGROPECUÁRIA, PESQUEIRA, AQUÍCOLAS E FLORESTAL	2	0	0	0	0	2
1225	DIRETORES DE PRODUÇÃO E OPERAÇÕES DE SERVIÇOS DE TURISMO, ALOJAMENTO E ALIMENTAÇÃO	15	0	0	0	0	15
1231	DIRETORES ADMINISTRATIVOS E FINANCEIROS	16	0	0	0	0	16
1233	DIRETORES DE MARKETING, COMERCIALIZAÇÃO E VENDAS	2	0	0	0	1	3
1234	DIRETORES DE SUPRIMENTOS E AFINS	0	0	0	0	0	0
1236	DIRETORES DE SERVIÇOS DE INFORMÁTICA	1	0	0	0	0	1
1237	DIRETORES DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO	0	0	0	0	0	0
1238	DIRETORES DE MANUTENÇÃO	0	0	0	0	0	0
1311	DIRETORES E GERENTES DE SERVIÇOS PESSOAIS, SOCIAIS E CULTURAIS	0	0	0	0	0	0
1312	DIRETORES E GERENTES DE OPERAÇÕES EM EMPRESA DE SERVIÇOS DE SAÚDE	0	0	0	0	0	0
1313	DIRETORES E GERENTES DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS - DOMÍNIO C	0	0	0	0	0	0
1411	GERENTES DE PRODUÇÃO E OPERAÇÕES EM EMPRESA AGROPECUÁRIA, PESQUEIRA, AQUÍCOLAS E FLORESTAL	11	0	4	0	0	15
1412	GERENTES DE PRODUÇÃO E OPERAÇÕES EM EMPRESA DA INDÚSTRIA EXTRATIVA, DE TRANSFORMAÇÃO E DE SERVIÇOS DE UTILIDADE PÚBLICA	72	2	16	0	0	90
1413	GERENTES DE PRODUÇÃO E OPERAÇÕES DA CONSTRUÇÃO CIVIL E OBRAS PÚBLICAS	4	7	0	0	0	11
1416	GERENTES DE OPERAÇÕES DE SERVIÇOS EM EMPRESA DE TRANSPORTE, DE COMUNICAÇÃO E DE LOGÍSTICA (ARMAZENAGEM E DISTRIBUIÇÃO)	3	1	0	0	0	4
1417	GERENTES DE OPERAÇÕES DE SERVIÇOS EM INSTITUIÇÃO DE INTERMEDIÇÃO FINANCEIRA	0	0	0	0	0	0
1422	GERENTES DE RH E RELAÇÕES DO TRABALHO	17	8	0	0	0	25
1423	GERENTES DE MARKETING, COMERCIALIZAÇÃO E VENDAS	23	13	7	1	3	47
.
.
.
5201	SUPERVISORES DE VENDAS E DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS	14	0	1	0	0	15
	Total	927	386	54	1	93	1461

S1 - AGROALIMENTAR | S2 - BENS DE CAPITAL | S3 - CELULOSE & PAPEL | S4 - CERÂMICA | S5 - CONSTRUÇÃO CIVIL | S6 - COURO & CALÇADOS | S7 - ECONOMIA DO MAR | S8 - ENERGIA | S9 - INDÚSTRIAS EMERGENTES | S10 - MEIO AMBIENTE | S11 - METAL-MECÂNICA & METALURGIA | S12 - MÓVEIS & MADEIRA | S13 - PRODUTOS QUÍMICOS & PLÁSTICOS | S14 - SAÚDE | S15 - TÊXTEIS & CONFECÇÃO | S16 - TIC |

Figura 19. Famílias ocupacionais pertencentes aos setores portadores de futuro priorizados
 Fonte: dados da pesquisa

Para fazer a categorização das famílias ocupacionais por setores priorizados, foi necessário obter a Classe da Classificação Nacional de Atividade Econômica (CNAE) de cada família ocupacional e atribuída a cada setor promissor.

O resultado da comparação (Figura 19) foram 103 famílias ocupacionais selecionadas nos 5 setores portadores de futuro já citados (Agroalimentar, Construção Civil, Móveis e Madeira, Saúde e Tecnologia da Informação e Comunicação). Ao todo, a frequência das famílias ocupacionais foi de 1.461, sendo que o setor Agroalimentar (927), representou 63,45%, o setor da construção civil (386), representou 26,42%, enquanto os setores de Móveis e Madeira (54), 3,70%, Tecnologia da Informação e Comunicação (93), 6,37% e, saúde (1), 0,07% (Figura 20).

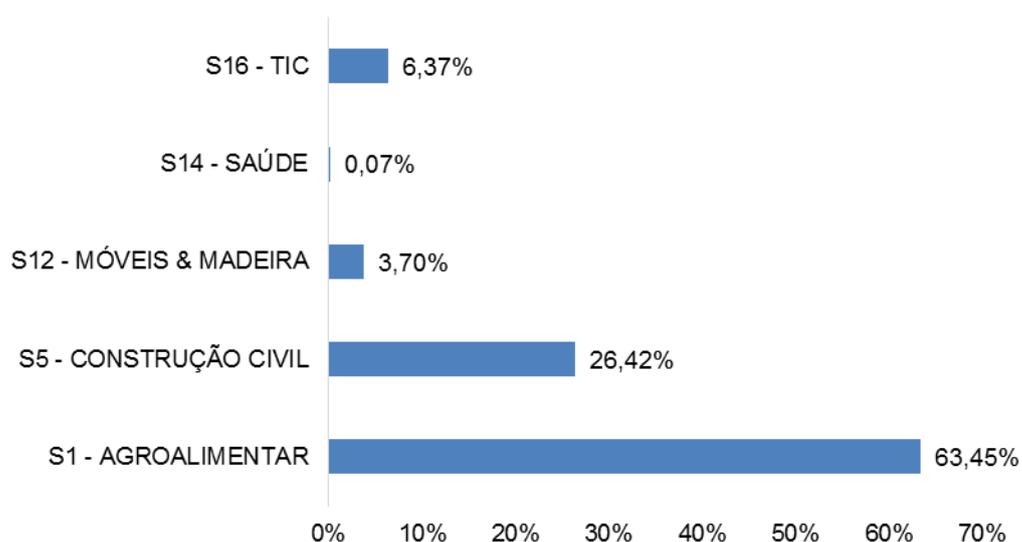


Figura 20. Número de vínculos empregatícios nas famílias ocupacionais, considerando os setores portadores de futuro
 Fonte: dados da pesquisa

Pode-se notar com base na Figura 20 que o setor Agroalimentar e Construção Civil são destaques, contudo os setores de Móveis e Madeira, Saúde e Tecnologia da Informação emergem como setores que tem demandas de conhecimentos específicos a serem atendidas.

A partir deste momento, as famílias ocupacionais serão denominadas de demandas regionais, resultado da Fase 1 e utilizadas nas fases seguintes.

Fase 2: Identificação das demandas regionais atendidas e os objetos de conhecimentos atendidos pelos cursos de graduação

Nesta etapa, são construídas três matrizes: a) Matriz de atribuição dos cursos de graduação às demandas regionais (Matriz 2); b) Matriz das demandas regionais e cursos de graduação (Matriz 3), e; c) Matriz dos objetos de conhecimentos e demandas regionais para os cursos de graduação da IES (Matriz 4). A Fase 2, possui dois resultados esperados, sendo: R₂ - demandas regionais atendidas e não atendidas pelos cursos de graduação, e; R₃ - objetos de conhecimentos atendidos e não atendidos pelos cursos de graduação.

Os dados obtidos nesta etapa são externos e internos à IES, apresentados na sequência. Para apresentação das informações, como exemplo, será adotado o critério de, ser curso ser ofertado pela IES e ser da grande área de Ciências Sociais Aplicadas, porém as informações de todas as demais áreas encontram-se nos apêndices da tese, conforme mencionado na sequência.

a) Matriz (2) de atribuição dos cursos de graduação às demandas regionais

A matriz 2 (Figura 21), foi construída dispondo as demandas regionais, em linhas (*i*), e em colunas, todos os cursos de graduação (*j*) que possuem portarias de avaliações de ENADE (Apêndice VIII). Para o preenchimento da matriz, foi utilizada a seguinte regra: o curso de graduação preenchido com o número um (1), significa que atende àquela demanda regional, enquanto o curso de graduação preenchidos com o número um (0), significa que não atende à demanda regional.

Nos casos em que as demandas são atendidas por mais de um curso de graduação, o número um (1) é replicado para todos os cursos que atendem àquela demanda.

A figura 18 apresenta todas as demandas regionais, com os respectivos cursos de graduação necessários para exercê-las.

