



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**AMPLIAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DA OFERTA DE CURSOS
SUPERIORES DE TECNOLOGIA NA BAIXADA FLUMINENSE (RJ)**

BRUNA DE FÁTIMA SANTOS DE LIMA

Sob a orientação do Professor
Dr. José dos Santos Souza

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação** no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Seropédica, RJ / Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L732a Lima, Bruna de Fátima Santos de, 1996-
Ampliação e diversificação da oferta de cursos superiores de tecnologia na Baixada Fluminense (RJ) / Bruna de Fátima Santos de Lima. - Seropédica (RJ); Nova Iguaçu (RJ), 2024.
147 f.: il.

Orientador: José dos Santos Souza.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2024.

1. Trabalho e Educação. 2. Ensino Superior - Brasil. 3. Educação Profissional e Tecnológica - Brasil. 4. Cursos Superiores de Tecnologia - Brasil. 5. Educação em Periferias Urbanas - Brasil. I. Souza, José dos Santos, 1966-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**



TERMO Nº 160 / 2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.013981/2024-63

Seropédica-RJ, 15 de março de 2024.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

BRUNA DE FÁTIMA SANTOS DE LIMA

Dissertação subme da como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/02/2024

Membros da banca:

JOSE DOS SANTOS SOUZA. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

RODRIGO COUTINHO ANDRADE. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

PAULA DE MACÊDO SANTOS. Dra. (Examinadora Externa à Ins tuição).

(Assinado digitalmente em 19/03/2024 10:42)

JOSE DOS SANTOS SOUZA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1528893

(Assinado digitalmente em 15/03/2024 12:03)

RODRIGO COUTINHO ANDRADE
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeGEOIM (12.28.01.00.00.87)
Matrícula: 2111255

(Assinado digitalmente em 15/03/2024 22:18)

PAULA DE MACEDO SANTOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 110.106.457-90

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **160**, ano: **2024**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **15/03/2024** e o código de verificação: **b104c51a43**

Para Nerci, por todo colo e por todas as histórias contadas à meia luz, mas principalmente por acreditar que esta conquista seria possível.

AGRADECIMENTOS

Após a conclusão da minha graduação em Pedagogia, começar a me inscrever em programas de pós-graduação parecia o caminho mais acertado a ser seguido. Com o apoio e suporte da minha família, aproveitar essa oportunidade, agora, fazia todo sentido, porém eu não imaginava os percalços que enfrentaria pela frente. A conclusão desse trabalho parecia muito distante, reverter o cenário e concluir o mestrado em tempo hábil desencadeou uma grande angústia em mim, mas desistir não era uma opção, não com tudo o que eu já havia conquistado e com todo o apoio que venho recebendo até o momento.

Inicio meus agradecimentos direcionando-os ao povo brasileiro, por possibilitar, através de seus impostos e de sua força de trabalho, que eu chegasse até aqui. Agradeço e me comprometo com a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Agradeço à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ao corpo docente da instituição, aos servidores públicos e às equipes terceirizadas, sem os quais essa conquista não seria possível. A educação vai além da sala de aula.

Agradeço aos membros do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS) por terem me abraçado e me orientado durante a escrita desta dissertação, por todo o conhecimento compartilhado e pelos momentos de confraternização que deixaram essa caminhada mais leve. Poder fazer parte de um

grupo desses foi e é muito importante para o meu desenvolvimento acadêmico e até pessoal.

Agradeço ao Dr^a. Paula de Macedo Santos e ao Dr. Rodrigo Coutinho Andrade, membros da Banca Examinadora, pela disponibilidade para avaliarem meu trabalho e por todas as considerações e contribuições. Vocês foram indispensáveis para a conclusão desta dissertação e é gratificante ter profissionais tão capacitados e inspiradores como parte da minha trajetória.

Agradeço em especial ao meu orientador prof. Dr. José dos Santos Souza, por ter aceitado a tarefa de orientar este trabalho e por sempre acreditar no meu potencial, ainda que eu não o fizesse. José foi mais que um orientador, por isso agradeço pelas palavras de conforto, pela compreensão e principalmente pela paciência, caso contrário, eu não teria conseguido chegar até aqui.

Agradeço à minha família e aos meus amigos, por todo o suporte e por estarem sempre ao meu lado, com palavras de conforto e abraços em um momento no qual eu não achava certo receber tanto carinho. Agradeço à minha avó Nerci, minha maior inspiração, a pessoa que mais acredita em mim. Agradeço à minha tia-avó Neuza, que se foi cedo demais, mas que deixou um grande legado para além da priorização dos seus estudos e de ter sido a única irmã formada no ensino superior, legado esse que tenho tentado levar para a vida: priorizar a mim mesma, independente do custo.

Agradeço ao meu filho Hans, por cada abraço e cada sorriso em momentos que ele nunca conseguirá dimensionar tamanha importância desses gestos, importância essa para que eu siga perseverando com os planos que deixaram de serem só meus e passaram a serem nossos. Aos dias em que pedi silêncio e ele respeitou minha necessidade de estar sozinha, mas também aos dias em que se aconchegou sem ser chamado e me deu tudo o que eu precisava para seguir mais um dia. Eu te amo, filho. E saiba que, se um dia você ler essas palavras, fiz tudo isso pela gente.

À Viviana Gmach, ainda que nenhum agradecimento faça jus ao papel dela na conquista de mais essa etapa. De colega de turma, em 2016, para amiga querida daqui e para sempre. Obrigada, Vivi, por todo o carinho, por toda a compreensão, por todo apoio, por toda puxada de orelha e por não ter permitido que eu deixasse a peteca

cair. Obrigada por, ainda que com todas as tribulações pessoais que os últimos anos trouxeram (para mim e para você), sempre me mandar uma mensagem de conforto e fé. Você é uma grande parte disso tudo. Muito, muito obrigada.

Essa conquista nunca será apenas minha.

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo (Gramsci, 2001, p. 50).

LIMA, Bruna de Fátima Santos de. **Ampliação e diversificação da oferta de cursos superiores de tecnologia na Baixada Fluminense (RJ)**. Seropédica (RJ); Nova Iguaçu (RJ): 2024, 147 p. Dissertação [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2024.

RESUMO

No ano de 2019, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), existiam 8.400 cursos superiores de tecnologia (CSTs) no Brasil, dos quais apenas 14% encontravam-se na esfera pública (federal, estadual ou municipal) estando o restante na esfera privada. Os CSTs são um tipo de graduação de curta duração, com carga mínima de 1.600 a 2.400 horas. Com o objetivo de formar com foco no mercado do trabalho, sua oferta tem demonstrado crescimento substantivo nos últimos anos. A compreensão de como se deu a ampliação e diversificação dos CSTs nesta região é de extrema importância, pois nos possibilita entender se esta política de educação profissional e tecnológica visa a formação de uma nova força de trabalho ou se visa a conformação ética e moral dos trabalhadores frente ao desemprego e à precariedade do trabalho e da vida em sociedade. Os dados coletados nos permitiram evidenciar a natureza do processo de ampliação e diversificação da oferta de CSTs na Baixada Fluminense e confirmaram nossa hipótese central de que estes cursos, enxutos, flexíveis e precários, mais do que formar pessoas para se apropriarem do conhecimento técnico e profissional de modo integrado ao conhecimento científico, tecnológico e cultural do mundo do trabalho e da vida em sociedade, na realidade cumprem a função de formação enxuta, flexível, pragmática, imediatista, vinculada às demandas imediatas do mercado de trabalho. Trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisa documental cuja referência teórica e metodológica é o materialismo histórico-dialético. Nosso objetivo com esta pesquisa é analisar as tendências do desenvolvimento dos CSTs na Baixada Fluminense, Região do Estado do Rio de Janeiro vizinha à capital do estado. As cidades que compõem esta região surgiram e cresceram de forma irregular, sem planejamento urbano, o que consolidou a Baixada Fluminense como área com problemas habitacionais, sociais, de saneamento básico, de segurança pública e educacionais. Composta por municípios governados por políticos que não conseguem garantir serviços públicos básicos e de qualidade para a população. Nesta perspectiva, os CSTs ofertados têm como principal objetivo não apenas formar trabalhadores de novo tipo, mas conformar estes trabalhadores à nova realidade volátil, incerta, complexa e ambígua do modelo de desenvolvimento enxuto e flexível do capital, de modo a torná-los permeáveis à instabilidade, à competitividade exarcebada e à precariedade do mercado de trabalho, preparando-os para assumir para si a culpa por sua condição de vida precária.

Palavras-chave: Trabalho e Educação; Ensino Superior; Educação Profissional e Tecnológica; Cursos Superiores de Tecnologia; Educação em Periferias Urbanas.

LIMA, Bruna de Fátima Santos de. **Expansion and diversification of the offer of technology higher courses in Baixada Fluminense (RJ)**. Seropédica (RJ); Nova Iguaçu (RJ): 2024, 147 p. Master's Thesis [Master's Degree in Education] – Postgraduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2024.

ABSTRACT

In 2019, according to the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), there were 8,400 higher technology courses (CSTs) in Brazil, of which only 14% were in the public sphere (federal, state, or municipal) the rest being in the private sphere. CSTs are a type of short-term degree, with a minimum load of 1,600 to 2,400 hours. With the aim of training with a focus on the job market, its offer has shown substantial growth in recent years. Understanding how the expansion and diversification of CSTs occurred in this region is extremely important, as it allows us to understand whether this professional and technological education policy aims at the formation of a new workforce or whether it aims at the ethical and moral conformation of workers. in the face of unemployment and the precariousness of work and life in society. The data collected allowed us to highlight the nature of the process of expanding and diversifying the supply of CSTs in Baixada Fluminense and confirmed our central hypothesis that these courses, lean, flexible and precarious, more than train people to appropriate technical and professional knowledge in an integrated way with scientific, technological and cultural knowledge of the world of work and life in society, in reality they fulfill the function of lean, flexible, pragmatic, immediate training, linked to the immediate demands of the job market. This is basic research, qualitative analysis, explanatory in nature, which falls into the category of documentary research whose theoretical and methodological reference is historical-dialectic materialism. Our objective with this research is to analyze the trends in the development of CSTs in Baixada Fluminense, a region in the State of Rio de Janeiro neighboring the state capital. The cities that make up this region emerged and grew irregularly, without urban planning, which consolidated Baixada Fluminense as an area with housing, social, basic sanitation, public safety and educational problems. Composed of municipalities governed by politicians who are unable to guarantee basic, quality public services for the population. From this perspective, the CSTs offered have as their main objective not only to train new type of workers, but to conform these workers to the new volatile, uncertain, complex and ambiguous reality of the lean and flexible development model of capital, in order to make them permeable to the instability, heightened competitiveness and the precariousness of the job market, preparing them to take the blame for their precarious living conditions.

Keywords: Work and Education; Higher Education; Professional and Technological Education; Higher Technology Courses; Education in Urban Peripheries.

LIMA, Bruna de Fátima Santos de. **Ampliación y diversificación de la oferta de cursos de tecnología superior en la Baixada Fluminense (RJ)**. Seropédica (RJ); Nova Iguaçu (RJ): 2024, 147 p. Disertación [Maestría en Educación] – Programa de Posgrado en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2024.

RESUMEN

En 2019, según el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), había 8.400 cursos de tecnología superior (CST) en Brasil, de los cuales solo el 14% eran en el ámbito público (federal, estatal o municipal), el resto estar en el ámbito privado. Los CST son un tipo de titulación de corta duración, con una carga mínima de 1.600 a 2.400 horas. Con el objetivo de una formación con enfoque al mercado laboral, su oferta ha mostrado un crecimiento sustancial en los últimos años. Comprender cómo se produjo la expansión y diversificación de las CCT en esta región es de suma importancia, ya que permite comprender si esta política de educación profesional y tecnológica apunta a la formación de una nueva fuerza laboral o si apunta a la conformación ética y moral de los trabajadores. ante el desempleo y la precariedad del trabajo y la vida en sociedad. Los datos recopilados nos permitieron resaltar la naturaleza del proceso de ampliación y diversificación de la oferta de CST en la *Baixada Fluminense* y confirmaron nuestra hipótesis central de que estos cursos, ágiles, flexibles y precarios, más que formar personas para apropiarse de conocimientos técnicos y profesionales de manera integrada con el conocimiento científico, tecnológico y cultural del mundo del trabajo y de la vida en sociedad, en realidad cumplen la función de una formación ágil, flexible, pragmática, inmediata, vinculada a las demandas inmediatas del mercado laboral. Se trata de una investigación básica, de análisis cualitativo, de carácter explicativo, que se encuadra en la categoría de investigación documental cuyo referente teórico y metodológico es el materialismo histórico-dialéctico. Nuestro objetivo con esta investigación es analizar las tendencias en el desarrollo de CST en la *Baixada Fluminense*, región del Estado de Río de Janeiro vecina a la capital del estado. Las ciudades que componen esta región surgieron y crecieron de manera irregular, sin planificación urbana, lo que consolidó a la *Baixada Fluminense* como una zona con problemas habitacionales, sociales, de saneamiento básico, de seguridad pública y educativos. Compuesto por municipios gobernados por políticos que no pueden garantizar servicios públicos básicos y de calidad a la población. Desde esta perspectiva, los CCT ofrecidos tienen como principal objetivo no sólo formar nuevos tipos de trabajadores, sino también adaptarlos a la nueva realidad volátil, incierta, compleja y ambigua del modelo de desarrollo eficiente y flexible del capital, con el fin de hacerlos permeables a la inestabilidad, el aumento de la competitividad y la precariedad del mercado laboral, preparándolos para asumir la culpa de sus precarias condiciones de vida.

Palabras clave: Trabajo y Educación; Educación Universitaria; Educación Profesional y Tecnológica; Cursos Superiores de Tecnología; Educación en las Periferias Urbanas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	⇒ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	⇒ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	⇒ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	⇒ Base Nacional Comum Curricular
CAPES	⇒ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	⇒ Classificação Brasileira de Ocupações
Cine	⇒ Classificação Internacional Normalizada da Educação
CNCST	⇒ Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
CNE	⇒ Conselho Nacional de Educação
CSTs	⇒ Cursos Superiores de Tecnologia
EaD	⇒ Educação à Distância
Educ@	⇒ Indexador Nacional de Periódicos na Área da Educação da Fundação Carlos Chagas
FCC	⇒ Fundação Getúlio Vargas
FHC	⇒ Fernando Henrique Cardoso

FIES	⇒ Fundo de Financiamento Estudantil
GT	⇒ Grupo de Trabalho
GTPS	⇒ Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade
IBGE	⇒ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	⇒ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	⇒ Instituições de Ensino Superior
INEP	⇒ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISCED	⇒ <i>International Standard Classification of Education</i>
LDB	⇒ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	⇒ Ministério da Educação
NEM	⇒ Novo Ensino Médio
ONU	⇒ Organização das Nações Unidas
OSs	⇒ Organizações Sociais
PIB	⇒ Produto Interno Bruto
PNAD	⇒ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	⇒ Plano Nacional de Educação
PPGEduc	⇒ Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
PROUNI	⇒ Programa Universidade Para Todos

- REUNI ⇒ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- RIDEs ⇒ Regiões Integradas de Desenvolvimento
- RJ ⇒ Rio de Janeiro
- RMs ⇒ Regiões Metropolitanas
- Scielo* ⇒ *Scientific Electronic Library Online*
- TIC ⇒ Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação
- UF ⇒ Unidade Federativa
- UFF ⇒ Universidade Federal Fluminense
- UFRJ ⇒ Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UFRRJ ⇒ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
- UNESCO ⇒ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição percentual de IES por Grande Região – Brasil, 2021.	27
Gráfico 2: Evolução do número de matrículas em CSTs, Brasil – 2001-2021.....	29
Gráfico 3: Distribuição percentual de CSTs por dependência administrativa, Brasil – 2018.....	30
Gráfico 4: Produções científicas levantadas por tipo de documento sobre CSTs – Brasil, 2022.	47
Gráfico 5: Distribuição percentual de produções científicas sobre CSTs por Grande Região, Brasil – 2022.....	48
Gráfico 6: N ^o produções científicas acerca dos CSTs, por dependência administrativa da instituição de origem, Brasil – 2022.	49
Gráfico 7: Evolução do n ^o de produções científicas sobre CSTs, Brasil – 2022.....	50
Gráfico 8: Distribuição percentual do n ^o de matrículas na modalidade presencial, por grau acadêmico e por dependência administrativa, Brasil – 2021. ...	86
Gráfico 9: Distribuição percentual do n ^o de matrículas na modalidade EaD, por grau acadêmico e por domicílio administrativo, Brasil – 2021.	86
Gráfico 10: Distribuição percentual de matrículas nos três maiores cursos de cada grau acadêmico, por Grande Região, Brasil – 2023.....	87
Gráfico 11: Distribuição percentual de matrículas, por área geral da CINE dos três maiores cursos superiores do Brasil.....	88
Gráfico 12: Distribuição do n ^o da matrículas, em CSTs, por dependência administrativa, Brasil – 2021.....	90
Gráfico 13: N ^o de matrículas dos 10 CSTs mais recorrentes na dependência administrativa privada – Brasil, 2021.....	91

Gráfico 14: Nº de matrículas nos 10 cursos de graduação tecnológicos mais recorrentes na categoria administrativa pública – Brasil, 2021.....	91
Gráfico 15: Distribuição percentual de IES, por UF da Grande Região Sudeste – Brasil, 2021.	96
Gráfico 16: Mapa coroplético do Nº de CSTs por UF da Grande Região Sudeste – Brasil, 2021.	97
Gráfico 17: Mapa coroplético do Nº de matrículas em CSTs por UF da Grande Região Sudeste, Brasil – 2021.....	98
Gráfico 18: Distribuição percentual de IES por mesorregião com sede no estado do Rio de Janeiro – Brasil, 2021.....	99
Gráfico 19: Distribuição do número de cursos por modalidade e grau acadêmico, na categoria administrativa privada, ofertados no estado do Rio de Janeiro, Brasil – 2021.....	100
Gráfico 20: Distribuição do número de cursos por modalidade e grau acadêmico, na categoria administrativa pública, ofertados no estado do Rio de Janeiro, Brasil – 2021.....	101
Gráfico 21: Evolução do número de CSTs no município de Nova Iguaçu (RJ) entre 1988-2022 – 2023.....	106
Gráfico 22: Distribuição percentual de CSTs em atividade no município de Nova Iguaçu (RJ), por modalidade de ensino, Brasil – 2023.....	107
Gráfico 23: Evolução de Cursos da Educação Superior, por Categoria Administrativa Privada e Modalidade EaD – Nova Iguaçu (RJ) – 2023.	108
Gráfico 24: Evolução de Cursos da Educação Superior por Categoria Administrativa Privada e Modalidade Presencial – Nova Iguaçu (RJ), 2023.....	109
Gráfico 25: Distribuição de Cursos da Educação Superior, por Grau Acadêmico na Categoria Administrativa Pública e Modalidade Presencial – Nova Iguaçu (RJ), 2023.....	110
Gráfico 26: Distribuição de Cursos da Educação Superior por Grau Acadêmico na Categoria Administrativa Pública e Modalidade EaD – Nova Iguaçu (RJ), 2023.....	110
Gráfico 27: Distribuição percentual do nº de matrículas em CSTs em IES privadas, por área geral – Nova Iguaçu (RJ), 2023.....	116

Gráfico 28: Evolução do número de CSTs no município de Duque de Caxias (RJ) entre 1994-2022.....	118
Gráfico 29: Distribuição percentual de CSTs em atividade no município de Duque de Caxias (RJ), por modalidade de ensino – Brasil, 2023.....	119
Gráfico 30: Evolução do nº de Cursos da Educação Superior, por Categoria Administrativa Privada e Modalidade EaD – Duque de Caxias (RJ) – 2023	119
Gráfico 31: Distribuição percentual do nº de matrículas em CSTs em IES privadas, por área geral – Duque de Caxias (RJ), 2023.	125

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Mapa coroplético com número de CSTs nos municípios do Estado do Rio de Janeiro – 2016..... 31
- Figura 2: Mapa coroplético do nº de CSTs por UF – Brasil, 2023..... 92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: N ^o de produções científicas levantadas pertinentes ao Eixo Temático Cursos Superiores de Tecnologia por categorias analíticas, Brasil – 1996-2022.....	44
Tabela 2: N ^o de produções científicas levantadas pertinentes ao Eixo Temático Ampliação do Ensino Superior por categorias analíticas – Brasil, 2022.....	45
Tabela 3: N ^o de produções científicas levantadas pertinentes ao Eixo Temático Educação Superior em Periferias Urbanas por categorias analíticas – Brasil, 2022.....	46
Tabela 4: N ^o de matrículas, por grau acadêmico e dependência administrativa, na modalidade presencial – Rio de Janeiro, 2021.	102
Tabela 5: N ^o de matrículas por grau acadêmico e categoria administrativa, na modalidade EaD – Rio de Janeiro, 2021.	103
Tabela 6: N ^o de matrículas por grau acadêmico na modalidade presencial – Nova Iguaçu (RJ), 2021.	116
Tabela 7: N ^o de matrículas por grau acadêmico na modalidade EaD – Nova Iguaçu (RJ), 2021.	117
Tabela 8: N ^o de matrículas por grau acadêmico na modalidade presencial – Duque de Caxias (RJ), 2021.	126
Tabela 9: N ^o de matrículas por grau acadêmico na modalidade EaD – Duque de Caxias (RJ), 2021.	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sistematização das ações investigativas.....	37
Quadro 2: Marcos legais da regulação dos CSTs no Brasil – Brasil, 2023.	59
Quadro 3: Nº de matrículas dos maiores CSTs do Brasil na categoria administrativa privada – Brasil, 2023.....	93
Quadro 4: Nº de matrículas dos maiores CSTs do Brasil na categoria administrativa pública – Brasil, 2023.	94
Quadro 5: IES com sedes em Nova Iguaçu e Duque de Caxias – Brasil, 2023.....	105
Quadro 6: Nº de CSTs por categoria administrativa e modalidade nas IES de Nova Iguaçu – Nova Iguaçu, 2023.	111
Quadro 7: Nº de matrículas dos três maiores CSTs por categoria administrativa e modalidade – Nova Iguaçu, 2023.....	114
Quadro 8: Nº de CSTs por categoria administrativa e modalidade nas IES de Duque de Caxias – Duque de Caxias, 2023. (total=609).....	120
Quadro 9: Nº de matrículas dos três maiores CSTs por categoria administrativa e modalidade – Duque de Caxias, 2023.....	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1. A POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA EM PERIFERIAS URBANAS COMO PROBLEMA DE PESQUISA.....	26
1.1. ACERCA DA MATERIALIDADE DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA NA BAIXADA FLUMINENSE: DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ANÁLISE	33
1.2. ACERCA DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS	36
1.3. REFERÊNCIAS TEÓRICAS DA ANÁLISE.....	38
2. ALGUNS APONTAMENTOS ACERCA DA LITERATURA SOBRE OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA	42
2.1. ASPECTOS QUANTITATIVOS DA LITERATURA ANALISADA	46
2.2. ASPECTOS QUANTITATIVOS DA LITERATURA ANALISADA	51
2.3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA ANALISADA	54
3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA NO BRASIL	56
3.1. O CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DOS CSTs.....	57
3.2. DIRETRIZES PARA OS CSTs NO PAÍS.....	59
3.2.1. <i>A Constituição Federal.....</i>	63
3.2.2. <i>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....</i>	67
3.2.3. <i>O Plano Nacional de Educação</i>	73
3.2.4. <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica.....</i>	75
3.2.5. <i>O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia</i>	82

3.3. A EXPANSÃO DOS CSTs NO BRASIL	85
3.3.1. A Região Sudeste	95
3.3.2. O estado do Rio de Janeiro	98
4. CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NA BAIXADA FLUMINENSE (RJ)	104
4.1. CSTs EM NOVA IGUAÇU	106
4.2. CSTs EM DUQUE DE CAXIAS.....	117
4.3. ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO DE TRABALHADORES DE NOVO TIPO EM NÍVEL SUPERIOR NA BAIXADA FLUMINENSE	127
CONCLUSÃO.....	131
REFERÊNCIAS	134

INTRODUÇÃO

Este trabalho investigativo tem seus resultados apresentados em forma de dissertação, sendo requisito parcial para a conclusão do Curso de Mestrado que está inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), integrado à linha de pesquisa “Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais”. O trabalho é desenvolvido junto ao Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), pertencendo ao projeto de pesquisa “Tendências em Construção no Processo de Implantação e Desenvolvimento dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil”, sob orientação do Prof. Dr. José dos Santos Souza.

