

EDITORA



UnB

# **Expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil**

Uma análise das tendências e controvérsias no período pós-LDB nº 9.394/96 (1997-2012)

José Vieira de Sousa  
Girlene Ribeiro de Jesus  
Cláudia Maffini Griboski  
(organizadores)



Pesquisa,  
Inovação  
& Ousadia



**Universidade de Brasília**

**Reitora**  
**Vice-Reitor**

Márcia Abrahão Moura  
Enrique Huelva

EDITORA



**UnB**

**Diretora**

Germana Henriques Pereira

**Conselho editorial**

Germana Henriques Pereira (Presidente)  
Fernando César Lima Leite  
Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende  
Carlos José Souza de Alvarenga  
Estevão Chaves de Rezende Martins  
Flávia Millena Biroli Tokarski  
Jorge Madeira Nogueira  
Maria Lidia Bueno Fernandes  
Rafael Sanzio Araújo dos Anjos  
Sely Maria de Souza Costa  
Verônica Moreira Amado

EDITORA



UnB

# **Expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil**

Uma análise das tendências  
e controvérsias no  
período pós-LDB  
nº 9.394/96 (1997-2012)

José Vieira de Sousa  
Girlene Ribeiro de Jesus  
Cláudia Maffini Griboski  
(organizadores)



Pesquisa,  
Inovação  
& Ousadia

**Coordenadora de Produção Editorial**  
**Preparação e revisão**  
**Diagramação**

**Equipe editorial**

Luciana Lins Camello Galvão  
Angela Gasperin Martinazzo  
Haroldo Brito

© 2018 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:  
Editora Universidade de Brasília  
SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,  
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF  
Telefone: (61) 3035-4200  
Site: [www.editora.unb.br](http://www.editora.unb.br)  
E-mail: [contatoeditora@unb.br](mailto:contatoeditora@unb.br)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta  
publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por  
qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Esta obra foi publicada com recursos provenientes do Edital  
DPI/DPG nº 2/2017.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

---

E96            Expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil : uma  
                  análise das tendências e controvérsias no período pós-LDB nº  
                  9.394/96 (1997-2012) / José Vieira de Sousa, Girlene Ribeiro  
                  de Jesus, Cláudia Maffini Griboski (organizadores). – Brasília  
                  : Editora Universidade de Brasília, 2021.  
                  328 p. ; 23 cm. – (Pesquisa, Inovação & Ousadia).

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-65-5846-017-6

1. Ensino superior. 2. Cursos superiores de tecnologia. 3.  
Ensino profissional. I. Sousa, José Vieira de (org.). II. Jesus,  
Girlene Ribeiro de (org.). III. Griboski, Cláudia Maffini (org.).  
IV. Série.

CDU 378(81)

# Lista de gráficos

<b>Gráfico 1</b> – Percentual de dirigentes vinculados às IES, por organização acadêmica.....	40
<b>Gráfico 2</b> – Nível de formação dos entrevistados: dirigentes das IES .	41
<b>Gráfico 3</b> – Nível de formação dos entrevistados: gestores de entidades públicas e privadas ligadas à educação superior .....	44
<b>Gráfico 4</b> – Taxas de escolarização bruta e líquida na educação superior brasileira (2001–2013).....	110
<b>Gráfico 5</b> – Variação do percentual das matrículas na graduação em geral e nos CSTs (Brasil, 1999–2013) .....	130
<b>Gráfico 6</b> – Número de CSTs presenciais e a distância ofertados no Brasil (1997–2012).....	149
<b>Gráfico 7</b> – Evolução do número de CSTs, presenciais e a distância, no Brasil (1997–2012) .....	151
<b>Gráfico 8</b> – Evolução de matrículas em CSTs presenciais e a distância, no Brasil (1997–2012) .....	154
<b>Gráfico 9</b> – Evolução de matrículas em CSTs por área de conhecimento, no Brasil (2007–2012).....	155
<b>Gráfico 10</b> – Evolução de matrículas em CSTs na modalidade a distância, por região brasileira (2007–2012) .....	157
<b>Gráfico 11</b> – Evolução de matrículas em CSTs na modalidade presencial, por região brasileira (1997–2012) .....	158
<b>Gráfico 12</b> – Evolução do número de IES que ofereceram CSTs, por região brasileira (1997–2012) .....	159
<b>Gráfico 13</b> – Evolução do número de IES que ofertaram CSTs, por categoria administrativa (Brasil, 1997–2012) .....	160

<b>Gráfico 14</b> – Distribuição da oferta de CSTs presenciais e a distância, por região e categoria administrativa (Brasil, 2012).....	161
<b>Gráfico 15</b> – Evolução de estudantes matriculados e concluintes em CSTs, por área (Brasil, 1997–2012).....	162
<b>Gráfico 16</b> – Frequência dos temas nas verbalizações dos sujeitos da pesquisa, por áreas priorizadas .....	273
<b>Gráfico 17</b> – Frequência dos temas nas verbalizações dos sujeitos da pesquisa: razões para a expansão .....	279

# Lista de quadros

<b>Quadro 1</b> – Relação entre conhecimento e interesse .....	24
<b>Quadro 2</b> – IES que compuseram a amostra da pesquisa, por código, região, categoria administrativa e organização acadêmica.....	34
<b>Quadro 3</b> – Cursos Superiores de Tecnologia ofertados pela UFSul, por eixos .....	60
<b>Quadro 4</b> – Cursos Superiores de Tecnologia ofertados pela UENorte, por eixos .....	61
<b>Quadro 5</b> – Cursos Superiores de Tecnologia ofertados pela UPSudeste, por eixos .....	63
<b>Quadro 6</b> – Cursos Superiores de Tecnologia ofertados pelo IFSul, por eixos .....	64
<b>Quadro 7</b> – Cursos Superiores de Tecnologia ofertados pelo IFCentro-Oeste, por eixos.....	66
<b>Quadro 8</b> – Cursos Superiores de Tecnologia ofertados pelo IFNordeste, por eixos .....	68
<b>Quadro 9</b> – Cursos Superiores de Tecnologia ofertados pelo CPSudeste. Por eixos .....	69
<b>Quadro 10</b> – Cursos Superiores de Tecnologia ofertados pelo CP1Nordeste, por eixos .....	70
<b>Quadro 11</b> – Cursos Superiores de Tecnologia ofertados pelo CP2Nordeste, por eixos .....	71
<b>Quadro 12</b> – Cursos Superiores de Tecnologia ofertados pela rede FESudeste, por eixos .....	73

<b>Quadro 13</b> – Cursos Superiores de Tecnologia ofertados pela FP1Norte, por eixos .....	74
<b>Quadro 14</b> – Cursos Superiores de Tecnologia ofertados pela FP1Centro-Oeste, por eixos.....	75
<b>Quadro 15</b> – Cursos Superiores de Tecnologia ofertados pela FP2Centro-Oeste, por eixos.....	76
<b>Quadro 16</b> – Cursos Superiores de Tecnologia ofertados pela FP2Norte, por eixos .....	77
<b>Quadro 17</b> – Cursos de tecnólogos implantados na década de 1970, no Brasil.....	106
<b>Quadro 18</b> – Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (2010) .....	142



# Lista de tabelas

<b>Tabela 1</b> – Condições de funcionamento das IES da amostra (Conceito Institucional e Índice Geral de Cursos), por código, categoria administrativa e ano de credenciamento .....	36
<b>Tabela 2</b> – Sujeitos da pesquisa por códigos e vínculo institucional ..	39
<b>Tabela 3</b> – Trajetória acadêmica dos dirigentes das IES .....	42
<b>Tabela 4</b> – Formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa: gestores de entidades públicas e privadas ligadas à educação superior .....	45
<b>Tabela 5</b> – Evolução do número de cursos de graduação no Brasil (1999–2013).....	125
<b>Tabela 6</b> – Quantitativo de CSTs por área .....	137
<b>Tabela 7</b> – Número de CSTs presenciais e a distância, criados no Brasil entre 1997 e 2012, por regiões.....	150
<b>Tabela 8</b> – Número de matrículas em CSTs presenciais e a distância no Brasil entre 1997 e 2012, por regiões .....	152



# Lista de abreviaturas e siglas

<b>ABMES</b>	..... Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
<b>Anped</b>	..... Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>Anup</b>	..... Associação Nacional das Universidades
<b>Bird</b>	..... Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>Capes</b>	. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CBO</b>	..... Classificação Brasileira de Ocupações
<b>CC</b>	..... Conceito de Curso
<b>CEB</b>	..... Câmara de Educação Básica
<b>Cefet</b>	..... Centro Federal de Educação Tecnológica
<b>Ceet</b>	..... Centros de Educação Tecnológica
<b>Ceeteps</b>	..... Centro Estadual de Educação Paula Souza
<b>Centec</b>	..... Centro de Educação Tecnológica
<b>CES</b>	..... Câmara de Educação Superior
<b>CI</b>	..... Conceito Institucional
<b>CFE</b>	..... Conselho Federal de Educação
<b>CNE</b>	..... Conselho Nacional de Educação
<b>CNI</b>	..... Confederação Nacional da Indústria
<b>CNPq</b>	. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>Conaes</b>	..... Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
<b>Concefet</b>	.... Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
<b>Condetuf</b>	..... Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais

**Confea** ..... Conselho Federal de Engenharia e Agronomia  
**Conif** ..... Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
**CPA** ..... Comissão Própria de Avaliação  
**CPC** ..... Conceito Preliminar de Curso  
**CSE** ..... Conselho Superior de Ensino  
**CST** ..... Curso Superior de Tecnologia  
**CSTs** ..... Cursos Superiores de Tecnologia  
**DAU** ..... Diretoria de Assuntos Universitários  
**DCN** ..... Diretrizes Curriculares Nacionais  
**DF** ..... Distrito Federal  
**EaD** ..... Educação a distância  
**e-MEC** ... Sistema de Fluxo dos Processos de Regulação e Avaliação da Educação Superior  
**Enade** ..... Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes  
**Fatec** ..... Faculdade de Tecnologia  
**EPT** ..... Educação Profissional e Tecnológica  
**FEI** ..... Faculdade de Engenharia Industrial  
**FHC** ..... Fernando Henrique Cardoso  
**GTI** ..... Grupo de Trabalho Interministerial  
**Gepaes** ..... Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior  
**IES** ..... Instituições de Educação Superior  
**Ifes** ..... Instituições Federais de Ensino Superior  
**Ifet** ..... Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia  
**IGC** ..... Índice Geral de Cursos  
**Inep** ..... Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**Insaes** ..... Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior

<b>LDB</b> .....	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LDBEN</b> .....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MCTI</b> .....	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
<b>MEC</b> .....	Ministério da Educação
<b>MTB</b> .....	Ministério do Trabalho e Emprego
<b>PDE</b> .....	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PDI</b> .....	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PNE</b> .....	Plano Nacional de Educação
<b>PND</b> .....	Plano Nacional de Desenvolvimento
<b>Prouni</b> .....	Programa Universidade para Todos
<b>Proep</b> .....	Programa de Expansão da Educação Profissional
<b>Poge</b> .....	Políticas Públicas e Gestão da Educação
<b>PUC</b> .....	Pontifícia Universidade Católica
<b>PPGE</b> .....	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>Reuni</b> ..	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>Seed</b> .....	Secretaria de Educação a Distância
<b>Seres</b> .....	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
<b>Sesu</b> .....	Secretaria de Educação Superior
<b>Setec</b> .....	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
<b>Semtec</b> .....	Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC
<b>Sinaes</b> .....	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
<b>SFE</b> .....	Sistema Federal de Ensino
<b>UAB</b> .....	Universidade Aberta do Brasil
<b>UF</b> .....	Unidade Federativa
<b>UnB</b> .....	Universidade de Brasília
<b>Ufes</b> .....	Universidade Federal do Espírito Santo



# Sumário

Introdução .....	19
------------------	----

## Capítulo 1

Percurso da pesquisa .....	29
----------------------------	----

Ivanildo Ramos Fernandes, José Vieira de Sousa, Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues, Valdinei Costa Souza

1.1 Objetivos e questões de investigação .....	29
1.2 Opções metodológicas.....	31
1.3 Universo e caracterização da amostra da pesquisa .....	32
1.4 Sujeitos da pesquisa .....	37
1.5 Dinâmica para a entrada no campo e instrumentos de coleta dos dados .....	78

## Capítulo 2

Trajetória dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil no período pré-LDB nº 9.394/96.....	85
--	----

Ana Lúcia Cunha Duarte, Camylla Portela de Araújo, Cláudio Amorim dos Santos, Paola Matos da Hora

2.1 Educação superior brasileira: uma reflexão a partir dos cursos superiores.....	85
2.2 Os Cursos Superiores de Tecnologia no cenário brasileiro: circunstância da inserção na década de 1960 .....	89
2.3 A Reforma Universitária de 1968 e a inserção dos CSTs no ensino superior brasileiro.....	94
2.4 Marcos da política definida para os CSTs nas décadas de 1970 e 1980 .....	98

### **Capítulo 3**

#### **Os Cursos Superiores de Tecnologia na reforma da educação profissional e tecnológica..... 113**

Ana Paula de Matos Oliveira Rocha, Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves, Jéssica Ferreira Santos, Luciana da Silva Castro, Paola Matos da Hora

3.1 Reorganização da educação superior na década de 1990..... 114

3.2 O processo de expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia ..... 124

3.3 O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia..... 139

### **Capítulo 4**

#### **Retrato da expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia no período entre 1997 e 2012..... 145**

Arlete de Freitas Botelho, Cláudia Maffini Griboski, Gírlene Ribeiro de Jesus, José Vieira de Sousa, Kelli Consuelo Almeida de Lima Queiroz

4.1 Perspectivas de análise e interpretação dos dados ..... 146

4.2 Características da oferta dos CSTs: região do país, áreas de conhecimento, modalidades e aspectos do processo expansionista pós-LDB nº 9.394/96 ..... 149

4.3 Análise das percepções dos dirigentes das IES sobre o processo de expansão dos CSTs no campo da educação superior brasileira ..... 163

4.4 A reconfiguração da oferta dos CSTs pós-LDB nº 9.394/96..... 192

4.5 A área da tecnologia na sociedade do conhecimento e seu diálogo com outras áreas.....217



## Capítulo 5

Características e repercussões da expansão dos CSTs sobre a educação superior brasileira: *quo vadis?* ..... 221

Arlete de Freitas Botelho, Cláudia Maffini Griboski, Girlene Ribeiro de Jesus, José Vieira de Sousa, Michelle Espíndola Batista

5.1 Razões para a expansão da oferta dos CSTs..... 221

5.2 Características dos processos de avaliação e regulação dos CSTs..232

5.3 Caracterização da oferta dos CSTs no período pós-LDB nº 9.394/96 .....243

Considerações finais ..... 281

Referências..... 289

A – Livros, periódicos e revistas .....289

B – Legislação, documentos e outras publicações .....302

Notas sobre os autores e autoras..... 317

## Apêndice A

Roteiro de entrevista ..... 325



## CAPÍTULO 5

---

# Características e repercussões da expansão dos CSTs sobre a educação superior brasileira: *quo vadis?*

Arlete de Freitas Botelho

Cláudia Maffini Griboski

Girlene Ribeiro de Jesus

José Vieira de Sousa

Michelle Espíndola Batista

Ao iniciar este último capítulo do livro, convém um esclarecimento a respeito do seu subtítulo, traduzido na forma de uma pergunta – *quo vadis?* Como é de domínio público, essa expressão pode ser traduzida por “para onde caminhas?” ou “para onde vais?”, e aqui foi empregada com o propósito de sinalizar, ao longo da discussão realizada no capítulo, para os dois grandes eixos orientadores desta pesquisa: (i) os caminhos e rumos seguidos pela expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) no período investigado (1997-2012); e (ii) as repercussões dessa expansão sobre o conjunto de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas que formam o heterogêneo campo da educação superior brasileira.