Demandas Regionais		Graduações											
Cód.	Descrição	Administração	Administração Pública	Agronomia	Arquitetura e Urbanismo	Arquivologia	Artes Visuais	Biblioteconomia	Biomedicina	Ciências Aeronáuticas	Ciências Biológicas	Ciências Contábeis	Ciências Econômicas
1114	DIRIGENTES DO SERVIÇO PÚBLICO	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
1143	DIRIGENTES E ADMINISTRADORES DE ORGANIZAÇÕES RELIGIOSAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1144	DIRIGENTES E ADMINISTRADORES DE ORGANIZAÇÕES FILANTROPICAS E OUTRAS ORGANIZAÇÕES ESPECIALIZADAS	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1210	DIRETORES GERAIS	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1221	DIRETORES DE PRODUÇÃO E OPERAÇÕES EM EMPRESA AGROPECUÁRIA, PESQUEIRA, AQUÍCOLA E FLORESTAL	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
1225	DIRETORES DE PRODUÇÃO E OPERAÇÕES DE SERVIÇOS DE TURISMO, ALOJAMENTO E ALIMENTAÇÃO	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1231	DIRETORES ADMINISTRATIVOS E FINANCEIROS	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
1233	DIRETORES DE MARKETING, COMERCIALIZAÇÃO E VENDAS	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1234	DIRETORES DE SUPRIMENTOS E AFINS	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1236	DIRETORES DE SERVIÇOS DE INFORMÁTICA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1237	DIRETORES DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1238	DIRETORES DE MANUTENÇÃO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total (SDCurso)	8	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	1

Figura 21. Matriz (2) de atribuição dos cursos de graduação às demandas regionais

Fonte: Dados da pesquisa

A Figura 21, tomando, por exemplo, a demanda regional "1231 - Diretores Administrativos e Financeiros" foi atribuído um (1) para os cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Neste caso, significa que a demanda regional "Diretores Administrativos e Financeiros", pode ser atendida pelos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas.

Após, somam-se o número de demandas regionais que o curso atendeu, nomeada de SDCurso. No exemplo da Figura 21, o curso de graduação em Administração atende à oito (8) demandas regionais, enquanto, Agronomia (1), Ciências Biológicas (1), Ciências Contábeis (2) e Ciências Econômicas (1). A lista completa, encontra-se no Apêndice IX.

b) Matriz (3) de atribuição dos cursos de graduação às demandas regionais

A matriz 3 (Figura 22), possui as demandas regionais dispostas em linhas (i), e os cursos de graduação que possuem portarias de avaliações de ENADE (Apêndice VII), dispostos em colunas (j). Para o preenchimento da matriz, foi utilizado a substituição das células que tem o valor um (1), (Matriz 2) pela demanda regional fDi , conforme equação 3.

Com base no mesmo exemplo anterior, a demanda regional "1231 - Diretores Administrativos e Financeiros", foi atribuído um (1) para o curso de graduação em Administração, conforme Figura 22. O campo assume o total da demanda regional para o curso de graduação que é 16, ou seja, na demanda regional "Diretores Administrativos e Financeiros", encontram-se 16 vínculos, todos pertencentes ao Setor Agroalimentar - S1, conforme Equação 4.

Cód.	Demandas Regionais	SETORES (FIESC)						Total	Graduações		
		S1	S5	S12	S14	S16	Administração		Administração Pública	Agronomia	
1114	DIRIGENTES DO SERVIÇO PÚBLICO	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
1143	DIRIGENTES E ADMINISTRADORES DE ORGANIZAÇÕES RELIGIOSAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1144	DIRIGENTES E ADMINISTRADORES DE ORGANIZAÇÕES FILANTRÓPICAS E OUTRAS ORGANIZAÇÕES ESPECIALIZADAS	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
1210	DIRETORES GERAIS	6	0	0	0	0	6	1	0	0	
1221	DIRETORES DE PRODUÇÃO E OPERAÇÕES EM EMPRESA AGROPECUÁRIA, PESQUEIRA, AQUÍCOLA E FLORESTAL	2	0	0	0	0	2	0	1	0	
1225	DIRETORES DE PRODUÇÃO E OPERAÇÕES DE SERVIÇOS DE TURISMO, ALOJAMENTO E ALIMENTAÇÃO	15	0	0	0	0	15	1	0	0	
1231	DIRETORES ADMINISTRATIVOS E FINANCEIROS	16	0	0	0	0	16	1	0	0	
1233	DIRETORES DE MARKETING, COMERCIALIZAÇÃO E VENDAS	2	0	0	0	1	3	1	0	0	
1234	DIRETORES DE SUPRIMENTOS E AFINS	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
1236	DIRETORES DE SERVIÇOS DE INFORMÁTICA	1	0	0	0	0	1	0	0	0	
1237	DIRETORES DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
1238	DIRETORES DE MANUTENÇÃO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1311	DIRETORES E GERENTES DE SERVIÇOS PESSOAIS, SOCIAIS E CULTURAIS	0	0	0	0	0	0	1	0	0	

Cód.	Demandas Regionais	S1	S5	S12	S14	S16	Total	Graduações		
								Administração	Administração Pública	Agronomia
1114	DIRIGENTES DO SERVIÇO PÚBLICO	0	0	0	0	0	0	1	0	0
1143	DIRIGENTES E ADMINISTRADORES DE ORGANIZAÇÕES RELIGIOSAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1144	DIRIGENTES E ADMINISTRADORES DE ORGANIZAÇÕES FILANTRÓPICAS E OUTRAS ORGANIZAÇÕES ESPECIALIZADAS	0	0	0	0	0	0	1	0	0
1210	DIRETORES GERAIS	6	0	0	0	0	6	6	0	0
1221	DIRETORES DE PRODUÇÃO E OPERAÇÕES EM EMPRESA AGROPECUÁRIA, PESQUEIRA, AQUÍCOLA E FLORESTAL	2	0	0	0	0	2	0	1	0
1225	DIRETORES DE PRODUÇÃO E OPERAÇÕES DE SERVIÇOS DE TURISMO, ALOJAMENTO E ALIMENTAÇÃO	15	0	0	0	0	15	15	0	0
1231	DIRETORES ADMINISTRATIVOS E FINANCEIROS	16	0	0	0	0	16	16	0	0

Figura 22. Matriz famílias ocupacionais e cursos de graduação
Fonte: Dados da pesquisa

Após, são somadas as colunas referentes a cada curso e tem-se, então, a demanda regional para cada curso de graduação que será utilizada na matriz dos objetos de conhecimentos e cursos de graduação da IES, na sequência.

c) Matriz (4) dos objetos de conhecimentos e demandas regionais para os cursos de graduação da IES

A matriz 4 (Figura 23), tem o objetivo de identificar se os objetos de conhecimentos são atendidos ou não, pelos cursos de graduação - R₃. Para tanto, os dados coletados para construir a matriz foram: a) os objetos de conhecimentos tiveram origem nas Portarias dos cursos de graduação (Apêndice VIII) que prestam ENADE; b) cursos de graduação da IES, foram obtidos no próprio site da IES (UnC, 2013a); c) resposta dos coordenadores de cursos de graduação da IES do quanto o objeto de conhecimento é atendimento pelo curso; d) demanda regional obtida para cada curso, obtida por meio da matriz 3.

Para construção da matriz, foram filtrados apenas os cursos de graduação da IES dispostos nas colunas j (X), enquanto os objetos de conhecimentos foram dispostos em linhas i (Y) conforme Figura 23.

Após a construção da matriz, os coordenadores de curso identificaram a associação existente entre os objetos de conhecimentos (i) com os cursos de graduação (j), atribuindo um peso conforme a seguinte questão: o quanto o objeto de conhecimento (i) está sendo atendido pelo curso de graduação (j). A resposta para esta questão foi medida pela escala de importância (0, 1, 3 e 9), onde 0 (não tem relação), 1 (objeto de conhecimento entendido como Conhecimento Suplementar, associação definida por Especialista), 3 (objeto de conhecimento entendido como Conhecimento Complementar, correlação definida por Especialista), 9 (objeto de conhecimento entendido como Conhecimento Mandatório, associação definida por Portaria ENADE e por especialista).