Criada na Baixada Fluminense, pensar um projeto que se distancie desta realidade não é atrativo. Investigar os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) na região é uma porta para a continuação da minha vida acadêmica por meio de um mestrado, além de uma confirmação do meu desejo de estudar Educação e Trabalho e uma forma de reflexão sobre o espaço em que me insiro como cidadã.

Graduada em Pedagogia pela UFRRJ e participante do GTPS, formei um olhar crítico mediante a Educação no país. Ao entrar na universidade com o desejo de mudar o mundo, percebi ao longo dos anos de estudo que a Educação sofre ataques diretos e que existe um projeto em andamento de sucateamento dela, de negação do direito a uma Educação pública, gratuita e de qualidade. Alimentada, assim, pelo desejo da luta pela garantia de uma Educação que é direito básico do povo brasileiro, me

debruço a continuar estudando e investigando sobre ela, para não me alienar perante as investidas de uma visão neoliberal de sociedade que deseja mercantilizá-la.

No primeiro capítulo, iremos problematizar como as políticas de ampliação e diversificação da educação profissional tecnológica, em especial dos CSTs, se dão nas periferias urbanas. Tendo como partida a homologação da Lei nº 9.394/1996, conhecida também como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), observaremos as tendências para o tipo de grau acadêmico denominado tecnólogo, delimitando nosso objeto e tendo como objetivo a identificação das Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam os CSTs na Baixada Fluminense e a análise dos elementos determinantes da ampliação desses cursos na região, nos âmbitos público e privado.

O segundo capítulo desse texto apresenta quais foram os procedimentos metodológicos adotados para essa pesquisa, realizando um levantamento da literatura existente sobre as principais discussões no meio acadêmico sobre os CSTs, evidenciando a evolução destes debates e onde eles vêm ocorrendo, tendo como fonte os periódicos mais relevantes para trabalhos na área da educação.

Nosso terceiro capítulo abarca as principais políticas para educação profissional tecnológica no país, desde início dos anos 1960 até o ano de 2022, compreendendo como surgem os debates sobre a ampliação e diversificação do ensino superior para a classe trabalhadora. Observados assim a evidenciação de uma demanda de formação de um novo tipo de trabalhador, um trabalhador mais flexível às mudanças e urgências do mercado de trabalho.

O quarto capítulo desse trabalho traz as tendências dos CSTs na Baixada Fluminense, Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Os municípios de Duque de Caxias e Nova Iguaçu foram escolhidos por sua relevância na região, sendo ela: política, econômica, social e cultural. Nesse contexto, analisamos os CSTs ofertados nesses municípios e suas tendências, percebendo como essa formação mais enxuta no ensino superior trabalha para um sistema voltado para o aquecimento do mercado, mantendo o sistema capitalista como sendo o único de direito, com a classe dirigente tendo controle da ideologia hegemônica da população.

Concluimos entendendo que os CSTs são mais uma das muitas ferramentas utilizadas para a manutenção do poder sobre a classe trabalhadora, precarizando cada vez mais a vida do trabalhador, que passa a acreditar ser o único responsável por sua ascensão social.

No fim, este trabalho é sobre isto: sobre luta e sobre a formação trabalhadora em uma Região na qual eu sou formada, também, trabalhadora. É sobre investigar os CSTs e sua expansão em uma Região que conheço bem e que faz parte de mim, sobre entender o projeto de Educação que está em voga e me munir de conhecimento, pela práxis pedagógica, sem perder de vista a base, para combater os avanços neoliberais no país. Entender como esta máquina funciona é necessário tanto para mantê-la em funcionamento quanto para desmontá-la.

1. A POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA EM PERIFERIAS URBANAS COMO PROBLEMA DE PESQUISA

Seria realmente uma ingenuidade, que só os “inocentes” podem ter, esperar que as classes dominantes pusessem em prática um tipo de educação que as desvelasse mais do que as contradições em que se acham envolvidas já o fazem.
(Paulo Freire)

Em 1996, é homologada a Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Entre os artigos que dispõem sobre a organização dos níveis e modalidades da educação e do ensino, é em seu art. nº 43 que a LDB contempla as finalidades da educação superior. Alguns dos pontos evidenciados neste documento são: a estimulação da criação cultural, do desenvolvimento e do espírito científico; do pensamento reflexivo; a formação de profissionais aptos para participar no desenvolvimento da sociedade brasileira; a difusão da ciência, da tecnologia, da cultura; e o entendimento do homem e do meio em que vive. Porém, o que devemos destacar são as estreitas ligações que a LDB decreta entre a educação e o trabalho.

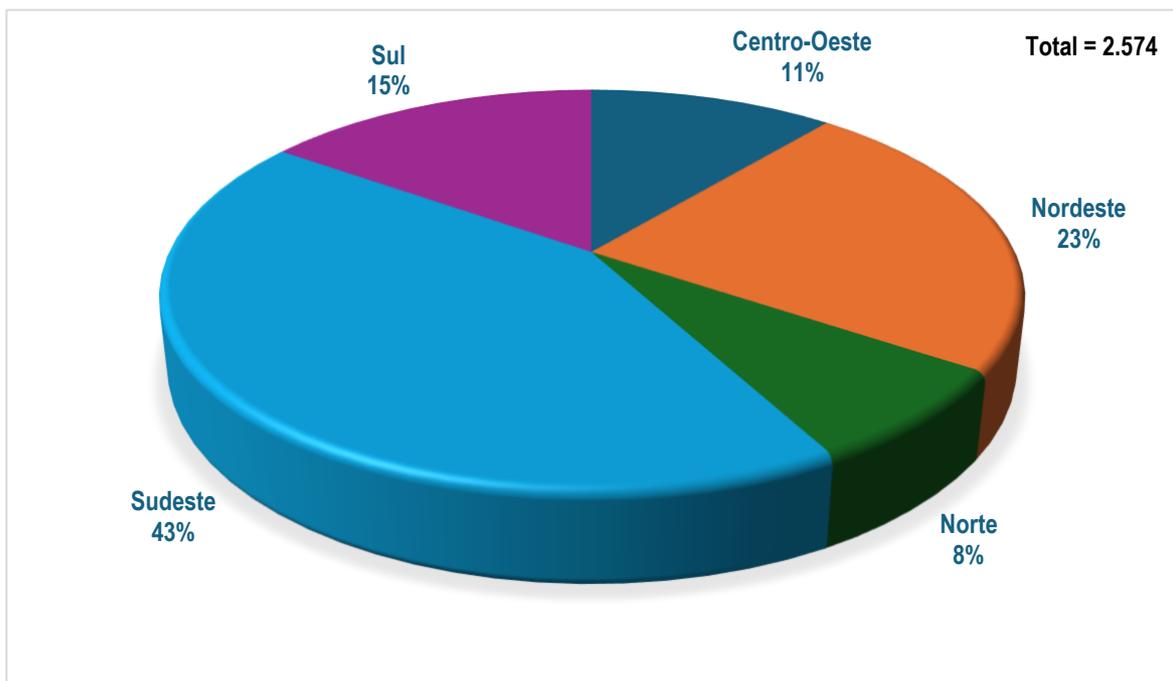
Para além de seu Capítulo III – Da Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 1996), a LDB estabelece como uma de suas finalidades a orientação e qualificação para o trabalho, que aparecem ao longo do documento como diretrizes:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Em seu art. nº 27., quando diz respeito à Educação Básica, a LDB estabelece que: “os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: [...] III - orientação para o trabalho”. Também chama atenção o que a lei tem a determinar sobre o ensino médio, em seu art. nº 35, quando coloca como uma de suas finalidades “II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 1996).

Formulada em meio a uma disputa pela hegemonia no campo educacional, a promulgação da LDB é um dos marcos da implementação da ideologia neoliberal no país, atendendo ao projeto de contrarreforma da educação superior com seus parâmetros gerencialistas, estabelecendo estratégias de mensuração de resultados e norteando as políticas educacionais segundo a lógica do mercado, como pode ser observado a seguir (Esteves; Souza, 2018, p. 310).

Gráfico 1: Distribuição percentual de IES por Grande Região – Brasil, 2021.



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados disponíveis em INEP (2022).

Segundo o Decreto nº 5.773/2006, as IES podem ser credenciadas como: faculdades; centros universitários; e universidades. Todas as IES são originalmente credenciadas como faculdade, podendo mudar de credenciamento caso cumpram com os requisitos necessários para o tipo de instituição e padrão de qualidade. Nesse decreto, as universidades são instituições pluridisciplinares e são categorizadas pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa, extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Diferente das universidades, os centros universitários são IES pluricurriculares que abrangem uma ou mais áreas de conhecimento e que “se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar” (Brasil, 2024).

De acordo com o censo de 2021 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nos dados levantados referentes ao Ensino Superior no Brasil, o país conta com 2.574 IES entre categorias administrativas públicas e privadas. Dentre esse número, 1.100 encontram-se na Região Sudeste, que concentra 43% das IES do Brasil.

A educação superior no Brasil é ofertada por IES e disponibiliza três modalidades de cursos: bacharelado, licenciatura e tecnólogo. Segundo uma nota técnica do MEC, em 2021,

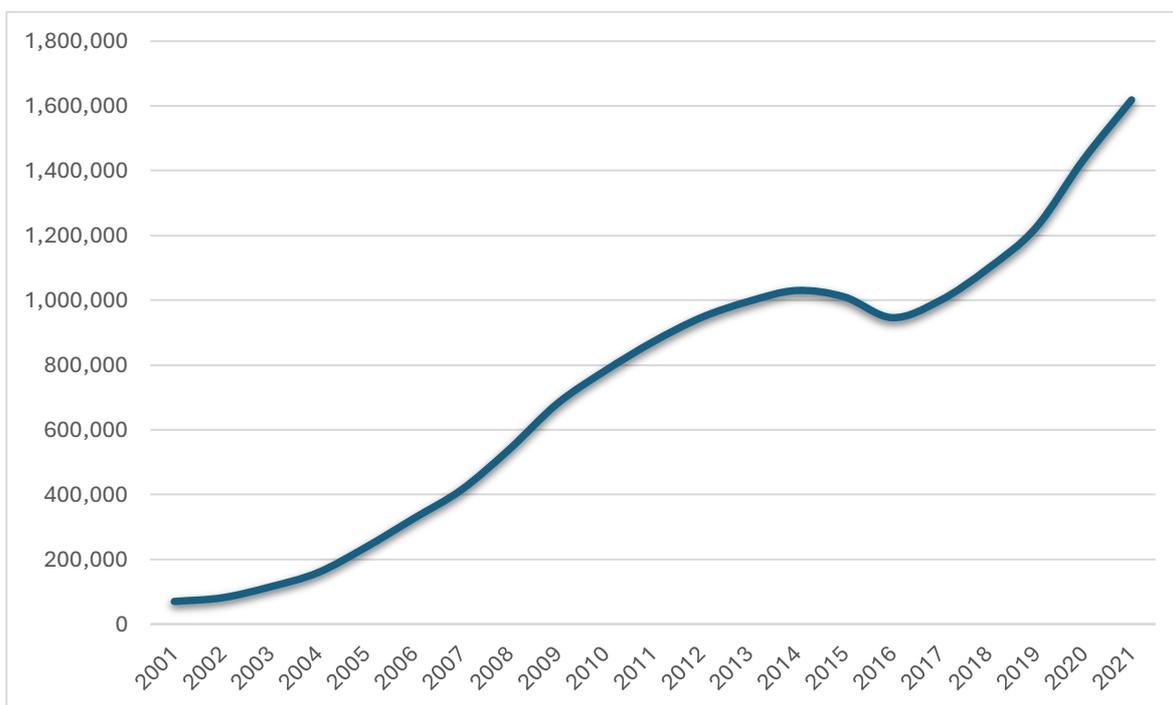
3.2. Os bacharelados visam proporcionar ao aluno uma formação ampla em uma determinada área de conhecimento, a fim de prepará-lo para atuar de diferentes formas no mundo do trabalho. 3.3. As licenciaturas, em paralelo, também visam proporcionar ao aluno uma formação ampla em uma determinada área de conhecimento, todavia direcionada à formação de professores para o ensino fundamental e para o ensino médio, sendo que tanto bacharelados quanto licenciaturas têm duração mínima de quatro anos. 3.4. Os cursos superiores de tecnologia, por sua vez, têm duração entre dois e três anos, uma vez que o objetivo é formar o discente para uma atividade mais específica e mais demandada pelo setor produtivo; e permitir a inserção mais rápida no mundo de trabalho (Brasil, 2021).

Para este trabalho, analisamos os cursos tecnológicos, também conhecidos como CSTs. Os CSTs são um tipo de graduação de curta duração, com carga mínima de 1.600 a 2.400 horas. De acordo com Souza (2020) esses cursos nascem no bojo do interesse empresarial de uma nova formação de nível superior, uma formação que seja:

Enxuta flexível e permeável às variações do mundo da produção, de modo a formar um novo tipo de trabalhador especializado que transite entre o perfil do cientista e o perfil do técnico operacional, em nível intermediário, embora mais bem preparado para atender de forma imediata às demandas das empresas, de modo a contribuir para sua produtividade e competitividade no mercado globalizado (Souza, 2020, p. 322).

Nas últimas duas décadas (2001-2021), foi possível perceber um crescimento considerável no número de matrículas em CSTs no país. Em 2001, havia 69.797 matrículas. Este número aumenta para 871.544 em 2011, mais que 10 vezes o montante inicial. A expansão dos CSTs segue até 2014, quando alcança o número de 1.030.132 matrículas e entra em uma breve retração que dura até o ano de 2016, quando volta a ter uma forte aceleração e atinge o número de 1.618.846 matrículas em 2021.

Gráfico 2: Evolução do número de matrículas em CSTs, Brasil – 2001-2021.



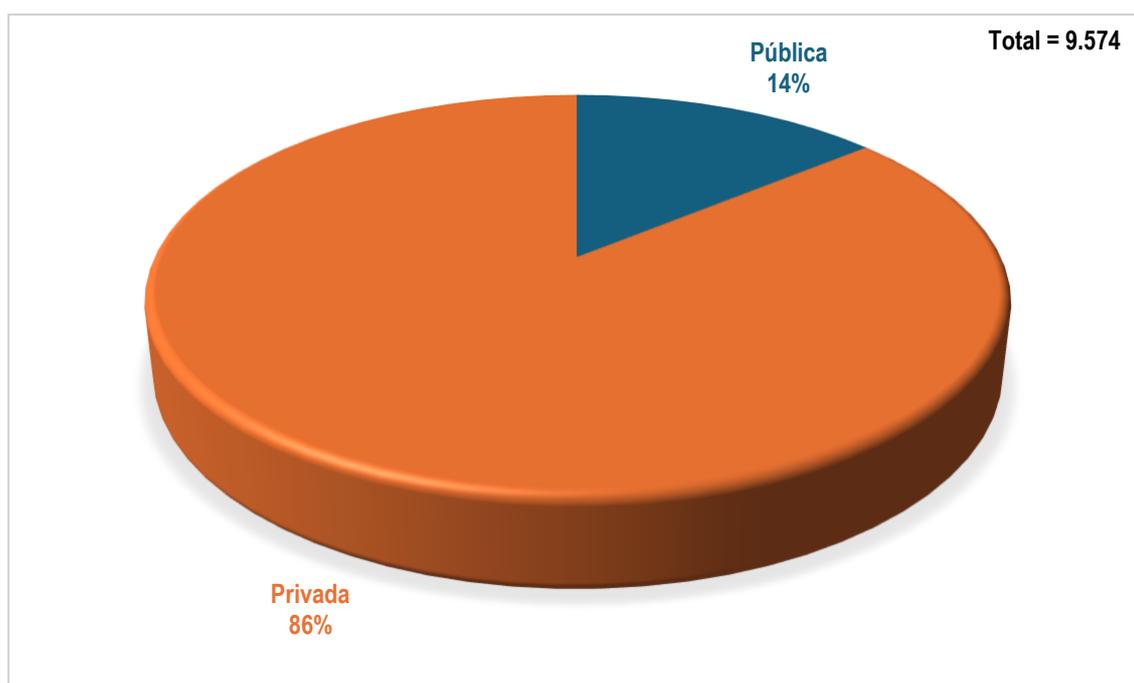
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados disponíveis em INEP (2012) e INEP (2023).

Souza (2022) analisa a ampliação de vagas e diversificação da oferta de cursos superiores durante o Governo Lula da Silva, apontando suas ações na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e o Programa de Apoio a Planos de

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), mas atrela o fenômeno majoritariamente às iniciativas privadas como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e a reestruturação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que contribuíram para a expansão da rede privada de ensino superior.

Nos dias de hoje, são 9.574 CSTs ofertados no Brasil (INEP, 2022) nas dependências administrativas públicas e privadas, podendo ser na modalidade presencial ou de educação à distância (EaD). Como Souza (2022) evidência, a maior parte dos cursos são ofertados nas instituições privadas, sendo apenas 14% ofertados em IES federais, estaduais ou municipais.

Gráfico 3: Distribuição percentual de CSTs por dependência administrativa, Brasil - 2018.

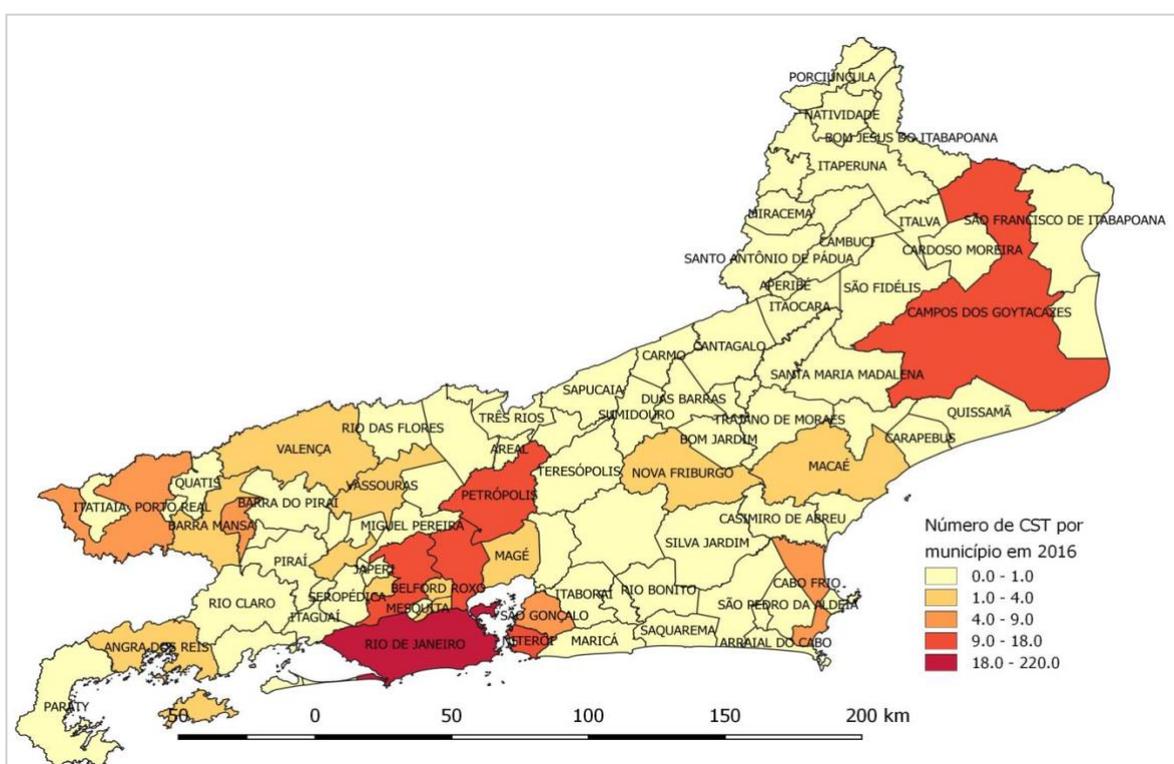


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados disponíveis no INEP (2022).

Para este trabalho, realizamos um recorte geográfico para abarcar os CSTs ofertados na Região Sudeste do país, mais especificamente na Baixada Fluminense, Região Metropolitana do Estado de Rio de Janeiro. Realizamos um estudo para identificar as tendências de ampliação e diversificação dos CSTs na Baixada Fluminense, refletindo sobre o tipo de trabalhador que é formado nesses cursos e compreendendo o motivo de serem oferecidos nesta Região.

A escolha deste objeto se atribui à percepção de que as políticas educacionais do país vêm sendo norteadas pela lógica neoliberal do mercado e que um reflexo disso é a ampla oferta de CSTs em IES privadas. A partir da análise dos dados do INEP de 2010 a 2021, ao observarmos o crescimento do número de matrículas em CSTs no Estado do Rio de Janeiro, podemos perceber uma expansão para além da capital.

Figura 1: Mapa coroplético com número de CSTs nos municípios do Estado do Rio de Janeiro – 2016.



Fonte: Veiga (2020, p. 63).

Veiga (2020) traz em sua tese um mapa coroplético com o número de CSTs por municípios do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2016, no qual podemos observar a capital como município que mais agrupa CSTs e seus arredores, com cidades como Duque de Caxias e Nova Iguaçu, localizadas na Baixada Fluminense, revelando um número expressivo de CSTs na área.

Com esse dado, levantamos a hipótese de que estes cursos enxutos, flexíveis e precários não formam somente pessoas para se apropriarem do

conhecimento técnico e profissional de modo integrado ao conhecimento científico, tecnológico e cultural do mundo do trabalho e da vida em sociedade, mas em sua maioria garantem uma formação pragmática, imediatista e interessadamente vinculada às demandas do mercado de trabalho. Nesta perspectiva, a formação é de um trabalhador de novo tipo, conformado a aceitar com naturalidade as volatilidades do mercado e suas incertezas, assumindo para si a culpa por sua condição de vida precária (Souza, 2022; Souza; Veiga, 2020). Assim, realizamos um estudo que se propõe a compreender as tendências dos CSTs na Baixada Fluminense.