### 5.1 Razões para a expansão da oferta dos CSTs

Com efeito, uma das alavancas para a expansão da oferta dos CSTs foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96. Logo depois, a regulamentação

dos seus arts. 39 a 42, pelo Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997a) organizou a educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico. O nível tecnológico estrutura-se como modalidade de curso superior para atender aos diversos setores da economia. Com isso, uma nova oportunidade de oferta de cursos de graduação tornou-se possível, tanto no setor público quanto no privado.

Fica reconhecido na LDB/96, portanto, o papel da educação profissional e sua articulação com todas as diferentes formas de educação, com o trabalho, com a ciência e com a tecnologia, buscando conduzir ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva.

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996, s. p.).

Com essa normatização, presenciou-se um grande incentivo à educação profissional e tecnológica de nível superior. A oferta dessa modalidade se pautou pela flexibilidade, rapidez e praticidade. A tendência de aproximar o perfil dos cursos às demandas de mercado gerou a criação de inúmeros cursos experimentais e inovadores, com impacto expressivo em vagas ociosas, decorrentes do desconhecimento do perfil do egresso e, por vezes, do relativo índice de evasão. De fato, as IES tiveram que analisar o interesse da comunidade e as necessidades locais para realizar investimentos em novos cursos. Conforme expressa um dos dirigentes, verificou-se uma grande oferta de graduações tecnológicas nas mais variadas áreas, com diversas denominações.

Demanda de mercado, é difícil você pensar que não, isso aqui não está coberto no curso tal, vou inventar um curso, experimentar. Eu já vi alguns, mas de alguma maneira está ligado à demanda de mercado. Por exemplo, eu visitei um curso que era de formação de DJ e que eu achei interessantíssimo. (informação verbal).<sup>1</sup>

Para organizar e aprimorar a oferta pelas IES, o Ministério da Educação (MEC) criou, em 2006, o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. A função do catálogo é disciplinar as denominações dos cursos oferecidos com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da educação profissional tecnológica, na perspectiva de formar profissionais aptos a desenvolver de forma plena e inovadora as suas atividades e com capacidade para utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologias. Nesse documento estão relacionadas as denominações e o respectivo perfil do profissional, carga horária mínima, infraestrutura e eixos tecnológicos correspondentes. A publicação direciona, ainda, a organização dos cursos, para fins de orientar a avaliação pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

---

<sup>1</sup> Informações fornecidas pelo D – CP2Nordeste à entrevistadora Michele Espíndola Batista, em novembro de 2014.

Esse catálogo necessita ser revisto e atualizado periodicamente, tendo em vista as alterações do setor produtivo, conforme verbaliza um dos dirigentes das IES pesquisadas: “[...] saiu um catálogo e já estamos na segunda edição do catálogo. [No] final do ano passado [2014], nos consultaram para saber e para lançar, provavelmente, o terceiro catálogo dos cursos. Porém, não saiu ainda.”<sup>2</sup> Para Fernando Haddad, Ministro da Educação à época,

Este catálogo, no conjunto de medidas de fomento à qualidade da educação induz ao desenvolvimento de perfis profissionais amplos, com capacidade de pensar de forma reflexiva, com autonomia intelectual e sensibilidade ao relacionamento interdisciplinar, que permita aos egressos prosseguirem seus estudos em nível de pós-graduação. (BRASIL, 2010, p. 6).

Conforme determina a Portaria MEC nº 1.024, de 11 de maio de 2006 (BRASIL, 2006c), anualmente, nos meses de agosto e setembro, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), a quem compete manter o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia atualizado, recebe propostas de inclusão e de alteração de denominações de CSTs, para posterior análise.

Em sua versão de 2010, esse catálogo<sup>3</sup> dispõe sobre denominações de 112 Cursos Superiores de Tecnologia (organizados em 13 eixos tecnológicos), apresentando descrições sintéticas do perfil do egresso, carga horária mínima e infraestrutura para o funcionamento desses cursos. Os CSTs englobam as seguintes áreas do conhecimento: Ambiente, Saúde e Segurança, Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Hospitalidade e Lazer, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Alimentícia,

<sup>2</sup> Informações fornecidas pelo D – FP2 Centro-Oeste à entrevistadora Michele Espíndola Batista, em novembro de 2014.

<sup>3</sup> Versão que ainda pode ser consultada em: <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia->. Acesso em: 20 jun.2020.

Produção Cultural e Design, Produção Industrial e Recursos Naturais, admitindo-se, conforme é estabelecido pelo Decreto nº 5.773/06 (BRASIL, 2006a), em seu art. 44, cursos experimentais de oferta regular, porém com outras denominações. Com essa estrutura e feita a análise regional das IES, a oferta dos CSTs propõe uma formação adequada para o atendimento às demandas locais. Segundo um dos dirigentes:

Dependendo da região do país, as necessidades são diferentes. O que de repente é importante para Brasília, como o crescimento no curso de Gestão Pública, muito específico de Brasília, você não vai ver isso em outras regiões. Em Brasília, é muito difícil desenvolver cursos na área industrial ou agrícola, o que será algo natural, por exemplo, em regiões que têm o agronegócio forte ou que têm uma indústria forte. Cada região tem as suas especificidades e isso é interessante. (informação verbal).<sup>4</sup>

Sobre as razões pelas quais tem ocorrido o movimento de expansão dos CSTs no país, os sujeitos entrevistados evidenciaram três causas, a saber: *(i)* a necessidade de atendimento às demandas de mercado; *(ii)* a necessidade de atendimento às demandas locais; e *(iii)* a publicação do Catálogo Nacional de cursos.

Os sujeitos acreditam que o êxito na oferta de um curso e a probabilidade de sua expansão estão diretamente relacionados às demandas do mercado de uma forma geral, mas também às demandas de uma área geográfica específica que demonstra vocação para um determinado campo.

Essas percepções, evidenciadas pelos sujeitos, calham com o que dispõem as diretrizes que norteiam a oferta dos CSTs no país, bem como com a literatura que discute a relação dos cursos tecnológicos com as demandas do mercado.

---

<sup>4</sup> Informações fornecidas pelo D – FP1Centro-Oeste ao entrevistador Cláudio Amorim dos Santos, em junho de 2015.

Conforme o Parecer nº 29/02 (BRASIL, 2002a), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo, “a identidade dos cursos e educação profissional de nível tecnológico depende primordialmente da aferição simultânea das demandas do mercado de trabalho e da sociedade.” Nessa mesma direção segue a Resolução CNE/CP nº 3/02, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a organização e o funcionamento dos CSTs, ao afirmar em seu art. 3º que “são critérios para o planejamento e a organização dos cursos superiores de tecnologia: I – o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade [...]” (BRASIL, 2002b, s. p.).

Os estudos desenvolvidos por Offe (1989) contribuem para a compreensão das relações entre demandas de mercado, demandas dos cidadãos e oferta dos CSTs. De acordo com esse autor, no sistema de produção capitalista, o mercado de trabalho representa uma forma de resolver uma dupla problemática, a saber: suprir o sistema produtivo com as atividades de trabalho de que ele necessita para funcionar e, também, gerar os elementos monetários e sociais, ou seja, salário e prestígio, que contribuem para a realização e o atendimento às necessidades dos trabalhadores, nas dimensões pessoal e profissional.

Perante as relações intrínsecas entre as demandas do mercado e as demandas dos cidadãos, a oferta e o funcionamento dos CSTs ocorrem, segundo Takahashi e Amorim (2008), com base em pesquisas de mercado. Esses autores sugerem, ainda, que as IES empreendam planejamentos criteriosos sobre as áreas profissionais requisitadas pelo mercado e, também, sobre especificidades relacionadas à infraestrutura, ao corpo docente e técnico, aos espaços imprescindíveis para a formação e à vivência de conhecimentos e de habilidades requeridos para a atuação profissional do tecnólogo.

Conforme apontado, os dirigentes de IES, sujeitos dessa pesquisa, indicaram que o Catálogo Nacional de Cursos oferece contribuições quanto aos cursos demandados pelo mercado, possibilitando às IES planejarem a oferta de CSTs.



De fato, o referido catálogo oferece contribuições, uma vez que a cada nova edição são atualizadas e acrescentadas informações aos cursos já existentes, bem como incluídos novos cursos requisitados pelo mercado e pela sociedade de uma forma geral. Conforme já explicitado anteriormente, o Catálogo Nacional de Cursos traz as denominações dos cursos, o perfil profissional requerido, a carga horária mínima e a infraestrutura necessária para a oferta de cada curso, dados esses que funcionam como subsídios para as tomadas de decisões das IES quanto à expansão, no seu âmbito, dos CSTs.

Nessa perspectiva, o catálogo norteia a oferta dos CSTs em sintonia com as orientações das DCNs e com a dinâmica do setor produtivo e, também, com vistas a atender às expectativas da sociedade. Assim, as orientações e diretrizes emanadas do Catálogo Nacional de Cursos têm estimulado a oferta e a expansão dos CSTs, no Brasil, pós-LDB nº 9.394/96.

### 5.1.1 Fatores que influenciam na aceitação dos CSTs na sociedade

Como já ressaltado, o objetivo do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia é orientar os estudantes em suas escolhas profissionais e as IES em sua oferta. Portanto, esse documento é referencial básico para a avaliação e a regulação da educação superior. Dessa forma, os CSTs estão assim caracterizados:

- a) São cursos de graduação destinados aos egressos do ensino médio.
- b) Têm processo seletivo e deverão obedecer ao ano letivo oficial.
- c) Possuem carga horária mínima e máxima, definidas conforme área.
- d) Permitem acesso a programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.
- e) Estão sujeitos a autorização e ao reconhecimento por parte do MEC.

- f) Os seus concluintes têm direito ao diploma de graduação em tecnologia.
- g) Sua organização curricular é desenvolvida em consonância com as DCNs.
- h) Fundam-se nos princípios de flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização.
- i) Podem ser ministrados em qualquer tipo de organização acadêmica e categoria administrativa.

A diversidade de oferta de CSTs requer equivalente qualidade na formação. Essa preocupação deve estar presente na gestão das IES, visando propiciar à comunidade acadêmica uma formação de qualidade para a aquisição de valores, competências e habilidades que permitam o exercício da cidadania com as melhores condições de empregabilidade, tendo como eixo norteador a busca de um modelo de desenvolvimento sustentável.

Eles são questionados. Há ainda esse questionamento da qualidade dos cursos, um preconceito por parte das próprias universidades, e aí, vale ressaltar, é preciso garantir a qualidade sim, mas é preciso pensar também nessa diversidade de oferta. (informação verbal).<sup>5</sup>

Questionamentos como o desse dirigente aumentam a responsabilidade da IES no sentido de ofertar ensino de qualidade, preparando profissionais com conhecimentos teóricos e técnicos, aptos para atuar em um mercado de trabalho que se encontra em plena reconfiguração, impulsionado pelo consumo tecnológico da realidade mundial. Diante do exposto, os CSTs buscam a constante atualização de conteúdos, práticas, estratégias e infraestrutura para se manterem contemporâneos e atuantes na formação de profissionais em todas as áreas.

---

<sup>5</sup> Informações fornecidas pelo D – CP2Nordeste à entrevistadora Michele Espíndola Batista, em novembro de 2014.

Um CST tem por objetivo formar profissionais em tempo menor que os bacharelados, em um período de dois anos. Contudo, esse fator tempo deve ser utilizado de modo a garantir a qualidade, empregando-se metodologias e tecnologias atualizadas, além da identificação de oportunidades de aumento da qualidade da formação em geral e da qualidade no cumprimento do prazo. Um dos dirigentes expressa que é preciso superar a

[...] questão de aceitabilidade, não só para o ingressante, mas também do próprio mercado de trabalho. Eu acredito que antes, dentro desse processo evolutivo, logo no início, a gente tinha uma dificuldade muito grande de aceitação, até validação disso. “Será que eu estou perdendo dois, três anos e depois isso aqui não vai ter validade?”. (informação verbal).<sup>6</sup>

A estrutura dos Cursos Superiores de Tecnologia e sua qualidade estão expressas nas DCNs, que orientam para a organização e o funcionamento desses cursos e foram instituídas pela Resolução CNE/CP nº 3/02 (BRASIL, 2002b).

Os CSTs são cursos de graduação que abrangem métodos e teorias orientadas a investigações, avaliações e aperfeiçoamentos tecnológicos, com foco nas aplicações dos conhecimentos a processos, produtos e serviços. Desenvolvem competências profissionais, fundamentadas na ciência, na tecnologia, na cultura e na ética, com vistas ao desempenho profissional responsável, consciente, criativo e crítico. Os graduados nos CSTs denominam-se tecnólogos e são profissionais de nível superior com formação para a produção e a inovação científico-tecnológica e para a gestão de processos de produção de bens e serviços, além de estarem aptos à continuidade de estudos em nível de pós-graduação. Para um dos dirigentes, a demanda deve ser estimada com garantia da qualidade.

<sup>6</sup> Informações fornecidas pelo D – CP2Nordeste à entrevistadora Michele Espíndola Batista, em novembro de 2014.

Agora tem que ver até que ponto, no Brasil, eu necessito de determinadas formações específicas e consigo ofertar isso em termos de qualidade sem que soe desconexo. Por exemplo, nós temos, não aqui nesta instituição, mas em outras instituições o curso de Gestão Hospitalar, e quando você está falando de Gestão Hospitalar, alguns alunos perguntam: “Por que eu preciso saber o que é gestão de materiais ou ainda o que é *marketing*?” Ainda não conseguem fazer essa ligação entra a área específica e o próprio curso que ele está cursando. (informação verbal).<sup>7</sup>

Existem diferenciações entre Bacharelado, Licenciatura, Tecnológico e Técnico que precisam ficar claras para a sociedade. Conforme o art. 4, da citada Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002 (BRASIL, 2002b), os Cursos Superiores de Tecnologia são de graduação, com características especiais; obedecerão às diretrizes contidas no Parecer CNE/CES nº 436/01 (BRASIL, 2001d); e conduzirão à obtenção de diploma de tecnólogo. Ainda nesse contexto, o anexo da Portaria Normativa nº 40, de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, conceitua graduação como “cursos superiores que conferem diplomas, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo, conferindo os graus de Bacharelado, Licenciatura ou Tecnologia.” (BRASIL, 2007d, s. p.). Já os cursos técnicos são programas de nível médio que têm o propósito de capacitar o aluno, proporcionando conhecimentos teóricos e práticos nas diversas atividades do setor produtivo.

Com esse dispositivo, e com o decorrer do processo evolutivo dos CSTs, esse tipo de curso, antes questionado sobre sua validade para a empregabilidade, é cada vez mais aceito.

---

<sup>7</sup> Informações fornecidas pelo D – IFSul à entrevistadora Patrícia Carla Ruas Guimarães, em março de 2015.