Área CAPES	Curso de graduação	Observação	Conhecimentos (Fonte: Portarias do ENADE)	Poc _i (g)	Administrador	Advogado	Atuário
					313	8	134
Frequencia solicitada Mercado >>>					313	8	134
CSA	Administração		Sociologia, Ciência política, Filosofia e Ética	6.215	9	9	1
			Psicologia e comportamento organizacional	7.315	9	1	1
			Comportamento empreendedor	10.348	9		3
			Sistemas e tecnologias de comunicação e de informação	12.011	9	1	3
			Ciências jurídicas, econômicas e contábeis	8.401	9	3	9
			Teorias da administração e das organizações	6.234	9		1
			Recursos humanos	7.948	9	1	3
			Marketing	4.611	9	1	1
			Finanças	6.166	9	1	9
			Gestão de operações e logística	4.245	9		1
			Gestão de projetos, programas e políticas	9.260	9	1	1
			Planos de negócio e gestão estratégica	10.257	9	1	1
			Gestão de processos	10.586	9	1	1
			Gestão da inovação	5.914	9		1
CSA	Ciências econômicas		Econometria	1.818	3		1
			Contabilidade Geral e Finanças	5.534	9		3
			Microeconomia	3.952	3		3
			Macroeconomia	3.684	3		1
			Economia Brasileira Contemporânea	2.082	3		1
			Contabilidade Social	1.995	1		1
			Economia Monetária	2.312	3		1
			Economia Política e do setor público	1.783	3	1	1
			Economia Industrial e da Tecnologia	2.413	3		1
			Economia Internacional	2.109	3	1	1
	Desenvolvimento Socioeconômico	2.440	3		3		

Figura 23. Matriz (4) objetos de conhecimento e cursos de graduação da IES

Fonte: dados da pesquisa

O campo $Poc_i(g)$ de cada objeto de conhecimento, ver Equação (4), (Figura 23), obtida por meio das variáveis (i) demanda regional e (ii) peso atribuído pelos coordenadores de curso, permite identificar os objetos de conhecimentos não atendidos pelos cursos de graduação, cujo ponto de corte foi definido como o

valor do terceiro quartil que seleciona 75% dos objetos de conhecimento com maior peso. O valor do ponto de corte pode ser decidido pela equipe.

No exemplo da Figura 23, o objeto de conhecimento Sistemas e tecnologias de comunicação e de informação (12.011) é o melhor atendido pelos cursos de graduação da IES, Gestão de processos (10.586) e Comportamento empreendedor (10.348), enquanto o objeto de conhecimento Economia Política e do setor público (1.783), Econometria (1.818), são os objetos de conhecimentos, cujo atendimento por parte dos cursos, exige melhoria de atendimento. A lista completa encontra-se no Apêndice X.

ID	Curso	Conhecimentos (Fonte: Portarias do ENADE)	Atendimento	Atende/não Atende	
a1	Administração	Sociologia, Ciência política, Filosofia e Ética	6.215	Atende	✓
a2		Psicologia e comportamento organizacional	7.315	Atende	✓
a3		Comportamento empreendedor	10.348	Atende	✓
a4		Sistemas e tecnologias de comunicação e de informação	12.011	Atende	✓
a5		Ciências jurídicas, econômicas e contábeis	8.401	Atende	✓
a6		Teorias da administração e das organizações	6.234	Atende	✓
a7		Recursos humanos	7.948	Atende	✓
a8		Marketing	4.611	Atende	✓
a9		Finanças	6.166	Atende	✓
a10		Gestão de operações e logística	4.245	Atende	✓
a11		Gestão de projetos, programas e políticas	9.260	Atende	✓
a12		Planos de negócio e gestão estratégica	10.257	Atende	✓
a13		Gestão de processos	10.586	Atende	✓
a14		Gestão da inovação	5.914	Atende	✓
c1	Ciências contábeis	Contabilidade financeira	5.255	Atende	✓
c2		Análise de demonstrações contábeis	5.100	Atende	✓
c3		Contabilidade e análise de custos	4.603	Atende	✓
c4		Contabilidade gerencial e Controladoria	5.044	Atende	✓
c5		Administração financeira	6.108	Atende	✓
c6		Contabilidade aplicada ao setor público	3.373	Atende	✓
c7		Auditoria e Perícia	4.428	Atende	✓
c8		Legislação societária, empresarial, trabalhista e tributária;	4.743	Atende	✓
c9		Sistemas informações contábeis	4.736	Atende	✓
d1	Direito	Direito Civil	1.431	Não Atende	✗
d2		Direito Comercial	2.311	Não Atende	✗
d3		Direito do Trabalho	2.628	Não Atende	✗
d4		Direito Internacional Privado	111	Não Atende	✗
d5		Direito Internacional Público	111	Não Atende	✗
d6		Direito Administrativo	1.720	Não Atende	✗
d7		Direito Constitucional	938	Não Atende	✗
d8		Direito Penal	386	Não Atende	✗
d9		Direito Processual Civil	386	Não Atende	✗
d10		Direito Processual Penal	386	Não Atende	✗
d11		Direito Tributário	3.421	Atende	✓
cs1	Comunicação Social	Teoria e história da comunicação	1.963	Não Atende	✗
cs2		Tecnologias de comunicação	6.690	Atende	✓
cs3		Políticas de comunicação	3.436	Atende	✓
cs4		Ética e crítica de mídia	1.841	Não Atende	✗
cs5		Reportagem e apuração jornalística	259	Não Atende	✗
cs6		Redação jornalística	790	Não Atende	✗
cs7		Edição e planejamento visual	924	Não Atende	✗
cs8		Rádio e telecomunicação	477	Não Atende	✗
cs9		Comunicação impressa	1.550	Não Atende	✗
cs10		Cibercomunicação	1.827	Não Atende	✗
cs11		Assessoria de comunicação e imprensa	798	Não Atende	✗
cs12		Publicidade e propaganda	3.828	Atende	✓

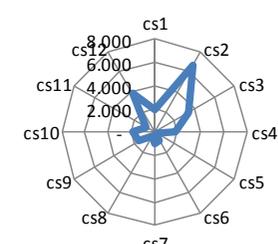
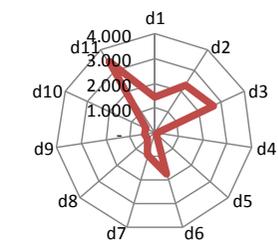
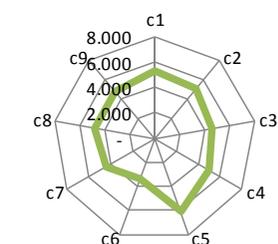
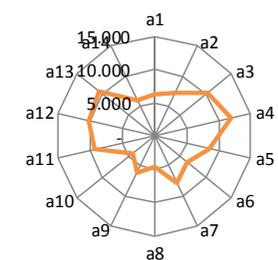


Figura 24. Conhecimentos priorizados da área de Ciências Sociais Aplicadas, ponto de corte: 2683.

Fonte: Dados da pesquisa

Os objetos de conhecimentos dos cursos de graduação em Administração (Figura 24), segundo os especialistas, são conhecimentos com um maior grau de atendimento. Como o ponto de corte foi o terceiro quartil, que seleciona 75% dos objetos de conhecimentos com maior peso, o valor ficou em 2.683, ou seja, valores do campo $Poc_i(g)$ iguais ou acima de 2.683 são desconsiderados para etapa seguinte.

O curso de Administração possui os objetos de conhecimentos de sistemas e tecnologias de comunicação e de informação que é o mais atendido entre os cursos de graduação. Os conhecimentos em gestão de processos, comportamento empreendedor e plano de negócios e gestão estratégica também tiveram destaque entre todos os demais conhecimentos, sendo elencados como os conteúdos mais atendidos pelos cursos de graduação.

A especificidade de alguns conhecimentos os tornam restritos dentro da grande área de ciências sociais aplicadas, a exemplo dos conhecimentos em direito internacional privado, direito internacional público, direito penal, direito processual civil e direito processual penal (Figura 24), específicos das áreas do direito.

Na área de comunicação social (Figura 24), os conhecimentos em reportagem e apuração jornalística e rádio e telecomunicações, por serem conhecimentos altamente técnicos do profissional da comunicação, os tornam pontuais e não tão demandados por profissionais de outras áreas do conhecimento.

O curso de ciências contábeis (Figura 24) apresentou a maior homogeneidade nos conhecimentos priorizados, tendo o conhecimento em administração financeira como o conhecimento mais pontuado, até por ser utilizado por outras áreas do conhecimento, como administração, por exemplo, enquanto o conhecimento em contabilidade aplicada ao setor público obteve menor pontuação em priorização, no curso, por ser específico da área pública.

Fase 3. Levantamento das demandas regionais e objetos de conhecimentos atendidos e não atendidos pelos cursos de pós-graduação *lato sensu*

A Fase 3 tem o objetivo de identificar as demandas regionais e objetos de conhecimentos não atendidos pelos cursos de pós-graduação *lato sensu* da IES e divide-se em duas etapas: 1) Associação dos cursos de pós-graduação *lato sensu* aos cursos de graduação, e; 2) Identificar quais objetos de conhecimentos são atendidos e não atendidos pelos cursos de pós-graduação da IES.

Para tanto, as entradas para Fase 3, foram: 1) as demandas regionais atendidas e não atendidas pelos cursos R₂; 2) objetos de conhecimentos atendidos e não atendidos pelos cursos de graduação – R₃; 3) lista de cursos de pós-graduação *lato sensu* da IES; 4) lista de cursos de graduação da IES; 5) respostas dos coordenadores de cursos de graduação ao qual o curso de pós-graduação está vinculado, ponderando o peso de atendimento do objeto de conhecimento pelo curso de pós-graduação *lato sensu*.

A lista dos cursos de pós-graduação *lato sensu* foi coletada internamente e os critérios para que os cursos fizessem parte do estudo, foi:

- i) estar sendo oferecido na microrregião de Concórdia;
- ii) estar vinculado a um curso de graduação da IES;
- iii) ter turma ingressante entre 2009 e 2012.