Os CSTs são uma modalidade de Educação Profissional destinada à classe trabalhadora que anseia pelo acesso ao nível superior para, diante dele, pleitear melhores salários e melhores condições de vida. Recortar geograficamente a Baixada Fluminense neste estudo é olhar para uma área em constante desenvolvimento, que se expande de maneira desmedida e cuja população reflete o desinteresse estatal da Região, sendo os CSTs privados e EaD uma esperança de melhoria de vida. É Rocha (2013) quem nos fornece a visão de uma Baixada Fluminense que segue em disputa sobre seu território:

A representação hegemônica da Baixada Fluminense persiste e se estabelece com força para o campo político. “Polissêmica” foi a forma que Ana Enne (2002) apresentou as múltiplas faces do discurso sobre a Baixada. Imaginar, representar e conceber a Baixada é uma forma de exercer uma política espacial que não é naturalizada na forma, mas num contexto dialógico entre o território e sua representação (Rocha, 2013a, p. 19-20).

Para Rocha (2013a), a Baixada Fluminense é concebida por meio de suas relações de poder, não por limites espaciais específicos, mas por políticas espaciais. Logo, pensar a Baixada expressa a realidade global ao refletir tais nuances e relações. A Baixada representa um lugar de violência e abandono que pode ser enxergada como uma fração da realidade global não apenas do Brasil e dos países subdesenvolvidos, mas como uma representação do que o capital tem para oferecer à parte da população que deve ser mantida sob controle para que a sociedade capitalista continue provendo aos detentores dos meios de produção. A Baixada Fluminense reflete a força de trabalho e o desemprego estrutural que mantém a roda do capitalismo girando.

Segundo o Painel de Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no primeiro

trimestre de 2023 a taxa de desocupação¹ total do Brasil se resumia a 8,8% da população em idade de trabalhar. Na Grande Região Sudeste, 8,6% da população encontrava-se desempregada, mas ao analisarmos um recorte das Regiões Metropolitanas² (RMs) e Regiões Integradas de Desenvolvimento³ (RIDEs) do Rio de Janeiro (RJ), essa taxa sobe para 11,7%, maiores que as médias nacional e regional. No primeiro trimestre de 2013, a taxa de desocupação desse recorte das RMs com capitais e RIDEs do Rio de Janeiro (RJ) era de 7,2%, sendo a porcentagem nacional da taxa de 8,1% de desocupados. Esses dados mostram um aumento do desemprego⁴ na região que engloba a Baixada Fluminense, com números maiores do que a tendência nacional.

Os altos índices de desemprego têm como reflexo o aumento da demanda por qualificação profissional. É partindo do pressuposto de que existe uma educação específica, enxuta e precária, para a população de baixa renda (Sousa, 2022), que nos utilizamos da Região da Baixada Fluminense como objeto de estudo por sua concentração de pessoas de baixa renda e que vivem em situação de vulnerabilidade social, visto ser uma região “marcada por uma representação hegemônica de violência, miséria e descaso político social” (Rocha, 2013b, p. 145).

Para este trabalho, pretende-se analisar as tendências do desenvolvimento dos CSTs na Baixada Fluminense, investigando o público-alvo dos CSTs na Região e pensando em que educação lhe é ofertada e para que tipo de trabalho ele sairá apto a realizar.

1.1. ACERCA DA MATERIALIDADE DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA NA BAIXADA FLUMINENSE: DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ANÁLISE

A Baixada Fluminense é uma região do Estado do Rio de Janeiro de grande vulnerabilidade socioeconômica. Além das altas taxas de violência, a região

¹ O desocupado é aquele que não trabalha, mas busca ativamente por um trabalho.

² RM são “aglomerações urbanas resultantes do agrupamento de municípios limítrofes instituídas por lei complementar estadual” (Cavalcante, 2020, p. 20).

³ RIDEs são o “equivalente a RM formadas por municípios pertencentes a mais de uma unidade da federação” (Cavalcante, 2020, p. 20).

⁴ O desempregado é aquele que não trabalha e não busca ativamente por um trabalho.

conta com uma educação bastante precária. Em 2022, o IBGE estimava que no Brasil houvesse 203.062.512 habitantes residentes no país, sendo 84.847.187 na Região Sudeste, dos quais 16.054.524 encontravam-se no estado do Rio de Janeiro. A região da Baixada Fluminense compreende 13 municípios do estado do Rio de Janeiro, são eles: Belford Roxo, Itaguaí, Japeri, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados, Duque de Caxias, Paracambi, Seropédica, Magé, Guapimirim e São João de Meriti. Esta região possui quase 3,6 milhões de habitantes, o equivalente a 22,4% da população do estado do Rio de Janeiro (IBGE, 2023a).

Como região vizinha à capital do estado, suas cidades surgiram e cresceram de forma irregular, sem planejamento algum, o que consolidou a Baixada Fluminense como área marcada por problemas habitacionais, sociais, de saneamento básico, de segurança pública e educacionais. Além disso, a região sempre foi governada por políticos que nunca priorizaram a garantia de serviços públicos básicos e de qualidade para a população.

É Pallone (2005) que nos traz a concepção de periferia, como aplicada em cidades, sendo:

espaço onde está o centro econômico de poder. Do lado oposto, estaria a periferia. Silva afirma que o conceito surgiu na tentativa de tornar toleráveis a manutenção de cidades ao Estado. Mas o que se tem na verdade, é uma perpetuação das desigualdades sociais e econômicas (Pallone, 2005, p. 11).

É relevante investigar a materialidade da política de ampliação e diversificação da educação profissional tecnológica na Baixada Fluminense. Será que esta região é um exemplo de que tal política tem como propósito não só a formação de quadros profissionais, mas principalmente a conformação de trabalhadores jovens às instabilidades e vulnerabilidades do mercado de trabalho em uma sociedade marcada pelo modelo de desenvolvimento enxuto e flexível do capital?

Ao compreendermos o porquê do recorte geográfico realizado, começamos a realizar um levantamento bibliográfico do que já havia sido documentado sobre o tema, compreendendo as discussões que estão ocorrendo a respeito dos CSTs e da Baixada Fluminense. Ao nos debruçarmos sobre os trabalhos nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

Nacional, no GT 9 – Trabalho e Educação e no GT 11 – Política da Educação Superior, foi possível perceber que os CSTs ainda são uma formação pouco pesquisada, sendo tema de apenas 11 trabalhos, entre artigos, pôster, resumos expandidos e minicursos, entre os anos de 2000 até 2021. A escolha pela ANPEd para um levantamento preliminar deu-se por sua atuação nas principais lutas pela universalização e pelo desenvolvimento da educação no país, tendo sido fundada em 1978 e se consolidado como a maior associação de pós-graduação e pesquisa em educação do Brasil. Os debates que ocorrem dentro de seus eventos, logo, refletem os temas mais relevantes na produção de pesquisas brasileiras, sendo referência dentro e fora do país na divulgação e produção da ciência educacional.

O baixo número de pesquisas na área e a inexistência de um trabalho que coloque a Baixada Fluminense e a formação do trabalhador da região como ponto central da investigação tornam inédito o problema desta dissertação, inclusive quando pesquisando em outros repositórios como o indexador *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Catálogo de Teses e Dissertação e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que apesar de apresentarem dezenas de trabalhos sobre o tema, não realizam uma interlocução com a Baixada que tenha sido possível perceber nesse primeiro levantamento. O trabalho mais próximo encontrado foi a dissertação de Douglas de Almeida, intitulada “*A expansão universitária na Baixada Fluminense: educação e desenvolvimento (1998/2010)*” e que trata sobre a ampliação da educação superior na região em geral, não pesquisando sobre um tipo de formação específica.

O objetivo da pesquisa é analisar a materialidade da política de ampliação e diversificação dos CSTs na Baixada Fluminense. Para este fim, pretendemos: a) identificar as IES ofertantes e os CSTs ofertados da Baixada Fluminense e; b) analisar os elementos determinantes da ampliação da oferta de CSTs na Baixada Fluminense nos âmbitos público e privado.

A compreensão dos objetivos e da crescente expansão dos CSTs no Brasil é importante para entendermos os avanços neoliberais que vêm sendo traçados na área da educação e que tipo de trabalhador espera-se formar (ou conformar) com esse

projeto. Para isso, nosso escopo temporal se inicia com a promulgação da LDB em 1996 e compreende dados levantados até agosto de 2023.

Devido a inviabilidade de realizar uma pesquisa de mestrado tendo como objeto de análise todo o universo de CSTs da Baixada Fluminense definido, optamos por focar em uma amostra aleatória formada pelos CSTs ofertados em IES localizadas em dois municípios da Baixada Fluminense, um de cada sub-região, são eles: Nova Iguaçu, da Baixada I; e Duque de Caxias, da Baixada II. Nossa opção se fundamenta no fato destes dois municípios serem exemplos de cada respectiva sub-região, tendo como referência o fato de eles apresentarem os indicadores de maior população estimada, maior PIB a preços correntes e estarem entre os maiores PIBs *per capita* da Baixada Fluminense, além de serem, respectivamente, os municípios com maior área territorial da região e onde se concentra a maior oferta de CSTs.

Segundo o e-MEC⁵, cadastro da base de dados oficial dos cursos e IES, independentemente de Sistema de Ensino, 104 IES ofertam cursos superiores na cidade de Nova Iguaçu e 113 em Duque de Caxias. Dentre os cursos ofertados estão cursos de bacharelado, licenciatura, tecnológico e sequencial, nas modalidades presencial e à distância.

Para este trabalho, focaremos nas IES que ofertam CSTs e observaremos quais as suas tendências nos municípios de Nova Iguaçu e Duque de Caxias. São 625 cursos ofertados nas diferentes IES em Nova Iguaçu e 609 em Duque de Caxias, mas iremos nos aprofundar nos três CSTs com maior número de matrículas de cada município.

1.2. ACERCA DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

Nesta dissertação, o método a ser utilizado se propõe a realizar uma investigação que compreenda os CSTs no contexto das políticas públicas educacionais por meio de determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos.

⁵ O e-MEC é um “sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior” (Brasil, 2017b).

Pretende-se, com isso, identificar o contexto sócio-histórico no qual os CSTs da Baixada Fluminense surgiram e os determinantes sociais, políticos e econômicos que os impulsionaram. A ideia é compreender esta realidade como elemento de uma totalidade que é a política de ampliação e diversificação da educação profissional e tecnológica do país no contexto de avanço da hegemonia do projeto neoliberal.

Trata-se de uma pesquisa básica, pois “envolve verdades e interesses universais, procurando gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 126).

No que tange aos objetivos da pesquisa, trata-se de uma pesquisa de caráter explicativo (Prodanov; Freitas, 2013, p. 127), pois procura aprofundar o conhecimento da realidade a fim de identificar fatores que levam ao surgimento dos CSTs na Região da Baixada Fluminense, entendendo-os como resultado de um projeto de formação do trabalhador de novo tipo para um modelo de desenvolvimento enxuto e flexível.

Em relação à estratégia de coleta de dados, nossa pesquisa se insere na categoria de pesquisas de tipo documental (Gil, 1994, p. 73), pois analisa documentos de primeira mão (que ainda não receberam tratamento analítico), como é o caso dos documentos disponibilizados pelo governo sobre os CSTs e os microdados do INEP (2019).

Quadro 1: Sistematização das ações investigativas.

Objetivo	Fonte	Instrumento
Analisar os documentos oficiais que amparam a educação tecnológica no Brasil.	MEC	Análise de documentos
Analisar e mapear os cursos superiores de tecnologia ofertados na Baixada Fluminense.	e-MEC	Análise de documentos

Fonte: elaboração da autora.

1.3. REFERÊNCIAS TEÓRICAS DA ANÁLISE

Antonio Gramsci (1891-1937) foi um filósofo marxista, cofundador do Partido Comunista Italiano e autor das obras mais influentes e comentadas do século XX. Preso pelo regime ditatorial fascista italiano em 1926, escreve seus Cadernos do Cárcere em confinamento, entre os anos de 1929 e 1935, que apenas foram publicados após sua morte, mas repercutem com vasta influência nas áreas do pensamento social, incluindo a área da Pedagogia. Gramsci era a favor da renovação ideológica e cultural do movimento socialista (Gramsci, 1999, p. 53).

Para este trabalho, nos apropriamos de alguns conceitos que viabilizam uma compreensão materialista desta pesquisa, com o entendimento de Estado como um deles. O Estado nasce junto à divisão de classes, sendo hoje frequentemente apresentado como neutro, defensor do bem comum ou como um mediador dos conflitos entre as diferentes classes sociais. Porém, na prática, em uma sociedade capitalista dependente como a que é encontrada no Brasil, o Estado defende os que detêm os bens de produção e reprime os trabalhadores através da diminuição de seus salários e de mudanças nas leis trabalhista que são favoráveis apenas à classe dominante (Equipe 13 de maio, 1989, p. 36-37).

Gramsci concebe o Estado como “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados” (Gramsci, 2001, p. 331), sendo soberano por ser a própria sociedade organizada (Gramsci, 2001, p. 205) e devendo ser “educador” ao buscar a criação de um novo tipo ou nível de civilização, utilizando-se dos direitos como instrumentos para criá-la ou mantê-la, sendo aquele que atua segundo um plano, pressionando, incitando, solicitando e “punindo” tudo o que ameaça um determinado modo de vida (Gramsci, 2001, p. 28). Esse Estado é um fértil terreno para os conflitos de classe, pois ele é ao mesmo tempo instrumento de uma classe dominante, lugar de uma luta contra-hegemônica e de processos de unificação dirigente (Liguori; Voza, 2017, p. 519).

Existe um movimento que se propõe a separar a Sociedade Civil do Estado, porém, para Gramsci, eles não são distintos, pois o Estado é compreendido

como espaço de luta de classes, sendo os aparelhos privados de hegemonia (ou contra-hegemonia) organizações que trabalham junto a esse Estado e que irradiam para dentro e para fora dele, moldando as bases para a perpetuação da dominação (ou da luta contra ela) e devendo ser entendida como um processo, um duplo espaço de luta, pois: “o Estado tem e pede o consenso, mas também “educa” este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente” (Gramsci, 2007, p. 108).

Assim, os aparelhos hegemônicos, segundo Thomas (2009), atravessam as fronteiras do público (Estado) e do privado (sociedade civil), incluindo “todas as iniciativas pelas quais uma classe concretiza seu projeto hegemônico num sentido integral” (Thomas, 2009, p. 226).

Outro conceito que nos ajuda a compreender as mudanças nas políticas educacionais no Brasil que ganham força com a LDB é o gerencialismo que, segundo Souza (2017b), se refere às reformas governamentais de diversos países que visam a superação da velha burocracia estatal por uma nova cultura organizacional no serviço público. O novo propósito passa a ser o foco em resultados, além da identificação dos usuários como clientes – mesma natureza das empresas privadas – dando ênfase à eficiência, eficácia e efetividade. A ideia é a desregulamentação da administração pública de forma a ter apenas a lógica do mercado como forma de regulação.

Em vista desta nova forma de regulação da sociedade, a Educação acaba se vendo refém da contrarreforma burguesa ao ser pressionada por resultados. A ideia de *accountability*, “ou seja, a ideia de que a administração pública deve pautar-se pela responsabilidade social, imputabilidade e obrigatoriedade de prestação de contas à população” (Souza, 2017b, p. 183) cria um Estado Avaliador. O Estado Avaliador é uma expressão que significa que o Estado passou admitir “a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos” (Afonso, 2009, p. 49). Com o objetivo de atender e assegurar o interesse, em um contexto de globalização, da continuidade do projeto do capital no qual a avaliação seria um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública, parte de uma ideia de que a gestão dos serviços

públicos é ineficiente e por isso deve ser controlada e fiscalizada no modelo gerencialista.

Ao visar um Estado mais fraco nas questões relacionadas ao mercado, porém forte em relação a diminuição de políticas sociais, em uma visão neoliberal de sociedade, este modelo retira do Estado a responsabilidade de investir de forma efetiva em uma educação pública, gratuita e de qualidade, apenas atendendo à necessidade de resultados imediatos.

Souza (2017a) observa que:

A justificativa recorrente para a criação de cursos superiores de tecnologia se baseia em dois argumentos principais: um é o da necessidade de cursos superiores com duração mais reduzida para atender ao interesse da juventude em dispor de credencial para o mercado de trabalho em tempo mais reduzido; outro é o de que esse tipo de curso permitiria maior rapidez no atendimento às mudanças do mercado, ao mesmo tempo em que permite maior aprofundamento em áreas profissionais específicas, em sintonia com o mundo do trabalho (Souza, 2017a, p. 54-55).

Estruturados para atender diversos setores da economia, com foco nas demandas imediatas do mercado de trabalho, os CSTs ganham força neste cenário como um tipo de graduação de curta duração (de 1.600 a 2.400 horas). Eles se inserem na categoria de cursos de nível superior na área da educação profissional e tecnológica, conferindo um diploma de tecnólogo, gozando das mesmas prerrogativas legais que qualquer outro graduado em nível superior.

Ao compreendermos que estes cursos são voltados para o precariado, devemos entender a definição deste como:

a camada média do proletariado urbano precarizado, constituída por jovens-adultos altamente escolarizados com inserção precária nas relações de trabalho e vida social, [...] constituído, por exemplo, por um conjunto de categorias sociais imersas na condição de proletariedade como, por exemplo, jovens empregados do novo (e precário) mundo do trabalho no Brasil, jovens empregados ou operários altamente escolarizados, principalmente no setor de serviços e comércio, precarizados nas suas condições de vida e trabalho, frustrados em suas expectativas profissionais; ou ainda os jovens-adultos recém-graduados desempregados ou inseridos em relações de emprego precário; ou mesmo estudantes de nível superior [...] (Alves, 2013a, texto em html).

A PNAD, realizada pelo IBGE (2023b), revelou que apenas 53,1% da população brasileira com 25 anos ou mais tem nível de instrução equivalente ao ensino

médio completo ou maior grau de instrução, sendo apenas 19,2% com nível superior completo. É a partir da constituição deste precariado brasileiro que os CSTs ganham força, sendo uma alternativa mais acessível financeiramente e de curta duração para os jovens-adultos que desejam o diploma de ensino superior na esperança de se inserirem no mercado de trabalho e conquistarem melhores salários.

A partir deste quadro teórico, investigamos como se dá a expansão da oferta dos CSTs na Baixada Fluminense e que tipo de trabalhador é formado na região e para que ele é formado, pensando a educação ao longo da vida e as novas morfologias do trabalho.

Temos elementos que nos permitem corroborar a ideia de que os CSTs constituem uma “categoria de formação superior enxuta e flexível para o precariado, em um contexto marcado por volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, no campo ético e moral, e por desemprego e intensificação da precariedade do trabalho, no campo das necessidades materiais da vida” (Souza, 2020, p. 323).

Resta-nos, no entanto, aprofundar a análise de dados para explicar como uma formação precarizada impacta na vida do trabalhador da Baixada Fluminense, que passa a ser formado para aceitar as volatilidades do mercado e suas incertezas, assumindo para si a culpa por sua condição de vida precária. Para isso, no próximo capítulo, traremos a revisão da literatura acerca do tema e as principais discussões sobre CSTs no meio acadêmico.

2. ALGUNS APONTAMENTOS ACERCA DA LITERATURA SOBRE OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

Para este capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados e o levantamento do que já foi produzido acerca da temática proposta, compreendendo as principais discussões no meio acadêmico sobre os CSTs, evidenciando a evolução destes debates e onde eles vêm ocorrendo.

Tendo como principal objetivo a compreensão das tendências nas produções científicas acerca do desenvolvimento e da expansão dos CSTs na região da Baixada Fluminense (RJ), realizamos um levantamento bibliográfico utilizando os repositórios virtuais de maior impacto no que diz respeito à produção acadêmica e científica na área de Educação no Brasil: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; o Portal de Periódicos da CAPES; o indexador Scielo, na sua versão Brasileira; o Indexador Nacional de Periódicos na Área da Educação (Educ@), da Fundação Carlos Chagas (FCC); a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); e a Biblioteca Virtual da ANPED.

Para este levantamento bibliográfico, foi utilizado o recorte temporal do período de janeiro de 1996 a dezembro de 2022. O ano de 1996 é estabelecido como marco inicial com base no marco histórico que a promulgação da Lei 9.394/1996, foi para as reformas educacionais de cunho neoliberal na educação brasileira.

O procedimento metodológico adotado para o levantamento teve seu início com a escolha do tema para o trabalho: o desenvolvimento dos CSTs em periferias urbanas. A partir da escolha do tema, dividimos as pesquisas em três eixos temáticos: 1) Cursos Superiores de tecnologia; 2) Ampliação do Ensino Superior; e 3) Educação Superior em Periferias Urbanas. Para os eixos 1 e 3, foram realizadas pesquisas em todos os seis repositórios anteriormente descritos; já para o eixo 2, foram utilizados apenas os repositórios Scielo, Educ@ e o BDTD do IBICT.

As produções foram filtradas respeitando o recorte temporal estabelecido entre os anos de 1996 e 2022 e utilizando um filtro para trabalhos escritos apenas na língua portuguesa. Com essas determinantes, utilizamos os seguintes termos de busca para cada eixo: 1) curso superior de tecnologia, cursos superiores de tecnologia, CSTs; 2) ampliação da educação/do ensino superior, expansão da educação/do ensino superior; 3) educação/ensino superior em periferia(s) urbana(s), educação/ensino superior na Baixada Fluminense, CSTs/periferia(s) urbana(s), CSTs/classe trabalhadora, CSTs/Baixada Fluminense. Para a ANPEd, devido à falta de um buscador por termos de busca, foram analisados os grupos de trabalho (GT) 9, sobre Trabalho e Educação, e 11, sobre Ensino Superior.

Para uma melhor visualização das tendências acerca das produções científicas sobre o tema, foram criadas categorias analíticas dentro de cada eixo temático pesquisado e foi possível obter os resultados a seguir.

Na Tabela 1, a seguir, podemos perceber que dos trabalhos pertinentes, duas categoriais se destacam mais: currículo (52) e formação (35). O interesse nas pesquisas sobre o currículo de CSTs específicos e sobre que formação tecnológica é essa que vem sendo ofertada fica em voga e é válida a compreensão do porquê do interesse nesses subtemas.

Tabela 1: Nº de produções científicas levantadas pertinentes ao Eixo Temático Cursos Superiores de Tecnologia por categorias analíticas, Brasil – 1996-2022.

Categorias	Nº
Acesso	2
Avaliação	13
Competências	6
Concepção e Tendências	18
Condições de Trabalho	2
Currículo	52
Educação à Distância	2
Educação Inclusiva	1
Egressos	10
Empreendedorismo	3
Empregabilidade	17
Evasão	9
Expansão	17
Formação	35
Formação Docente	18
Implantação	13
Metodologia	4
Neoliberalismo	4
Percepção Discente	6
Perfil	9
Políticas Educacionais	7
Total	248

Fonte: elaborado pela autora.

Na Tabela 2, sobre o eixo temático Ampliação do Ensino Superior, ao filtrarmos os trabalhos pertinentes ao nosso tema central, três categoriais se destacam

mais: expansão (5), evasão (4) e empregabilidade (4). É possível realizar uma análise mais profunda sobre essas categorias analíticas, que a sua maneira, se fecham em um ciclo. A expansão dos CSTs no Brasil tem visado o acesso das classes populares ao ensino superior, mas o que tem sido realizado a respeito da permanência desse público nas IES? O mercado de trabalho está realmente aberto a dar oportunidades para todos que conseguem concluir essa etapa acadêmica, como acaba sendo vendido no momento das matrículas?

Tabela 2: Nº de produções científicas levantadas pertinentes ao Eixo Temático Ampliação do Ensino Superior por categorias analíticas – Brasil, 2022.

Categorias	Nº
Acesso	1
Currículo	2
Empregabilidade	4
Evasão	4
Expansão	5
Formação	3
Percepção Discente	2
Perfil	1
Total	23

Fonte: elaborado pela autora.