No momento em que a gente recebe os alunos, a gente ainda percebe uma dificuldade muito grande, até na questão de entendimento de bacharelado, licenciatura, tecnológico, técnico. Essa distinção a gente até procura mostrar para ele, no momento [em] que [o] recebe. (informação verbal).<sup>8</sup>

A continuidade dos estudos após a formação tecnológica é garantida pelo inciso III do art. 44 da LDB/96, que estabelece que o portador de diploma de curso de formação de tecnólogo pode fazer pós-graduação. Os cursos de pós-graduação (programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros) são abertos a candidatos diplomados em curso de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos candidatos. Da mesma forma, o diploma de tecnólogo também garante ao estudante participar de concursos públicos. Contudo, a designação da qualificação do servidor é prerrogativa do contratante. Caso a exigência seja de nível superior e/ou graduação, o formado em cursos de tecnólogo está apto a prestar o concurso. Ressalta-se a exceção em caso de solicitação específica da formação em licenciatura e/ou bacharelado. Portanto, o fator determinante é o teor do edital de cada concurso no qual estarão discriminados os títulos exigidos. Mas, conforme menciona o dirigente, ainda há muitas dúvidas por parte dos estudantes:

E tem aluno que chega e diz: “Eu vou fazer tecnológico.” “Eu posso, por exemplo, fazer uma especialização?” Ele não tem esse conhecimento, ele acha que não é permitido. Ainda hoje, tem aluno que chega e diz: “Isso daqui vai ter validade para eu fazer um concurso público?” E aí a gente mostra todas as questões para ele em termos

---

<sup>8</sup> Informações fornecidas pelo D – IFSul à entrevistadora Patrícia Cara Ruas Guimarães, em março de 2015.

legais, até em termos de mercado para situar, acaba criando um alívio diante disso. (informação verbal).<sup>9</sup>

A trajetória para estabelecer as diretrizes e definir as políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, com a finalidade de consolidar áreas efetivas que resultassem no aperfeiçoamento da sociedade, foi construída com a assistência do MEC. A história dessa construção é contada por um dos dirigentes entrevistados:

Meu pai fazia parte de uma associação que se chamava Anet – Associação Nacional das Escolas Técnicas. Queria resolver os problemas das escolas técnicas e vinha muito para Brasília para trabalhar na solução, porque os mantenedores viam os seus negócios, as suas escolas em grande risco, porque a cada ano a quantidade de pessoas que queriam fazer o técnico diminuía. Em Brasília, entraram em contato com os cursos de tecnologia. Havia naquele momento, no Ministério da Educação, uma equipe que se ocupava de entender e de fazer nascer os tecnólogos. (informação verbal).<sup>10</sup>

Nessa perspectiva, a parceria das IES foi essencial na definição da formação e qualificação de um profissional, a fim de reduzir as desigualdades sociais e, acima de tudo, transformar a educação profissional em um agente de mudança e construto para o crescimento e o desenvolvimento do Brasil.

## 5.2 Características dos processos de avaliação e regulação dos CSTs

No marco do Sinaes, a avaliação de cursos de graduação se faz, desde 2004, com o objetivo de identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em

<sup>9</sup> Informações fornecidas pelo D – CP2Nordeste à entrevistadora Michele Espíndola Batista, em novembro de 2014.

<sup>10</sup> Informações fornecidas pelo D – FP2Centro-Oeste à entrevistadora Michele Espíndola Batista, em novembro de 2014.

especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica, mediante a utilização de procedimentos e instrumentos diversificados.

A partir desse sistema, a avaliação dos CSTs para fins de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento integra a regulamentação padrão para os demais cursos de graduação no país, formalizada na Portaria Inep nº 31/05 (BRASIL, 2005c). Tal dado revela a centralidade da avaliação, uma vez que os CSTs compartilham com os outros cursos de graduação o mesmo processo avaliativo.

Esse arranjo sistêmico é apreciado, com ressalvas, por 9 (nove) dos 25 (vinte e cinco) dirigentes entrevistados nas IES participantes da pesquisa, notadamente no aspecto da unificação dos procedimentos e instrumentos de avaliação externa, os quais servem para instituições com organizações administrativas e acadêmicas muito diferentes. Alguns depoimentos indicam essa questão:

O Sistema de Avaliação Nacional que temos foi construído para avaliar os cursos superiores ofertados pelas universidades. Quer dizer, nós somos avaliados de igual forma que uma universidade brasileira, de qualquer uma delas. Então eu vejo que há muito ainda que se fazer para aproximar a avaliação do que de fato é um curso tecnológico de nível superior, sob o ponto de vista de avaliação. Eu acho que ainda é muito incipiente essa avaliação. (informação verbal).<sup>11</sup>

O mesmo peso para todas as instituições pesa. Não é em vão que as faculdades menores estão sendo abolidas. (informação verbal).<sup>12</sup>

Você podia ter um instrumento um pouco mais focado na característica do curso de tecnologia. Instrumento de avaliação do ensino superior unificado pode perder um pouco do resultado disso e alguns

<sup>11</sup> Informações fornecidas pelo D – IFCentro-Oeste à entrevistadora Arlete de Freitas Botelho, em outubro de 2014.

<sup>12</sup> Informações fornecidas pelo D – IFNordeste ao entrevistador José Vieira de Sousa, em maio de 2016.

aspectos característicos dos cursos de tecnologia [...] não ficam muito claros nesses instrumentos. (informação verbal).<sup>13</sup>

Percebemos que a equiparação dos cursos de graduação no processo avaliativo pelo Estado é questionada pelos dirigentes. A desconsideração do contexto no qual os CSTs são ofertados, as diferenças institucionais e as peculiaridades envolvidas no processo de criação e funcionamento de um curso de graduação implicam assumir determinadas atribuições que pesam na dinâmica de trabalho da instituição.

A existência de um instrumento único, padronizado para todos os cursos de graduação, é indicada como um aspecto que não agrega valor aos CSTs, pois seus propósitos formativos e desdobramentos político-pedagógicos específicos não são destacados no processo de avaliação regulatória. Isso sugere que, para os gestores, o processo de avaliação ofusca a identidade própria de um curso quando os indicadores são generalistas, comuns a todos os cursos.

Essa posição é realçada pelo gestor do Setec participante da pesquisa, ao afirmar que:

[...] colocar uma régua única em situações ou instituições que estão concentradas em espaços, por exemplo, de maior densidade populacional, e condições adequadas como o Sudeste e o Norte do país, eu penso que esse é o grande desafio da regulação, porque se você tenta nivelar, desconsiderando essa realidade, qualquer régua que você coloque, vai ficar baixa para uns e muito alta para outros. Então, como equacionar isso é um problema que eu não saberia dizer o caminho, mas que existe, esse problema existe! Por que nós

---

<sup>13</sup> Informações fornecidas pelo D – FP1Norte ao entrevistador Francisco Lopes de Sousa, em dezembro de 2014.



estamos em tempos diferentes em termos históricos, ao meu ver. (informação verbal).<sup>14</sup>

Os depoimentos anteriores indicam que os participantes da pesquisa julgam necessária uma avaliação que considere o que é singular nos CSTs, adotando um instrumento específico de avaliação de cursos para fins de regulação nacional dos cursos abordados neste estudo. Tal instrumento é proposto na perspectiva de melhor apreender a natureza e organização didático-pedagógica dos cursos.

A maioria dos entrevistados, ainda que identifiquem fragilidades no processo de avaliação de cursos para fins de regulação nacional, notadamente no instrumento, também destacam sua importância para os cursos de graduação como uma ação diagnóstica das condições de suas ofertas. Indicam que o curso pode avançar, melhorar, mediante as observações realizadas pelas comissões. Nesse sentido, a regulação é abordada como mecanismo para induzir a melhoria da qualidade dos cursos.

Diante dessas posições, percebe-se que as IES acentuam sua preocupação com o instrumento de avaliação, uma vez que suas dimensões e indicadores materializam os conceitos atribuídos aos cursos. Segundo o gestor da Seres:

Eu acho que não somente o CST, mas todos os cursos que nós regulamos e avaliamos, o instrumento é o principal insumo, principal indutor de qualidade de todos os cursos. Quando você coloca lá uma coisa que o Ministério vai medir e vai ter uma nota, e você vai ter uma consequência sobre aquela nota, quer que seja porque sua Instituição vai ficar conhecida como uma instituição 3 ou 5, quer seja porque o MEC vai deixar você funcionar ou vai mandar você tomar umas medidas saneadoras. Eu acho que o impacto é muito

---

<sup>14</sup> Informações fornecidas pelo R – Setec à entrevistadora Cláudia Maffini Griboski, em maio de 2015.

grande, você vê nitidamente que as instituições todas focam no instrumento. (informação verbal).<sup>15</sup>

Diante disso, destaca-se que o foco no instrumento não é exclusividade dos CSTs, uma vez que as instituições buscam, de forma geral, evitar consequências indesejáveis para o curso, a exemplo de medidas saneadoras. Nesse sentido, a regulação nacional cumpre sua finalidade, na medida em que suas normas e regras são assumidas para o autocontrole.

Ademais, no que diz respeito à avaliação de cursos pelo Enade, alguns CSTs inauguraram a participação de estudantes no exame, componente curricular obrigatório para cursos de graduação do país desde 2008, conforme a Portaria Normativa MEC nº 3/08 (BRASIL, 2008c). Nessa regulamentação, houve a inserção de cursos de Construção de Edifícios, Alimentos, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Manutenção Industrial, Processos Químicos, Fabricação Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Saneamento Ambiental.

A preocupação com os resultados da avaliação de cursos, mediante conceitos que variam de 1 a 5, mobiliza as ações institucionais em nome da qualidade mínima necessária ao reconhecimento social do curso na sociedade. Então, ainda que não concordem com os procedimentos e instrumentos, fazem cumprir as exigências porque o impacto da regulação via resultado da avaliação pode implicar situações não desejadas pelas IES, notadamente para o crescimento dos CSTs.

O movimento expansionista dos CSTs nos anos 2000, ainda que com variação de crescimento ano a ano, trouxe inúmeros desafios para as IES. O investimento na diversificação de cursos para atrair novos estudantes, a ininterrupta oferta dos CSTs existentes e o peso da concorrência entre as IES são situações imbricadas no impacto da avaliação para fins de regulação nacional.

No que diz respeito à implementação dos CSTs, ofertas de cursos e sua expansão, Brandão (2007), Lima Filho (1999) e Takahashi (2010) apontam que tais

<sup>15</sup> Informações fornecidas pelo R – Seres à entrevistadora Valdinei Costa Souza, em maio de 2015.

aspectos possuem forte consonância com os condicionantes econômicos e políticos de cada momento histórico. Destacam, ainda, que essa relação está na origem dos CSTs, quando, nos anos 1960, período do chamado Estado desenvolvimentista, com a necessidade de acelerar o processo de industrialização e atender às demandas de um novo mercado de trabalho em irrupção, ocorrem as primeiras experiências de instauração desses cursos no estado de São Paulo.

As declarações apresentadas pelos dirigentes das instituições pesquisadas vão ao encontro da afirmação desses autores, pois evidenciam que ainda é a demanda do mercado de trabalho que influencia quais áreas de conhecimento serão privilegiadas para a abertura ou manutenção de cursos pelas IES, e não propriamente os resultados obtidos nas avaliações. Dentre as 15 instituições pesquisadas, um total de 13 apontam que, para realizar a oferta de cursos em determinadas áreas de conhecimento, bem como expandir os cursos, buscam perceber qual é a demanda do mercado de trabalho, como se pode notar em algumas das falas transcritas a seguir:

[...] se um campus nosso, onde estiver atuando, identificar uma área de conhecimento que requer uma preparação de mão de obra de profissionais na educação profissional e tecnológica, a gente tem procurado dar a resposta. (informação verbal).<sup>16</sup>

Para a abertura da faculdade, foi feita uma entrevista com os comerciantes, com empreendedores, para saber quais eram as necessidades, e eles foram apontando esses cursos. (informação verbal).<sup>17</sup>

Ele quer saber se o mercado tem demanda para tal. É certo, se o cara começa a estudar e fala, “vou trabalhar onde? Como é que

---

<sup>16</sup> Informações fornecidas pelo D – IFCentro-Oeste à entrevistadora Arlete de Freitas Botelho, em outubro de 2014.

<sup>17</sup> Informações fornecidas pelo D – FP2Centro-Oeste à entrevistadora Michele Espíndola Batista, em novembro de 2014.

vou fazer estágio? Vou ter que ir embora e largar minha família?”  
(informação verbal).<sup>18</sup>

[...] indubitavelmente, a expansão dos cursos de tecnologia vai estar  
muito ligada à questão econômica das cidades. (informação verbal).<sup>19</sup>

Os dados apresentados evidenciam que há uma especificidade na forma de oferta da educação superior pelos CSTs, visto que o foco dos cursos está na demanda empresarial local e no mercado de trabalho em geral. Podemos dizer, então, que as instituições pesquisadas valorizam a relação direta entre os cursos que ofertam e o mercado de trabalho. Dessa forma, reforça-se que a avaliação realizada pelo Sinaes acaba não abarcando as especificidades dos CSTs e que, possivelmente, a regulação dela decorrente fique comprometida.

Frente à necessidade desses cursos de atenderem às expectativas de um mercado de trabalho local, os entrevistados nas IES declaram que, para abrir ou fechar determinados cursos, precisam comprovar a existência de efetiva demanda.

A abertura dos cursos no CST tem que ter uma consulta pública à comunidade. Faz parte da instrução do próprio processo do projeto pedagógico do curso que eles anexem as atas de consulta à sociedade do entorno, naquele determinado município onde está o campus, o que mais precisa, e é a sociedade que tem que dizer. (informação verbal).<sup>20</sup>

[...] Nós temos aqui na instituição um setor chamado de observatório do mundo do trabalho, que tem uma equipe que faz um levantamento tanto para a oferta quanto para a substituição de um curso ou

---

<sup>18</sup> Informações fornecidas pelo D – CP2Nordeste à entrevistadora Michele Espíndola Batista, em novembro de 2014.

<sup>19</sup> Informações fornecidas pelo D – FPSul à entrevistadora Paola Matos da Hora, em julho de 2015.

<sup>20</sup> Informações fornecidas pelo D – IFSul à entrevistadora Patrícia Carla Ruas Guimarães, em março de 2015.

fechamento definitivo. Então nós fazemos trabalhos técnicos localizados. Fazemos trabalhos de levantamento, com todos os impactos, as tendências. (informação verbal).<sup>21</sup>

Para abrir um curso, são considerados principalmente o *feedback* dos egressos quanto à empregabilidade, a vocação e desenvolvimento econômico da região, arranjo produtivo local e o nível de satisfação dos profissionais formados [...]. Para fechar é necessário um estudo aprofundado de ingresso de vários processos seletivos que indiquem baixa procura pelo curso. Isso pode representar mercado saturado. Faz-se necessário justificar a inviabilidade nos aspectos de mercado de trabalho, institucional e econômico. (informação verbal).<sup>22</sup>

[...] Eu tenho uma área [...] que chama área de Inteligência de Mercado e a gente tem uma área de mercado bem estruturada, tem pessoas que cuidam do acadêmico, mas tem gente que cuida da área de mercado. Então, essa área de mercado, ela faz o acompanhamento de todas as vagas ofertadas, de todas as Instituições concorrentes [...]. (informação verbal).<sup>23</sup>

A princípio, é importante registrar que, diante dos relatos, percebemos que algumas das normas que eram previstas na Resolução nº 17/77, do então Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1977a), ainda são levadas em conta na abertura e fechamento dos cursos, como é o caso da necessidade expressa de “mão de obra” em determinada área e a consulta às empresas sobre as necessidades e carências de profissionais.

<sup>21</sup> Informações fornecidas pelo D – IFCentro-Oeste à entrevistadora Arlete de Freitas Botelho, em outubro de 2014.