Na sequência, são explicadas as etapas da Fase 3.

a) Associar os cursos de pós-graduação *lato sensu* aos cursos de graduação

A vinculação dos cursos de pós-graduação *lato sensu* aos cursos de graduação considera a competência das áreas e atribuição foi feita pelo próprio autor, ou seja, conforme apresentado na Figura 25, como exemplo, o curso de pós-graduação em Controladoria, Auditoria e Perícia está vinculado ao curso de graduação em Ciências Contábeis. Por outro lado, o curso de pós-graduação em

Assessoria de Comunicação e Mídias Digitais, fica vinculado ao curso de graduação em Comunicação Social - Jornalismo e assim sucessivamente com os demais cursos, conforme apresentado na Figura 25.

ID	Cursos pós-graduação lato sensu	Ano	Cursos de graduação que o curso de pós-graduação está vinculado
1	ATENÇÃO A SAÚDE MENTAL, ALCOOL E DROGAS	2012	ADMINISTRAÇÃO - 4, 6, 8, 16, 17, 22, 23, 24
2	CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS	2012	
3	ENGENHARIA DE SEGURANÇA DO TRABALHO	2012	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
4	MBA EM GESTÃO EMPRESARIAL	2012	
5	ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO E MÍDIAS DIGITAIS	2011	CIÊNCIAS CONTÁBEIS - 12
6	GESTÃO DE PESSOAS	2011	
7	MBA EM AUDITORIA EM SAÚDE	2011	COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO - 5
8	MBA EM GESTÃO EMPRESARIAL	2011	
9	ENSINO E TREINAMENTO DOS ESPORTES COLETIVOS E TREINAMENTO ESPORTIVO PERSONALIZADO	2011	DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL E AGROECOLOGIA
10	ENFERMAGEM DO TRABALHO	2010	
11	ENFERMAGEM OBSTÉTRICA	2010	DIREITO - 13, 20
12	CONTROLADORIA, AUDITORIA E PERÍCIA	2010	
13	DIREITO DO TRABALHO E PREVIDENCIÁRIO	2010	EDUCAÇÃO FÍSICA - 9
14	ENGENHARIA DE SEGURANÇA DO TRABALHO	2010	
15	GESTÃO E TRATAMENTO DE EFLUENTES	2010	ENFERMAGEM - 1, 7, 10, 11, 18, 21, 26, 27
16	GESTÃO DE PESSOAS	2010	
17	MBA EM GESTÃO EMPRESARIAL	2010	ENGENHARIA AMBIENTAL - 15, 25
18	URGÊNCIAS	2010	
19	CLÍNICA INTERDISCIPLINAR EM ESTIMULAÇÃO PRECOCE	2009	ENGENHARIA CIVIL: 3, 14
20	DIREITO PROCESSUAL CIVIL	2009	
21	ENFERMAGEM EM TERAPIA INTENSIVA	2009	FISIOTERAPIA
22	GESTÃO DE COOPERATIVAS	2009	
23	GESTÃO FINANCEIRA EMPRESARIAL	2009	NUTRIÇÃO - 2, 28
24	GESTÃO DE PESSOAS	2009	
25	LICENCIAMENTO AMBIENTAL	2009	PSICOLOGIA
26	GESTÃO HOSPITALAR E SERVIÇOS DE SAÚDE	2009	
27	SAÚDE PÚBLICA COM CONCENTRAÇÃO EM PROGRAMA DE SAÚDE DA FAMÍLIA	2009	SISTEMAS DE INFORMAÇÃO
28	CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS,	2009	

Figura 25. Relação de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* ofertados entre 2009 e 2012, com seus respectivos vínculos em cursos de graduação

Fonte: dados da IES

Os cursos de graduação em Administração e Enfermagem são os cursos que mais possuem cursos de pós-graduação *lato sensu* vinculados sinalizados pelo código á esquerda, sendo que o curso de administração possui 8 cursos de pós-graduação *lato sensu* vinculados e o curso de graduação em enfermagem, também apresenta 8 cursos vinculados, conforme Figura 25. O curso de pós-graduação em "Clínica Interdisciplinar em estimulação precoce (19)", por não

estar vinculado a nenhum curso de graduação, será retirado das próximas análises.

Ao todo, os dois cursos juntos, representam 57,14% dos cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos no período. A IES em estudo, não possui cursos tecnólogos, também considerados cursos de ensino superior.

Nota-se na Figura 25, que no período, os cursos de graduação em Ciências Biológicas, Desenvolvimento Rural Sustentável e Agroecologia, Psicologia, Fisioterapia e Sistemas de Informação, não tiveram nenhum curso específico da área, surgindo como oportunidades de atendimento.

b) Identificar quais objetos de conhecimentos são atendidos e não atendidos pelos cursos de pós-graduação *lato sensu*

Para atender ao objetivo da etapa, foi construída matriz 5, utilizando os seguintes dados: i) Objetos de Conhecimentos não atendidos pelos cursos de graduação, obtidos na matriz 3, dispostos nas linhas i (Y); ii) lista dos cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos pela IES, com os critérios atendidos na etapa anterior, dispostos em colunas j (X); iii) respostas dos coordenadores de cursos de graduação o qual a pós-graduação está vinculada, identificando o grau de atendimento dos objetos de conhecimentos pelos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

O preenchimento da matriz pelos coordenadores de curso, considerando as associações entre os objetos de conhecimentos e os cursos de pós-graduação *lato sensu*, utilizou a mesma escala da Fase 2, onde 0 (não tem relação), 1 (objeto de conhecimento entendido como Conhecimento Suplementar, correlação definida por Especialista), 3 (objeto de conhecimento entendido como Conhecimento Complementar, correlação definida por Especialista), 9 (objeto de conhecimento entendido como (objeto de conhecimento entendido como Conhecimento obrigatório, correlação definida por Especialista).

Área CAPES	Curso de graduação	Conhecimentos (Fonte: Portarias do ENADE)	Poc _i (g)	ATENÇÃO A SAÚDE MENTAL, ALCOOL E DROGAS	CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS	ENGENHARIA DE SEGURANÇA DO TRABALHO	MBA EM GESTÃO EMPRESARIAL	GESTÃO HOSPITALAR E SERVIÇOS DE SAÚDE	SAÚDE PÚBLICA COM CONCENTRAÇÃO EM PROGRAMA DE SAÚDE DA FAMÍLIA	...	Poc _i (pg)
CSA	Direito	Direito Civil	1431								10%
CSA	Direito	Direito Comercial	2311								3%
CSA	Direito	Direito do Trabalho	2628			3	9	1	1		25%
CSA	Direito	Direito Internacional Privado	111								2%
CSA	Direito	Direito Internacional Público	111								1%
CSA	Direito	Direito Administrativo	1720								2%
CSA	Direito	Direito Constitucional	938								10%
CSA	Direito	Direito Penal	386								1%
CSA	Direito	Direito Processual Civil	386								10%
CSA	Direito	Direito Processual Penal	386								1%
CSA	Comunicação Social	Teoria e história da comunicação	1963								5%
CSA	Comunicação Social	Ética e crítica de mídia	1841	1				1	1		8%
CSA	Comunicação Social	Reportagem e apuração jornalística	259								5%
CSA	Comunicação Social	Redação jornalística	790								5%
CSA	Comunicação Social	Edição e planejamento visual	924								5%
CSA	Comunicação Social	Rádio e telecomunicação	477								2%
CSA	Comunicação Social	Comunicação impressa	1550								5%
CSA	Comunicação Social	Cibercomunicação	1827								5%
CSA	Comunicação Social	Assessoria de comunicação e imprensa	798				1				7%
CSA	Comunicação Social	Assessoria de comunicação e imprensa	798				1				7%

Figura 26. Matriz (5) objetos de conhecimento e cursos de pós-graduação *lato sensu* da IES
Fonte: dados da pesquisa

A matriz (5) apresentada na Figura 26 contempla nas células da matriz a escala de 1 a 9 que significa o quanto o objeto de conhecimento é atendido pelos cursos de pós-graduação *lato sensu*, sendo quanto maior, melhor, calculada pela Equação 5, sendo que todos ficaram abaixo do ponto de corte: 2.683.

Alguns objetos de conhecimentos possuem um atendimento baixo, pelos cursos de pós-graduação *lato sensu*, tais como, Direito Comercial (3%), Direito Administrativo (2%), Direito Internacional Público (1%), Direito Penal (1%), enquanto outros são melhores atendidos nos cursos de graduação, porém com baixo atendimento nos cursos de pós-graduação, como por exemplo Cibercomunicação: graduação (1827), pós-graduação (5%), conforme Figura 26 e apresentados de forma gráfica na Figura 27.

A tabela completa, com todos os objetos de conhecimentos estudados encontra-se no Apêndice XIV.