Na Tabela 3, sobre o eixo temático Educação Superior em Periferias Urbanas, poucos trabalhos podem ser vistos como pertinentes para nossa pesquisa, porém nenhum deles se refere ao ensino superior tecnológico. A categoria que mais se destaca diz respeito à formação (5) que vem sendo dada aos estudantes do ensino superior de regiões periféricas do Rio de Janeiro, pensando nos desafios que são encontrados durante a graduação e na busca por compreender que tipo de formação é essa que chega nas periferias urbanas e para quê.

Tabela 3: Nº de produções científicas levantadas pertinentes ao Eixo Temático Educação Superior em Periferias Urbanas por categorias analíticas – Brasil, 2022.

Categorias	Nº
Expansão	3
Formação	5
Neoliberalismo	1
Total	9

Fonte: elaborado pela autora.

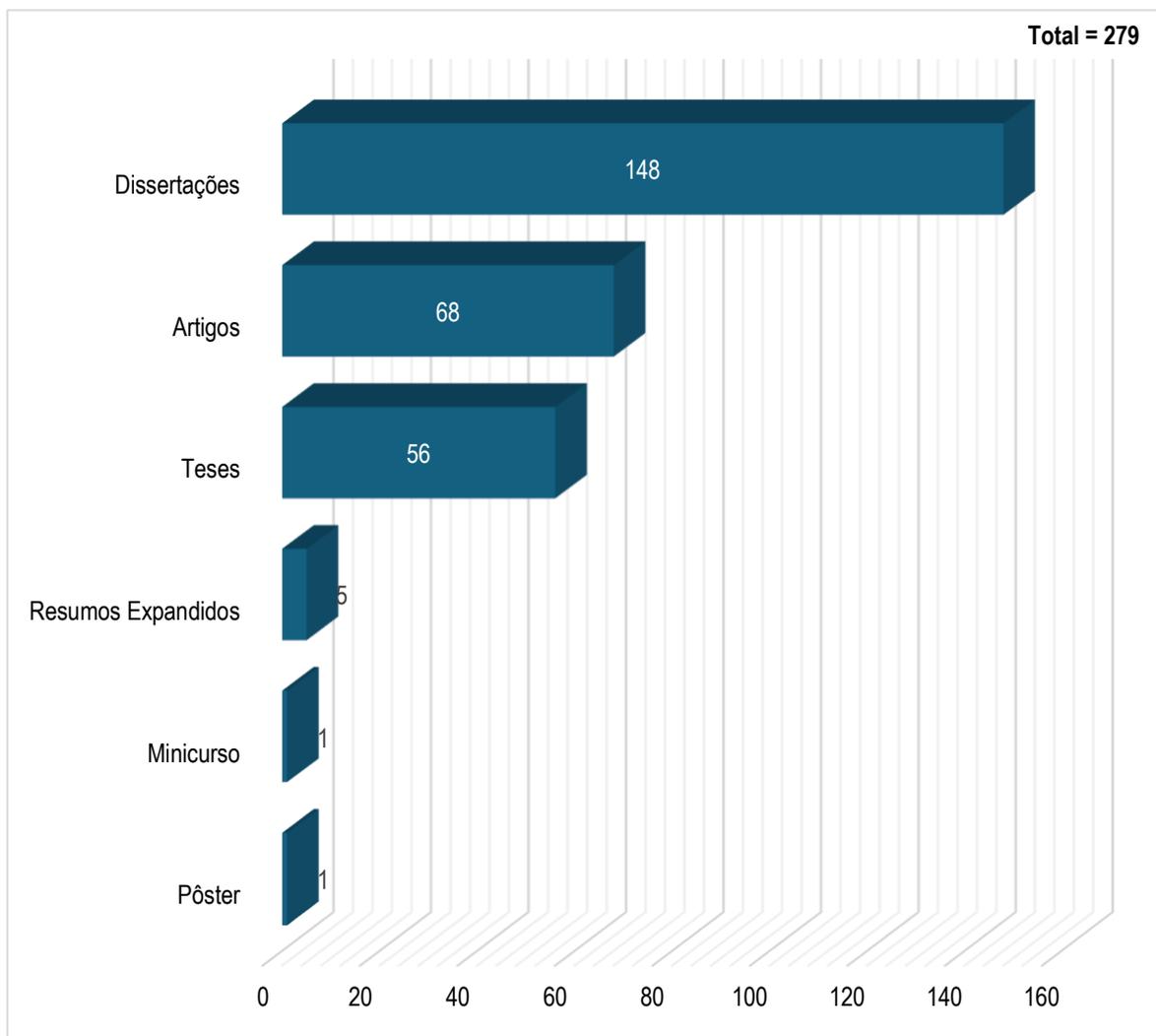
É importante ressaltar que, durante o levantamento bibliográfico realizado, nenhuma pesquisa sobre a expansão dos CSTs em periferias urbanas foi encontrada. Estudos sobre suas tendências ao longo das últimas décadas a nível nacional e estadual foram pertinentes para a confecção deste trabalho, porém não há destaque algum para a Baixada Fluminense (RJ) nas publicações encontradas, apenas no que diz respeito ao ensino superior como um todo e em específico à criação do campus de Nova Iguaçu, o Instituto Multidisciplinar da UFRRJ.

2.1. ASPECTOS QUANTITATIVOS DA LITERATURA ANALISADA

Foram levantadas 449 produções dentre teses, dissertações, artigos científicos, resumos expandidos, minicursos e pôsteres dos quais, retirando as repetições visualizadas durante a análise quantitativa dos trabalhos, chegamos ao total de 279 produções.

Das produções levantadas, o tipo que mais se destacou foi dissertação (148), contabilizando mais de 50% do total de documentos levantados. Dissertações são trabalhos acadêmicos *strictu sensu* (sentido estrito) e se destinam à obtenção do título de mestre. Minicursos (1) e pôsteres (1) foram visualizados apenas no repositório da ANPEd e ocuparam o lugar de menor número de produções científicas na temática estudada.

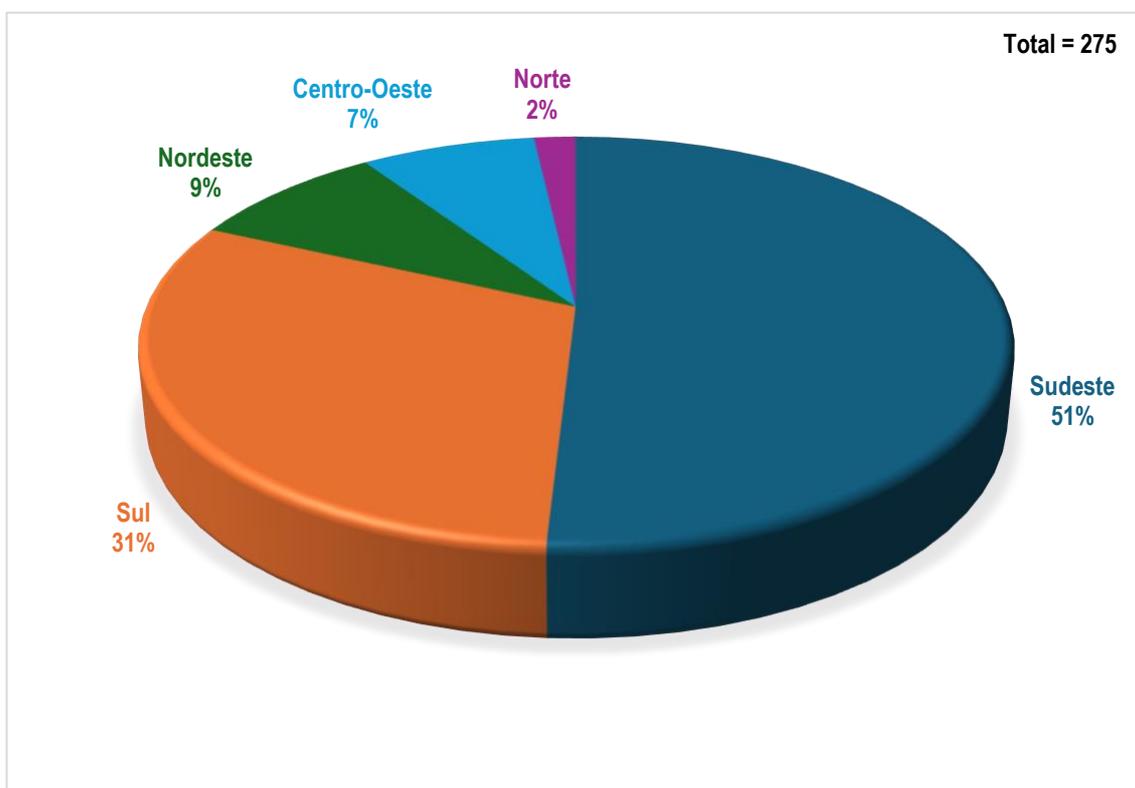
Gráfico 4: Produções científicas levantadas por tipo de documento sobre CSTs – Brasil, 2022.



Fonte: elaborado pela autora.

Ao realizarmos a separação dos documentos encontrados por regiões do Brasil, 4 das 279 produções haviam sido escritas por autores estrangeiros, logo, nosso total passou a ser de 275. Ao olharmos o gráfico a seguir, é possível perceber imediatamente o destaque do Sudeste frente às publicações, tendo 51% dos trabalhos sido realizados por cientistas da região, seguida pela Região Sul do país, com 31% dos trabalhos levantados. As Regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte, juntas, contabilizam apenas 18% da produção nacional sobre o tema, o que pode levantar uma discussão acerca da relevância deste para essas regiões, mas também apontar onde se encontram a maioria dos pesquisadores do país.

Gráfico 5: Distribuição percentual de produções científicas sobre CSTs por Grande Região, Brasil – 2022.

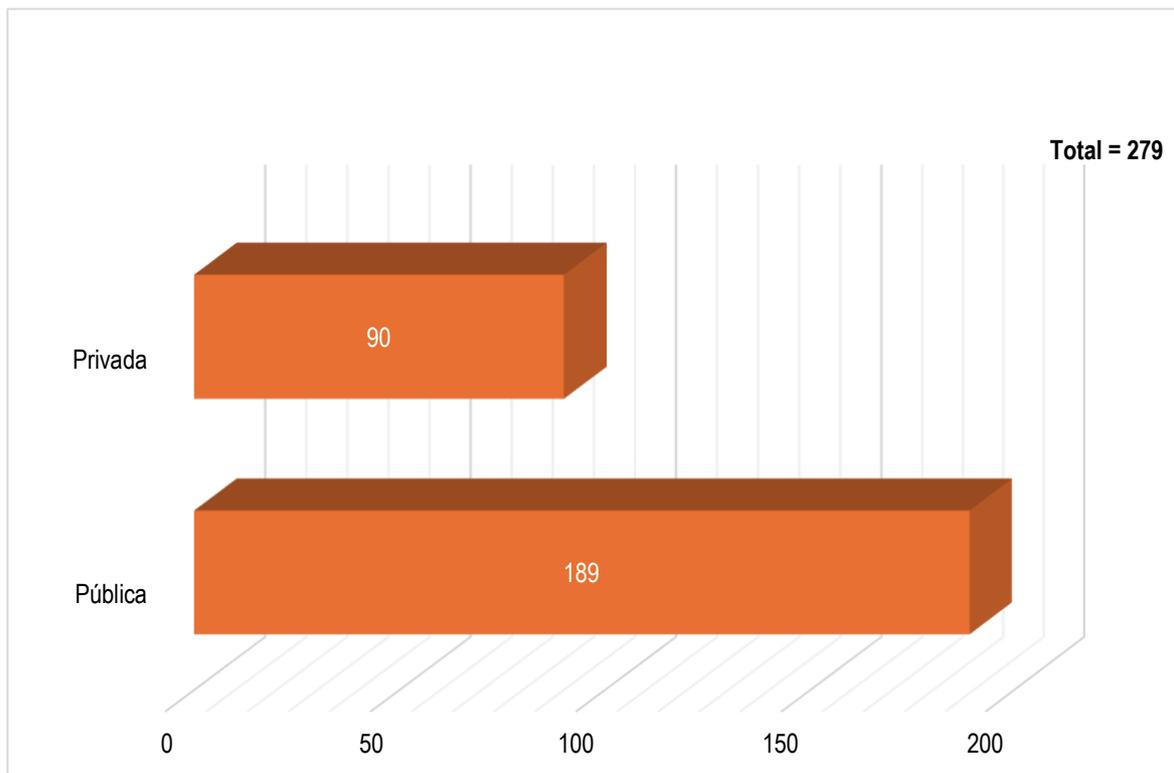


Fonte: elaborado pela autora.

O Sudeste e o Sul do país concentram 82% das pesquisas sobre CSTs no país, mas em que tipo de instituição essas pesquisas estão concentradas? Ao contrário do que pode se pensar, como vimos no Gráfico 3 do capítulo anterior, que mostra que 86% dos CSTs encontram-se na esfera privada, as pesquisas sobre os cursos superior de tecnologia no Brasil podem ser encontradas majoritariamente na esfera pública (189), como podemos visualizar no Gráfico 6. Mais que o dobro dos documentos foram

produzidos dentro de IES públicas, instituições com histórico de fomentação da pesquisa no país a partir dos pilares que as sustentam: ensino, pesquisa e extensão.

Gráfico 6: Nº produções científicas acerca dos CSTs, por dependência administrativa da instituição de origem, Brasil – 2022.

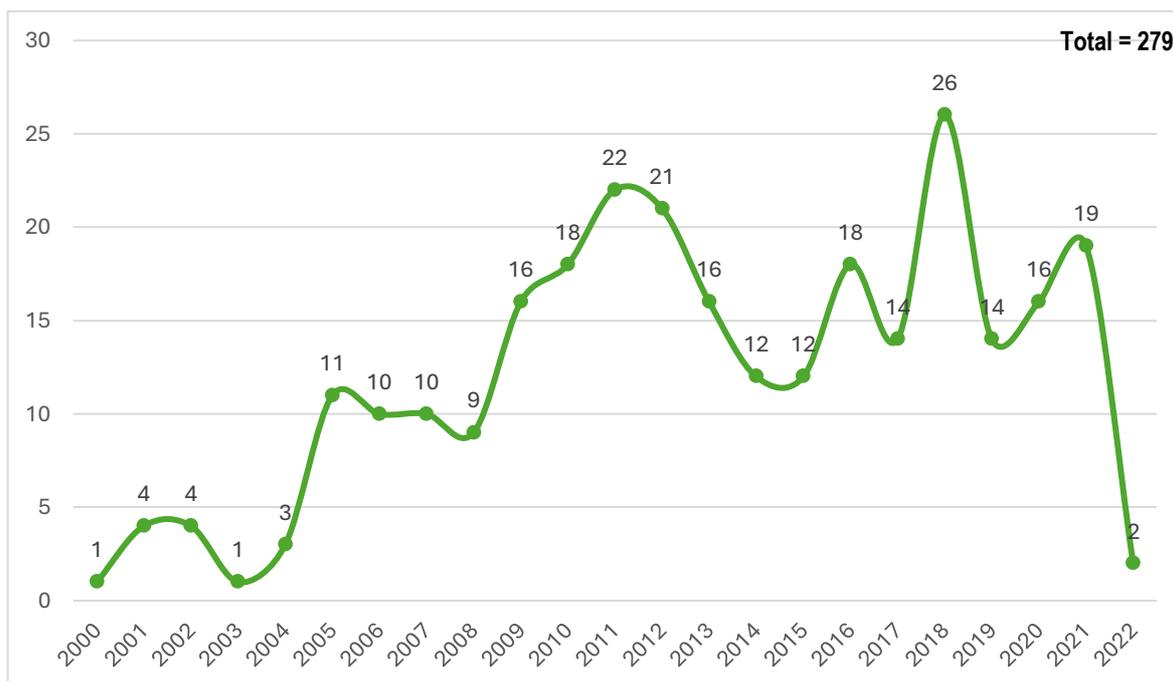


Fonte: elaborado pela autora.

No gráfico a seguir, é possível visualizar com maior precisão os momentos, nos últimos 22 anos, em que os CSTs estiveram em maior discussão no ambiente acadêmico. Um crescimento significativo entre os anos de 2008 e 2011 é observado, com uma queda no interesse geral sobre o tema e um novo pico no ano de 2018. Compreender o cenário brasileiro desta época é de extrema importância para a compreensão desta curva, estando o período de 2008-2011 no segundo mandato do governo Lula, no qual houve fortes investimentos na expansão das IES privadas e no aumento entre a competitividade entre essas instituições, seguindo uma agenda

neoliberal ditada pelo Banco Mundial⁶ (1992, p. 8-9). Já o pico de 2018 é marcado pela eleição de Jair Bolsonaro, um presidente também conhecido por sua agenda neoliberal⁷ e com um conselho ligado a interesses privados para a educação brasileira em todas as suas etapas.

Gráfico 7: Evolução do nº de produções científicas sobre CSTs, Brasil – 2022.



Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos aspectos quantitativos levantados no tópico anterior, nos debruçaremos agora sobre uma análise acerca da literatura levantada, pensando a expansão dos CSTs por meio da bibliografia encontrada e buscando ampliar o

⁶ Com foco em resultados eficientes e eficazes, a estratégia visava promover maior autonomia das instituições de ensino superior e a introdução de um mecanismo de *accountability* através de uma nova fórmula de financiamento com programas relacionados a avaliação e assessment.

⁷ Ao assumir a presidência, em 2019, Jair Bolsonaro nomeia Paulo Guedes como ministro da Economia, adotando uma agenda neoliberal em sua gestão. "O primeiro pilar é a reforma da previdência, o segundo são as privatizações aceleradas e, o terceiro pilar é a simplificação, redução e eliminação de impostos", declarou Guedes, em janeiro de 2019. O ministro também defendia uma reforma administrativa no setor público (G1, 2019).

conhecimento a respeito de como vem se dando essa ofensiva na educação superior a partir de um avanço da graduação tecnológica enxuta e flexível.

2.2. ASPECTOS QUANTITATIVOS DA LITERATURA ANALISADA

O trabalho, em seu caráter ontológico, parte do princípio da transformação da natureza pelo homem. É com a consolidação da sociedade liberal no século XVIII que o trabalho assalariado, produtor de mais-valia, se torna fonte de toda a riqueza e passa a ser requisito para ser socialmente útil. A questão social passa a dizer respeito a reorganização social do trabalho e é entorno dele que passa a se dar o assistencialismo. Todo o homem passa a ter direito à subsistência pelo trabalho, o que não significa um livre acesso ao mesmo, e o esforço passa a ser individual na procura de um emprego (Castel, 1998).

Alves (2013) classifica o precariado como o sujeito altamente qualificado, mas ainda assim excluído das relações de trabalho e da vida em sociedade. Como ele, entendemos o precariado como uma fração da classe trabalhadora que, ainda que tendo uma escolaridade básica e auto investido em sua formação profissional, sendo assalariada ou não, encontra-se na mesma condição de precariedade social. É esse precariado, segundo Souza (2020), que implícita ou explicitamente é o público-alvo dos CSTs.

os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs), originários do interesse empresarial por formação de nível superior enxuta, flexível e permeável às variações do mundo da produção, de modo a formar um novo tipo de trabalhador especializado que transite entre o perfil do cientista e o perfil do técnico operacional, em nível intermediário, embora mais bem preparado para atender de forma imediata às demandas das empresas, de modo a contribuir para sua produtividade e competitividade no mercado globalizado (Souza, 2020, p. 322).

Nas últimas décadas, foi possível observar o avanço do ensino superior tecnológico e os investimentos realizados pelo governo e por empresas privadas nessa expansão. É Lima (2011, p. 87) quem escreve que:

O direito à educação é reconfigurado por meio da privatização em larga escala, do repasse (direto e indireto) dos recursos públicos ao setor privado, além de adoção da lógica empresarial como modelo de gestão nas instituições educacionais públicas, privilegiando a relação custo-benefício, a eficácia e a qualidade medidas pela relação com o mercado; de que são importantes

referências, a certificação e a fragmentação do ensino e dos conhecimentos; o aligeiramento da formação profissional e a intensificação do trabalho docente.

Segundo o Parecer nº 29/2002:

A proposta do MEC apresenta os cursos superiores de tecnologia como “uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira”, uma vez que o progresso tecnológico vem causando profundas “alterações nos modos de produção, na distribuição da força de trabalho e na sua qualificação”. O documento do MEC pondera que “a ampliação da participação brasileira no mercado mundial, assim como o incremento do mercado interno, dependerá fundamentalmente de nossa capacitação tecnológica, ou seja, de perceber, compreender, criar, adaptar, organizar e produzir insumos, produtos e serviços”. O MEC reafirma, ainda, que “os grandes desafios enfrentados pelos países estão, hoje, intimamente relacionados com as contínuas e profundas transformações sociais ocasionadas pela velocidade com que têm sido gerados novos conhecimentos científicos e tecnológicos, sua rápida difusão e uso pelo setor produtivo e pela sociedade em geral” (Brasil, 2002, p. 2).

Mas o que acontece na prática? A formação enxuta e flexível, promovida pelos cursos de graduação tecnológica, tem criado uma massa de trabalhadores tecnicamente qualificados, mas que não conseguem se inserir no mercado de trabalho, e baseados nos pilares de empreendedorismo, sustentabilidade, empregabilidade, tomam para si a culpa de seu próprio fracasso ao passarem por um processo de conformação da situação de precariedade do trabalho e da crença meritocrática. Esta precarização do trabalho é, então,

um traço estrutural do modo de produção capitalista, possuindo, entretanto, formas de ser no plano da efetividade histórica. Por natureza, a força de trabalho como mercadoria está imersa numa precariedade salarial que pode assumir a forma de precariedade salarial extrema ou, então, de precariedade salarial regulada. O que regula os tons da precariedade salarial é a correlação de força e poder entre as classes sociais. É, portanto, uma regulação social e política (Alves, 2013b, p. 236).

É a forma de organização toyotista, substituindo o antigo modelo fordista, que com seu modelo de vida “*just in time*” reduz o tempo de vida a tempo de trabalho, que o capitalismo industrial traz consigo a degradação da pessoa humana, segregando massas proletárias e ofertando condições indignas de vida nos bairros operários que surgem, criando a pobreza social (Alves, 2013b). É neste cenário que a “captura” da subjetividade do sujeito ganha forma com:

a precarização da consciência humana (certeza de si, percepção e entendimento) e o processo de dessubjetivação de classe tem um impacto na capacidade de luta de classe, elemento-chave para a correlação de forças entre capital e trabalho no enfrentamento visando à demarcação das condições salariais (condições de venda e uso da força de trabalho). A precarização do

homem-que-trabalha é efetivamente a precarização da consciência humana, traço definidor do ser genérico (Alves, 2013b, p. 244).

Para Castel (1998), a sociedade é marcada por “zonas de coesão social”, compostas pelo integrados (trabalhadores estáveis), vulneráveis (trabalhadores em situação de “risco”) e desfiliaados (aqueles que estão fora da sociedade salarial). A condição de vulnerabilidade é alcançada quando não há mais mecanismos de superação para contornar sua situação, quando se está sob risco de indigência.

Encontramos em Castel (1998) uma análise sobre a questão social e o surgimento de políticas do gênero. Ao entendermos políticas como medidas de exercício de poder e, estabelecimento de regras, políticas sociais seriam, então, ações voltadas para a sociedade que um coletivo social acionaria para solucionar seus problemas, de forma a impedir o deterioramento da sociedade, mantendo-a coesa. A política social entendida como uma forma de harmonização social, mediação do conflito de classes.