<sup>22</sup> Informações fornecidas pelo D – IFNordeste ao entrevistador José Vieira de Sousa, em maio de 2016.

<sup>23</sup> Informações fornecidas pelo D – PSul à entrevistadora Paola Matos da Hora, em julho de 2015.

Pode-se dizer que, por um lado, as instituições que ofertam cursos em conformidade com as demandas locais acabam tendo como retorno uma maior aceitação social, o que também pode explicar a expansão desses cursos. Por outro lado, tais dados evidenciam o alinhamento existente entre as novas configurações econômicas, o mundo produtivo e a necessidade de formação de mão de obra específica. Sendo assim, podemos considerar que há uma forte relação entre educação e trabalho e, ainda, tal como sugere Saviani (2005), que no cenário educacional brasileiro ainda prevalece uma “concepção produtivista de educação.” (p. 19).

Tendo em vista que o foco das instituições está em ofertar cursos para atender a determinada demanda do mercado de trabalho local, há uma considerável variedade de cursos sendo ofertados. Dentre as 15 (quinze) IES participantes desta pesquisa, um total de 8 (oito) ofertam cursos na área de Tecnologia da Informação, 7 (sete) possuem cursos na área de Gestão e Negócios e outras 5 (cinco) investem no campo da Saúde.

[...] nós tínhamos muitas áreas aqui dentro da região extremamente amadoras. A gente fez algumas pesquisas com empresas na área de minérios [...], por exemplo, quando você chegava nessas organizações, via que os gestores não tinham formação [...] e foram gerenciando e começaram a sentir a necessidade de formação. A partir dessa busca pela formação, eles começaram a cobrar isso dos próprios funcionários, então foi meio [que] um fluxo contínuo [a oferta dos cursos]. (informação verbal).<sup>24</sup>

[...] de dez anos para cá nós temos uma grande evolução, especialmente na parte de Imagem, mas voltada para a parte de Ressonância Magnética. A parte de Radiologia convencional é basicamente igual

---

<sup>24</sup> Informações fornecidas pelo D – FP1Norte ao entrevistador Francisco Lopes de Sousa, em dezembro de 2014.

em todo lugar, por exemplo, quando se fala em Radioterapia, em Tomografia, em Ressonância Magnética e em PET-CT, o nosso mercado hoje está crescendo bastante. (informação verbal).<sup>25</sup>

[...] a área de Gestão, principalmente, é a que mais cresce, e hoje também aqui [...], por conta do perfil do mercado daqui. (informação verbal).<sup>26</sup>

[...] a gente tem a situação do mercado, também eu acho que, olhando enquanto instituição privada o investimento necessário para fazer a oferta do curso, então uma instituição privada tem que cuidar disso, é o quanto eu invisto, o quanto o aluno consegue fazer a remuneração por aquele curso e qual é a margem que sobra. Então, o custo de implantação é algo que deve ser levado em consideração, sem dúvida. (informação verbal).<sup>27</sup>

Essa variedade de cursos, como debate Lima Filho (1999), expressa os CSTs como um modelo de educação superior alternativo ao universitário, uma vez que representam cursos com tempo de duração menor e com flexibilidade curricular, de maneira a atender às demandas empresariais em desenvolvimento.

Outro aspecto que se depreende a partir da fala dos entrevistados é que, nas instituições privadas, para a oferta e continuidade de determinado curso, existe uma preocupação com a competitividade do setor. Sendo assim, buscam ofertar cursos a partir de pesquisas, para bem conhecer a real necessidade do mercado, os cursos ofertados pelas instituições concorrentes e as possibilidades de expansão e potencialidade de atrair estudantes. As declarações a seguir explicitam esses aspectos.

---

<sup>25</sup> Informações fornecidas pelo D – FP1Centro-Oeste ao entrevistador Cláudio Amorim dos Santos, em junho de 2015.

<sup>26</sup> Informações fornecidas pelo D – FP2Norte à entrevistadora Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves, em maio de 2015.

<sup>27</sup> Informações fornecidas pelo D – IFSul, à entrevistadora Patrícia Carla Ruas Guimarães, em março de 2015.

[...] quando você encontra outra instituição de ensino ofertando o mesmo curso, com uma qualidade inferior que nem sempre o aluno conhece, mas com uma mensalidade que, às vezes, chega a ser um terço, é difícil concorrer! Até a própria questão da remuneração docente. [...] Tudo isso se torna, em alguns casos, oneroso. Nós tivemos que fechar o curso de Marketing, por exemplo, porque a longo prazo se tornou um curso caro de manter. [...] Na verdade, [o levantamento de demanda para o curso] eu até diria que é um processo muito mais das coordenações de curso do que até da direção, e assim, no sentido de avaliar cenário [...], avaliar o que minha concorrente está fazendo dentro dessa área e a partir daí procurar discutir com a direção para avaliar propostas e se há realmente interesse, viabilidade. (informação verbal).<sup>28</sup>

[...] Concorrência. Quando [o CP2Nordeste] surgiu com esses cursos, ela [viu] que mudou o mercado todo, ela abriu uma porta para aquele que, em outras, não conseguiria entrar. (informação verbal).<sup>29</sup>

[...] a gente tem uma área de mercado bem estruturada, tem pessoas que cuidam do acadêmico, mas tem gente que cuida da área de mercado. Então, essa área de mercado, ela faz o acompanhamento de todas as vagas ofertadas, de todas as instituições concorrentes da [FP1Norte], então a gente sabe quantas vagas cada uma das instituições ofereceu e a gente acompanha os vestibulares também, dá um trabalho muito grande acompanhar vestibular, acompanhar edital, sabe? Então a gente acompanha tudo isso e a gente sabe, com

---

<sup>28</sup> Informações fornecidas pelo D – FP1Norte ao entrevistador Francisco Lopes de Sousa, em dezembro de 2014.

<sup>29</sup> Informações fornecidas pelo D – CP2Nordeste à entrevistadora Michele Espíndola Batista, em novembro de 2014.



um bom grau de precisão, quantos alunos entraram em cada uma das instituições concorrentes. (informação verbal).<sup>30</sup>

Considerando que a educação superior promovida após a promulgação da LDB nº 9.394/96 tem como uma de suas características o incentivo à competitividade entre as instituições e seu autofinanciamento, podemos dizer que os relatos apresentados são expressão dessa realidade no cenário desse nível educacional no país. Percebe-se que o que move as instituições não é a sua excelência, *know-how* em determinada área de atuação ou a maestria de seu corpo docente na pesquisa em determinado campo do saber, mas sim a eficácia quantitativa, em termos de estudantes e, por sua vez, de lucratividade, ao se ofertar um curso. Nessa perspectiva, de um lado os CSTs se constituem como uma oportunidade de negócio para as instituições privadas, e de outro, como uma possibilidade de o mercado contar com uma mão de obra qualificada e mais barata, pois existirão mais candidatos a um posto de trabalho. Assim, refletimos sobre se a educação ofertada pelos CSTs tem como norte a formação do sujeito para o trabalho, compreendido como prática social e histórica, ou se o seu núcleo se subordina às necessidades do mercado, treinando os indivíduos para assumirem suas atividades laborais.

### **5.3 Caracterização da oferta dos CSTs no período pós-LDB nº 9.394/96**

Quando se analisam as falas dos dirigentes das IES que ofertam os CSTs, percebem-se três categorias temáticas que emergiram e que expressam a percepção sobre a caracterização da oferta desses cursos: (i) as contribuições dos CSTs para a educação superior; (ii) a relação entre a expansão dos CSTs e a qualidade da formação dos estudantes; e (iii) os fatores que influenciam a expansão dos CSTs nas

---

<sup>30</sup> Informações fornecidas pelo D – FP1Norte ao entrevistador Francisco Lopes de Sousa, em dezembro de 2014.

IES públicas e privadas no Brasil. Essas categorias, identificadas com base em Bardin (2004), serão discutidas à luz dos trechos das falas e da literatura sobre a temática em tela.

### 5.3.1 O processo de expansão da educação superior e a caracterização dos CSTs

No contexto das análises sugeridas, cabe considerar que, já nos anos 1960, o Brasil é pressionado a caminhar seguindo a orientação dos organismos internacionais que cobravam o processo de modernização. Como havia uma formação precária para o atendimento às demandas de crescimento da economia, foi necessário formular políticas educacionais que viessem suprir essas exigências de desenvolvimento econômico. Dias Sobrinho (2003) chama a atenção para o fato de que, nesse período do regime militar, as políticas formuladas restringiam a liberdade das universidades e acabaram atingindo as estruturas institucionais, especialmente a pesquisa.

Cabe ressaltar que, durante esse período, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961). Essa lei traz no seu bojo o aparato legal para a criação dos CSTs. No entanto, deve-se analisar o histórico desses cursos, bem como a tomada de decisão de cunho econômico e político do Estado brasileiro, pois o que estava em evidência e discussão era o processo de modernização do país, em estreita sintonia com o discurso político-ideológico. O respaldo para tanto vinha do art. 104 da LDBEN promulgada à época, que fixava a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, e do Parecer CFE nº 280/62 (BRASIL, 1962a), que propôs a criação do curso de Engenharia de Operação, com grande importância para o cenário econômico, em virtude do desenvolvimento tecnológico de que a indústria necessitava. Assim, permitiu-se a criação de vários

curso de formação profissional tecnológica. Para Corbucci (2004), isso se evidencia quando o governo federal extingue

[...] o então Conselho Federal de Educação e [...] institui em seu lugar o Conselho Nacional de Educação, [o que] confere ao MEC maior autonomia na condução do processo de expansão do ensino de graduação, ao assumir funções deliberativas, até então prerrogativas do CFE. O objetivo principal dessa medida foi o de expandir a oferta de vagas sem, no entanto, ampliar a participação da rede federal e, conseqüentemente, dos gastos da União. Para tanto, foram acelerados e facilitados os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições do setor privado, por parte do CNE. Com isso, favoreceu-se consideravelmente a expansão desse nível do ensino, por intermédio da iniciativa privada. (p. 682).

Nas duas últimas décadas, percebe-se um discurso focado na economia que favoreceu e ainda favorece a expansão dos CSTs. As transformações do mundo do trabalho exigem que as instituições de educação enfoquem a formação profissional e tecnológica com vistas a ser absorvida pelo mercado de trabalho. Essas transformações geram um movimento que influencia a competitividade de mercados e a necessidade de inovação tecnológica, principalmente nas regiões em que há carência desse tipo de curso, pois um ponto que serve de argumento à implantação é a maior abrangência da oferta da educação superior. Representando esse argumento, tem-se o trecho de uma fala que diz:

[...] até há alguns anos, você tinha poucas instituições de ensino na nossa região, sendo instituições logicamente conceituadas como UFPA e a própria UEPA, e uma busca muito grande, mas com um leque limitado de formações. Após esse processo, a gente percebeu

que havia um *boom* de instituições na região, principalmente instituições voltadas para a formação tecnológica e, digamos assim, dentro dessa linha do tempo foram surgindo várias instituições com uma gama muito grande de cursos, inclusive instituições somente voltadas para cursos tecnológicos. (informação verbal).<sup>31</sup>

O processo de expansão a partir da privatização tem provocado uma redução das verbas públicas para a educação superior oferecida pelas universidades. Segundo Azevedo (2004), o “vírus neoliberalizante” não contagia as políticas educacionais na mesma proporção em que atinge as outras políticas sociais. Há, sem dúvida, com a redução das verbas públicas para a educação, uma diminuição da responsabilidade do Estado para com o financiamento da educação. O processo de privatização somente com foco na certificação provoca o que os dirigentes apontam como o grande número “de alunos que ainda têm a pretensão de somente obter um diploma, então acabam migrando para outras instituições que não primam pela qualidade do ensino, mas sim pela titulação que ele vai obter.” Outro argumento evidenciado foi a diversidade de eixos tecnológicos que permitem “um crescimento em termos de determinadas áreas de conhecimento [...]” (informações verbais).<sup>32</sup> Nesse sentido, o Decreto nº 2.208/97, no seu art. 10, diz que “os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de tecnólogo.” (BRASIL, 1997a, s. p.).

Em algumas regiões do Brasil, a expansão provocada pela oferta de cursos tecnológicos enfrentou uma escassez de professores especializados para determinadas áreas que tradicionalmente não eram oferecidas. Evidencia-se que os fatores de influência para a grande oferta de CSTs em algumas regiões provocaram a

<sup>31</sup> Informações fornecidas pelo D – UENorte ao entrevistador Francisco L. de Sousa, em novembro de 2014.

<sup>32</sup> Informações fornecidas pelo D – FP1Centro-Oeste ao entrevistador Cláudio Amorim dos Santos, em junho de 2015.

migração de professores a determinadas localidades, a fim de formar um quadro mínimo para atender aos CSTs. A fala a seguir ilustra essa problemática vivida pelos dirigentes:

[...] uma grande quantidade de professores que vieram do Sul e do Sudeste para assumir disciplinas inclusive na área de administração, que você julga ser uma área mais básica em termos de formação, mas que não contemplava. Agora não, isso estabilizou, mas algumas áreas continuam deficientes. (informação verbal).<sup>33</sup>

Uma diferenciação se faz necessária, nesta análise, entre os Cursos Superiores de Tecnologia e os cursos sequenciais. O Parecer do CNE/CP nº 436/01 traz a seguinte explicação sobre os CSTs: “são cursos de graduação com características especiais, bem distintas das tradicionais e cujo acesso se fará por processo seletivo, a juízo das instituições que os ministram.” (BRASIL, 2001d). Já os cursos sequenciais são caracterizados como cursos de formação específica e de formação complementar de estudos, expedindo apenas certificado. Os CSTs permitem continuar os estudos por meio da pós-graduação *stricto sensu*. Essa, talvez, seja uma das diferenças importantes para a aceitação dos CSTs e, conseqüentemente, para a diminuição da oferta de cursos sequenciais. Christophe (2005) esclarece a diferença entre esses dois tipos de cursos:

Tecnológicos e sequenciais possuem natureza diferentes, com objetivos diversos. Os cursos sequenciais não são sujeitos a regulamentação curricular. São organizados para atender às necessidades dos cidadãos e das empresas. A flexibilidade é grande, dependendo das demandas. (p. 17).

---

<sup>33</sup> Informações fornecidas pelo D – FP1Centro-Oeste ao entrevistador Cláudio Amorim dos Santos, em junho de 2015.

Ainda sobre os fatores que influenciam a expansão da oferta de CSTs, tem-se como uma das justificativas a de que seria preciso “formar pessoas que vão atuar em outras áreas e até em áreas bastante específicas, mas não necessariamente essas pessoas se tornarão acadêmicos, pesquisadores.” (informação verbal).<sup>34</sup>

### 5.3.2 Contribuições dos CSTs para a educação superior

Fernando Henrique Cardoso (FHC), ao assumir o governo, em 1995, promove a reforma da educação superior centrada nos princípios da racionalização administrativa e eficácia quantitativa, caracterizada pelo direcionamento e subordinação ao mercado, o que enfatiza a competição e o autofinanciamento das IES. Ferreira (2012) ressalta que o novo papel atribuído ao mercado para alocação dos recursos tem como princípio diminuir a responsabilidade do Estado na promoção dos serviços. Tudo indica que, na concepção dos dirigentes, os CSTs têm contribuído na ampliação de oportunidades e na mudança no perfil do egresso para o mercado de trabalho. Nesse sentido, as instituições privadas têm papel decisivo na expansão e privatização da educação superior. Destaca-se um trecho, bastante significativo, da fala de um dirigente:

[...] o Curso Superior Tecnológico tem sido o mais procurado, por apresentar muitas vantagens: a primeira vantagem é exatamente do grau, do diploma. Com esse diploma o tecnólogo pode fazer concurso, pode assumir uma função em qualquer empresa, em qualquer instituição com nível superior, pode fazer mestrado, doutorado e é mais vantajoso, visto que a pessoa consegue terminar o curso em menos tempo. (informação verbal).<sup>35</sup>

<sup>34</sup> Informações fornecidas pelo D – IF-Centro-Oeste à entrevistadora Arlete de Freitas Botelho, em outubro de 2014.