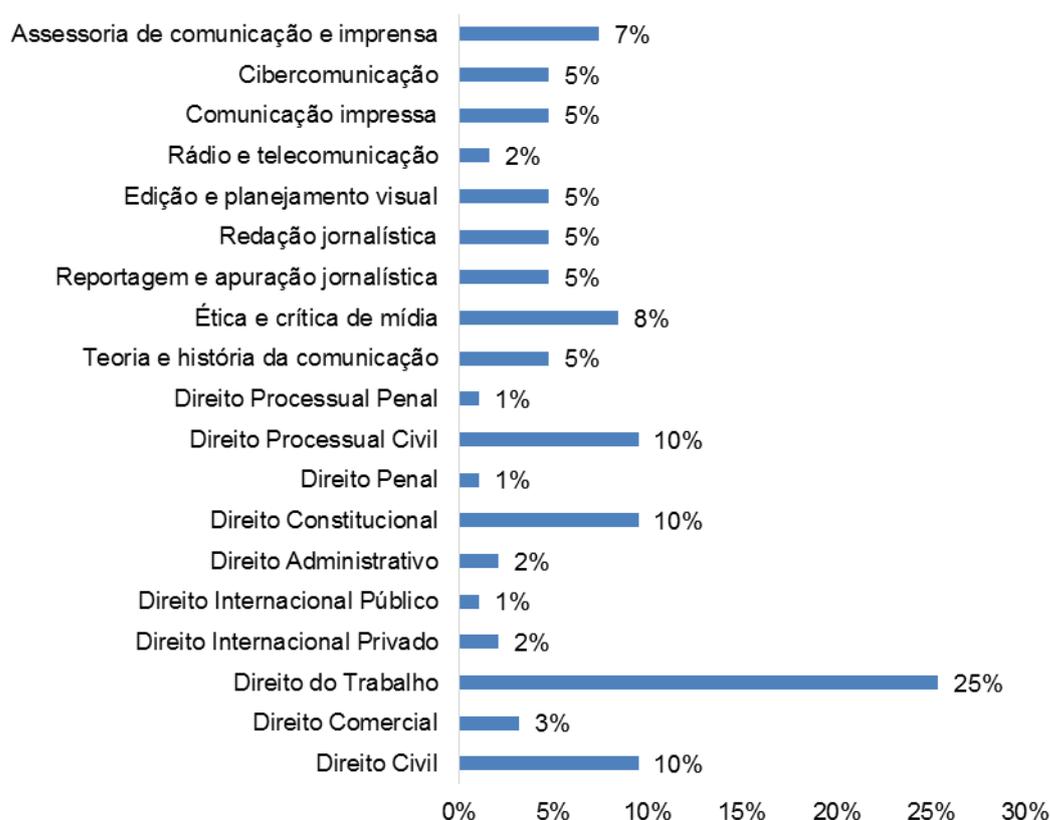


Figura 27 Apresentação gráfica do atendimento dos objetos de conhecimentos pelos cursos de pós-graduação *lato sensu* da IES

Fonte: dados da pesquisa

A Figura 27 apresenta os objetos de conhecimentos e o percentual em que são atendidos, pelos cursos, reforçando a importância em rever alguns objetos de conhecimentos que são atendidos minimamente pelos cursos, entre eles Rádio e telecomunicação (2%), Direito Processual Penal (1%), Direito Penal (1%), Direito Administrativo (2%), Direito Internacional Público (1%), Direito Comercial (3%), entre outros.

Fase 4. Identificação dos objetos de conhecimentos e o atendimento destes, às demandas regionais

A Fase 4, tem o objetivo de identificar os objetos de conhecimentos e o atendimento destes às demandas regionais. Os objetos de conhecimentos que desde a Fase 2, vem sendo trabalhados para que, na fase 4, se possa identificar

os objetos de conhecimentos que a IES atende e que não atende, como foco nos setores portadores de futuro, são apresentados na sequência.

Os objetos de conhecimentos podem ser atendidos da seguinte forma: a) atendidos na graduação e atendidos na pós-graduação; b) atendidos na graduação e não atendidos na pós-graduação; c) não atendidos na graduação e atendidos na pós-graduação; d) não atendidos na graduação e não atendidos na pós-graduação, considerando as demandas regionais.

O resultado da Fase 4, Objetos de Conhecimentos que impactam nas demandas regionais, não atendidos pela IES - R₅, comparados em cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* oportunizam a criação de cursos novos na modalidade de pós-graduação *lato sensu* e até de aperfeiçoamento, cursos rápidos que abordem os objetos de conhecimentos não atendidos, focados nos objetos de conhecimentos necessários às demandas regionais.

Curso/Área	Conhecimentos (Fonte: Portarias do ENADE)	2.683	Status	50%	Status Pós
		Poc,(g)		Poc,(pg)	
Administração	Sociologia, Ciência política, Filosofia e Ética	6.215	Atende	20%	Não Atende
Administração	Psicologia e comportamento organizacional	7.315	Atende	23%	Não Atende
Administração	Comportamento empreendedor	10.348	Atende	31%	Não Atende
Administração	Sistemas e tecnologias de comunicação e de informação	12.011	Atende	26%	Não Atende
Administração	Ciências jurídicas, econômicas e contábeis	8.401	Atende	15%	Não Atende
Administração	Teorias da administração e das organizações	6.234	Atende	18%	Não Atende
Administração	Recursos humanos	7.948	Atende	30%	Não Atende
Administração	Marketing	4.611	Atende	28%	Não Atende
Administração	Finanças	6.166	Atende	25%	Não Atende
Administração	Gestão de operações e logística	4.245	Atende	20%	Não Atende
Administração	Gestão de projetos, programas e políticas	9.260	Atende	37%	Não Atende
Administração	Planos de negócio e gestão estratégica	10.257	Atende	31%	Não Atende
Administração	Gestão de processos	10.586	Atende	42%	Não Atende
Administração	Gestão da inovação	5.914	Atende	20%	Não Atende
Ciências contábeis	Contabilidade financeira	5.255	Atende	15%	Não Atende
Ciências contábeis	Análise de demonstrações contábeis	5.100	Atende	11%	Não Atende
Ciências contábeis	Contabilidade e análise de custos	4.603	Atende	20%	Não Atende
Ciências contábeis	Contabilidade gerencial e Controladoria	5.044	Atende	20%	Não Atende
Ciências contábeis	Administração financeira	6.108	Atende	31%	Não Atende
Ciências contábeis	Contabilidade aplicada ao setor público	3.373	Atende	14%	Não Atende
Ciências contábeis	Auditoria e Perícia	4.428	Atende	23%	Não Atende
Ciências contábeis	Legislação societária, empresarial, trabalhista e tributária;	4.743	Atende	37%	Não Atende
Ciências contábeis	Sistemas informações contábeis	4.736	Atende	10%	Não Atende
Direito	Direito Civil	1.431	Não Atende	10%	Não Atende
Direito	Direito Comercial	2.311	Não Atende	3%	Não Atende
Direito	Direito do Trabalho	2.628	Não Atende	25%	Não Atende
Direito	Direito Internacional Privado	111	Não Atende	2%	Não Atende
Direito	Direito Internacional Público	111	Não Atende	1%	Não Atende
Direito	Direito Administrativo	1.720	Não Atende	2%	Não Atende
Direito	Direito Constitucional	938	Não Atende	10%	Não Atende
Direito	Direito Penal	386	Não Atende	1%	Não Atende
Direito	Direito Processual Civil	386	Não Atende	10%	Não Atende
Direito	Direito Processual Penal	386	Não Atende	1%	Não Atende
Direito	Direito Tributário	3.421	Atende	11%	Não Atende
Comunicação Social	Teoria e história da comunicação	1.963	Não Atende	5%	Não Atende
Comunicação Social	Tecnologias de comunicação	6.690	Atende	5%	Não Atende
Comunicação Social	Políticas de comunicação	3.436	Atende	7%	Não Atende
Comunicação Social	Ética e crítica de mídia	1.841	Não Atende	8%	Não Atende
Comunicação Social	Reportagem e apuração jornalística	259	Não Atende	5%	Não Atende
Comunicação Social	Redação jornalística	790	Não Atende	5%	Não Atende
Comunicação Social	Edição e planejamento visual	924	Não Atende	5%	Não Atende
Comunicação Social	Rádio e telecomunicação	477	Não Atende	2%	Não Atende
Comunicação Social	Comunicação impressa	1.550	Não Atende	5%	Não Atende
Comunicação Social	Cibercomunicação	1.827	Não Atende	5%	Não Atende
Comunicação Social	Assessoria de comunicação e imprensa	798	Não Atende	7%	Não Atende
Comunicação Social	Publicidade e propaganda	3.828	Atende	7%	Não Atende

Figura 28. Objetos de Conhecimentos que impactam nas demandas regionais, atendidos e não atendidos pela IES

Fonte: Dados da pesquisa

A Figura 28 apresenta que o curso de graduação em Administração tem todos os objetos de conhecimentos atendidos acima da mediana, pelos cursos de graduação, porém considerando os pesos atribuídos aos cursos de pós-graduação *lato sensu*, da área, nenhum dos objetos de conhecimentos fica acima do ponto de corte, neste caso 50%, significando o atendimento dos objetos de conhecimentos pelos cursos de graduação.