É no capitalismo que a política social adquire caráter de política de Estado. O capitalismo é um sistema baseado na subordinação de todas as suas funções sociais de reprodução com o objetivo único da expansão de suas bases de acumulação (Souza, 2021, p. 19), no qual o processo educativo tem seu desenvolvimento meio a uma relação de hegemonia, dentro de uma sociedade de classes.

Neste contexto, a escolarização tem como propósito a formação para o trabalho alienado e a mediação do conflito de classes, de modo que o processo educativo, como aponta Jesus (1989, p. 20), exerce importante papel na produção do consentimento ativo de parte majoritária dos sujeitos sociais. Nesta perspectiva, [...] a ampliação do acesso ao Ensino Superior é utilizada, não só como meio de atender as demandas de força de trabalho para a indústria capitalista, mas também como instrumento de produção de consenso em torno do modo de vida burguês (Costa; Souza, 2021, p. 115).

É assim que os CSTs, regulamentados pelo Decreto nº 2.208/1997, art. 10, ressurgem como uma formação profissional de nível superior de caráter ideológico, como uma forma de solução para os problemas da crise orgânica do capital, tais como o desemprego estrutural, rebaixamento dos salários e precarização existencial, com um discurso governamental que propaga uma formação capaz de superar a desigualdade histórica no acesso ao conhecimento que é produzido socialmente (Costa; Souza, 2021).

Segundo o Parecer nº 436/2001:

A educação profissional passou, então, a ser concebida não mais como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas, sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (Brasil, 2021, p. 2).

O governo assimila as demandas das lutas dos trabalhadores no seu discurso com a intensão de realizar uma mediação e criar um consenso das ideias neoliberais com os objetivos da classe trabalhadora, maquiando suas reais intenções de desmonte de uma educação pública, gratuita e de qualidade, que seja pertinência para as classes subalternas e para sua progressiva tomada do poder.

2.3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA ANALISADA

É durante o governo de Fernando Henrique Cardoso⁸ (FHC), por meio da LDB de 1996, do Decreto Federal nº 2.208/1997, do Parecer nº 436/2001 e do Parecer nº 29/2002, que há uma reformulação da organização, das formas de financiamento e do currículo dos CSTs, indo de encontro com os pressupostos do neoliberalismo e ofertando um tipo de qualificação e formação que, para Veiga,

Ao mesmo tempo em que se propõe a formar a força de trabalho necessária para operar o maquinário de tecnologia avançada das empresas, também funciona como estratégia de conformação de trabalhadores à dura realidade de um mercado de trabalho excludente em uma realidade de desemprego estrutural (Veiga, 2020, p. 49).

Gramsci (1976) nos chama atenção para uma educação profissional que não contempla o desenvolvimento humano ao escrever que:

A escola profissional não deve tornar-se numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para uma profissão, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, só com um golpe de vista infalível e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional se pode fazer transformar a criança em

⁸ Filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira, foi o 34º presidente do Brasil, governando o país entre 1995 e 2003.

homem, contanto que seja cultura educativa e não apenas informativa, não apenas prática manual (Gramsci, 1976, p. 101).

Os CSTs se encontram intrinsecamente ligados à lógica da política social no contexto histórico atual. A questão social pode ser “resolvida” com uma reorganização do trabalho, pois é sua garantia que funda com o problema da vulnerabilidade social. A grande divergência dentro do capitalismo é que ele só irá superar essa questão social ao ser superado. A mundialização do capital não muda a relação de dependência dos países, pois o atraso é uma ferramenta dessa dependência e para a roda do capital continuar a girar, é necessária a manutenção dela. A proteção social não tem como objetivo resolver os problemas sociais, mas sim conformar o trabalhador da sua precariedade, em uma inclusão excludente. É a precariedade do trabalho que é inerente ao capital, e não sua precarização.

No próximo capítulo, entenderemos a trajetória da educação profissional tecnológica no Brasil, através das legislações ao nosso dispor e veremos o contexto do desenvolvimento dos CSTs no país.

3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA NO BRASIL

A escola profissional não deve tornar-se numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para uma profissão, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, só com um golpe de vista infalível e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional se pode fazer transformar a criança em homem, contanto que seja cultura educativa e não apenas informativa, não apenas prática manual.

(Antonio Gramsci)

A ordem burguesa de produção e reprodução da vida material viveu, nas últimas décadas, uma grande crise que suscitou no esgotamento do desenvolvimento taylorista/fordista, adotando um novo modelo de acumulação flexível, conhecido como toyotismo. Segundo Souza (2015), “dessa crise decorre o processo de reestruturação produtiva, o que tem provocado desindustrialização, desemprego estrutural, intensificação da precariedade do trabalho, desregulamentação de direitos trabalhistas e flexibilização das relações de produção” (Souza, 2015, p. 279).

Com a reestruturação do capital, toma força a dualidade entre a formação para o trabalho intelectual (que se destina à uma elite da classe trabalhadora) e a formação para o trabalho manual (que se destina à grande maioria dos trabalhadores) (Souza, 2015). Os CSTs são a materialização da formação interessada, enxuta e flexível que é disponibilizada para a classe trabalhadora, uma qualificação fragmentada e excludente que:

Funciona como uma espécie de educação para o desemprego, na medida em que prepara parcelas significativas da força de trabalho para permanecerem à margem do mercado formal de trabalho, contentadas com subempregos, trabalhos precários, “bicos” ou trabalhos temporários. Mais que isso, prepara essas parcelas da classe trabalhadora para encarar com naturalidade tal situação e a conformar-se com ela (Souza, 2015, p. 287).

Neste capítulo, buscaremos compreender como a Educação Profissional surge no país, as discussões políticas acerca dela e as tendências de desenvolvimento e expansão dos CSTs no Brasil.

3.1. O CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DOS CSTs

Para compreender o que são os CSTs, é necessário realizar uma busca sobre a origem dos cursos no Brasil e as legislações que amparam a educação profissional no país. A Lei nº 4.024/1961, homologada pelo então presidente João Goulart⁹, fixava as diretrizes e bases da educação nacional. É o artigo 104 desta lei que possibilita o futuro desenvolvimento dos CSTs nas décadas seguintes, ao decretar que:

Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal (Brasil, 1961).

Nos primeiros anos da década de 60, o debate acerca de uma reforma universitária começa a ganhar força. Segundo Brandão (2007a), as discussões ocorriam em duas frentes: de um lado, os que defendiam o acesso das classes trabalhadoras aos níveis mais elevados da educação de forma ampla, sem a renúncia de uma base científica; do outro, o surgimento de propostas governamentais que visavam uma reformulação da educação superior e a implantação de cursos superiores diferentes dos tradicionais, com duração mais curta.

É com a Lei nº 5.540/1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior durante o Regime Militar, que começa a ocorrer a difusão e implantação dos cursos profissionais de curta duração. Estes cursos

⁹ Filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro, foi o 24º presidente do Brasil, governando o país entre 1961 e 1964, quando foi deposto pelo golpe militar.

concediam habilitações intermediárias de grau superior, para “fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional” (Brasil, 1968). Em 1969, com o Decreto nº 547/1969, que o então presidente Costa e Silva autoriza as escolas técnicas federais a ofertarem cursos de curta duração. O regime, que se inicia com o golpe de 64, sob governo de Costa e Silva¹⁰, intensifica um movimento de reformas educacionais em todos os níveis da educação nacional, iniciando no ensino superior.

As discussões acerca dos cursos de curta duração que concederiam o grau de nível superior se prolongaram ao longo das décadas seguintes, com forte resistência dos profissionais organizados das áreas de engenharia, que não aceitavam que um curso de curta duração pudesse formar um “engenheiro”. É então que, a partir de 1973, esses cursos começam a ser difundidos os com a nomenclatura de “Cursos Superiores de Tecnologia” e a denominar seus diplomados como “tecnólogos” (Brandão, 2007a).

Apesar das tentativas de implantação dos CSTs terem início desde os anos 60, só começam a ganhar maior destaque a partir da segunda metade da década de 90. É no governo de FHC que é homologado o Decreto nº 2.208/1997, que regulamenta § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB. Neste decreto, em seu art. 1º, são colocados como objetivos da educação profissional:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (Brasil, 1997).

Com os objetivos traçados, em seu art. 3º, o decreto previa que a educação profissional compreendesse então os seguintes níveis: básico, técnico e

¹⁰ Foi o 27º presidente do Brasil, sendo o segundo presidente durante o período do Regime Militar, governando o país entre 1967 e 1969.

tecnológico. Durante o governo Lula da Silva¹¹, o Decreto nº 5.154/2004, revoga o antigo decreto e modifica a nomenclatura destes níveis, que então passam a ser: “I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação” (Brasil, 2004). Esta mudança tinha como objetivo alinhar-se aos interesses do mercado (Souza, 2016).

3.2. DIRETRIZES PARA OS CSTs NO PAÍS

Atualmente, os CSTs são regidos principalmente pela LDB e pelo Decreto nº 5.154 de julho de 2004. Muitos pareceres, leis, decretos, portarias e resoluções surgiram ao longo das últimas duas décadas; estes tinham como objetivo modificar a legislação vigente, revogando e homologando seus artigos. Neste subcapítulo, focaremos nos principais e mais recentes documentos oficiais sobre a formação profissional e tecnológica e os CSTs encontrados. Abaixo, segue um quadro com os marcos legais dos CSTs no país, a partir do qual destacaremos os de maior notoriedade para esta dissertação.

Quadro 2: Marcos legais da regulação dos CSTs no Brasil – Brasil, 2023.

Ano	Política
1961	Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1968	Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.
1969	Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração.

¹¹ Filiado ao Partido dos Trabalhadores, foi o 35º presidente do Brasil, governando o país entre 2003 e 2011. Em 2022, ganha as eleições presidenciais e se torna o 39º e atual presidente do Brasil, com um mandato que terá vigência entre os anos 2023 e 2027.

1973	Parecer nº 1.060, de 28 de julho de 1973. Trata da formação de técnicos de nível superior, Universidade Federal do Espírito Santo em convênio – Projeto encaminhado pelo Departamento de Assuntos Universitários.
1978	Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.
1980	Resolução nº 12, de 30 de dezembro de 1980. Dispõe sobre nomenclatura dos cursos superiores de tecnologia na área de engenharia, ciências agrárias e ciências da saúde.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
1988	Decreto nº 97.333, de 21 de dezembro de 1988. Autoriza o funcionamento do curso superior de Tecnologia em Hotelaria do Instituto Superior de Hotelaria e Turismo.
1993	Plano Decenal Educação Para Todos.
1994	Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do sistema nacional de educação tecnológica e dá outras providências.
1994	Lei nº 8.958 de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências.
1995	Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1997	Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1997	Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94 (trata de Centros de Educação Tecnológica).
1997	Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de dezembro de 1997. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional.

1999	Portaria MEC nº 1.647, de 25 de novembro de 1999. Dispõe sobre o credenciamento de centros de educação tecnológica e a autorização de cursos de nível tecnológico da educação profissional.
2001	Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
2001	Parecer CNE/CES nº 436, de 2 de abril de 2001. Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos.
2002	Parecer CNE/CP nº 29, de 3 de dezembro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico.
2002	Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.
2004	Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
2004	Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio.
2006	Parecer CNE/CP nº 6/2006, de 6 de abril de 2006. Solicita pronunciamento sobre Formação Acadêmica X Exercício Profissional.
2006	Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
2006	Portaria nº 1.024, de 11 de maio de 2006. Dispõe sobre o processo de atualização do Catálogo Nacional de Cursos Superiores, o qual resultou na segunda edição do catálogo.
2006	Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006. Aprova em extrato o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, 2ª ed.
2006	Parecer CNE/CES nº 212/2006, de 10 de agosto de 2006. Aproveitamento de disciplinas cursadas no curso de Formação de Técnicos em Radiologia em Curso Superior de Tecnologia Radiológica.

2006	Portaria nº 12, de 14 de agosto de 2006. Dispõe sobre a adequação da denominação dos cursos superiores de tecnologia ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, nos termos do art. 71, § 1º e 2º, do Decreto 5.773, de 2006.
2006	Parecer CNE/CES nº 277/2006, de 7 de dezembro de 2006. Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação.
2008	Parecer CNE/CES nº 19/2008, de 31 de janeiro de 2008. Consulta sobre o aproveitamento de competência de que trata o art. 9º da Resolução CNE/CP nº 3/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.
2008	Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica
2008	Parecer CNE/CES nº 239/2008, de 6 de novembro de 2008. Carga horária das atividades complementares nos cursos superiores de tecnologia.
2008	Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
2010	Portaria nº 685, de 27 de maio de 2010. Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, 2ª ed.
2014	Resolução CC-PARES/SERES/MEC nº 1, de 24 de janeiro de 2014. Institui comissão de atualização do Catálogo de Cursos Superiores de Tecnologia.
2014	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
2016	Portaria nº 413, de maio de 2016. Aprova, em extrato, o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, 3ª ed.
2017	Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.
2019	Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro 2019. Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação - MEC.

2020	Parecer CNE/CP nº 7/2020, de 19 de maio de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
2020	Parecer CNE/CES nº 436/2020, de 9 de julho de 2020. Consulta sobre a exclusividade de oferta do curso superior de Tecnologia em Segurança Pública para profissionais da carreira de segurança pública.
2020	Parecer CNE/CP nº 17/2020, de 10 de novembro de 2020. Reanálise do Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
2020	Portaria nº 1.028, de 2 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a abertura do processo de atualização do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia – CST.
2021	Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.
2021	Parecer CNE/CES nº 497/2021, de 2 de setembro de 2021. Consulta sobre a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia.
2021	Portaria nº 602, de 6 de dezembro de 2021. Institui o Comitê de Coordenação da Atualização do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.
2022	Parecer CNE/CES nº 733/2022, de 6 de outubro de 2022. Proposta de versão atualizada do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) 2022.
2023	Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação profissional e tecnológica e articular a educação técnica de nível médio com programas de aprendizagem profissional, e a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, para dispor sobre a isenção do cômputo de determinados rendimentos no cálculo da renda familiar per capita para efeitos da concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Fonte: elaboração da autora.

3.2.1. A Constituição Federal

O Brasil está em sua oitava Constituição Federal, promulgada em 1988 junto à redemocratização do país. Por mais que esse seja um documento recente, que completa 35 anos em 2023, outras constituições já versavam sobre a necessidade da criação de diretrizes para a educação nacional e sobre a educação profissional.

A primeira Constituição a trazer esses tópicos foi a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934, promulgada pelo então presidente Getúlio Vargas¹² durante a Segunda República. O então presidente atuava de maneira consistente na ampliação de benefícios aos trabalhistas, criando o Ministério do Trabalho e concedendo direitos como uma maneira de reforçar seu poder, trazendo para perto as massas e centralizando seu poder em um governo autoritário.

Em seu art. 5, a Constituição de 1934 estabelece como competência da União traçar as diretrizes da educação nacional (Brasil, 1934), que esclarece em seu segundo capítulo, *“Da Educação e da Cultura”*, que:

Art 150 - Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; [...] Art 154 - Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo (Brasil, 1934).

A Constituição de 1934 apenas cita a existência de uma educação profissional e prevê a criação de um plano nacional de educação para todos os níveis de ensino, porém esse documento só vem a ser criado décadas depois, em 1962.

Em 1937, uma nova Constituição é homologada. A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937, ainda sob o governo de Getúlio Vargas, agora na fase do Estado Novo, ou Terceira República. A Constituição de 1937 também reforça, em seu art. 16, a necessidade da criação de diretrizes para a educação nacional. Porém, é em seu capítulo *“Da educação e da cultura”*, que podemos observar o aparecimento da educação (ou ensino) profissional sendo destinado às classes menos favorecidas. Em seu art. 129, podemos ler que:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e

¹² A Era Vargas se inicia com a chamada Revolução de 30, que destituiu o então presidente Washington Luís e impede a posse de Júlio Prestes (presidente eleito que assumiria o país). Getúlio Vargas assume o cargo de presidente provisório na fase denominada Governo Provisório (1930-1934). Em 1934, Vargas é eleito e tem início o Governo Constitucional (1934-1937), que continuava a marcar o autoritarismo do presidente com a centralização do poder no Executivo. Uma consequência disto é o autogolpe que Vargas aplica no país, anulando a eleição de 1938 e permanecendo no poder durante a fase que é chamada de Estado Novo (1937-1945). Vargas retorna ao poder filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro entre os anos de 1951-1954, sendo o 14º e 17º presidente do país e a autoridade que passou mais tempo no poder.

subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (Brasil, 1937).

Ao Estado, é então concedido o dever de promover o ensino pré-vocacional profissional, fundando e/ou auxiliando associações civis com o objetivo de “organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação” (Brasil, 1937), formando para a conformação de seu *status* toda uma geração e suas gerações seguintes.

A próxima Constituição a entrar em vigor é a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946, que tinha no poder Eurico Gaspar Dutra¹³ e que dava início a República de 1946, também chamada de Quarta República. O país então se estabelece como uma república presidencialista, em uma linha agora democrática, na qual os presidentes eram eleitos para um mandato de cinco anos e não teriam direito à uma reeleição. A Constituição de 1946 devolve a independência aos Três Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), reestabelecendo o equilíbrio entre eles e dando maior autonomia a estados e municípios. Em seu texto, não encontramos menção à educação/ensino profissional, porém em seu art. 5 é reforçada, mais uma vez, o dever da União na criação de diretrizes e bases para a educação nacional.

Em 1967, a próxima Constituição a entrar em vigor é a Constituição da República Federativa do Brasil, de 15 de março de 1967, construída durante o governo de Costa e Silva no então Regime Militar. Essa época é marcada por um forte autoritarismo e pela política da “segurança nacional”, que combatia “inimigos internos” à ditadura instaurada em 1964. Durante o Regime Militar, o Congresso Nacional, parte do poder Legislativo, foi conservado por ser controlado e dominado pelos militares. O Judiciário sofre mudanças e fica também subordinado aos interesses políticos da época, enquanto o poder Executivo ganha forças, centralizando o poder e encaminhando uma nova proposta de Constituição.

¹³ Filiado ao Partido Social Democrático, foi o 16º presidente do Brasil, governando entre 1946 e 1951.

A Constituição de 1967 é mais sintética que sua antecessora e adota a eleição indireta para o cargo da presidência, que segue até as eleições de 1990, quando Fernando Collor¹⁴ assume como primeiro presidente eleito democraticamente pelo voto popular e eleição direta, marcando o início das políticas neoliberais no país. Nesta Constituição, pouco se fala sobre a educação em seu capítulo “*Da Família, da Educação e da Cultura*”, trazendo mais uma vez como competência da União, em seu art. 8, o estabelecimento de planos nacionais de educação e assegurando, em seu art. 168, a educação como “direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (Brasil, 1967).

A Constituição de 1967 elimina a vinculação orçamentária destinada à educação e prevista em suas antecessoras, reduzindo progressivamente recursos aplicados na educação brasileira. Ela relativizava o princípio da gratuidade do ensino, princípio este que estava presente em todas as suas antecessoras, desde a primeira Constituição de 1824, que havia sido outorgada por Dom Pedro I (Saviani, 2008, p. 295).

A mais recente Constituição brasileira surge com o início do processo de redemocratização do país. A Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988, promulgada por José Sarney¹⁵, em seu Título II “*Dos direitos e garantias fundamentais*” no Capítulo I “*Dos direitos e deveres individuais e coletivos*”, no art. 6, garante direitos sociais para o povo brasileiro, entre eles o direito ao trabalho, sendo “direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

Neste documento também é estabelecido no art. 205 que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a

¹⁴ Filiado ao Partido da Reconstrução Nacional, foi o 32º presidente do Brasil, governando entre 1990 e 1992, quando sofre um processo de impeachment e é substituído por seu vice Itamar Franco.

¹⁵ Filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro, foi o 31º presidente do Brasil, eleito de maneira indireta e governando o país entre 1985 e 1990.

colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Em seu Capítulo III “*Da educação, da cultura e do desporto*” na Seção I “*Da educação*”, a Constituição de 1988 define, em seu art. 214, o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, articulando o sistema nacional em um regime de colaboração, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação e assegurando a manutenção e o desenvolvimento de todos os níveis, etapas, graus e modalidades de ensino. Assim, com ações integradas dos poderes públicos das mais diversas esferas federativas, a educação nacional possa então vir a ser conduzida para a: “I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; **IV - formação para o trabalho**; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País” (Brasil, 1988, grifo nosso).

A Constituição de 1998 determina sua intenção à formação humana para o trabalho, como um objetivo do sistema nacional de educação. No art. 227, o documento segue apontando os deveres da família, da sociedade e do Estado para com as crianças, os adolescentes e os jovens, que devem ter como direitos indiscutíveis:

direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à **profissionalização**, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, grifo nosso).

Com a Carta Magna brasileira vigente, também apelidada de Constituição Cidadã, o Brasil dá continuidade ao seu processo de democratização e se volta para a implementação de novas reformas nas mais diversas frentes, inclusive educacionais, para pôr em prática um projeto de educação que favorece as iniciativas privadas, sendo um legado remanescente do Regime Militar que se acentua até os dias de hoje (Saviani, 2008; Brasil, 1998). Veremos a seguir mais das principais políticas que abrangem a educação superior profissional no Brasil e a legislação que as sustenta.

3.2.2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A primeira LDB é publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo então presidente João Goulart, mas a Lei nº 4.024, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, advém de debates que remontam a década de 1920. Criada em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE) foi a principal articuladora do movimento de renovação educacional no país (Carvalho, 2015).

Neste período, é criado o Ministério da Educação e Saúde, inaugurando “espaços de poder de importância estratégica na configuração e no controle, técnico e doutrinário, do aparelho escolar” (Carvalho, 2015, p. 89). É com a Revolução de 1930, na disputa pela hegemonia política, que o controle do aparelho escolar se torna foco principal para os grupos que discutiam a educação no país.

Em 1932 é lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que teve grande impacto nos debates educacionais, tendo em vista a inexistência de uma política nacional de educação no país. “O que, antes [...] era convergência em torno da causa cívico-educacional, explicita-se como confronto de posições: escola única x escola dual, ensino público x ensino particular, ensino leigo x ensino religioso (Carvalho, 2015, p. 90). A adição deste novo temário ao debate alterava tudo o que já havia sido discutido ao afirmar que:

como princípio, a escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e a coeducação. Movia-se, entretanto, no âmbito da mística da “unidade nacional” que aglutinara os educadores na ABE nos anos de 1920 e reafirmava, com nova roupagem, as expectativas de controle social por meio da escola, que foram dominantes no departamento carioca da Associação (Carvalho, 2015, p. 111).

A construção de uma política nacional para a educação brasileira é acrescentada à Constituição de 1934, mas ainda que a educação brasileira estivesse no centro de muitos debates na época, a primeira LDB só é homologada em 1961. Em seu primeiro artigo, a LDB traz como alguns dos fins para a educação nacional, que deveria ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade,

a) A compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; [...] d) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio (Brasil, 1961).

Ao traçar as diretrizes para a educação nacional, podemos verificar que o documento, ao se referir à educação profissional em seu Capítulo III “*Do ensino técnico*”, demarca que: “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar,

em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino” (Brasil, 1961).

Sobre o ensino superior, a LDB de 1961 determina em seu art. 66 que “tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário” e institui a possibilidade de que seja ministrado em cooperação com centros de treinamento profissional (Brasil, 1961).