<sup>35</sup> Informações fornecidas pelo D – FP1Centro-Oeste ao entrevistador Cláudio Amorim dos Santos, em junho de 2015.

O modelo implantado, no ano de 1990, reconfigura o papel do Estado, tornando mínima sua responsabilidade pelo financiamento de políticas públicas, especialmente no setor educacional. Diante desse cenário, a política de educação que passou a direcionar o meio educacional foi aquela voltada à educação profissional. Nesse período, publicou-se o Decreto nº 2.208/97, que alterou o art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB nº 9.394/96. O art. 3º do referido decreto diz que a educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997a, s. p.).

Evidencia-se que, nos dados de pesquisa encontrados, os dirigentes das IES apontam que a ampliação de oportunidades a partir dos CSTs foi importante para o crescimento econômico do país em todas as regiões. Entretanto, a análise do processo de criação desses cursos requer uma atenção particular para as decisões de cunho político e econômico, assumidas, no caso, pelo Estado brasileiro; em especial, o processo de modernização relacionado aos organismos internacionais. Para atender às exigências, mudanças significativas passaram a ser executadas nos cursos superiores oferecidos ao longo do tempo.

Ao destacar a natureza específica dos CSTs, percebe-se que eles representam uma alternativa de formação na educação superior: a formação de tecnólogos que promova atendimento imediato às exigências de mercado. Essa visão muito imediatista pode saturar algumas das áreas que no momento são atendidas, mas que poderão no futuro ser alteradas ou extintas, e isso deve ser motivo de atenção na

criação e expansão desses cursos. A necessidade de atendimento à demanda do mercado de trabalho que exige profissionais qualificados e com certificado de curso superior tem papel preponderante no expressivo crescimento e diversificação na oferta desses cursos no Brasil. Há um consenso por parte dos estudiosos dessa área de que o setor educacional se tornou uma grande e lucrativa área comercial, principalmente pelo espaço deixado pelas instituições públicas de ensino, o qual passou a ser suprido em grande parte pelas instituições privadas que investem muito no processo de criação de novos cursos, com argumentos fortes de preparação para o mercado de trabalho. Calbino, Almeida, Paula e Santos (2009) argumentam que a “lacuna deixada pela esfera governamental foi percebida como oportunidade de geração de lucro, sendo preenchida, pois, pela iniciativa privada, que se mostra pouco, ou nada, preocupada com a qualidade dos cursos.” (p. 15). A fala a seguir demonstra o discurso das instituições para justificar a criação de cursos e sua aceitação pelos jovens.

[...] ao longo do tempo, houve um amadurecimento dessa formação tecnológica, que saiu dessa coisa exclusivamente, “estou preparando para o mercado, estou preparando para uma posição de trabalho”, para “estou preparando esse aluno para uma posição no trabalho, mas uma posição que ele possa ocupar, [em] que ele possa colaborar e também ter uma caminhada possível dentro da empresa de desenvolvimento, para que ele possa continuar estudando e continuar aprendendo”, [...] em suma, eu penso que o tecnólogo é mais focado, prático e traz essa contribuição para o ensino superior, que era o instrumento acadêmico mais descolado da realidade. (informação verbal).<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Informações fornecidas pelo D – FPSul à entrevistadora Paola Matos da Hora, em julho de 2015.



Os CSTs são cursos de graduação direcionados a atender às necessidades apontadas pelo mercado. Nesse sentido, buscam desenvolver os conhecimentos específicos e essenciais ao desempenho da área a que o curso está vinculado.

Os profissionais formados nessa modalidade de ensino denominam-se tecnólogos. São profissionais de nível superior, voltados à produção e à inovação científico-tecnológica e capacitam-se para gestão de processos de produção de bens e serviços. Os cursos têm menor duração porque se concentram no mundo produtivo. (BERTE, 2013, p. 112).

Quanto à qualidade dos CSTs, ressalta-se que ela deve ser entendida e defendida muito além da padronização de indicadores. Para Malacarne (2007), a carência de qualidade dos cursos ofertados pelo setor privado pode estar relacionada à forma como o ensino é ministrado, pois existe uma prevalência da simples reprodução de conhecimento associada ao pouco incentivo à pesquisa, detendo-se nos interesses exclusivos do mercado. A preocupação dessas instituições está centrada no aspecto quantitativo, que enfatiza apenas o número de cursos, o volume de ingressantes e a exigência momentânea do mercado de trabalho, deixando em segundo plano a qualidade dos cursos ofertados.

O mundo do trabalho não coincide necessariamente com os objetivos mercantis da produção, pois se situa em um novo patamar de ação interativa do trabalhador, cuja existência deve ultrapassar os limites do instrumentalismo. Para Bastos (2008), o mundo do trabalho deve recompor as relações das instituições de ensino com a empresa em novas bases. As mudanças lançam permanentes desafios ao processo de ensino e de aprendizagem. Não se trata mais de ensinar o estudante para o exercício de procedimentos mecânicos, mas de promover a aquisição de conhecimentos para que ele transforme a realidade e a compreenda na sua totalidade.

No Fórum Mundial sobre Educação, realizado em abril de 2000 na cidade de Dakar, os ministros dos países participantes apontaram uma preocupação com a qualidade da educação, destacando que o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação deve ocorrer no marco de um projeto social e educativo comprometido com a equidade e com a qualidade. Eles ressaltaram, também, que não podemos esquecer a opção por tornar mais eficiente a aprendizagem, valorizando particularmente os professores e o respeito às identidades culturais, antes mesmo que as próprias promessas da tecnologia.

No que diz respeito aos dados de pesquisa levantados junto aos dirigentes, há alguns temas que apontam que as contribuições dos CSTs “elevam a autoestima dos estudantes, [assim como] a dedicação das IES, tempo e recursos para as metodologias de ensino, aplicabilidade imediata e perspectiva de progressão de estudos.” (informação verbal).<sup>37</sup>

De forma diferente são encaradas as contribuições dos cursos em questão para a educação superior brasileira por um dos pesquisadores da área entrevistado para o estudo. Sua perspectiva de análise recai sobre outras possibilidades de contribuição dos cursos tecnológicos para o campo da educação superior, a exemplo da ampliação da reflexão sobre o próprio processo formativo dos estudantes.

Dentre as principais contribuições, destacam-se a potencialização da expansão desse nível educacional, a ampliação do acesso à educação superior a uma parcela significativa da população [...], a retomada da valorização da formação profissional e repensar o processo formativo nos cursos. (informação verbal).<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> Informações fornecidas pelo D – CPSudeste ao entrevistador Ivanildo Ramos Fernandes, em fevereiro de 2015.

<sup>38</sup> Informações fornecidas pelo P – 2 ao entrevistador José Vieira de Sousa, em outubro de 2015.

No tocante à legislação, o perfil e as competências dos egressos dos cursos tecnológicos devem objetivar o desenvolvimento de um profissional apto a executar, de forma plena e inovadora, atividades em determinada área profissional. Deseja-se que as instituições de ensino ofereçam cursos superiores tecnológicos que ultrapassem os interesses exclusivos de mercado, voltando-se para uma formação profissional também nos aspectos sociais, políticos e culturais e possibilitando uma formação humanística capaz de vincular o mundo do trabalho de forma contextualizada a outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, a fala de um dirigente enfatiza o diferencial dos CSTs:

[...] a formação nos Cursos Superiores de Tecnologia tem uma metodologia toda apropriada para isso, diferente da licenciatura, que tem sua metodologia apropriada, que é diferente do bacharelado, que também tem sua metodologia apropriada. São muitas as vantagens em torno desses cursos. (informação verbal).<sup>39</sup>

Percebe-se que, no tocante à expansão da educação superior nas últimas décadas, houve um aumento expressivo na oferta de matrículas e na diversidade de cursos. Segundo Favretto e Moretto (2013), muitas universidades, centros universitários, faculdades, centros tecnológicos, faculdades tecnológicas, escolas e institutos ofereceram outras modalidades de curso, amparados pelos aspectos alterados na legislação educacional e, ainda, pelos contornos políticos, econômicos e sociais.

---

<sup>39</sup> Informações fornecidas pelo D – FP1Centro-Oeste ao entrevistador Cláudio Amorim dos Santos, em junho de 2015.

### 5.3.3 Relação entre a expansão dos CSTs e a qualidade da formação dos estudantes

A questão da qualidade, na crise do Estado de bem-estar social dos anos 1960, 1970 e 1980 do século XX, tem presença destacada no cenário educacional, seja nos moldes empresariais, seja no sentido da responsabilização pública das instituições.

Segundo Duarte (2013), para os organismos internacionais, a qualidade da educação passa pela formação dos recursos humanos, o aumento da cobertura dos sistemas educacionais, a descentralização dos serviços educativos, a melhoria da situação dos professores no que tange à formação e remuneração e à avaliação de todos os níveis do sistema educacional. Por sua vez, a educação superior, no cenário internacional das décadas de 1980 e 1990, já era discutida para além da concepção de qualidade, enquanto no Brasil a questão aparece como algo não muito importante. Com a expansão do “Estado avaliador”, a qualidade toma força, constituindo-se como um dos temas mais discutidos atualmente.

A educação tem um papel decisivo na promoção de mudanças nas formas de pensar e repensar a sociedade e o Estado brasileiro. Os CSTs despontam como uma das alternativas para o enfrentamento do grave problema que a educação sofre, especialmente na área tecnológica. Quanto ao atendimento à demanda focada nas profissões, diz um dirigente:

Eu acredito que tenham duas possíveis vertentes aí, claro, é fundamental esse processo de expansão pela demanda que nós temos, mas entra o outro aspecto, como eu te falei, de você ter instituições de ensino que oferecem não exatamente educação. (informação verbal)<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Informações fornecidas pelo D – FP1Norte ao entrevistador Francisco Lopes de Sousa, em dezembro de 2014.

Os CSTs apresentam certas limitações, como aquelas relacionadas ao próprio mercado de trabalho. Evidencia-se que é comum conselhos profissionais regulamentarem medidas que visem garantir a certas áreas o desempenho por profissionais egressos de determinados cursos (CAMPELLO *et al.*, 2009).

A expansão e a avaliação desses cursos têm vivido uma concepção imediatista dos seus processos. Para Souza (2009), por exemplo, é preciso verificar a serviço de quem está a avaliação, se “da regulação, do aumento do controle do Estado, do poder coercitivo” ou se ela é um “instrumento que permite perceber onde há deficiências e soluções para corrigi-las.” (p. 21).

Mesmo que os resultados da expansão dos CSTs pareçam positivos, o debate sobre sua qualidade ainda é necessário. Deve-se investigar o efeito dessa expansão em áreas específicas do conhecimento. Trata-se de questionar em que medida a expansão e consolidação desses cursos importam ou trazem preocupações para algumas áreas (TAKAHASHI, 2010).

Em geral, a qualidade desses cursos retrata uma política de governo que, muitas vezes, não segue um plano para elevar o processo de formação dos egressos.

A questão da qualidade deve ser vista em todas as modalidades e níveis, então às vezes [há] uma expectativa de que haja uma formação de um bom profissional, de um profissional capacitado, habilitado, no ensino superior, mas a trajetória estudantil desse estudante deve ser levada em consideração como um todo. Não dá para se esperar que no ensino superior a gente vá trabalhar com defasagens que são históricas, como a questão dos letramentos, até mesmo essa questão do protagonismo, a própria leitura muda a partir da leitura que a escola propicia, ou seja, os letramentos como um todo. (informação verbal).<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Informações fornecidas pelo D – FP2Centro-Oeste à entrevistadora Michele Espíndola Batista, em novembro de 2014.

Quanto ao aspecto da qualidade da formação dos estudantes, Sousa (2009) acrescenta que do “ponto de vista etimológico, qualidade corresponde à propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas, capazes de distingui-las das outras e/ou de lhes determinar a natureza.” (p. 245). Dessa forma, entende-se que qualidade expressa a essência do que marca as coisas e também as pessoas. Em educação, o termo qualidade vem sendo bastante usado, mas ainda carece de reflexão, pois é um termo de difícil conceituação pela sua complexidade e polissemia.

Para Lima e Leite (2012), o mundo contemporâneo vive a imposição dos imperativos capitalistas em todas as esferas da vida dos indivíduos, com consequências perversas para a existência humana. O discurso da produtividade tem desenfreado a produção do conhecimento como forma de competir no mercado de trabalho, o que gera muita ansiedade e medo nas pessoas, que precisam a cada dia saber e produzir mais para se tornarem úteis ao crescimento e desenvolvimento social.

No Brasil, o conceito de qualidade na educação está permeado pela noção produzida pelo mercado.

O problema é que estamos querendo avaliar o máximo oferecendo o mínimo. É o grande erro do governo, das políticas que têm como meta avaliar a qualidade do ensino. Sei que isso é um acordo internacional, que temos que dar uma satisfação política, mas não é o foco da nossa educação, para medir a qualidade da educação tem que ter parâmetros mais claros [...]. (informação verbal).<sup>42</sup>

Ainda quanto ao termo qualidade como polissêmico, ou camaleônico, Sguissardi (2009) argumenta que o melhor caminho para se acercar do seu sentido é “perscrutar os interesses e contradições em jogo na sua origem, evolução e consolidação.”

---

<sup>42</sup> Informações fornecidas pelo D – FP2Centro-Oeste à entrevistadora Michele Espíndola Batista, em novembro de 2014.

(p. 261). Isso tem relevância em diversos campos e também, no caso presente, na educação superior brasileira.

A reincidência com que o termo e a noção de qualidade se fazem presentes, tanto nos planos, programas e documentos oficiais quanto em posicionamentos de organizações não governamentais ou simplesmente comerciais, tem chamado a atenção nas últimas décadas. O fenômeno se tornou mais visível quando, “como quase panaceia universal para os males da gestão organizacional e da baixa capacidade competitiva dos produtos, toma conta do mundo empresarial e transborda para os em geral acrílicos espaços educacionais.” (SGUISSARDI, 2009, p. 262). Frequentemente, quando se discute a educação superior, especialmente os CSTs, ouve-se que se precisa atingir um padrão mínimo de qualidade; mas, para alguns, qualidade pode ser somente ingresso no mercado de trabalho.

A gente tem uma necessidade muito grande dentro das regiões aqui, então 98% dos nossos alunos do Curso Superior Tecnológico em Logística já estão no mercado de trabalho; então foi algo [em] que eles primeiro entraram, depois houve a necessidade de buscar o curso. (informação verbal).<sup>43</sup>

No entanto, o termo qualidade abarca inúmeras intenções, desejos e crenças que dispensam possíveis explicações do que ela seja. Segundo Cunha e Fernandes (2008), não há necessidade de explicação do termo qualidade: “falar em educação de qualidade parece não exigir complemento, pois o termo ‘qualidade’, assim como ‘excelência’, aponta para o máximo, para o melhor. Uma expressão incomparável onde qualquer definição se mostraria mais restrita do que a intenção do próprio termo.” (p. 109).

---

<sup>43</sup> Informações fornecidas pelo D – FP2Norte à entrevistadora Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves, em maio de 2015.