Os objetos de conhecimentos do curso de Ciências Contábeis, da mesma forma, enquanto na graduação os objetos de conhecimentos do curso são atendidos acima da mediana, na pós-graduação, nenhum dos objetos de conhecimentos é atendido com índice acima do ponto de corte, que é de 50%

No curso de Direito, apenas o objeto de conhecimento Direito Tributário (3.421) é atendido na graduação, enquanto na pós-graduação *lato sensu*, nenhum dos objetos de conhecimentos é atendido acima do ponto de corte de 50%.

O curso de Comunicação Social possui três objetos de conhecimentos que são atendidos pelos cursos de graduação, que ficam acima da mediana: Tecnologias da Comunicação (6.690), Políticas da Comunicação (3.436) e Publicidade e Propaganda (3.828), enquanto em se tratando de pós-graduação *lato sensu*, os cursos não atendem os objetos de conhecimentos.

Note que a premissa é que todo objeto de conhecimento não atendido pelo curso de graduação é um potencial conhecimento a ser desenvolvido nos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Alternativamente, seria possível os especialistas optarem por outras categorias, além de atende/não atende. Esta terceira categoria seria formada por aquelas na qual o objeto de conhecimento atendido no curso de graduação pode ser aperfeiçoado no curso de pós-graduação *lato sensu*.

Por outro lado, também é possível a criação de cursos de pós-graduação de caráter multidisciplinar com integração de conhecimentos de forma colaborativa entre as áreas. Cabe aos especialistas avaliarem esta perspectiva frente aos resultados obtidos.

Área CAPES	Curso/Área	Conhecimentos (Fonte: Portarias do ENADE)	Graduação			Pós-Graduação LS	
			Poc _i (g)	% / Med	Status	Poc _i (pg)	Status
			2.683			50%	
CSA	Direito	Direito Civil	1.431	53%	NA	10%	NA
CSA	Direito	Direito Comercial	2.311	86%	NA	3%	NA
CSA	Direito	Direito do Trabalho	2.628	98%	NA	25%	NA
CSA	Direito	Direito Internacional Privado	111	4%	NA	2%	NA
CSA	Direito	Direito Internacional Público	111	4%	NA	1%	NA
CSA	Direito	Direito Administrativo	1.720	64%	NA	2%	NA
CSA	Direito	Direito Constitucional	938	35%	NA	10%	NA
CSA	Direito	Direito Penal	386	14%	NA	1%	NA
CSA	Direito	Direito Processual Civil	386	14%	NA	10%	NA
CSA	Direito	Direito Processual Penal	386	14%	NA	1%	NA
CSA	Comunicação Social	Teoria e história da comunicação	1.963	73%	NA	5%	NA
CSA	Comunicação Social	Ética e crítica de mídia	1.841	69%	NA	8%	NA
CSA	Comunicação Social	Reportagem e apuração jornalística	259	10%	NA	5%	NA
CSA	Comunicação Social	Redação jornalística	790	29%	NA	5%	NA
CSA	Comunicação Social	Edição e planejamento visual	924	34%	NA	5%	NA
CSA	Comunicação Social	Rádio e telecomunicação	477	18%	NA	2%	NA
CSA	Comunicação Social	Comunicação impressa	1.550	58%	NA	5%	NA
CSA	Comunicação Social	Cibercomunicação	1.827	68%	NA	5%	NA
CSA	Comunicação Social	Assessoria de comunicação e imprensa	798	30%	NA	7%	NA
:	:	:	:	:	:	:	:

Status: A = Atende; NA = Não Atende

Figura 29. Objetos de Conhecimentos que impactam nas demandas regionais, não atendidos pela IES

Fonte: Dados da pesquisa

A Figura 29 apresenta os cursos da grande área Ciências Sociais Aplicadas, na qual os objetos de conhecimentos não atendem aos cursos de graduação, necessários para o atendimento das demandas regionais. A lista completa dos cursos e objetos de conhecimentos encontram-se no Apêndice XV.

Fica evidente com a aplicação do modelo, a necessidade de investimento em áreas tecnológicas, que possam agregar valor aos produtos e serviços oferecidos pela microrregião.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresenta as conclusões da pesquisa e, também, sugestões para novas pesquisas.

6.1 CONCLUSÕES DA PESQUISA

O presente estudo teve como objetivo principal o desenvolvimento de um modelo de sistematização de informações que relacione as demandas regionais com os objetos de conhecimento das IES, para orientar a criação e a atualização de cursos de pós-graduação *lato sensu*, denominado de MIPLS.

O primeiro capítulo apresentou o contexto do estudo, bem como o problema, objetivo geral e específico, justificativa e o método da presente tese. O segundo capítulo descreveu a literatura encontrada acerca dos assuntos Educação Superior, Pós-Graduação, Documentos Institucionais e Desenvolvimento Regional. O capítulo foi fundamental para embasar a criação do modelo, evidenciando, por meio de autores o papel das Instituições de Ensino Superior frente ao atendimento das demandas regionais e do desenvolvimento regional.

No terceiro capítulo, foi abordado o panorama da educação superior em nível nacional e regional. Atualmente, os sistemas de informações de MEC e CAPES, ainda não oportunizam informações referentes à modalidade de pós-graduação *lato sensu*. Em 2014, o MEC, por meio do SISU, publicou a resolução Nº 2 de 12 de fevereiro de 2014 que institui as IES a prestar um número mínimo de informações ao Ministério da Educação.

Por outro lado, em se tratando do ensino superior, o Brasil teve um crescimento de 162,50% no período de 2001 a 2012, principalmente na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito, pelo fato dos cursos dessas áreas representarem 40,80% do total de matrículas dos cursos presenciais. O ponto a ser melhorado consiste em elevar o percentual das regiões Norte e Centro-Oeste no número total de matriculados, que em 2012 representavam apenas 6,83% e 9,25%, respectivamente.

Com referência aos Programas de pós-graduação *stricto sensu*, a evolução de programas de 2001 para 2012, foi de 115,47%, sendo que no mesmo período as regiões Norte e Centro-Oeste, cresceram 437,50% e 211,63%, respectivamente. Porém, em 2012, as regiões Sul e Sudeste, juntas, representaram 67,18% dos PPGSS do Brasil, destacando os programas multidisciplinares, que de 2001 para 2012, tiveram um crescimento de 169,39% da representatividade no número total de programas.

O quarto capítulo, descreveu o modelo que divide-se em 4 fases, sendo que na **Fase 1**, identificou as demandas regionais (R_1) por meio das ocupações para os setores portadores de futuro. É o ponto de partida para delimitar os objetos de conhecimentos necessários, na fase seguinte. A **Fase 2**, resultou nas demandas regionais atendidas pelos cursos de graduação (R_2) e também nos objetos de conhecimentos não atendidos pelos cursos de graduação da IES (R_3).

A **Fase 3**, teve como o resultado os objetos de conhecimentos atendidos e não atendidos pelos cursos de pós-graduação *lato sensu* (R_4), enquanto a **Fase 4**, obteve os objetos de conhecimentos que impactam nas demandas regionais não atendidos pela IES.

O quinto capítulo, relatou a aplicação do modelo, destacado no quarto capítulo, em uma Instituição de Ensino Superior comunitária, da microrregião de Concórdia, Santa Catarina. A aplicação em um caso prático, validou o modelo, bem como oportunizou ser feitas sugestões de estudos futuros visando sua aplicabilidade em outras IES regionais e nacionais, de diferentes naturezas jurídicas.

Em relação às vantagens da aplicação do modelo, pode-se destacar: a) foco nos setores definidos como portadores de futuro para microrregião; b) consideração das demandas regionais, com base em uma amostra significativa de ocupações destes setores. Por outro lado, foram encontradas algumas dificuldades, citadas na sequência: a) a atribuição dos cursos de graduação às demandas regionais feita de forma subjetiva, nos casos não indicados pelo MTE/CBO (2013); b) atribuição de peso pelos coordenadores pode ter interpretações diferenciadas entre um e outro coordenador; c) priorização dos

setores portadores de futuro, baseados na experiência e conhecimento dos especialistas.

O objetivo da tese foi alcançado uma vez que o MPILS contribuiu para o fluxo de informações entre as demandas que representam as necessidades da região e os cursos de capacitações desenvolvidos. As demandas regionais foram utilizadas para orientar a criação de novos cursos para a IES por meio de um método estruturado e organizado com base em documentos, leis, e gestores. A Tese contribui para indicar as fontes de informação e utilização do método em outras instituições permitindo que a replicação em outros casos possa retroalimentar com melhorias o próprio modelo.