Ao final do documento, em seu art. 105, esta LDB determina como dever dos poderes públicos a instituição e amparo de serviços e entidades que favoreçam “a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais” (Brasil, 1961), mantendo escolas e/ou centros de educação em zonas rurais do país.

Durante o Regime Militar, uma nova LDB foi instaurada. A Lei nº 5.692/1971 já trazia, em seu primeiro artigo, uma nota referente à educação profissional ao tratar dos objetivos gerais do ensino de 1º e 2º grau como sendo: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, **qualificação para o trabalho** e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971, grifo nosso) mas é em seu art. 4, como parte de uma formação especial de currículo, que aparecem os seguintes objetivos:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (Brasil, 1971).

O período do Regime Militar dispôs uma atenção maior à qualificação profissional, desenvolvendo cursos intensivos em complementação à escolarização regular e inclusive confiando ao ensino supletivo a abrangência do atendimento de alunos desde a alfabetização até a formação profissional (Brasil, 1971). Isto se dava a partir da consideração dos seguintes investimentos no ensino, que eram destinados a:

assegurar o aumento da produtividade e da renda. Em torno dessa meta, a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática; o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país; e

ao ensino superior eram atribuídas as funções de formar a mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país (Saviani, 2008, p. 295).

Tendo como orientação geral a profissionalização do nível médio e a integração de cursos superiores de formação tecnológicas com empresas, foi-se formando ao longo do Regime Militar a concepção produtivista da educação, traduzido pela denominada “teoria do capital humano”, que enxergava a educação como:

formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais (Saviani, 2008, p. 296).

A Constituição de 1967, homologada durante o Regime Militar, ao eliminar a vinculação orçamentária que destinava um percentual mínimo de recursos para a educação, reduziu de maneira progressiva os recursos antes aplicados na área, dando prioridade para a concessão de bolsas de estudo em detrimento do regime de gratuidade antes estabelecido, adotando uma estratégia de privatização do ensino superior que ecoa até hoje (Saviani, 2008).

A expansão do ensino superior, a partir de 1964, dobrou em relação às IES públicas e triplicou nas IES privadas, dando-se principalmente por incentivo governamental que era assumido como política educacional para a época, que viabilizou também a consolidação de uma grande rede de escolas privadas. Para além do crescimento do setor privado na educação, o setor público foi invadido pela concepção privatista que se traduzia no:

esforço em agilizar a burocracia aperfeiçoando os mecanismos administrativos das escolas; na insistência em adotar critérios de mercado na abertura dos cursos e em aproximar o processo formativo do processo produtivo; na adoção dos parâmetros empresariais na gestão do ensino; na criação de "conselhos curadores", com representantes das empresas, e na inclusão de empresários bem sucedidos como membros dos conselhos universitários; no empenho em racionalizar a administração do ensino, enxugando sua operação e reduzindo seus custos, de acordo com o modelo empresarial (Saviani, 2008, p. 300).

Essa tendência privatizante, ainda que também manifestada antes do Regime Militar, se consolida durante o regime com forte favorecimento da iniciativa privada e segue se acentuando até os dias atuais. O próprio Governo Lula consolidou essa política com sua aposta no ensino superior privado, concedendo benefícios para as instituições privadas. Após o fim do Regime Militar, com a “transição democrática”, foram realizadas estratégias que tinham como objetivo garantir uma continuidade da ordem socioeconômica que, ao ser reforçada a partir do início dos anos ‘90, trouxe também “uma onda neoconservadora guiada pela primazia do mercado sob o comando do grande capital financeiro”, estreitando vínculos entre a educação e o mercado, valorizando a iniciativa privada e adotando mecanismos empresariais para a gestão do ensino (Saviani, 2008).

Ainda que com uma nova Constituição, denominada também de Constituição Cidadã, aprovada em 1998, a terceira e mais recente LDB só vem a ser instaurada em 1996, seguindo vigente até hoje. Neste documento, é colocado como um de seus princípios que a educação escolar deverá estar ligada ao trabalho e à prática social, assim tendo, no Capítulo II, “*Da Educação Básica*”, uma sessão reservada para a educação profissional de nível médio. Com uma redação modificada em 2017, pela Lei nº 13.415/2017, para atualizar o texto levando em consideração a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o novo currículo evidencia um avanço da educação profissional nos mais diversos níveis.

A LDB de 1996 tem um capítulo específico para tratar da educação profissional e tecnológica. A redação regulamentada pela Lei nº 11.741/2008, edita o art. 39 do documento, sobre sua finalidade, que antes dizia que “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” é modificada para o seguinte texto: “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 1996). Essa mudança enfatiza a abrangência da educação profissional e tecnológica e a coloca em concordância com novas leis que modifiquem os termos da educação nacional, como novos PNEs, por exemplo.

A redação de 2008 considera que a educação profissional e tecnológica abrange os seguintes cursos: “I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (Brasil, 1996), sendo este último o que diz respeito aos CSTs, voltados para o ensino superior, com suas diretrizes sendo estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Os CSTs, de acordo com a Lei nº 14.645/2023, que acrescenta alguns parágrafos à LDB e prevê a formulação e implementação de uma política nacional de educação profissional e tecnológica, são orientados pelo Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) e poderão “permitir sua equivalência para o aproveitamento de estudos entre os níveis médio e superior” (Brasil, 1996). Essa integração curricular entre os CSTs e programas de formação profissional mostra um interesse na modificação da forma como a educação profissional está posta hoje, abrindo espaço para a viabilização do que chamam de itinerários formativos contínuos, que permitirá o aproveitamento de certificações, conhecimento e experiências ao longo da trajetória do estudante. Ainda não é certo como esses “aproveitamentos” se darão, mas a história nos aponta para resultados que precarizarão ainda mais a formação do trabalhador e o próprio trabalho.

A oferta de educação profissional técnica e tecnológica passa a ser uma orientação, passando por uma avaliação da qualidade das instituições de ensino, enfatizando o caráter do gerencialismo que impregnou a educação brasileira nas últimas décadas, e considerará:

estatísticas de oferta, fluxo e rendimento, a aprendizagem dos saberes do trabalho, a aderência da oferta ao contexto social, econômico e produtivo local e nacional, a inserção dos egressos no mundo do trabalho e as condições institucionais de oferta (Brasil, 2023).

O campo da educação profissional tem ganhado cada vez mais atenção e articulação com setores privados, seja na expansão dos cursos ou na participação do setor produtivo na formação e empregabilidade de egressos. O estímulo a esse grau de ensino, técnico ou tecnológico, está totalmente ligado às necessidades que se apresentam no mundo do trabalho. Com as modificações mais recentes da LDB de 1996, torna-se claro o objetivo da formação de um novo tipo de trabalhador, que

deverá desde cedo se adequar e se capacitar frente às novas demandas do setor produtivo.

3.2.3. O Plano Nacional de Educação

Em 1932, com o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que tinha como objetivo propor uma reconstrução educacional no país, que abarcasse todo o território e graus de ensino, um artigo específico foi incluído na Constituição de 1934, declarando como dever da União a competência de elaborar um plano nacional de educação. Todas as constituições seguintes a essa discorrem sobre a criação de um plano nacional e/ou de diretrizes para a educação brasileira, mas é apenas em 1962, após a aprovação da primeira LDB de 1961, que o primeiro PNE surge (Brasil, 2001a).

O PNE de 1962 não é proposto como um projeto de lei e sim como uma iniciativa do MEC que continha um conjunto de metas (quantitativas e qualitativas) que deveriam ser alcançadas em um período de oito anos. O documento sofreu revisões ao longo dos anos, mas a proposta não chegou a se concretizar até a homologação da Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001a). Neste PNE, nos parágrafos que dispõem sobre a Educação Tecnológica e Formação Profissional, apresenta-se uma preocupação com a pequena oferta de educação tecnológica, estando “longe de atingir a população de jovens que precisa se preparar para o mercado de trabalho e a de adultos que a ele precisa se readaptar” (Brasil, 2001a) e associa este fato à limitação de vagas nos estabelecimentos públicos.

Traçando o objetivo de implantar uma nova educação profissional e tecnológica no país, ampliando as oportunidades de formação para o trabalho e de treinamentos, o PNE de 2001 cria um conjunto de metas para este grau de ensino, das quais destacamos as seguintes:

Estabelecer, dentro de dois anos, um sistema integrado de informações, em parceria com agências governamentais e instituições privadas, que oriente a política educacional para satisfazer as necessidades de formação inicial e continuada da força de trabalho.* 2. Estabelecer a permanente revisão e adequação às exigências de uma política de desenvolvimento nacional e regional, dos cursos básicos, técnicos e superiores da educação profissional, observadas as ofertas do mercado de trabalho, em colaboração com

empresários e trabalhadores nas próprias escolas e em todos os níveis de governo [...] 6. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de educação profissional permanente para a população em idade produtiva e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho.** [...] 10. Estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional.** 11. Incentivar, por meio de recursos públicos e privados, a produção de programas de educação à distância que ampliem as possibilidades de educação profissional permanente para toda a população economicamente ativa.* [...] 14. Estimular permanentemente o uso das estruturas públicas e privadas não só para os cursos regulares, mas também para o treinamento e retreinamento de trabalhadores com vistas a inseri-los no mercado de trabalho com mais condições de competitividade e produtividade, possibilitando a elevação de seu nível educacional, técnico e de renda (Brasil, 2001a).

Neste documento, “entende-se que a educação profissional não pode ser concebida apenas como uma modalidade de ensino médio, mas deve constituir educação continuada, que perpassa toda a vida do trabalhador” (Brasil, 2021a). A educação tecnológica e a formação profissional passam, assim, a serem estruturadas nos níveis básico (independentemente do nível de escolarização do aluno), técnico (complementar ao ensino médio) e tecnológico (superior de graduação ou pós-graduação).

O PNE de 2001-2010 falhou em cumprir diversas de suas 295 metas. Um dos motivos ressaltados para o não-cumprimento do plano foi a falta de recursos advindos da União e a falta de engajamento da maioria dos governos estaduais e municipais na criação de planos de ações. Em entrevista para Moço, jornalista da Nova Escola, Fernandes¹⁶ assume que: “algumas [metas] não são quantificáveis, o que dificulta a fiscalização. No novo plano, queremos ter menos objetivos, e todos numéricos e realizáveis” (Moço, 2010).

Ao observarmos o novo plano, a partir da Lei nº 13.005/2014, percebemos a diminuição do quantitativo de metas e uma construção mais objetiva, conforme havia sido anunciado. Este PNE visava melhorar a educação brasileira com o cumprimento de 20 metas apresentadas no documento, dentro do período de dez anos, de 2014-2024.

¹⁶Francisco das Chagas Fernandes, secretário-executivo do Ministério da Educação (MEC) e coordenador geral da comissão organizadora da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010.

Em seu art. 2º, o documento defere como uma de suas diretrizes a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (Brasil, 2014). Com um enfoque menor à educação profissional e tecnológica para o ensino superior, este PNE também falha no cumprimento de suas metas¹⁷. Daniel Cara fala para a Rádio Senado que:

A gente tem que analisar o motivo pelo qual o plano passado – 2001-2010 – não foi cumprido e por que esse plano também não tá sendo cumprido. Modelo econômico, revisão federativa, tratar o PNE como política de Estado e não de governo e estabelecer uma cultura pedagógica. Ao longo do tempo nós construímos um modelo de país em que as pessoas estão a serviço da economia. E a gente precisa, pro país de fato se desenvolver, construir um novo modelo econômico em que a economia esteja a serviço das pessoas (Araújo, 2023, on-line).

A construção de um novo PNE está em andamento, com o fim do decênio do PNE vigente em 2024.

3.2.4. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica

Em 1961, foi decretada a Lei nº 4.024 que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, com o início do Regime Militar, as orientações para a educação nacional mudaram. Sobre essa época, Saviani (2008) escreve que:

A orientação geral traduzida nos objetivos indicados e a referência a aspectos específicos, como a *profissionalização do nível médio*, a *integração dos cursos superiores de formação tecnológica* com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional, são elementos que integrarão as reformas de ensino do governo militar (Saviani, 2008, p. 295, grifo nosso).

O período do Regime Militar no Brasil foi marcado por grandes reformas na educação nacional. Essas reformas começaram pelo ensino superior, mediante a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que discorre sobre normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Também em 1968 é organizado o Fórum “A educação que nos convém”, que explicita a visão pedagógica então assumida pela Ditadura Militar. O Fórum se coloca como uma resposta do empresariado à crise educacional que a tomada das escolas superiores

¹⁷ Balanço do Plano Nacional de Educação: 90% das metas não foram cumpridas (Araújo, 2023).

pelos estudantes revelou. As seguintes sugestões são então apresentadas para a política educacional do país:

Este sentido geral se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e *iniciação para o trabalho* atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se *cursos de curta duração*, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais (Saviani, 2008, p. 296 – grifo nosso).

A educação para o trabalho e a disseminação de cursos de curta duração ganham respaldo e incentivo político durante esse regime, configurando o que Saviani (2008) chama de concepção produtivista da educação. Baseada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa forma de enxergar a educação nacional segue forte e ainda rege as diretrizes e objetivos que são formulados e redigidos nos tempos atuais.

Inspirada nas políticas das décadas de 60 e 70 e observadas anteriormente neste trabalho, as discussões sobre a necessidade de uma política específica para a educação profissional e tecnológica, assim como cursos superiores de curta duração, que atendessem melhor as demandas do mercado, era algo que permeava os debates educacionais da época. É durante a década de 90, após a redemocratização do país, que podemos observar a intensificação do processo de privatização educacional, comandado pelas políticas do então presidente FHC e se consolidado durante o Governo Lula, no início dos anos 2000 (Brandão, 2007b).

Na segunda metade da década de 90, a partir do Decreto nº 2.208/1997, a educação profissional é regulamentada e podemos observar a formação profissional compreendendo não apenas ao nível técnico (matriculados e egressos do ensino médio) ou básico (sem necessidade de escolaridade prévia), mas também aos níveis superior e de pós-graduação, denominado de tecnológico.

Ao final do século XX, a Portaria MEC nº 1.647/1999 possibilita a criação de cursos de nível tecnológico de educação profissional por instituições credenciadas, sem necessidade de autorização prévia, contanto que os cursos estivessem contemplados nas áreas profissionais já reconhecidas. Esta portaria deu continuidade à uma intensificação das políticas para o ensino superior de carácter tecnológico, especialmente na virada para o século XXI.

No segundo mandato de FHC, é aprovado o Parecer CES/CNE nº 436/2001. Este parecer traz o histórico dos CSTs remontando à década de 60, suas transformações e a uma concepção atualizada do que é a educação profissional, que deixa de ser um:

simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas, sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (Brasil, 2001b).

O parecer afirma ainda a condição de que os CSTs, cursos de duração variável e com uma formação básica que vai ao encontro das necessidades do mercado e suas rápidas mutações, são cursos de graduação com características distintas dos tradicionais, possibilitando o diploma de tecnólogo, equivalente a um diploma de ensino superior. Este parecer, ao atribuir autonomia às instituições que ofertarão estes cursos, permite a criação livre de novos cursos e o aumento, diminuição e até suspensão de seu número de vagas, de acordo com suas necessidades (Brasil, 2001b).

Como uma de suas últimas medidas, FHC aprova a Resolução CNE/CP nº 3 2002, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e funcionamento dos CSTs, fortalecendo uma diferenciação do ensino superior e a ideia dualista da educação, na qual a educação para cada indivíduo seja pautada a partir de sua classe social, defendendo os interesses de uma burguesia que necessita, ao mesmo tempo, preservar seu lugar de poder na sociedade e a formação de uma mão de obra ligeiramente qualificada, que não produza conhecimento ou reflita sobre as questões que a norteiam (Brandão, 2007b).

Em seu art. 2º, a Resolução CNE/CP nº 3/2002, ao designar os cursos de educação profissional de nível tecnológico como CSTs, determina que estes deverão:

I - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos; II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho; III - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços; IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias; V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação; VI - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos; VII - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular (Brasil, 2002b).

Os documentos que seguem sendo elaborados na primeira década dos anos 2000 vão sendo pautados nos preceitos da empregabilidade, da sustentabilidade e do empreendedorismo. A educação profissional tem então, como compromisso, um processo de avaliação centrado nos resultados e aprendizagem e no desenvolvimento de competências profissionais (Brasil, 2002a).

Ao observarmos o início do Governo Lula, dois decretos de 2004 são homologados: o Decreto nº 5.154/2004 e o Decreto nº 5.205/2004. O primeiro regulamenta o art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB de 1996, revogando também o Decreto nº 2.208/1997 e determinando que a educação profissional se dará a partir de: “I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional e técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação” (Brasil, 2004a); e o segundo regulamenta a Lei nº 8.958/1994, dispondo sobre as relações entre as IES federais e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio.

As chamadas fundações de apoio que aparecem no Decreto nº 5.205/2004 são entidades de direito privado. O decreto possibilita a celebração de contratos e convênios com estas fundações, permitindo que elas gerenciem: “projetos de ensino, pesquisa e extensão, e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico” (Brasil, 2004b), seguindo com o encaminhamento que já vinha sendo dado de abertura para que IES privadas pudessem investir em CSTs.

Ainda no Governo Lula, o Decreto nº 5.773/2006, que dispunha sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, declara em seu art. 9 que a educação superior é livre à iniciativa privada, mediante a autorização e avaliação de qualidade realizada pelo Poder Público, desde que em concordância com as normas gerais da educação nacional. Este decreto também elabora uma subseção destinada ao credenciamento específico para a oferta de EaD, que futuramente se mostrará a modalidade com maior número de matrículas do país (Brasil, 2006a).

Em 2006, é enviada uma proposta de reorganização dos CSTs em eixos mais compactos, porém que abrangessem mais cursos, evitando uma inflexibilidade curricular que pode se dar para a implantação de mudanças, de modo a acompanhar o desenvolvimento muito mais dinâmico dos tempos atuais.

No ano de 2008, podemos encontrar dois pareceres mais relevantes que dizem respeito, no Parecer CNE/CES nº 19/2008, ao aproveitamento de competências do ensino médio técnico para o superior tecnológico e no Parecer CNE/CES nº 239/2008 às cargas horárias complementares, seguindo numa direção mais organizativa dos CSTs. Foi também homologada a Lei nº 11.741/2008, com modificações na LDB de 1996 já apresentadas anteriormente.

Uma política que merece destaque, datada do segundo mandato de Lula, é a Lei nº 11.892/2008. Esta lei institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Estes institutos são, segundo art. 2º da lei:

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008).

Outros marcos do Governo Lula a serem mencionados foram a criação do REUNI, com o Decreto nº 6.096/2007, que prometia a reestruturação e expansão das universidades federais brasileiras, e a criação do PROUNI, com a Lei nº 11.096/2005, responsável pelo financiamento do ensino superior privado, a partir da concessão de

bolsas de estudo integrais ou parciais aos estudantes. É possível notar uma tendência de criação de CSTs na rede pública, mas posteriormente poderemos observar e analisar como se dá essa relação com os CSTs na rede privada, que também recebeu incentivos para sua ampliação. Este trabalho não se compromete com uma análise mais aprofundada a respeito dessas políticas, deixando espaço para a elaboração de futuros trabalhos sobre o tema.

Durante o Governo Dilma¹⁸, o ensino superior e a educação profissional e tecnológica continuaram em voga, dando continuidade ao que já havia acontecido no governo anterior. Marcos dessa época são a criação do Pronatec¹⁹, com a Lei nº 12.513/2011, a aprovação de um novo PNE (2014-2024) e a atualização do CNCST.

O Pronatec tinha entre seus objetivos a expansão, interiorização e democratização da educação profissional técnica de nível médio, mas com a alteração realizada a partir da Lei nº 12.816/2013, passa também a dar autonomia para que instituições de educação superior dos serviços nacionais de aprendizagem criem e aumentem a oferta de CSTs, estimulando uma articulação entre políticas de geração de trabalho, emprego e renda e a política de educação profissional e tecnológica.

Como já abordado anteriormente, esse PNE trouxe como uma de suas diretrizes a formação para o trabalho e para a cidadania, temática de grande interesse do empresariado brasileiro. Os anos que se seguiram foram de grande avanço da ideologia neoliberal na educação, que já existia durante o governo de Lula e Dilma, seguindo com a agenda ditada por organismos internacionais como é o caso da OCDE, da Organização das Nações Unidas (ONU), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Banco Mundial e entre outros.

Com o *impeachment* da presidenta Dilma, o vice-presidente Michel Temer²⁰ assume seu cargo com uma agenda para a educação que anunciava duas grandes reformas: a adoção da BNCC e do Novo Ensino Médio (NEM).

¹⁸ Filiada ao Partido dos Trabalhadores, foi a 36ª presidenta do Brasil, sendo a primeira mulher eleita e governando o país entre 2011 e 2016, quando é afastada do governo em um processo de impeachment.

¹⁹ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

²⁰ Filiado ao Movimento Democrático Brasileiro, foi o 37º presidente do Brasil, governando entre 2016 e 2018.

Ainda que o NEM não trate especificamente do ensino superior, ele traz mudanças para a educação profissional e tecnológica ao incluir o itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional” para o ensino médio, redigindo a LDB e considerando “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional (Brasil, 2018).

O governo Temer trouxe também o Programa Future-se, que Caetano (2023) descreve como um mecanismo que através da sua vinculação com a universidade, possibilita o deslocamento da gestão do Estado para Organizações Sociais (OSs), possibilitando o financiamento privado e estendendo seus interesses pedagógicos e culturais às corporações doadoras e ao grande empresariado.

Nas eleições presidenciais de 2018, Jair Bolsonaro foi eleito e²¹ assumiu o poder no ano seguinte, de forma democrática, orientando pelos ideais neofascistas e comprometido com a manutenção da agenda neoliberal. Nesta perspectiva, destacou a EaD e o empreendedorismo em seus discursos. No que diz respeito à educação, seu enfoque durante o governo foi a Educação Básica e o ensino médio, mas também deu importância à educação profissional ao lançar os programas: Novos Caminhos e Qualifica mais.

A respeito do programa Novos Caminhos, Caetano (2023) destaca que seu objetivo central é a geração de mais oportunidade, emprego, renda e novas tecnologias, visando uma rápida inserção de seus participantes no mercado de trabalho. São três os eixos deste programa: Eixo 1 – Gestão e Resultados; Eixo 2 – Articulação e Fortalecimento; Eixo 3 – Inovação e Empreendedorismo (Caetano, 2023). O Eixo 1, com o gerencialismo como ideologia, traz a necessidade de atualização do CNCST e a regulamentação da oferta de cursos técnicos por IES privadas. Para o Eixo 2, observamos que a formação de professores para atuarem em cursos de educação profissional e tecnológica tem destaque, promovendo também que as IES privadas sejam autorizadas a ofertar cursos técnicos de nível médio. No Eixo 3, a meta é a

²¹ Filiado ao Partido Social Liberal, foi o 38º presidente do Brasil, governando entre 2019 e 2021.

fomentação de ações de inovação e empreendedorismo com foco na economia, se articulando cada vez mais às demandas do mercado de trabalho. (Caetano, 2023).

Já sobre o programa Qualifica Mais, que é um braço do Novos Caminhos, Caetano (2023, p. 19) encontra como objetivo “impulsionar a economia e fortalecer a empregabilidade, a inclusão produtiva e a geração de renda”. O fomento da oferta de cursos de qualificação profissional, de formação inicial e continuada e a formalização de parcerias entre IES e de ensino médio, torna possível observar nesse programa a intenção de qualificação de trabalhadores de novo tipo, de maneira que atenda às necessidades do mercado por mão de obra qualificada.