Há, por parte de alguns estudiosos, o entendimento de que o conceito de qualidade é polissêmico, o que torna complexo e difícil estabelecer seu significado de uma única forma. Rios (2001) ressalta que o “termo qualidade já carrega em sua compreensão uma ideia de algo bom. Isto nos permite entender porque encontramos na maioria dos documentos a referência a uma educação de qualidade, sinônimo de boa qualidade.” (p. 68). Nesse sentido, reforça-se a necessidade de compreender a complexidade de conceituar qualidade tendo como foco os indicadores quantitativos.

#### 5.3.4 Fatores que influenciam a expansão dos CSTs nas IES públicas e privadas

Na tentativa de compreender um pouco melhor a questão do público e do privado, cabe buscar a temática em Arendt (2009), que esclarece que o termo *público* denota dois fenômenos intimamente correlatos, mas não perfeitamente idênticos. Em primeiro lugar, significa que tudo o que vem a público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível; em segundo, o termo *público* significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos. Quanto ao termo *privado*, a autora o define como “a privação da privatividade que reside na ausência de outros; para estes, o homem privado não se dá a conhecer, e portanto, é como se não existisse.” (p. 68). Assim, a experiência da *privatividade* corresponde à condição de ser destituído de coisas essenciais à vida humana. O privado é o espaço formado por indivíduos ou grupos organizados para a preservação de interesses particulares, o espaço em que os homens perdem sua liberdade e se tornam escravos da necessidade de sobrevivência.

O termo “público” pode ser relacionado e compreendido tanto como acessibilidade quanto como ideia comum. Acessibilidade percebida no sentido de que tudo o que vem a público está ao alcance de todos e centrado na ideia de bem comum ou interesse comum; é como se tudo fosse partilhado por indivíduos que se relacionam nos negócios humanos, partilhados por indivíduos que se relacionam entre



si. Na sociedade de massa, o homem tem perdido a capacidade de viver em comum e passado a viver na perspectiva do consumo. A privatização do público é o fenômeno mais visível em se tratando da educação superior no Brasil. Trata-se da destruição do espaço público, transformado em mercado. Quanto ao fenômeno da expansão dos CSTs, há a seguinte fala:

[...] a oferta geralmente é feita mediante essa leitura do mercado, então são cursos que levam em consideração a necessidade da comunidade e uma aplicação dessa atuação do profissional no próprio contexto local. Tanto que [...] determinados cursos que às vezes não atendem esse contexto, eles tendem, em um curto espaço de tempo, a desaparecer. (informação verbal).<sup>44</sup>

A expansão e a privatização das instituições de educação superior no Brasil estão concentradas no atendimento às demandas do mercado, ao movimento de globalização da economia e ao mercantilismo desse nível de educação. Nesse contexto, a educação superior perde força nos quesitos pesquisa, ensino e extensão, corroborando um sistema sem controle por parte do Estado e com qualidade abaixo do esperado.

Por serem cursos muitas vezes mais rápidos, é possível terminar muitas vezes [de modo] mais breve e colher um fruto mais rápido desses cursos; isso faz com que uma parcela da população busque as IES privadas por não conseguir chegar às instituições públicas. [...] o curso de Administração custa 400 reais, Tecnólogo vai ser 250, a gente não fez isso, mas o Brasil fez, muitas escolas fizeram. Então, isso também foi um fator de expansão da educação tecnológica,

---

<sup>44</sup> Informações fornecidas pelo D – FP2Centro-Oeste à entrevistadora Michele Espíndola Batista, em novembro de 2014.

que ficou mais acessível também, financeiramente mais possível.  
(informação verbal).<sup>45</sup>

Uma expressão dessa expansão, segundo Congilio (2010), está no rol das reformas do Estado, não apenas privatizando receitas, mas, especialmente, criando novos espaços de sociabilidade no intuito de formar um trabalhador adaptado às novas hegemonias do capital. Entre as diversas concepções sobre a educação na contemporaneidade, três têm predominado: *(i)* a que expressa a ideologia produtivista, que vê a educação como indicador de capacidade e de adequação da força de trabalho para a competitividade do mercado mundial; *(ii)* a que visa desenvolver as chamadas novas competências, o que passa pela adequação das qualificações; e *(iii)* ainda, a que dá ênfase à qualidade e à massificação pela intermediação do privado.

As instituições privadas têm um olhar muito aguçado para o que vai conseguir desenvolver melhor e com mais facilidade também, que público ofertará o seu produto. Isso faz com que as instituições privadas invistam também num Curso Superior de Tecnologia, pois sabem que terá um público. (informação verbal).<sup>46</sup>

A defesa da empregabilidade tem ressonância nas economias neoliberais que colocam a educação focada em privatização e massificação, enfatizando os benefícios somente ao capital, como explicita Maldaner (2016):

[...] em primeiro lugar porque o capital tem interesse em conformar sujeitos que aprenderão a valorizar o mérito individual, a mudança, a flexibilidade, a insatisfação com o nível de aperfeiçoamento

---

<sup>45</sup> Informações fornecidas pelo D – FPSul à entrevistadora Paola Matos da Hora, em julho de 2015.

<sup>46</sup> Informações fornecidas pelo D – FP1Centro-Oeste ao entrevistador Cláudio Amorim dos Santos, em junho de 2015.

conseguido, a participação, a busca constante do novo, a competição [...]. Em segundo lugar, porque tais valores vêm associados à concepção de que as novas relações de trabalho são regidas pela cooperação e pela negociação, dando a entender que empresários e trabalhadores têm os mesmos interesses e objetivos. Em terceiro lugar, porque, dependendo da forma como se estrutura o trabalho educativo na escola, os alunos provavelmente acumularão perdas em relação aos conteúdos escolares [...]. (2016, p. 66).

A curta duração dos CSTs constitui um ponto de grande discussão para o processo de expansão e privatização, conclusão a que já chegaram outros estudos, como o de Andrade (2009): “a duração é, sim, um explicador da demanda por CST, mas, sobretudo, no setor privado.” (p. 92). Segundo os dados levantados junto aos dirigentes sobre os fatores que influenciam a expansão dos CSTs, tem-se como um dos argumentos favoráveis sua “curta duração e baixo investimento em laboratórios e equipamentos.” (informação verbal).<sup>47</sup>

As políticas neoliberais de privatização de bens e serviços visam à diminuição da presença do Estado no âmbito econômico, abrindo ao mercado atividades que, até então, eram de responsabilidade estatal. Segundo Oliveira, Dourado, Veloso e Sousa (2005), os defensores da privatização justificam esse processo afirmando que o mercado pode desempenhar tais atividades com maior eficácia, liberando o Estado para funções consideradas essenciais, tais como segurança, garantia à propriedade privada e à iniciativa individual. Essa concepção está centrada na ideia de que o setor público se caracteriza como ineficiente e ineficaz, ao contrário do setor privado, que é apresentado como o único a possuir racionalidade e estilo de ação capazes de levar ao crescimento econômico.

---

<sup>47</sup> Informações fornecidas pelo D – IFNorte ao entrevistador José Vieira de Sousa, em maio de 2016.

### 5.3.5 Reconfiguração da oferta dos CST na visão dos representantes de órgãos públicos e do setor privado

Nesta seção, analisamos a reconfiguração da oferta dos CSTs pela ótica dos gestores públicos. Estão incluídas na análise a evolução histórico-geográfica e as diretrizes políticas que orientaram a configuração atual, assim como possíveis entraves que, segundo os sujeitos entrevistados, ainda envolvem os CSTs. As informações obtidas por meio das entrevistas com os gestores foram analisadas considerando os objetivos específicos da pesquisa e o referencial teórico consultado.

Nos objetivos específicos, tencionávamos analisar os possíveis motivos que levaram ao processo de expansão dos CSTs, considerando a dinâmica da educação superior no país e os parâmetros definidos para a criação desses cursos, na fase pós-LDB nº 9.394/96, notadamente entre 1997 e 2012. Partindo-se desse marco, questões como características da reconfiguração da oferta e áreas com maior predomínio na expansão foram avaliadas pelos gestores.

Além disso, também pretendíamos observar possíveis convergências e distanciamentos entre as razões alegadas pelo Estado, por representantes do setor privado, pelos dirigentes das instituições ou órgãos pesquisados e aquelas indicadas na literatura para explicar a expansão desses cursos. Por fim, objetivou-se compreender como as opções de oferta dos CSTs foram mediadas pela política educacional em curso e vice-versa.

Analisando a fala dos gestores públicos, foi possível observar que, segundo a avaliação destes, a regulamentação dos CSTs trouxe segurança para a oferta desse tipo de curso. Contudo, observamos também que os entrevistados percebem certa estigmatização dos cursos dessa modalidade. Essa estigmatização é vista tanto por parte dos que buscam os CSTs (alunos e sua classe social), quanto por parte das próprias IES, ao comparar esses cursos com os bacharelados e as licenciaturas.

Observamos na fala de um dos entrevistados a necessidade de que “se possa diferenciar [os CSTs de] um curso de segunda classe.” (informação verbal)<sup>48</sup>. Segundo o último censo da educação superior do Inep, existem cerca de 645.125 matrículas nos CSTs, o que representa 9,9% de todas as matrículas, que são capitaneadas pelos bacharelados, com 75,4% do total, seguidos das licenciaturas, que representam 14,3% (BRASIL, 2014a). Ainda que o estigma da segunda classe seja uma realidade, de acordo com as verbalizações, seria mesmo verdade que os CSTs estão associados aos estratos menos favorecidos da sociedade? Quais evidências teríamos para sustentar essa hipótese?

Como outros especialistas em estigma social, Goffman (1993) afirma que nem sempre o estigma está relacionado a fatores objetivos; contudo, ele se apresenta como uma advertência frente a terceiros, um sinal que indica desprestígio de um grupo quando comparado a outros segmentos ou estratos sociais, afetando as relações. Para o autor, o estigma é uma marca, um sinal: “a sociedade fornece os meios para caracterizar as pessoas e seus atributos, que passam a ser percebidos como atributos naturais.” (p. 11).

Quando o gestor entrevistado fala de cursos de “segunda classe”, são muitas e variadas as vinculações que poderíamos fazer, aí consideradas as suas representações e imagens mais subjetivas. Mas optaremos pela via mais pragmática: os indicadores de qualidade do Sinaes. Consultando o sistema e-MEC,<sup>49</sup> verificamos que, dos 28.828 cursos com conceito Enade, 25,7% dos bacharelados tinham conceitos 4 ou 5, considerados de alta qualidade pelo MEC, sendo que 25,4% das licenciaturas e 25,8% dos CSTs apresentavam esses mesmos conceitos.

Assim, tecnicamente, os percentuais de conceitos de alta qualidade não autorizam falar de cursos de “segunda classe”. Buscamos então evidências em outro

<sup>48</sup> Informações fornecidas pelo R – Setec à entrevistadora Cláudia Maffini Griboski, em maio de 2015.

<sup>49</sup> Consulta realizada no endereço <http://emec.mec.gov.br/>, em 14 de maio de 2016. O sistema gera uma base de dados com todos os cursos ofertados no Sistema Federal de Ensino (SFE) e todos os indicadores de qualidade existentes.

indicador, o Conceito de Curso (CC), que resulta das avaliações presenciais do Inep. Identificamos que, dos 21.121 cursos listados nesse indicador, 60,1% dos bacharelados, 55,8% das licenciaturas e 62,9% dos CSTs possuíam conceitos 4 ou 5.

Logo, eventual nódoa na imagem pública nos CSTs, ou estigma social, conforme a fala transcrita, não têm reflexo nos indicadores de qualidade aferidos pelas avaliações do governo federal. É indiscutível que os CSTs se destinam a uma formação mais flexível, e que sua origem está vinculada à qualificação do chão de fábrica. Mas o avanço qualitativo e a presença desse tipo de curso nos diversos estratos sociais, hoje, tem contribuído para diminuir a diferença em relação às demais modalidades de ensino superior.

Identificamos na fala de outro gestor o uso do termo “preconceito”, pois, para ele, “o preconceito está muito relacionado a um desconhecimento. Quem desconhece, acaba desqualificando também.”<sup>50</sup> O entrevistado entendeu que o catálogo ajudou a superar esse estado de coisas. Podemos aqui fazer uma associação com a teoria de Freire (2006), no sentido de que conhecer é reconhecer; logo, o desconhecimento não só provoca conceituação equivocada (pré-conceito) como desqualificadora. Voltemos a Goffman (1993), no que se refere à “marca” dos CSTs, pois essa questão mereceria certamente uma investigação específica, não só em relação aos cursos, mas também em relação aos seus demandantes.

Outra linha argumentativa é encontrada em Saviani (2005, p. 19), ao defender que a “tendência educacional atualmente dominante no Brasil, desde o final de década de 1960, é aquela que nós poderíamos chamar de concepção produtivista de educação.” A reforma do ensino superior no país, que deu corpo à Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968) buscará, segundo o autor, satisfazer, entre outras, a duas demandas contraditórias: (i) à demanda estudantil por educação de terceiro grau; e (ii) à demanda pela vinculação do ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto de modernização do país. Nesses termos, criou-se um ambiente de disseminação

---

<sup>50</sup> Informações fornecidas pelo R – Setec à entrevistadora Cláudia Maffini Griboski, em maio de 2015.

da “ideia de que a universidade se revelava inadequada para atender às necessidades do processo de desenvolvimento e modernização que estava ocorrendo, exigindo, daí a racionalização das atividades universitárias.” (SOBRAL, 2001, p. 5).

Os CSTs estão vinculados, na origem, a um projeto político desenvolvimentista, a partir da década de 1960. Efetivamente, em que pesem os objetivos políticos de Estado, alinhados aos do mercado, devemos retomar o referencial inicial deste texto, sobretudo a assertiva de Marx (1985), que situa o trabalho enquanto condição de existência do homem como ser social e força mediadora da ação social no mundo. Tal afirmação se revela por vários ângulos nas verbalizações dos entrevistados e podemos vê-la na relação com os conselhos profissionais, que foi tema recorrente entre os entrevistados. Essa linha de raciocínio mostra relação direta com a premissa de que

[...] a existência [...] de cada elemento da riqueza material não existente na natureza, sempre teve de ser mediada por uma atividade especial produtiva, adequada a seu fim, que assimila elementos específicos da natureza a necessidades humanas específicas. Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (MARX, 1985, p. 50).

Ainda considerando esse aspecto, duas falas são elucidativas: em uma, o entrevistado ressalta “a demanda de ensino superior para uma classe que estava mais marginalizada”; em outra, o mesmo entrevistado chama a atenção para o fato de que “a grande massa [está] ingressando no tecnólogo, pois possibilita o acesso

muito mais rápido ao mercado de trabalho.” (informação verbal).<sup>51</sup> Novamente, podemos observar a presença do estigma, inicialmente com referência a cursos de “segunda classe”, agora, “classe marginalizada”.

Quaisquer que sejam as características atribuídas por Saviani (2010) à concepção produtivista da educação, observamos que a categoria “demanda”, seja do mercado em si, seja dos alunos, foi a que possivelmente ocorreu de forma mais frequente entre todos os gestores entrevistados. Essa demanda pode prestar-se a associações mais abrangentes, desde a agenda desenvolvimentista de uma política pública até os anseios mais elementares do indivíduo, como requisitos essenciais à sua absorção pelo mercado de trabalho.