A proposta do modelo é tornar-se uma referência adaptável a cada caso, sendo este o primeiro patamar de pesquisa para a organização da informação do mercado, com base em dados e informação disponível numa perspectiva teórica. A automatização do modelo é a próximo patamar com vista a facilitar o uso do mesmo, assim como detalhar a construção do *portfólio* de cursos (cursos que devem ser criados, mantidos, atualizados e descontinuados), contemplando objetos de conhecimentos que atendam a demanda regional.

E, com base no portfólio estabelecer os Projetos Pedagógicos derivados destes. O modelo é capaz de prover a capacitação das pessoas considerando as demandas regionais e conseqüentemente ao desenvolvimento da região, atendendo ao propósito maior de uma instituição de ensino que é melhorar o país e a qualidade de vida da sociedade;

6.2 SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISA

No presente estudo, foi trabalhada a realidade observável da pós-graduação *lato sensu*, em uma IES comunitária de Santa Catarina, especificamente do Oeste Catarinense. É de extrema importância que a IES de outras regiões do estado, país e também, caracterização jurídica, possam aplicar o modelo, que até então ficou focado nessa tipologia de IES.

É possível, também, com o presente modelo, pensar em outras realidades de cursos, tais como, cursos de aperfeiçoamento, cursos rápidos, técnicos, cursos de mestrado e doutorado, respeitando as diferentes legislações vigentes.

Destaca-se que a partir de 2014, serão fornecidas informações sobre a pós-graduação *lato sensu*, pelas IES ao Ministério da Educação, o que permite aperfeiçoar o presente modelo.

O modelo necessitará de adaptações aos novos cursos e programas, porém é possível a partir dele, pensar na criação de um observatório no município, região, estado e país que oportunize pensar os cursos regionalmente, atendendo a demanda regional e evitando sobreposições de cursos e conhecimentos.

Sugere-se testar o modelo, com a abordagem de competências, ao invés de cursos de graduação atribuídos às famílias ocupacionais, adaptando a presente tese. A partir da presente tese, é possível pensar a construção de portfólios de cursos e objetos de conhecimentos que podem ser oferecidos a sociedade, com foco nos setores promissores ou setores portadores de futuro.

O gerenciamento das informações auxilia as IES e o controle destes cursos. Além disso, uma instituição idônea que prima pela qualidade deve considerar, além do atendimento mínimo dos requisitos da legislação, as perspectivas das demandas regionais. As instituições deveriam ajudar os indivíduos no suprimento de áreas carentes do mercado.

Como desdobramentos futuros, entende-se que o modelo pode gerar o portfólio de cursos e conhecimentos para as IES. Com estes resultados é possível indicar: a) cursos a serem descontinuados, como aqueles cursos com demanda saturada ou demandas ultrapassadas; b) cursos a serem atualizados, são cursos que devem ser mantidos para atender uma demanda existente; c) cursos novos, que devem atender as demandas emergentes. Neste caso, para priorizar a ação sobre os cursos recomenda-se utilizar como critério de avaliação, o atendimento às estratégias do governo, o PDI da instituição, a competência interna dos professores e a oferta de cursos similares na região.

7 REFERÊNCIAS

ACAFE. **Boletim Informativo ACADEMIA**. 2012. Florianópolis, SC, 2013. Disponível em: <http://www.acafe.org.br/>, 2013

BAQUERO, Marcello. Capital Social, **Desenvolvimento Sustentável e democracia na América Latina**. Porto Alegre: Ed, UFRGS, 2007.

BAQUERO, Marcello; CREMONESE, Dejalma. **Desenvolvimento Regional, democracia local e capital social**. Ijuí: Ed, Unijuí, 2008. 138

BARQUERO, Antonio Vázquez. **Desenvolvimento Endógeno em Tempos de Globalização**. Porto Alegre: Ed, UFRGS, 2002

BARQUERO, Antonio Vázquez. **Desenvolvimento endógeno em tempos de globalização**. Editora UFRGS. 2001

BAUM, S.; MA, J.; PAYEA, K. **Education pays 2010: the benefits of higher education for individuals and society**. College Board Advocacy & Policy Center. Disponível em http://trends.collegeboard.org/education_pays/

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. S. **Desafios da Universidade na sociedade do conhecimento**. 2008.

BEUREN, Ilse Maria (Org.). **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BOISIER, S. **Em busca do esquivo desenvolvimento regional: entre a caixa-preta eo projeto político**. Planejamento e políticas públicas, 1996. Disponível em: <<http://www.en.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/135>>. Acesso em: 3/2/2014.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 13/08/2013

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.773 de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 13/08/2013.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 06 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instruções para elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>>. Acesso em: 28 ago. 2012.

BRASIL. **Plano de Metas da Educação**: Instrumento de Campo. Ministério da Educação, Brasília, DF, Ago de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diagnostico.pdf> >. Acesso em: 06 ago. 2012.

BUARQUE, Sérgio C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável: metodologia de planejamento**. 3 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

CANTERLE, N. M. G.; FAVARETTO, F. **Proposta de um modelo referencial de gestão de indicadores de qualidade na instituição universitária**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 16, n. 60, p. 393–412, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000300005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. .

CAPES. **Distribuição de Programas de Pós-Graduação no Brasil**. 2013. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>>

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020** – Documentos Setoriais. Vol. I. Brasília, 2010b.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Vol. I. Brasília, 2010a.

CEE/SC. **RESOLUÇÃO CEE Nº 100/2011**. Fixa normas para o funcionamento da Educação Superior no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina e estabelece outras providências. 2011. Disponível em <http://www.cee.sc.gov.br>. Acesso em 13/08/2013.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CHAÚÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001

DALLABRIDA, Valdir Roque. **Sustentabilidade e endogenização: novos paradigmas para o desenvolvimento regional**. In: BECKER, Dinizar F.; BANDEIRA, Pedro S. **Desenvolvimento regional-local: determinantes e desafios contemporâneos**, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000, p. 187-228.

DEMO, Pedro. **Educar para pesquisa**. 6ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DOWBOR, Ladislau. **A intervenção dos governos locais no processo de desenvolvimento**. In: BAVA, Silvio Caccia (Org.). **Desenvolvimento local**. São Paulo: Polis, n.25, 1996.

ESTEVEES, Paulo C. L. **Fatores determinantes de mudanças na estrutura competitiva do sistema de ensino superior de Santa Catarina**. 2007. 154 p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FEGER, José Elmar. **REGIONALIZAÇÃO DO TURISMO NA ÁREA DE INFLUÊNCIA DOS MUNICÍPIOS DE MARCELINO RAMOS (RS) E PIRATUBA (SC)**. 2010. 166 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2010. Disponível em: <btd.unisc.br>. Acesso em: 12 jan. 2013.

FERREIRA, Naura S. Carapeto. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 5º ed. São Paulo: Cortez Ed., 2.005.

FIESC. Setores Portadores de Futuro para a Indústria Catarinense 2022 – Estudo de Tendências – Mesorregião Grande Florianópolis. 2013a. Disponível em: http://www4.fiescnet.com.br/images/home-pedic/mesorregiao_grande_fpolis.pdf. Acesso em 13/08/2013.

FIESC. Setores Portadores de Futuro para a Indústria Catarinense 2022 – Estudo de Tendências – Mesorregião Norte. 2013b. Disponível em: http://www4.fiescnet.com.br/images/home-pedic/mesorregiao_norte.pdf. Acesso em 13/08/2013.

FIESC. Setores Portadores de Futuro para a Indústria Catarinense 2022 – Estudo de Tendências – Mesorregião Oeste. 2013c. Disponível em: http://www4.fiescnet.com.br/images/home-pedic/mesorregiao_oeste.pdf. Acesso em 13/08/2013.

FIESC. Setores Portadores de Futuro para a Indústria Catarinense 2022 – Estudo de Tendências – Mesorregião Serrana. 2013d. Disponível em: http://www4.fiescnet.com.br/images/home-pedic/mesorregiao_serrana.pdf. Acesso em 13/08/2013.

FIESC. Setores Portadores de Futuro para a Indústria Catarinense 2022 – Estudo de Tendências – Mesorregião Sul. 2013e. Disponível em: http://www4.fiescnet.com.br/images/home-pedic/mesorregiao_sul.pdf. Acesso em 13/08/2013.

FIESC. Setores Portadores de Futuro para a Indústria Catarinense 2022 – Estudo de Tendências – Mesorregião Vale do Itajaí. 2013f. Disponível em: http://www4.fiescnet.com.br/images/home-pedic/mesorregiao_vale_itajai.pdf. Acesso em 13/08/2013.

FIESC. **Tabela de convergência da Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE) para setores portadores de futuro**. Documentos internos. 2013g.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da Pesquisa Científica**. UECE – Universidade Estadual do Ceará. Curso de especialização em comunidades virtuais de aprendizagem – Informática educativa. Ceará, 2002.