Atualmente, eleito mais uma vez presidente do Brasil, Lula exerce um novo mandato que durará entre os anos de 2023 e 2027. Os opositores ao governo Temer o acusam de iniciar a reforma a partir de um ato autoritário, evidenciando seu caráter conservador e antidemocrático. Entidades científicas, como a ANPEd e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), teceram críticas sobre a reforma e como um ato de resistência às mudanças promulgadas, foi criado o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Hoje, os debates no campo político trazem discussões sobre mudanças e até mesmo uma proposta de revogação do NEM. Contudo, este trabalho não se estende a esse debate, que pode vir a ser tratado em publicações futuras.

3.2.5. O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia

A Portaria nº 413, de 11 de maio de 2016, aprova a 3ª e mais recente edição do CNCST. Desde a sua criação, em 2006, o CNCST vem passando por atualizações. É possível observar que o número de formações em CSTs tem aumentado de forma progressiva, com 98 em 2006, passando a 112 em 2010, 134 em 2016 e chegando a 153 na nova proposta para atualização que aguarda homologação, segundo Parecer CNE/CES nº 733/2022.

É a partir do Parecer CES/CNE nº 436/2001, que vemos surgir uma primeira tentativa de organização dos CSTs por áreas profissionais, sendo estas: artes,

comércio, comunicação, construção civil, design, geomática, gestão, imagem pessoal, indústria, informática, lazer e desenvolvimento social, meio ambiente, mineração, química, recursos pesqueiros, saúde, telecomunicações, transportes, e turismo e hospitalidade.

A organização foi considerada extensa e limitante, e é então no ano de 2006 que observamos uma nova proposta sendo encaminhada pelo MEC, por meio do Aviso Ministerial nº 1.168/2006/GAB/MEC apresentando os seguintes tópicos:

nova organização definida pela LDB (Lei Federal no 9.394/96); a articulação com os demais níveis de Educação; o perfil do tecnólogo; a organização curricular; o acesso aos cursos superiores de tecnologia, bem como a duração, a verticalização, a certificação intermediária e a diplomação em tecnologia (Brasil, 2006c).

É neste documento que se propõe a elaboração da primeira edição do CNCST como um instrumento para orientar e normatizar a oferta da educação profissional tecnológica de nível superior, com a proposta de criação de dez grandes eixos tecnológicos, que abrangeriam e tornariam mais flexíveis a classificação de novos cursos, acompanhando a volatilidade do mercado de trabalho. Eram eles: Ambiente, Saúde e Segurança; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais (Brasil, 2006c).

A primeira edição do CNCST compila 98 graduações tecnológicas, abrangendo suas denominações, perfil de egresso, carga horária mínima e infraestrutura recomendada. É um documento extremamente sucinto e que dá margem para que, ainda que com a mesma denominação, as IES possam adotar linhas de formação específicas nos currículos dos CSTs podendo, por exemplo, um CST em Logística no Mato Grosso não ter uma mesma formação que um CST em Logística apresentaria em Santa Catarina.

Em 2010, uma nova edição do CNCST é lançada. Em sua apresentação, essa segunda edição reforça a dinâmica existente entre os CSTs, o setor produtivo e as demandas da sociedade atual, tendo como configuração a seguinte perspectiva:

formar profissionais aptos a desenvolver, de forma plena e inovadora, as atividades em determinado eixo tecnológico e com capacidade para utilizar,

desenvolver ou adaptar tecnologias com a compreensão crítica das implicações daí decorrentes e das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade (Brasil, 2010).

Apresentando novas denominações, perfil de egresso, carga horária mínima e infraestrutura recomendada para as agora 112 graduações tecnológicas, então organizadas em 13 eixos, sendo eles: Ambiente e Saúde; Apoio Escolar; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; e Segurança (Brasil, 2010).

A criação de um eixo tecnológico denominado Militar, separado do eixo denominado Segurança, chama atenção. O eixo tecnológico Militar é diretamente ligado à Aeronáutica e é caracterizado por “saberes e tecnologias voltados à segurança e defesa, contemplando, ainda, ética, liderança, civismo, raciocínio lógico, normas técnicas e de segurança e redação de documentos técnicos” (Brasil, 2010, p. 68) além de uma abordagem gerencialista, comprometida com uma suposta gestão de qualidade. Já o eixo tecnológico Segurança é direcionado à prevenção, preservação e proteção dos seres vivos, dos recursos naturais, ambientais e do patrimônio. Não soa necessária essa distinção ainda nessa segunda edição, mas seu escopo se amplia futuramente, com a criação de novos CSTs no eixo.

A edição mais recente do CNCST é de 2016. Nessa terceira edição, são totalizadas 134 denominações de CSTs, número maior do que as edições anteriores. Os eixos tecnológicos seguem sendo 13, porém são reajustados passando a serem os seguintes: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; e Turismo, Hospitalidade e Lazer.

Em sua terceira edição, o CNCST modifica ligeiramente a forma de expor os CSTs. Para além das denominações, perfil de egresso, carga horária mínima e infraestrutura recomendada, foram acrescentadas informações sobre possibilidades de prosseguimento de estudos na pós-graduação; ocupações constantes na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO); e campo de atuação em que o profissional

poderá desempenhar suas atribuições. Cada CST passa a ter o equivalente a uma página, porém, seguindo o padrão de brevidade no tratamento deles, deixando lacunas que possibilitam a criação de currículos generalistas e distintos entre si.

O CNCST, em suas três edições, coloca um denominador chamado “sumário do perfil de egresso”, que passa a ser “perfil profissional de conclusão” em 2016, tendo como objetivo declarar quais ações que o egresso é capaz de realizar em seu exercício profissional. Ainda assim, seu conteúdo é raso e se propõe a abrir um leque de possibilidades para o conteúdo dos CSTs, sem propor um currículo mínimo para eles. Com o objetivo de:

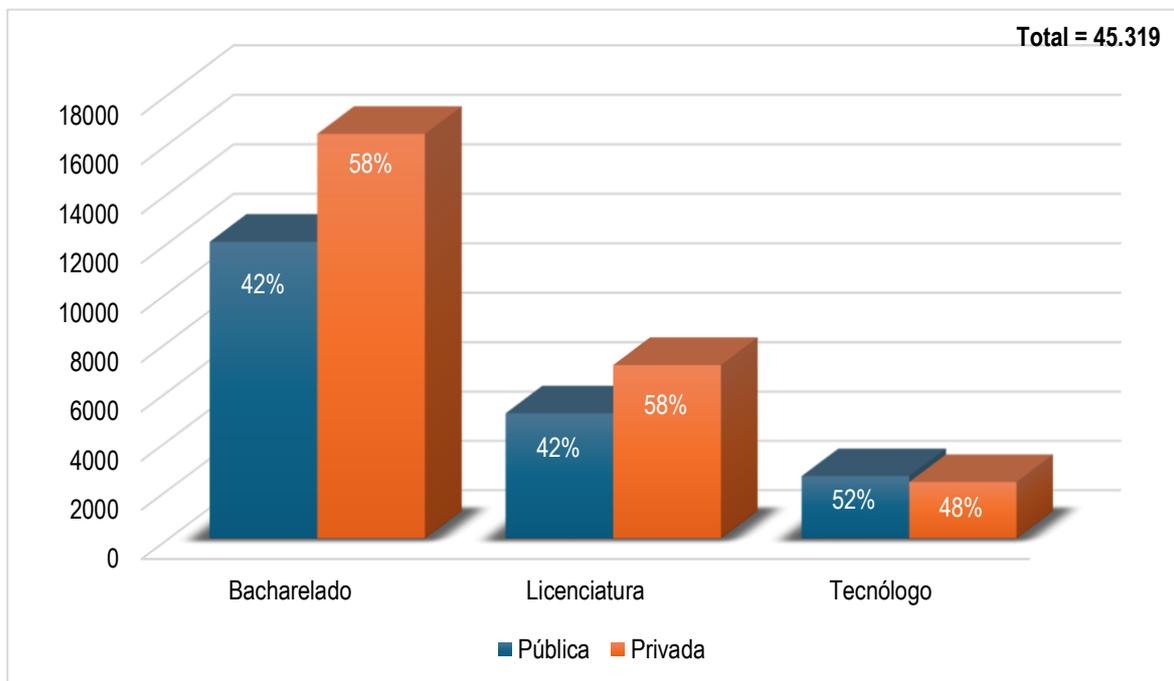
formar profissionais cada vez mais aptos a desenvolver, de forma plena e inovadora, as atividades próprias de cada curso tecnológico, com capacidade para utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologias com a compreensão crítica das implicações daí decorrentes e das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade (Brasil, 2016b, p. 8).

Esses catálogos, que regulamentam os CSTs no Brasil, deixam então escancarados seus ideais de uma educação totalmente flexível, enxuta e orientada a partir das demandas do mercado de trabalho; uma educação direcionada à classe trabalhadora e à sua conformação.

3.3. A EXPANSÃO DOS CSTs NO BRASIL

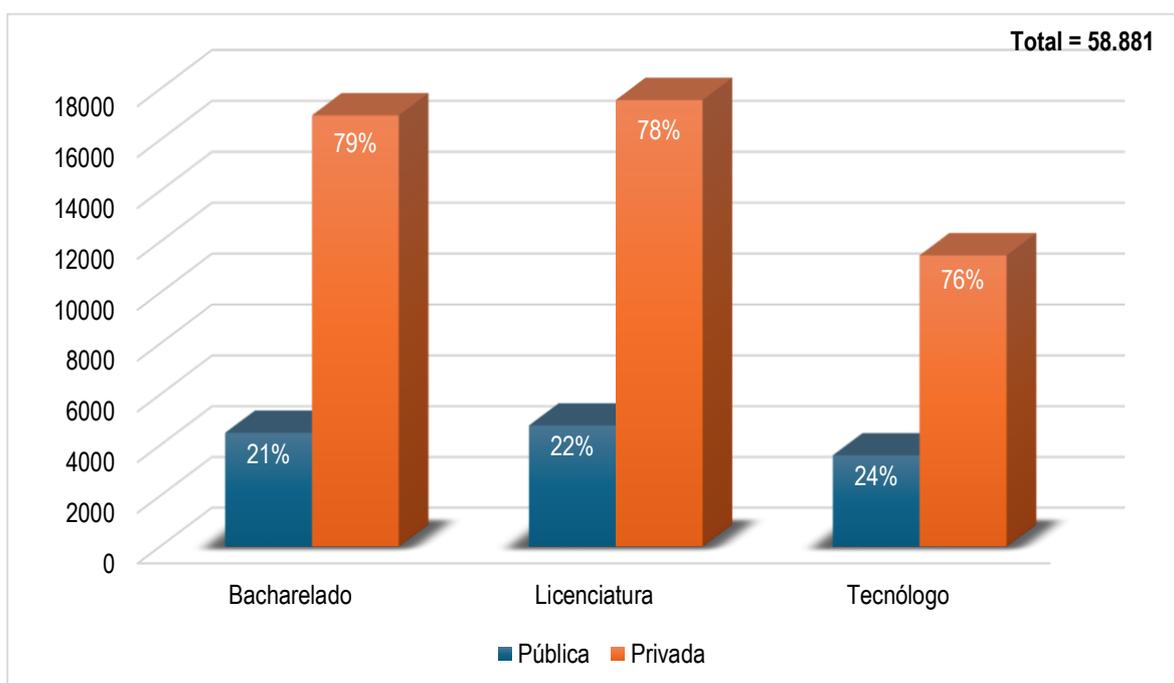
As políticas públicas para ampliação e expansão da educação superior no Brasil ganharam força durante os governos do PT e seguiram em destaque nos governos posteriores. A distribuição do número de matrículas nos graus acadêmicos (bacharelados, licenciatura e tecnólogo), tanto na modalidade presencial quanto na modalidade EaD, mostram as tendências para os cursos ofertados por IES públicas e privadas. Os CSTs se destacam como cursos majoritariamente privados e na modalidade EaD, tendo pouco alcance na modalidade presencial. Nos gráficos a seguir, podemos observar como se dá essa distribuição.

Gráfico 8: Distribuição percentual do nº de matrículas na modalidade presencial, por grau acadêmico e por dependência administrativa, Brasil – 2021.



Fonte: elaboração da autora, com base em dados do e-MEC (2023).

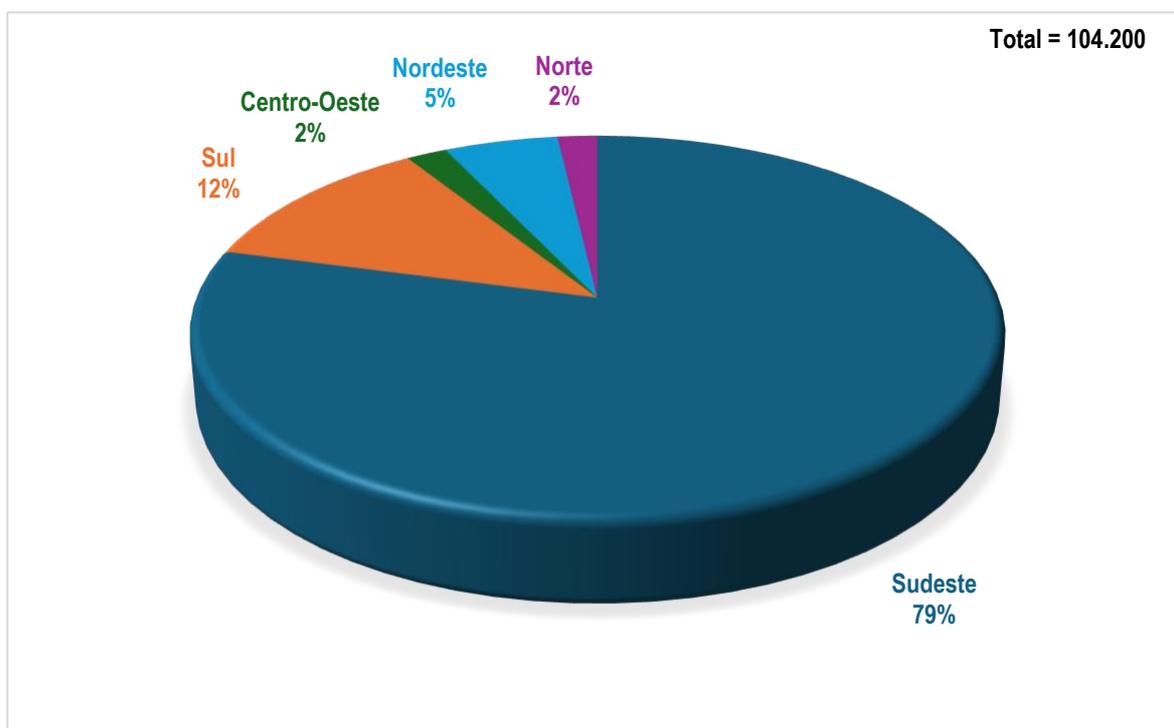
Gráfico 9: Distribuição percentual do nº de matrículas na modalidade EaD, por grau acadêmico e por domicílio administrativo, Brasil – 2021.



Fonte: elaboração da autora, com base em dados do e-MEC (2023).

É possível observar a distribuição de cursos (bacharel, licenciatura e tecnólogo) e matrículas por Grande Região do Brasil. A tendência desses dados evidencia a Região Sudeste com o maior percentual de matrículas do país, alcançando 79% delas e sendo seguida pela Região Sul, com 12%. A região que aparece com o menor número de matrículas é a Região Norte do país, com apenas 1.916 registros.

Gráfico 10: Distribuição percentual de matrículas nos três maiores cursos de cada grau acadêmico, por Grande Região, Brasil – 2023.



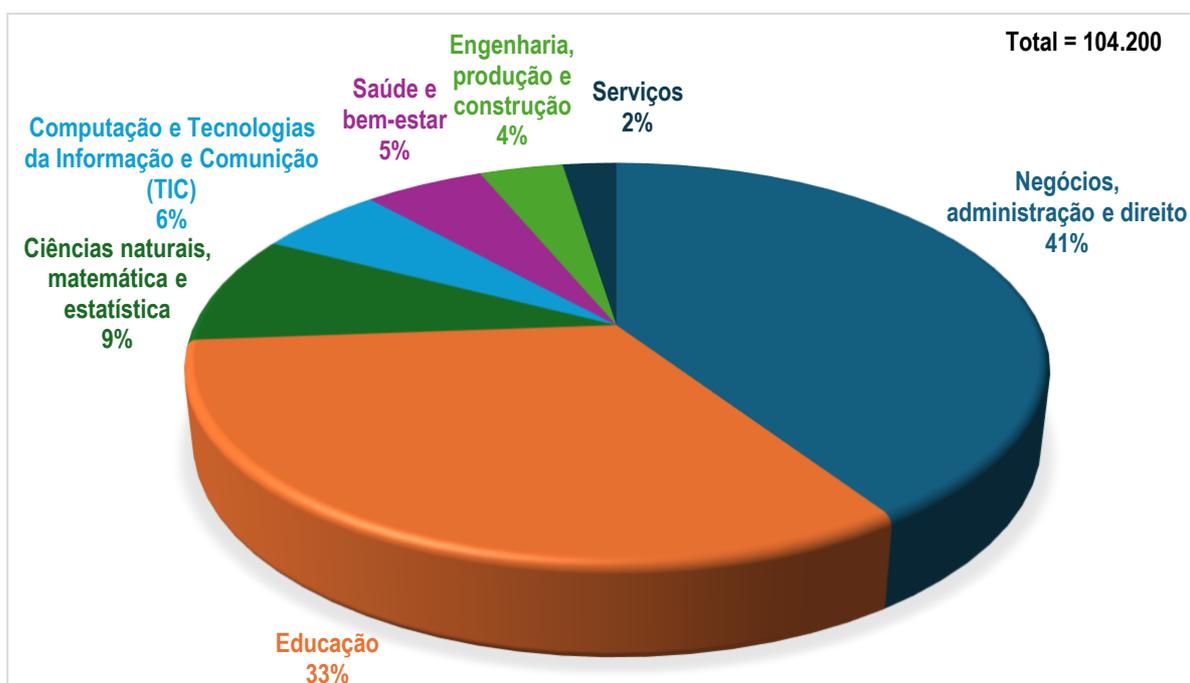
Fonte: elaboração da autora, com base em dados do e-MEC (2023).

Em 2018, o INEP atualizou a Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE Brasil 2018) adotando a metodologia estabelecida para a *International Standard Classification of Education (ISCED)*²², produzida pela ONU para a UNESCO. A ISCED é uma ferramenta utilizada para facilitar comparações internacionais e avaliar e monitorar o progresso dos países nas metas de educação internacionais (Brasil, 2019),

²² A ISCED foi desenvolvida pela UNESCO durante a década de 1970 e apresenta conceitos, definições e classificações que tem como objetivo universalizar cursos e certificações, possibilitando a elaboração de estatísticas, planejamentos, avaliações e elaboração de estudos no âmbito educacional. Sua revisão mais recente data de 2013.

e com a adaptação do Cine Brasil 2018 às novas orientação da ISCED, passamos a compreender 11 áreas gerais de conhecimento: 00 Programas básicos; 01 Educação; 02 Artes e humanidades; 03 Ciências sociais, jornalismo e informação; 04 Negócios, administração e direito; 05 Ciências naturais, matemática e estatística; 06 Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); 07 Engenharia, produção e construção; 08 Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária; 09 Saúde e bem-estar; e 10 Serviços.

Gráfico 11: Distribuição percentual de matrículas, por área geral da CINE dos três maiores cursos superiores do Brasil.



Fonte: elaboração da autora, com base em dados do e-MEC (2023).

Com base na CINE Brasil 2018, visualizamos acima que os três maiores cursos (bacharel, licenciatura e tecnólogo) em números de matrícula, nas categorias administrativas pública e privada e nas modalidades presencial e EaD, encontram-se nas áreas gerais de: Negócios, administração e direito e Educação. Essas áreas são classificadas pelo Manual CINE 2018 como:

Educação abrange formações normais e interdisciplinares relacionadas à área. Além das formações de bacharelado, sequenciais e tecnológicas, concentradas

na área detalhada 0111 Ciência da educação, abrange todos os cursos de formação de professores (licenciatura) (Brasil, 2019, p. 24).

Negócios, administração e direito abrangem formações relacionadas à contabilidade e tributação; finanças e seguros; gestão e administração, marketing e propaganda; secretariado e trabalho de escritório; gestão comercial e direito; bem como formações interdisciplinares que apresentem como conteúdos principais negócios, administração e direito (Brasil, 2019, p. 38).

Juntas, essas áreas compõem 74% das matrículas no ensino superior de todo o Brasil, uma concentração muito expressiva e que revela uma tendência nacional de formações em gestão e licenciatura. Aguiar (2013) aponta que, já em 2010, essas áreas respondiam a mais de 60% das matrículas globais, com cursos como administração, direito e pedagogia com relevantes percentuais de matrículas e já apontando para o crescimento de cursos EaD.

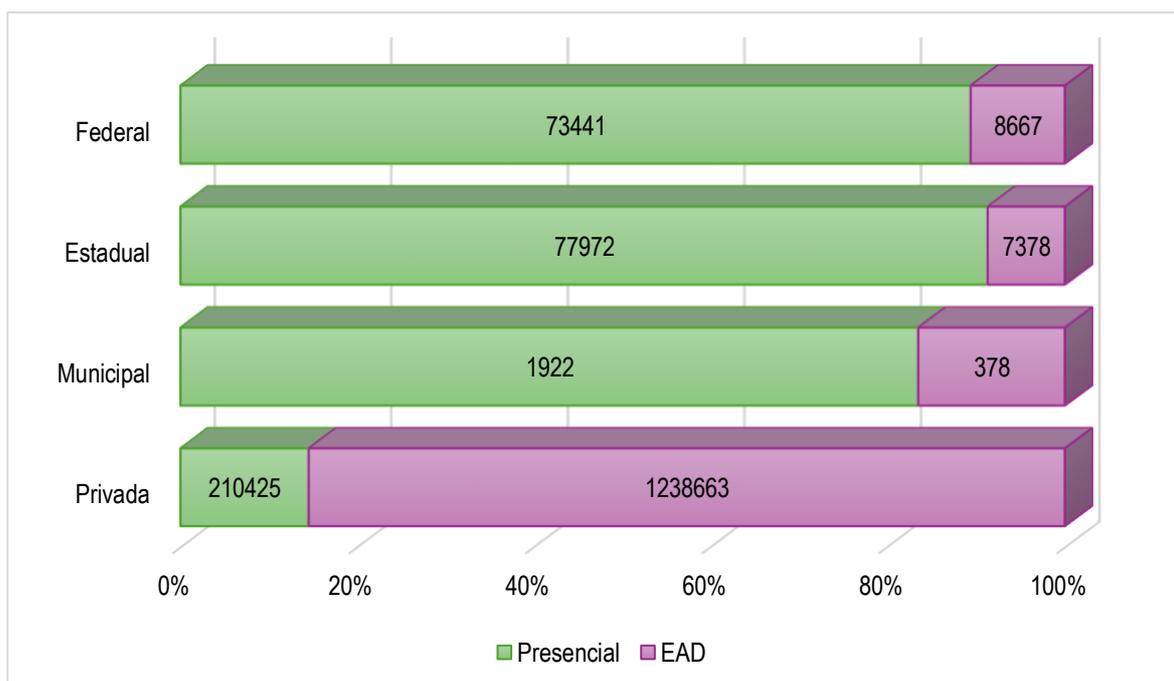
Na educação presencial, os cursos de administração (18,5%), Direito (10,9%) e Pedagogia (9,6%) dominam a cena. Juntos representam 39% das matrículas. Na EaD a concentração é ainda maior. O curso de pedagogia (34,2%) e administração (27,3%) sozinhos respondem por 61,5% das matrículas. Lembramos então aqui que a EaD é um fenômeno novo, cuja relevância em termos percentuais é contemporânea do segundo governo Lula (Aguiar, 2013, p. 144).