Para Souza (2012), os cursos de tecnologia supririam a necessidade de uma mão de obra intermediária, entre o nível técnico e o engenheiro, capaz de assumir cargos de comando e superintendência. Vale trazer aqui o entendimento de Lima Filho (1999) no sentido de que os CSTs foram apresentados como um modelo de ensino superior alternativo ao universitário, oferecendo cursos com flexibilidade curricular, mais práticos e rápidos, que atendessem às demandas empresariais e de desenvolvimento. Se, todavia, adotarmos um olhar mais amplo, veremos que a distinção entre bacharelados e cursos de caráter técnico marcam o próprio histórico de desenvolvimento de nossa educação superior.

As primeiras propostas de criação de universidades no Brasil, por volta das três últimas décadas do século XIX, não prosperaram porque não se chegava a um consenso quanto ao melhor modelo educacional, pois naquele instante o ensino universitário, notadamente o bacharelado à moda francesa, era entendido como “superficial”. Não por acaso, nossas primeiras IES privadas voltaram-se aos cursos politécnicos e cursos para comerciários. As academias do comércio, criadas nas décadas de 1910 e 1920, mostraram-se como uma solução, um meio termo,

---

<sup>51</sup> Informações fornecidas pelo R – ABMES à entrevistadora Michelle Espíndola Batista, em junho de 2015.



pois ofereciam cursos de caráter mais técnico e ao mesmo tempo cursos superiores. Os primeiros, voltado ao chão de fábrica do comércio; os segundos, à sua gestão.

Não há, exatamente, um grande hiato na regulamentação do ensino técnico no país. Podemos citar que, nas três primeiras décadas do século XX, de 1910 a 1930, o maior contingente da regulação centrava-se nesse tipo de ensino. Pelo Decreto nº 4.727-A, de 23 de agosto de 1923, o ensino ofertado pela Academia de Commercio do Rio de Janeiro foi declarado como padrão oficial para equiparação (reconhecimento) de várias IES:

Art. 1º Os diplomas conferidos pela Academia de Sciencias Comerciaes do Estado do Alagoas, bem como pelos cursos de commercio do Lyceu de Artes, Officios e Commercio do S. Coração de Jesus, de S. Paulo, Instituto Commercial Mineiro, Instituto Lafayette, na Capital Federal e Lyceu de N. S. Auxiliadora de Campinas, mantidos pela Pia Congregação Salesiana, Escola Commercial, pela Sociedade de Educação e Ensino de Campinas, Escola Prática do Commercio, pela Associação Commercial do Pará, Escola do Commercio, pela Phenix Caixeiral do Ceará, e Academia do Commercio, a caro da Associação Commercial de Pernambuco, *são equiparadas para todos os efeitos aos expedidos pela Academia de Commercio do Rio de Janeiro.* (BRASIL, 1923, s. p., grifo nosso).

Pelo menos 13 instituições indicadas, no ato citado, tiveram seus cursos equiparados ao padrão da Academia do Commercio do Rio de Janeiro, que, nos termos do Decreto nº 1.339/1905 (BRASIL, 1905), tinha seu programa de ensino considerado como padrão oficial para equiparação das instituições no país. Em 1925, já no âmbito do recém-criado Departamento Nacional de Instrução Pública do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, foram tomadas decisões para viabilizar os primeiros delineamentos para os cursos técnicos, depois resultando no Decreto nº 17.329,

de 28 de maio de 1926 (BRASIL, 1926), que aprovou “o regulamento para os estabelecimentos de ensino técnico comercial reconhecidos oficialmente pelo Governo Federal.” Essa regulamentação se deu no âmbito do “Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio”, uma vez que o Ministério da Educação só seria criado em 1931.

Desse marco em diante, os programas de cursos das diversas IES tomariam como referência de equiparação não mais o programa da Academia do Commercio do Rio de Janeiro, mas regulamento próprio. Com efeito, na década de 1940, as leis orgânicas do ensino deram um passo à frente e enfatizaram o ensino técnico profissionalizante, nas áreas industriais, comerciais e agrícolas.

Importante salientar que a reforma ocorreu durante a Ditadura Militar (1964 a 1985), focada no desenvolvimento, e terminou por endossar a expansão do ensino superior privado como alternativa para alavancar o desenvolvimento do capital humano no país (COSTA; BARBOSA; GOTO, 2011, p. 18-19).

É esse contexto que a lei da Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540) determina que, “além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender a realidades diversas do mercado de trabalho.” (BRASIL, 1968). Registre-se que, naquele momento, apenas 26 (vinte e seis) profissões eram regulamentadas por lei ou decreto-lei<sup>52</sup> – mas essa regulamentação não era condição para que a IES ofertasse o curso, pois mesmo a profissão de advogado só foi regulamentada em 1994, em que pese o fato de o Direito ter sido um dos primeiros cursos superiores, criados em 1827.

---

<sup>52</sup> As profissões regulamentadas até 1968 eram: Leiloeiro (1932), Contabilista (1946), Economista (1951), Químico (1956), Médico (1957), Farmacêutico (1960), Músico (1960), Leiloeiro Rural (1961), Massagista (1961), Bibliotecário (1962), Geólogo (1962), Psicólogo (1962), Corretor de Seguros (1964), Odontólogo (1964), Administrador (1965), Estatístico (1965), Publicitário/Agenciador de Propaganda (1965), Representantes Comerciais Autônomos (1965), Técnico em Administração (1965), Engenheiro/Arquiteto/Agrônomo (1966), Relações Públicas (1967), Pescador Profissional (1967), Médico Veterinário (1968), Orientador Educacional (1968), Técnico Industrial (1968), Zootecnista (1968). A lista completa das profissões regulamentadas está disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/regulamentacao.jsf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

Analisando o cenário, Berte (2013) destaca ainda que, além de apresentarem diferenças em relação ao currículo, os CSTs também mostraram um expressivo crescimento de mais de dez vezes nas matrículas na educação superior tecnológica, na última década. Tudo indica que o país passou a ver esses cursos de graduação como uma aposta, visando suprir a falta de profissionais qualificados para atender às demandas do mercado de trabalho.

Tal direcionamento vai ao encontro do que postula o parecer que estipulou as orientações para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação. Souza (2012) destaca que o Parecer CNE/CES nº 436/01 foi pioneiro ao estabelecer, em nível de graduação, orientações sobre os CSTs e a formação de Tecnólogo (BRASIL, 2001d). De fato, a deliberação foi um passo importante para que, no ano seguinte, o colegiado aprovasse as DCNs dos cursos tecnológicos (BRASIL, 2002b).

A LDB nº 9.394/96, em sua redação original, contemplava a educação tecnológica de forma muito discreta, relacionada ao ensino médio (art. 36), ainda que já existisse sólida jurisprudência sobre o tema, tanto no âmbito do Conselho Federal de Educação (CFE), quanto do colegiado que o substituiu em 1994. Em 2008, ainda no segundo governo de Luís Inácio Lula da Silva (1º de janeiro de 2007 a 1º de janeiro de 2011), a Lei nº 11.741/08 acrescentou à LDB vários dispositivos que tratam da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (arts. 36a-36d), e também, no art. 37, parágrafo 3º, a educação de jovens e adultos foi vinculada à educação profissional (BRASIL, 2008a).

As DCNs específicas e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia foram temas que também figuraram de forma recorrente na fala dos entrevistados como fatores de peso para consolidar os CSTs. Importante lembrar que, em 2006, o MEC lançou o referido Catálogo, que conta, em 2017, com 113 denominações diferentes de cursos, divididos em 13 eixos tecnológicos, os quais foram definidos, em 2016, na 3ª versão do documento.

Assim, um dos entrevistados mencionou que o Catálogo “veio dar característica inicialmente por área profissional, depois por eixo, e depois características por

curso. Isso ajudou muito as instituições que ainda não tinham experiência ainda nessa área de oferta a poder começar a trabalhar.” (informação verbal)<sup>53</sup>. Por sua vez, outro entrevistado entendeu que as DCNs “deveriam ser formuladas de outra forma, para que o sistema avance. A gente copiava uma diretriz de bacharelado para CST e isso não funciona.” (informação verbal)<sup>54</sup>.

Há um equilíbrio temático nas verbalizações, de um lado ressaltando o estigma, do outro, certas virtudes associadas aos CSTs. A padronização dos critérios e o fato de a avaliação ser igual à dos bacharelados são pontos positivos na fala dos gestores. Entretanto, desde o nosso ponto de vista, ficou perceptível uma marca, um sinal negativo associado aos CSTs. Nesse aspecto, vale destacar, além do que já ressaltamos, a seguinte fala: “essa impressão de [um curso] mais curto e mais fácil é tudo que o sistema não precisa para a sua reputação. Mas ele [o CST] é conhecido assim, a própria instituição privada abre por causa disso. Tem demanda porque é mais curto, mais fácil.” (informação verbal)<sup>55</sup>.

Três conclusões encerram esta seção: (i) há consolidação e sólida regulamentação dos cursos de caráter técnico no Brasil, aí incluídos os superiores de tecnologia; (ii) a oferta está muito sintonizada com a demanda, seja pelo desejo de formação por parte do aluno, seja pelo perfil profissional almejado pelo mercado de trabalho; e (iii) há um conjunto de fatores que dão segurança à oferta. Embora essas três assertivas possuam um peso equânime na percepção dos gestores, o resultado final nos pareceu tender mais para o lado do estigma associado aos CSTs, que ainda precisa ser superado.

### 5.3.6 Áreas do conhecimento de maior expansão pelos CSTs

A educação é o principal mecanismo para quem pretende obter desenvolvimento econômico e social, tornando a ascensão pessoal uma realização. Assim, a

<sup>53</sup> Informações fornecidas pelo R – ABMES à entrevistadora Michelle Espíndola Batista, em junho de 2015.

<sup>54</sup> Informações fornecidas pelo R – Setec à entrevistadora Cláudia Maffini Griboski, em maio de 2015.

<sup>55</sup> Informações fornecidas pelo R – Setec à entrevistadora Cláudia Maffini Griboski, em maio de 2015.

busca pela educação superior transformou-se no objetivo maior para aqueles que querem melhores oportunidades de emprego. A procura por vagas em instituições públicas ou o financiamento em instituições privadas constitui a ênfase daqueles que estão em busca de oportunidades.

Nesse contexto entram os cursos tecnológicos, que surgiram como a grande oportunidade para aqueles que têm mais dificuldades para o enfrentamento dos cursos de graduação, seja pela falta de recursos financeiros, seja pelo tempo a ser despendido para os estudos.

A partir das premissas inseridas no Decreto nº 6.095/07 (BRASIL, 2007b), a saber, (i) expansão de vagas; (ii) garantia de qualidade; (iii) promoção de inclusão social pela educação; (iv) distribuição territorial; e (v) desenvolvimento econômico e social, previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), diversos programas foram instituídos na rede federal.

Paralelamente, surgiram as mais variadas modalidades de ensino, aliando os saberes técnicos e tecnológicos às práticas pedagógicas. Com isso, o cenário dos cursos tecnológicos viveu um expressivo processo de expansão.

Souza (2012) salienta que os CSTs são os maiores responsáveis pela recente expansão observada na educação superior. Isso porque, cada vez mais, cursos que antes eram pouco conhecidos, valorizados ou procurados em função dos preconceitos que os envolviam, por se acreditar que tinham uma qualidade inferior em relação às licenciaturas e bacharelados, passam a ser vistos de forma diferente. A crescente oferta desses cursos configura a possibilidade real de inclusão de estudantes que possivelmente não teriam acesso à educação superior, em decorrência das suas condições socioeconômicas. A mesma autora afirma que os CSTs contribuem para a mobilidade social dos indivíduos, nessa perspectiva de acesso à educação superior.

A pesquisa contemplou, no contexto da expansão dos CSTs, as áreas do conhecimento priorizadas no processo e os motivos que levaram a essa expansão. Os resultados obtidos serão apresentados a seguir, e note-se que as informações coletadas

convergem com o posicionamento de diversos autores, sendo o atendimento às demandas do mercado de trabalho e a rápida inserção no mundo produtivo os fatores mais citados como motivos da procura por um CST e sua consequente expansão.

Para aprofundar a compreensão sobre o alargamento das áreas de conhecimento priorizadas, buscou-se o olhar de sete gestores de órgãos governamentais que se manifestaram de maneiras diversas, alguns deles já mencionados. A princípio, de certa forma, percebeu-se o desconhecimento sobre o tópico abordado quando, entre os entrevistados, R – Conaes e R – Setec declararam desconhecer as informações e, posteriormente, as respostas obtidas não convergiram para os olhares dos sujeitos que vivenciam a realidade no interior das IES. Entretanto, teve destaque como área priorizada a de Gestão, nas suas diversas possibilidades, seguida da área de Negócios e Informática. Para o entrevistado R – Seres, “não existe uma priorização, pelo menos por parte da Secretaria de Regulação, formalizada, [sobre] qual é o CST que você deve ofertar. Todos são priorizados igualmente.” (informação verbal).<sup>56</sup>

No olhar dos interlocutores, entende-se que as áreas de Administração, Computação e Informática são as mais priorizadas principalmente na rede privada, pelo aproveitamento dos laboratórios já existentes e quadro de corpo docente já formado. Esse aproveitamento de infraestrutura já existente nas IES para a decisão sobre abertura de novos cursos, sobretudo os CSTs, foi abordado por Tesser e Oliveira (2010) em pesquisa realizada em um Instituto Federal; no entanto, não se ignorou a priorização nas áreas que convergem para as tendências regionais e locais. Nesse sentido, as mesmas autoras exemplificam essa tendência com o CST em Silvicultura, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (Campus São João Evangelista), que possui organização curricular com oferta de conteúdos voltados às atividades florestais, visto que há maciça presença de empresas do setor florestal na cidade e em seu entorno. As autoras afirmam que “o novo curso veio para atender à demanda de vocação regional e preencher uma lacuna do profissional técnico no mundo do trabalho regional/local.” (TESSER; OLIVEIRA, 2010, p. 4).

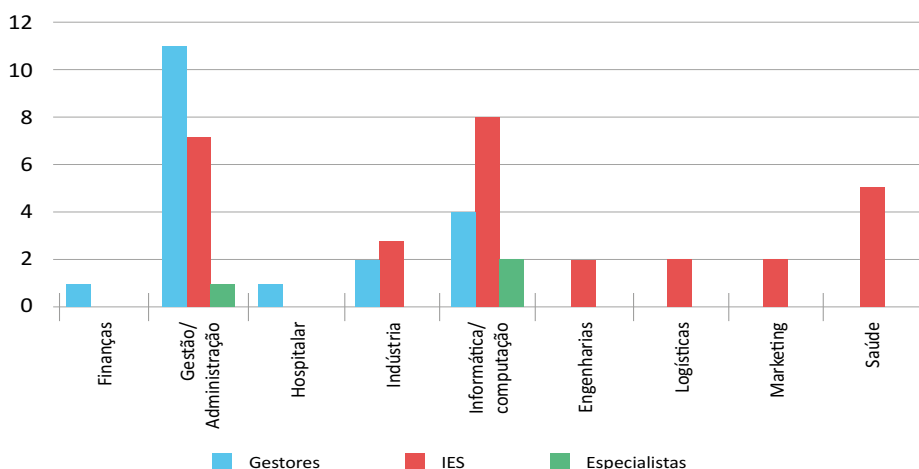
<sup>56</sup> Informações fornecidas pelo R – Seres à entrevistadora Valdinei Costa Souza, em maio de 2015.

Enfim, percebe-se que, entre os gestores dos órgãos governamentais existe certa insegurança sobre as informações, não sendo definidas, com certeza, quais as áreas que mais se evidenciam no processo de expansão dos cursos tecnológicos.