GASPAR, Marcos A.; PALÁCIOS, Fernando A. C.; SANTOS, Silvio A. **A Gestão do Conhecimento na formulação do projeto político pedagógico em cursos de graduação**. Revista de Administração da UNIMEP, v.8, n.1, Jan/Abr – 2010.

GERTLER, M. S. e WOLFE, D. a. **Local social knowledge management: Community actors, institutions and multilevel governance in regional foresight exercises**. Futures, v. 36, n. 1, p. 45–65, doi:10.1016/S0016-3287(03)00139-3, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOULART, Sueli; VIEIRA, Marcelo M. F./ CARVALHO, Cristina A. **Universidades e desenvolvimento local**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2005.

INSTITUTO ETHOS. **Rede Ethos de Jornalistas**. Disponível em <http://www.internethos.org.br/_Internethos/Documents/RedeCartilha1.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2012.

MACCARI, Émerson Antonio. **Contribuições à gestão dos programas de pós-graduação stricto sensu em administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação norte americano e brasileiro**. 2008. 250 f. Tese (Doutorado) - Curso de Administração, Departamento de Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. <www.teses.usp.br>. Acesso em: 27 mar. 2013.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MEC / CNE / CES. **Resolução nº 2 de 12 de fevereiro de 2014**. Institui o cadastro nacional de oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 03/03/2014.

MEC / INEP. **Sinopse estatística da Educação Superior Censo, 2001 – 2012**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 13/08/2013.

MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Política de Pós-graduação Lato sensu no Brasil: configuração no período de 1964 a 1985**. 2010. 210 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <www.teses.usp.br>. Acesso em: 27 mar. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **AVALIAÇÃO EXTERNA DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**: Diretrizes e Instrumento. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 2, de 12 de fevereiro de 2014**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior.

MTE / CBO. **Relação das Ocupações Brasileiras**, 2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em <<http://www.mtecbo.gov.br/>>. Acesso em 13/08/2013

MTE / RAIS. **Relação das Informações Sociais**, 2009 à 2012. Brasília, DF, 2013. Disponível em <<http://bi.mte.gov.br/bgcaged/>>. Acesso em 13/08/2013

MURIEL, Roberta. **Plano de desenvolvimento institucional – PDI**: análise do processo de implantação. Brasil: Hoper, 2006

NEVES, Clarissa E. B. **Desafios da Educação Superior**: Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan/jun, 2007, p.14-21.

NÓVOA. A. **formação de professores e a profissão docente**. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992

OLIVEIRA, Fátima Bayma de. **Origem e evolução dos cursos de pós-graduação *lato sensu* no Brasil**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro. 29 (1): 19-33. Jan/Mar/1995a.

OLIVEIRA, F. B. **Pós-Graduação, educação e mercado de trabalho**. Campinas: Papirus, 1995b.

OLIVEIRA, Gilson Batista de. **Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento**. Revista da FAE, Curitiba, v.5, n.2, p.41-48, maio/ago. 2002

OLIVEIRA, R. P. DE. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil**. Educação & Sociedade, v. 30, n. 108, p. 739–760, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 13/3/2014.

OLIVEIRA, S.L. **TRATADO DE METODOLOGIA CIENTIFICA**. Editora eletrônica: Segmento e Co. Produções Gráficas Ltda. São Paulo, 2001.

PELEIAS, Ivam R; MENDONÇA, Janete de F.; SLOMSKI, Vilma G.; FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade no ensino superior**: análise da percepção de professores de controladoria em cursos de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n.3, p.499-532, nov/2011.

PETRELLI, Cristina M.; COLOSSI, Nelson. **A quarta via das instituições de ensino superior: a responsabilidade social.** Revista Catarinense da Ciência Contábil - CRCSC. Florianópolis, v.5, n.13, p.71-83, dez. 2005/mar. 2006

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1989.

RODRIGUES, Cláudia M. C. **Proposta de Avaliação Integrada ao Planejamento Anual: um modelo para as UCG's.** 2003. 341 f. Tese (Doutorado) – Curso de Engenharia da Produção. Porto Alegre, 2003. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/>. Acesso em 20 abr.2012.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento incluyente, sustentável, sustentado.**Rio de Janeiro, Garamond, 2004

SAMPAIO, H. **O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações.** Revista Ensino Superior. São Paulo: Unicamp, 2011. Disponível em:

<http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf>. Acesso em: 19/2/2014.

SANTOS, B. DE S. **A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** São Paulo, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova.** 260 p. Coimbra, 2008. Disponível em:

<<https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXI.pdf>>. Acesso em: 13 mai2013.

SANTOS, Giseli A. (Org.). **Universidade, formação e cidadania.** São Paulo: Cortez, 2001

SCHMIDT, J. **O comunitário em tempos de público não estatal.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior ..., v. 15, n. 1, p. 9–40, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772010000100002&script=sci_abstract>. Acesso em: 25/1/2014.

Secretaria de Estado de Planejamento. **Documento de políticas públicas do desenvolvimento regional de SC é construído em Conferência.** Secretaria de Estado do Planejamento. Governo do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2012. Disponível em: <http://www2.spg.sc.gov.br/>

SILVA, J. E. O.; MELO, P. A. DE; RAMOS, A. M.; AMANTE, C. J.; SILVA, F. M. DA. **Contribuições do PDI e do Planejamento Estratégico na gestão de Universidades Federais.** Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, v. 6, n. 3, p. 269–287, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/30647>>

SOBRAL, Fernanda A. da F. **Qualidade Acadêmica e relevância Social e Econômica da Educação Superior**. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n.78, p.227-241, mai/ago. 2009.

TENÓRIO Fernando. G. (Org). **Cidadania e desenvolvimento local**. Ijuí, Unijuí, 2007.

THIESEN, Juarez da Silva. **Método para a construção e análise de cenários prospectivos em planejamento educacional baseado na gestão do conhecimento**. 2009. 160 f. il. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

TÖDTLING, F. e KAUFMANN, A. **SMEs in regional innovation systems and the role of innovation support** - the case of upper Austria. The Journal of Technology Transfer, p. 15–26, 2002.

TRAMONTIN, Raulino; BRAGA, Ronald. **As universidades comunitárias** - um modelo alternativo. São Paulo: Loyola, 1988.

UNESCO. Conferência mundial sobre o Ensino Superior no século XXI: visão e ação. 1998, Paris. Anais... Brasília, DF, 1998.

UnC. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2011. Disponível em: www.unc.br. Acesso em 30/11/2013.

UnC. Projeto Pedagógico Institucional. 2011. Disponível em: www.unc.br. Acesso em 30/11/2013.

VÁZQUEZ BARQUERO, Antonio. (1988). **Desarrollo local. Una estratégia de creación de empleo**. Madrid, Ed. Pirámide.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político pedagógico da Escola: Uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos de pesquisa em administração**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

Os apêndices encontram-se disponibilizados em endereço eletrônico, conforme segue:

Apêndices	Links
I. Distribuição dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na região Sul, classificado por área de conhecimento	http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/TeseJacir_Apendice_I.pdf
II. Distribuição dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , em Santa Catarina, por área de conhecimento	http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/TeseJacir_Apendice_II.pdf
III. Distribuição dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , no Rio Grande do Sul, por área de conhecimento	http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/TeseJacir_Apendice_III.pdf
IV. Distribuição dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , no Paraná, por área de conhecimento	http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/TeseJacir_Apendice_IV.pdf
V. Distribuição dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , por região do Brasil	http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/TeseJacir_Apendice_V.pdf
VI. Distribuição dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , da região Sul, por área de conhecimento	http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/TeseJacir_Apendice_VI.pdf
VII. Demonstrativo das famílias ocupacionais como suas respectivas formações de graduação	http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/TeseJacir_Apendice_VII.pdf
VIII. Tabela de cursos superiores - Graduação - MEC	http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/TeseJacir_Apendice_VIII.pdf
IX. Matriz famílias ocupacionais e os respectivos cursos de graduação necessários para o exercício da ocupação	http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/TeseJacir_Apendice_IX.pdf
X. Matriz objetos do conhecimento e os cursos de graduação	http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/TeseJacir_Apendice_X.pdf
XI. Instrumento de coleta de dados utilizado para priorização dos setores portadores de futuro, pelos especialistas	http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/TeseJacir_Apendice_XI.pdf
XII. Relação das famílias ocupacionais (CBO) classificadas por setores portadores de futuro priorizados (FIESC)	http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/TeseJacir_Apendice_XII.pdf
XIII. Relação das classes da Classificação Nacional de Atividade Econômica (CNAE) contempladas em cada Setor Promissor (FIESC)	http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/TeseJacir_Apendice_XIII.pdf
XIV. Matriz dos objetos de conhecimentos e cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> da IES	http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/TeseJacir_Apendice_XIV.pdf
XV. Relação dos objetos de conhecimentos que não são atendidos pelos cursos de graduação e cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>	http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/TeseJacir_Apendice_XV.pdf