Observa-se que, tanto na esfera pública quanto na privada, os CSTs têm importante destaque no processo de expansão da educação superior, alavancados pelo interesse da população nos cursos de menor duração, formação específica, atendimento ao mercado de trabalho e menor investimento na formação profissional. Na visão de Smaniotto e Mercuri (2007), a estruturação dos cursos para qualificação profissional “gera maior flexibilidade na elaboração de currículos, assim como agiliza e amplia o atendimento das necessidades dos alunos, visto que estes podem cursar os módulos de acordo com suas possibilidades [...]” (p. 72).

Considerando os três olhares investigados (gestores públicos, dirigentes de IES e pesquisadores), buscamos o cruzamento das verbalizações por categorias, com o objetivo de identificar a compreensão sobre os CSTs entre eles. Assim, apresentamos o gráfico 16, que identifica todas as áreas evidenciadas entre os interlocutores.

**Gráfico 16** – Frequência dos temas nas verbalizações dos sujeitos da pesquisa, por áreas priorizadas



Fonte: Entrevistas realizadas junto a gestores públicos, dirigentes de IES e pesquisadores, 2015.

Buscando uma visão comparativa entre os três segmentos, identificam-se olhares na mesma direção apenas nas áreas de Gestão e Tecnologia. De maneira geral, os gestores deixaram de dar ênfase à área de Saúde, alegando como motivo a rigidez na regulação pela intervenção dos conselhos profissionais. No entanto, deixaram de referenciar áreas priorizadas, como Logística e Marketing, citadas pelas IES. O desconhecimento dos gestores sobre as informações referentes aos CSTs, reconhecido inicialmente por alguns deles, é comprovado nesse gráfico pela ausência de informações convergentes com os demais segmentos. Os pesquisadores apresentam uma visão mais restrita sobre o conhecimento de áreas priorizadas, ainda que tenham feito referências às áreas de ciências aplicadas, não se referindo, portanto, a cursos isolados. Enquanto para os gestores a área mais priorizada é a de Gestão/Administração, para as IES ela se volta para a Informática e Computação, induzindo a segunda opção como a mais real pela vivência da realidade acadêmica.

Ainda em relação à Saúde, citada pelos pesquisadores, essa área não foi mencionada pelos dirigentes das IES, tendo sido referida, no entanto, a área hospitalar por um dos gestores. As manifestações reforçam a área da Saúde como a mais estagnada, pelo que consideram a “forte” regulação que sofre.

Muito embora várias áreas tenham sido citadas como priorizadas no processo de expansão dos CSTs, para Almeida Júnior e Pilatti (2007), em pesquisa realizada junto a empresas que possuem em seu quadro de funcionários egressos dos CSTs, há uma dificuldade na contratação de tecnólogos. Não obstante a vontade das empresas em seguir contratando os egressos de cursos de tecnologia, o quadro de colaboradores acaba se limitando, dada a oferta de CST sempre nas mesmas áreas. A falta de diversificação das áreas que se expandem, informação esta corroborada pela presente pesquisa, restringe o número de contratações nas empresas que absorvem tais profissionais.



### 5.3.6.1 Os motivos que levam à expansão

Sobre os motivos que levam à expansão dos CSTs, os gestores dos órgãos governamentais se manifestaram de maneira diversificada, demonstrando terem várias opiniões sobre a temática, como analisado mais adiante. A demanda de mercado é vista como a principal razão da expansão entre esses entrevistados, fato reforçado por Almeida Júnior e Pilatti (2007), que afirmam que os CSTs foram criados para fins de desenvolvimento econômico do país, suprimindo dessa forma o setor produtivo. Tesser e Oliveira (2010) convergem para essa tese quando ressaltam que, ao se optar pela abertura de um CST, não há preocupação com a transformação social, e sim com o atendimento às necessidades do mercado e o preenchimento de vagas de trabalho ofertadas.

Entretanto, em uma sociedade como a nossa, concebida a partir de um fenômeno mais amplo da educação como prática social, a educação tecnológica

[...] transcende aos conceitos fragmentários e pontuais do ensino, aprendizagem e treinamento, pela integração renovada do saber pelo fazer, do repensar o saber e o fazer, enquanto objetos permanentes da reflexão crítica sobre a ação. Esse constante pensar acerca do saber nos leva a considerar essa educação como um pensar sobre o aprender, o fazer, o aprender a aprender a fazer. (BUENO; LESZCZYNSKI; BASTOS, 2001, p. 10).

A redução da carga horária dos cursos tecnológicos, se comparada aos cursos de graduação, é outro atrativo, principalmente para aqueles que buscam a formação em curto prazo para o ingresso no mercado de trabalho. Sobre essa visão, o entrevistado R – CNE afirma que “o crescimento da oferta está vinculado à oportunidade que ele gera de uma formação mais rápida e mais adaptada à formação do egresso em formação média, que não tem em formação média tecnológica.”

(informação verbal).<sup>57</sup> Outro fator justificado pelo mesmo interlocutor é a versatilidade dos cursos. No entanto, ele chama a atenção para o tipo de expansão que se pretende, se de matrículas ou de egressos, fazendo referência aos índices de evasão percebidos nos resultados censitários. Segundo o entrevistado, “a expansão de matrículas ocorre no mesmo movimento que ocorre a expansão da graduação, [no entanto] com amplíssimo grau de evasão, [embora haja] uma atratividade que coloca o interessado na perspectiva de se aproximar do campo de atuação profissional.” (informação verbal).<sup>58</sup>

Nesse sentido, a atenção se volta para o campo de atuação, que por sua vez está ligado à demanda de mercado, sendo este o maior interesse por parte dos ocupantes das vagas, segundo os relatos. Sobre a expansão, é acrescida ainda a necessidade de os projetos institucionais e diretrizes curriculares levarem em conta o mercado de trabalho nas suas especificidades. A mudança no domínio profissional é uma das questões levantadas por Smaniotto e Mercuri (2007) ao observarem, em sua pesquisa, as respostas que envolviam os aspectos ligados ao conhecimento e atuação na área profissional, considerados de maior relevância pelos estudantes.

A necessidade de formação rápida e custo-benefício mais direto, quando o mercado de trabalho demonstra essa necessidade, é entendida como uma justificativa plausível, na visão do entrevistado R – Conif. Todavia, ele destaca a questão da regulação por meio dos conselhos profissionais, que culmina na retenção da expansão necessária diante das demandas apresentadas, a exemplo da área da Saúde e das Engenharias, também mencionadas pelo R – Conaes.

Uma única referência aos programas governamentais chamou a atenção ao trazer o programa Ciências sem Fronteiras<sup>59</sup> à tona. De acordo com o entrevistado

<sup>57</sup> Informações fornecidas pelo R – CNE à entrevistadora Claudia Maffini Griboski, em maio de 2015.

<sup>58</sup> Informações fornecidas pelo R – CNE à entrevistadora Claudia Maffini Griboski, em maio de 2015.

<sup>59</sup> O Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas

R – Seres, esse programa e os Programas de Financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) são os grandes responsáveis pelo processo de expansão dos CSTs, por liberarem recursos diretamente aos alunos, levando assim as IES a se expandirem nas áreas que propiciam oportunidades por meio desses programas. Sobre o assunto, ele alega que “se o dinheiro [estava] no Ciências sem Fronteiras para determinadas áreas [...] obviamente as instituições vão ofertar os cursos que os alunos querem fazer [no âmbito desse Programa] para saírem [para o exterior] depois.” (informação verbal).<sup>60</sup>

Sobre as razões que levam à expansão dos CSTs, o entrevistado R – Seseu se manifestou de maneira geral, não indicando um aspecto pontual, o que na nossa visão é o mais sensato diante da diversidade de áreas de conhecimento, de possibilidades de cursos e, acima de tudo, de interesses tanto institucionais como pessoais por parte dos interessados na formação tecnológica. Ele afirma que a expansão

[...] tem a ver com o contexto nacional, com o contexto local, com arranjos produtivos, com a singularidade do município, da região, se é uma região da caatinga, se é uma região litorânea, se ela está localizada em uma região desértica da região do Rio Grande [Norte], onde a gente está e o que é que a gente precisa fazer. [Enfim] é um conjunto de fatores [...]. (informação verbal).<sup>61</sup>

Por sua vez, um dos pesquisadores da educação superior chama a atenção para a necessidade de se analisar a expansão dos CSTs, no período estudado, considerando a forma como o fenômeno se deu nas esferas pública e privada. Para ele, os

---

respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/oprograma>. Acesso em: 21 jun. 2020.

<sup>60</sup> Informações fornecidas pelo R – Seres à entrevistadora Valdinei Costa Souza, em maio de 2015.

<sup>61</sup> Informações fornecidas pelo R – Seseu à entrevistadora Valdinei Costa Souza, em maio de 2015.

fatores que influenciaram tal expansão mostram suas especificidades, quando focalizados em relação a cada uma dessas esferas, como se depreende da fala a seguir.

Na esfera pública, essa expansão é decorrente de uma decisão política de reestruturação das escolas técnicas, depois dos Cefets e, em seguida, da criação dos IFs. Houve uma expansão sem precedentes dessas instituições, assim como dessa modalidade de curso [CST] de nível superior. Penso que havia um diagnóstico de que esses cursos se fazem necessários para acompanhar o crescimento do país e atender às demandas econômico-produtivas. No caso do setor privado, penso que há uma tentativa de interpretar os sinais de mercado e ofertar cursos novos, pouco explorados no mercado. Há também maior facilidade na aprovação desses cursos, pois há menos regulação e menos controle social. Há também o fator “tempo” para obtenção do diploma. (informação verbal).<sup>62</sup>

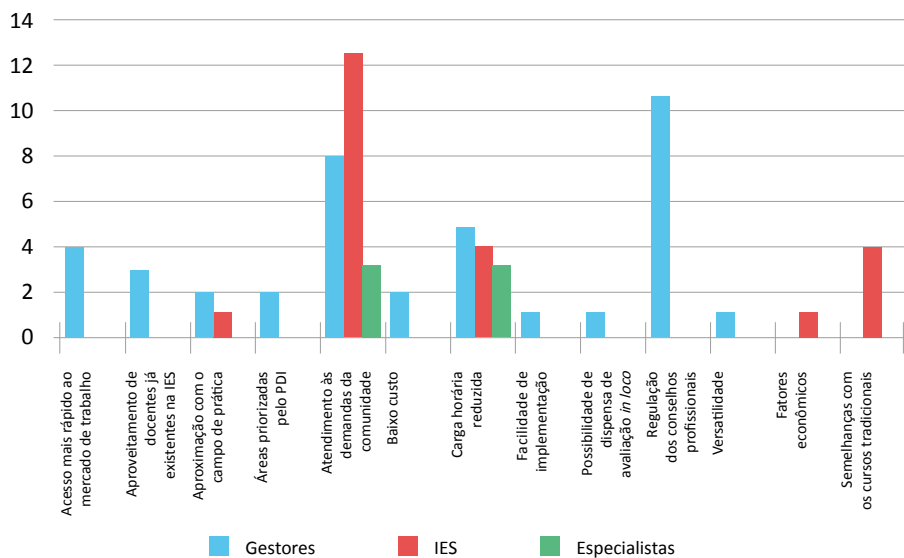
Ao comparar as categorias presentes entre os segmentos participantes desta investigação,<sup>63</sup> percebemos, novamente, mais divergências que convergências entre eles, à exceção da categoria “carga horária reduzida”, que converge nos três segmentos, conforme se apresenta no gráfico 17.

---

<sup>62</sup> Informações fornecidas pelo P – 1 ao entrevistador José Vieira de Sousa, em outubro de 2015.

<sup>63</sup> Na organização dos dados mostrados no gráfico 17, optou-se por agregar as percepções dos sujeitos da pesquisa em três grupos: gestores (representantes dos órgãos públicos e o representante do Fórum dos estabelecimentos privados; IES (dirigentes das IES públicas e privadas) e pesquisadores (especialistas brasileiros na política de educação superior).

**Gráfico 17** – Frequência dos temas nas verbalizações dos sujeitos da pesquisa: razões para a expansão



Fonte: Entrevistas realizadas junto a gestores públicos, dirigentes de IES e pesquisadores, 2015.

Enquanto para os dirigentes das IES o atendimento às demandas de mercado é a maior razão para a expansão dos CSTs, para os gestores públicos o motivo está nas facilidades dos cursos, que não demandam regulação dos conselhos profissionais, justificando-se aí a pouca expansão das áreas de Engenharia e Saúde. O acesso mais rápido ao mercado de trabalho pela carga horária reduzida seria o terceiro maior motivo para a expansão dos CSTs. Os pesquisadores concentram os seus olhares de igual forma nessa categoria e no atendimento às demandas de mercado. No segmento das IES, são evidenciadas as semelhanças com os cursos tradicionais, o que não está evidente no olhar dos gestores. Outro aspecto focado pelos gestores é o aproveitamento de docentes já existentes nas IES, bem como a infraestrutura física e acadêmica dos cursos de licenciatura ou bacharelados.

Ainda que as facilidades de implantação de um curso, pela possibilidade de dispensa de avaliação *in loco* para autorização e a regulamentação (facilidades ou

dificuldades) e o aproveitamento de infraestrutura existente sejam aspectos abordados pelos gestores públicos, até com mediana frequência, essas preocupações não foram enfatizadas com a mesma intensidade nos discursos das IES. Logo, conclui-se que a visão dos gestores, de maneira geral, não converge para a visão dos dirigentes das IES no que diz respeito aos motivos de expansão dos CSTs, principalmente levando em conta que esse grupo não vivencia o dia a dia, o contexto em que se desenvolvem os cursos, atendo-se aos serviços burocráticos dentro dos seus respectivos órgãos.

Assim como apontado por outros autores aqui apresentados e corroborando as conclusões desta investigação, Andrade (2009) verificou em pesquisa que três fatores levam os estudantes a optarem pelos CSTs e, conseqüentemente, estão relacionados à expansão de determinadas áreas aqui apontadas. O principal deles é a possibilidade de inserção dos egressos em atividade laboral logo após a conclusão do curso, ficando em segundo plano o baixo valor das mensalidades ou o tempo de duração dos cursos. A autora salienta, ainda, que as razões para a escolha dos cursos variam de acordo com cada área verificada em sua pesquisa. Essa assertiva nos faz inferir que cada área dos cursos, com suas peculiaridades, e cada instituição, com suas características de implementação, contribuíram para a expansão dos CSTs por motivos distintos, mas complementares, em um processo de maior valorização dos cursos tecnológicos.

Este livro foi composto em UnB Pro e Liberation Serif

# Expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil

Uma análise das tendências e controvérsias no período pós-LDB nº 9.394/96 (1997-2012)

Os textos que compõem este livro apresentam e analisam os resultados de estudo sobre a expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil (CSTs), buscando investigar as principais características dessa expansão pós-Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, no período compreendido entre 1997 e 2012. A investigação foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior (Gepaes), vinculado à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (Poge) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB), que tem como principal foco de debate as políticas de avaliação da educação superior brasileira.

O recorte temporal eleito traduz a preocupação da pesquisa em examinar a dinâmica assumida pela oferta dos CSTs na fase posterior à publicação da LDB nº 9.394/96, considerando a flexibilização apontada por essa lei para a diversificação de instituições e cursos superiores no país. Sob esse ângulo, a investigação busca compreender as tendências, controvérsias e motivações que explicam o processo expansionista desses cursos, à luz da política educacional definida para a educação superior brasileira, no período estudado.



EDITORA



**UnB**