Aguiar (2013) ainda analisa a distinção entre os perfis de cursos presenciais e EaD. Nos cursos EaD, os CSTs e as licenciaturas chegam a representar mais que 70% das matrículas em 2010, já no presencial, o contrário se estabelece: 73% dos cursos são no grau acadêmico bacharelado. No que diz respeito à modalidade EaD, a autora relaciona o crescimento da oferta de CSTs ao seu caráter de ser uma opção com menor duração, reduzindo assim os riscos de evasão e os custos para as IES que disponibilizam estes cursos. Já sobre a predominância das licenciaturas se justificaria na obrigatoriedade da formação superior para professores, que se estabelece a partir da LDB e cria um cenário lucrativo, ao disponibilizar esse grau acadêmico na modalidade EaD, propondo-se a alcançar profissionais de cidades menores por meio de redes de polos de ensino superior à distância.

Para este trabalho, focamos no grau acadêmico tecnológico. Estes cursos são oferecidos em todo o país, nas modalidades presencial e EaD. Ao observarmos os Microdados do Censo da Educação Superior de 2021 (INEP, 2022), há uma tendência na distribuição de matrículas, no que diz respeito à sua modalidade de ensino, que

coloca as instituições privadas em posição de liderança nas matrículas de estudantes em CSTs à distância, enquanto mais de 80% dos alunos da rede pública encontram-se matriculados na modalidade presencial.

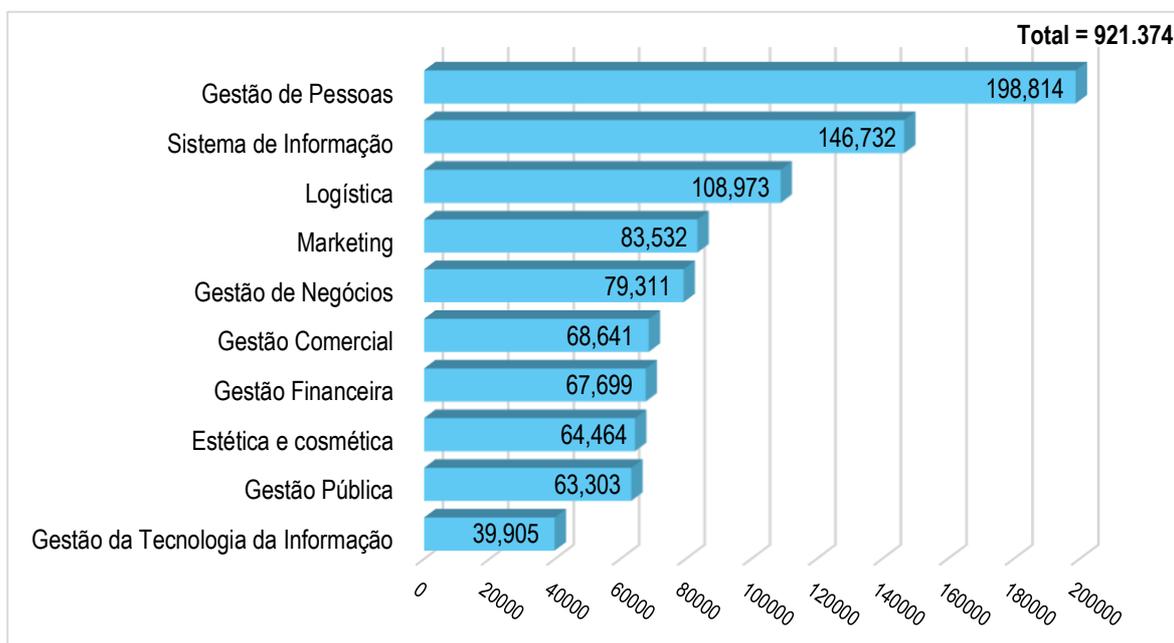
Gráfico 12: Distribuição do nº da matrículas, em CSTs, por dependência administrativa, Brasil – 2021.



Fonte: elaboração da autora, com base em dados do INEP (2022).

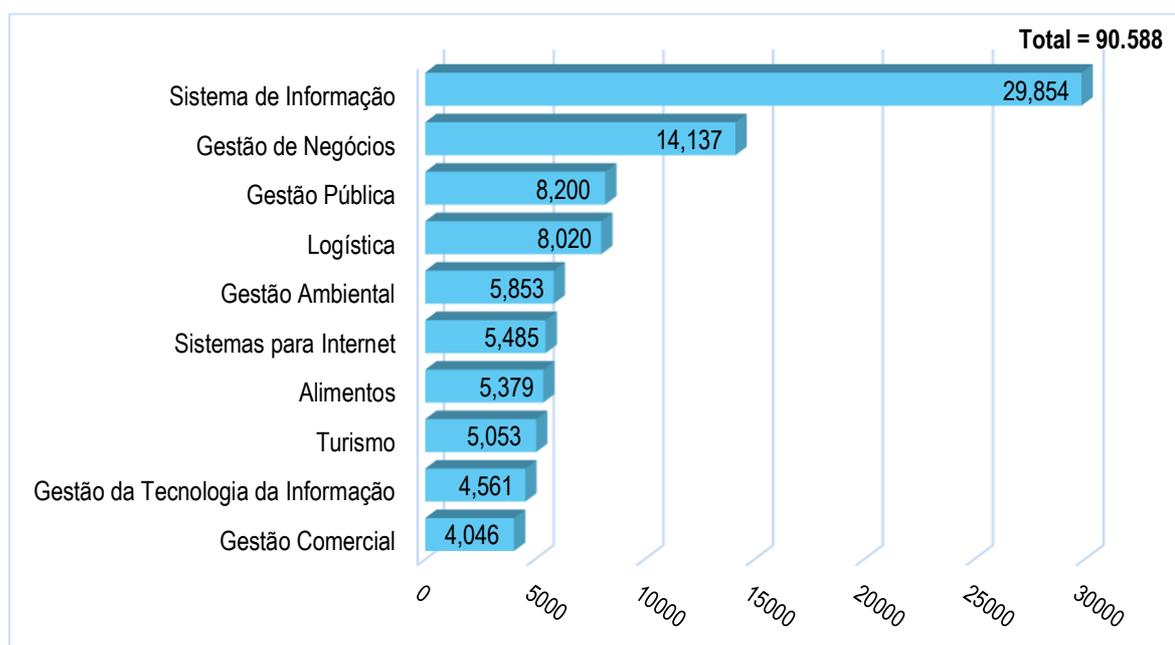
De acordo com o INEP (2022), o número de matrículas em CSTs no ano de 2021 para IES privadas era de 1.449.088, das quais 63,4% estão agrupadas nos 10 maiores cursos. Já para as IES públicas, o número de matrículas chega a 169.758, com 53,4% das matrículas concentradas. Os maiores CSTs em ambas as categorias administrativas estão dispostos nos gráficos a seguir.

Gráfico 13: Nº de matrículas dos 10 CSTs mais recorrentes na dependência administrativa privada – Brasil, 2021.



Fonte: elaboração da autora, com base em dados do INEP (2022).

Gráfico 14: Nº de matrículas nos 10 cursos de graduação tecnológicos mais recorrentes na categoria administrativa pública – Brasil, 2021.



Fonte: elaboração da autora, com base em dados do INEP (2022).

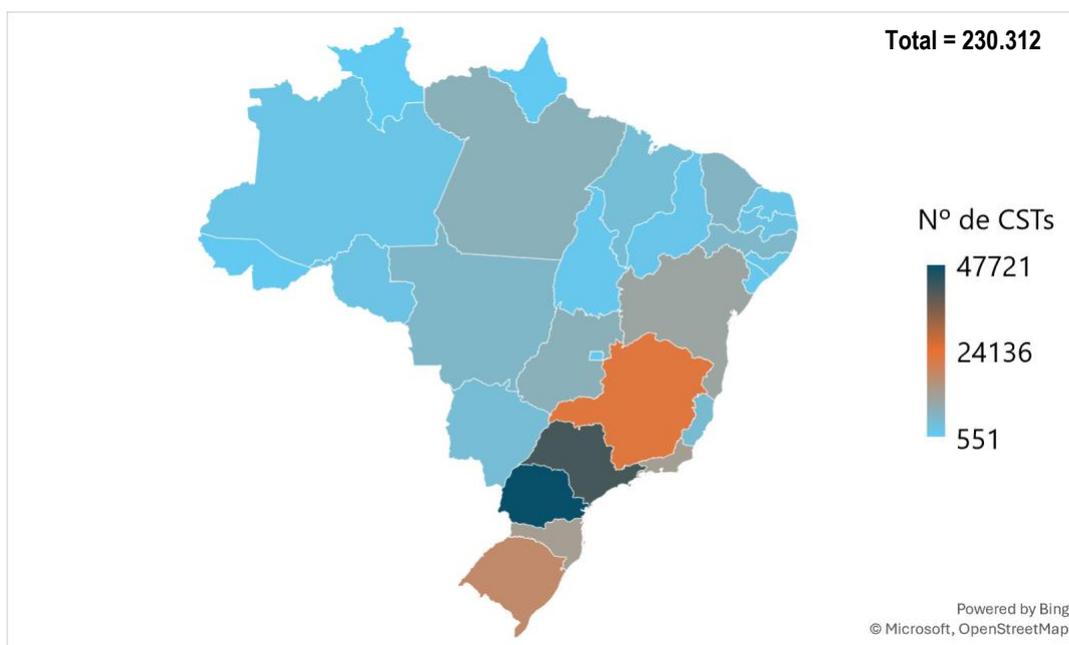
Ao analisarmos os CSTs com maior número de matrículas nas categorias administrativas pública e privada, foi possível perceber que cursos relacionados a gestão e a tecnologia têm estado em evidência em ambas as esferas, sendo o curso de Sistema de Informação o que contém o maior número de matrículas nas IES públicas, e o curso de Gestão de Pessoas, nas IES particulares. Ainda assim, observando o gráfico, conclui-se que cursos relacionados à gestão estão em evidência.

Para Veiga (2020), tais números em cursos nessa área estão:

totalmente alinhados ao modelo de desenvolvimento capitalista fundamentado no gerencialismo como elemento norteador da produção e reprodução da vida material. Como expressão do máximo utilitarismo, a concepção de gestão da vida humana, incluindo a gestão de si como recurso, fundamenta o processo formativo dos CST (Veiga, 2020, p. 298).

As competências que são formadas nestes cursos estariam então ligadas à hegemonia das ideologias do empreendedorismo e da geração de lucros que Veiga (2020) coloca fundamentadas em uma concepção de técnica como o ato de “fazer”, que “parte do gerencialismo como elemento da racionalização instrumental da vida humana” (Veiga, 2020, p. 298). Mas como tem se dado a expansão desse grau acadêmico, pensando em número de matrículas e suas concentrações?

Figura 2: Mapa coroplético do nº de CSTs por UF – Brasil, 2023.



Fonte: elaboração da autora, com base em dados do e-MEC (2023).

A expansão dos CSTs no Brasil mostra uma tendência de crescimento nas diferentes UFs do país (Veiga, 2020). Sua distribuição, em 2023, pode ser observada no mapa da Figura 2.

A maior concentração de CSTs está nas Regiões Sudeste e Sul do país. A Região Sudeste concentra a maior população e densidade demográfica, com seu PIB correspondendo a 55,2% do PIB nacional. Sua economia se baseia nos setores industrial, financeiro e comercial, sendo também uma região com relevante importância para o turismo. Já a Região Sul é a segunda maior em relação ao seu PIB e sua densidade demográfica, com sua economia baseada no extrativismo vegetal e na agropecuária, é também a região que apresenta os melhores indicadores sociais do Brasil (IBGE, 2017).

Nas tabelas a seguir, é possível observar quais são os CSTs com maior número de matrícula no Brasil e onde eles se encontram. A ocorrência de CSTs, nas categorias administrativas privada e pública é majoritária na Região Sudeste, sendo a totalidade nos maiores CSTs na categoria administrativa pública e dividindo espaço com as regiões Norte e Centro-Oeste no que diz respeito aos maiores CSTs na categoria administrativa privada.

Quadro 3: Nº de matrículas dos maiores CSTs do Brasil na categoria administrativa privada – Brasil, 2023.

Grande Região	UF	Categoria Administrativa	Curso	Área Geral	Grau Acadêmico	Modalidade	Nº de Matrículas
Sudeste	SP	Privada	Estética e Cosmética	Serviços	Tecnólogo	Presencial	841
Sudeste	SP	Privada	Gestão de Recursos Humanos	Negócios, administração e direito	Tecnólogo	Presencial	726

Sudeste	SP	Privada	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	Tecnólogo	Presencial	722
Sudeste	RJ	Privada	Gestão de Recursos Humanos	Negócios, administração e direito	Tecnólogo	EaD	5058
Sudeste	SP	Privada	Gestão de Recursos Humanos	Negócios, administração e direito	Tecnólogo	EaD	3383
Sudeste	RJ	Privada	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	Tecnólogo	EaD	3028

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do e-MEC (2023).

Quadro 4: Nº de matrículas dos maiores CSTs do Brasil na categoria administrativa pública – Brasil, 2023.

Grande Região	UF	Categoria Administrativa	Curso	Área Geral	Grau Acadêmico	Modalidade	Nº de Matrículas
Sudeste	RJ	Pública	Gestão de Turismo	Serviços	Tecnólogo	EaD	1685
Norte	RO	Pública	Gestão Pública	Negócios, administração e direito	Tecnólogo	EaD	1103
Norte	RO	Pública	Gestão Comercial	Negócios, administração e direito	Tecnólogo	EaD	813
Sudeste	SP	Pública	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	Tecnólogo	Presencial	949

Centro-Oeste	DF	Pública	Gestão Pública	Negócios, administração e direito	Tecnólogo	Presencial	849
Sudeste	SP	Pública	Construção Civil - Modalidade Edifícios	Engenharia, produção e construção	Tecnólogo	Presencial	727

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do e-MEC (2023).

As áreas gerais em evidência nestes CSTs são: Negócios, administração e direito; e Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Na categoria administrativa privada, essas áreas contam com, respectivamente, 50% e 33% dos cursos ofertados, já na categoria administrativa, ocorre a sobressalência dos cursos na área geral Negócios, administração e direito, contando com 66% dos CSTs.

Agora que observadas as tendências dos CSTs a nível nacional, iremos focar na Região Sudeste, que teve grande destaque nessa pesquisa com o maior número de cursos e matrículas já expostos anteriormente. Ela é a região mais populosa e povoada do país, concentrando as principais cidades e atividades econômicas do Brasil e que, no século passado, atraía muito migrantes em busca de melhores oportunidades de trabalho e condição de vida.

3.3.1. A Região Sudeste

Em 2021, o PIB do Brasil atingiu a marca de 9 trilhões de reais. Juntas, as regiões Sudeste e Sul somatizam quase 75% desse valor, sendo a Região Sudeste, sozinha, responsável por aproximadamente 52% desse total (IBGE, 2023d).

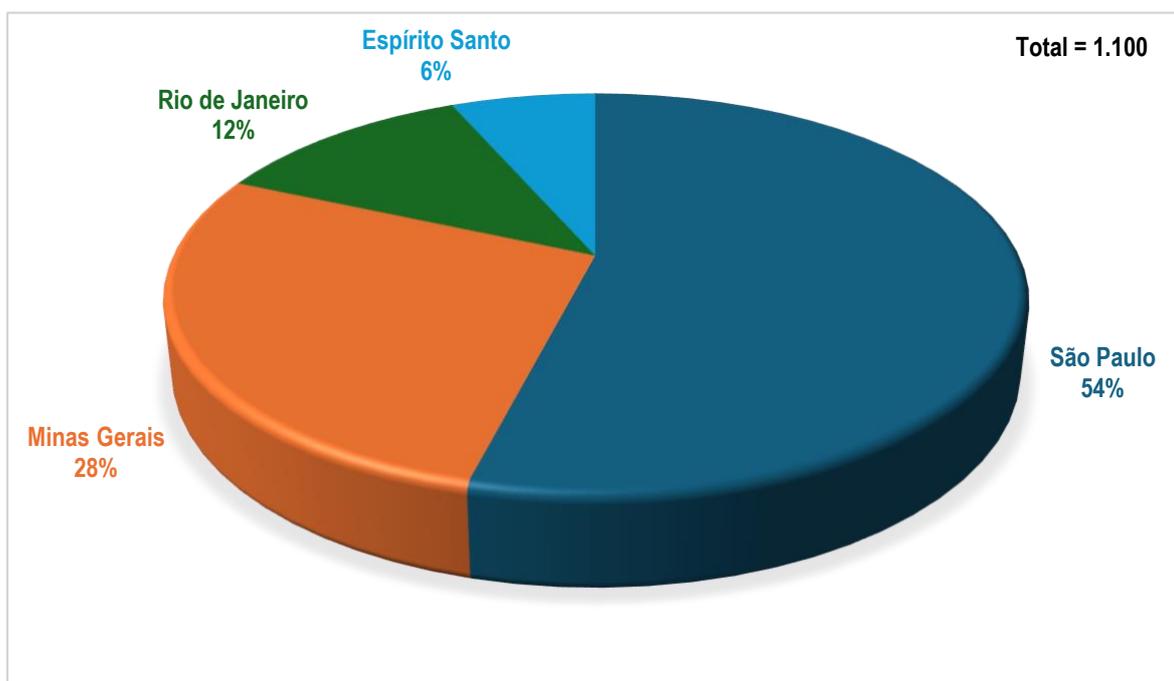
A Região Sudeste se apresenta como região que concebeu o primeiro polo industrial do país, no Estado de São Paulo, e segue tendo a maior concentração de indústrias do país, por isso:

como comentam Santos e Silveira (2001), a localização das demandas educacionais por maior qualificação da força de trabalho é condicionada pela desigual constituição técnica do território nacional e pelo modo de desenvolvimento das relações sociais de produção presentes em cada região. Para os autores, a necessidade do maior nível educacional para a população,

ao seguir o novo paradigma produtivo, apresenta-se com maior vigor nas regiões onde se encontram as formas de produção mais desenvolvidas no Brasil: Sul e Sudeste, manifestando-se com menos intensidade no restante do território nacional (Fravetto; Moretto, 2013, p. 418).

No gráfico a seguir, podemos visualizar como a distribuição de IES se dá em cada estado dessa região.

Gráfico 15: Distribuição percentual de IES, por UF da Grande Região Sudeste – Brasil, 2021.



Fonte: elaboração da autora, com base nos dados do INEP (2022).

Ao analisarmos como se dá a distribuição de IES dentro da Grande Região Sudeste, podemos observar o Estado de São Paulo em primeiro lugar no número de IES, com expressivos 54% das IES, seguido por Minas Gerais (28%), Rio de Janeiro (12%) e Espírito Santo (6%). Para Oliveira e Oliveira (2020), esse cenário reflete o desequilíbrio histórico na implementação desse nível de ensino no país, sendo assim,

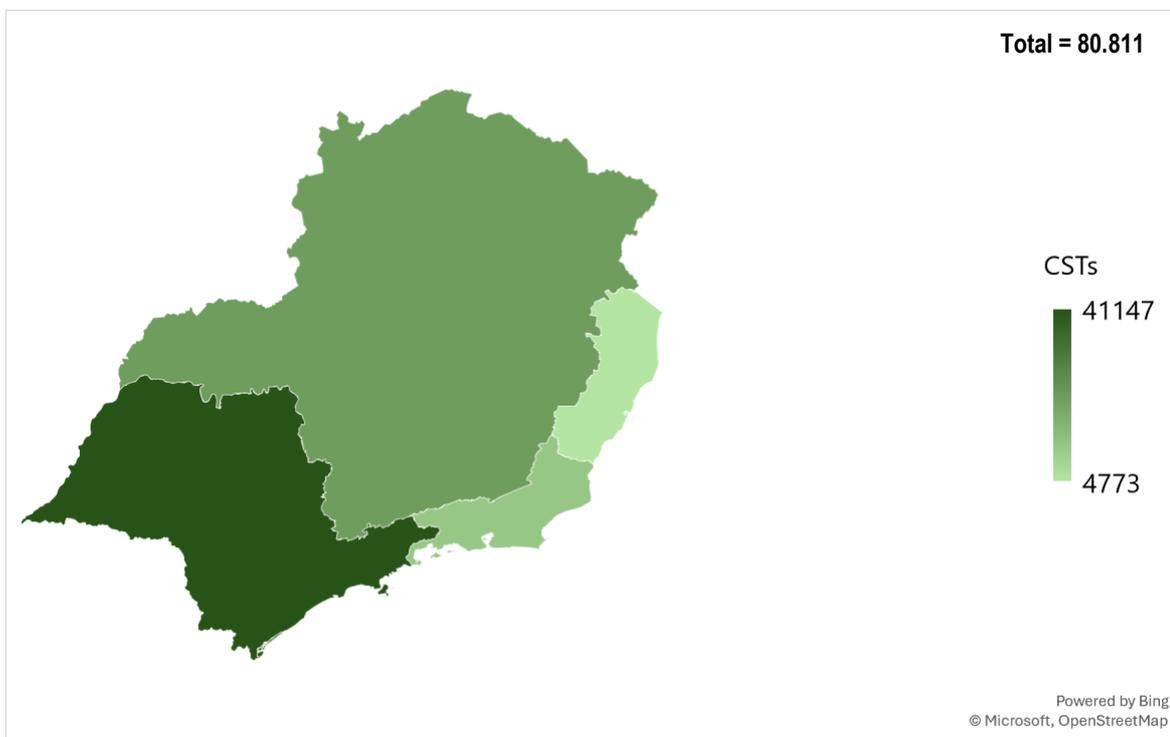
a recorrência da concentração do ensino superior na região sudeste, é movida pela rede de ensino privada que é atraída para a região devido à alta demanda por ensino superior, consequência das grandes densidades demográficas e mercado competitivo. O que reitera os dados encontrados nesse estudo, que revelam que 57,3% de todas as IES privadas do país se concentram na região sudeste. (Oliveira; Oliveira, 2020, p. 152-153).

Faz sentido interpretar que, com a desigualdade na constituição do país com polos industriais se concentrando nas regiões Sudeste e Sul, a demanda por uma elevação no nível de ensino delas pudesse ser pontuado. As autoras Fravretto e Moretto, ao analisarem essa tendência, se apoiaram na obra de Santos e Silveira, que discute território e sociedade no Brasil, apontam o seguinte:

a localização das demandas educacionais por maior qualificação da força de trabalho é condicionada pela desigual constituição técnica do território nacional e pelo modo de desenvolvimento das relações sociais de produção presentes em cada região. Para os autores, a necessidade do maior nível educacional para a população, ao seguir o novo paradigma produtivo, apresenta-se com maior vigor nas regiões onde se encontram as formas de produção mais desenvolvidas no Brasil: Sul e Sudeste, manifestando-se com menos intensidade no restante do território nacional (Favretto; Moretto, 2013, p. 418).

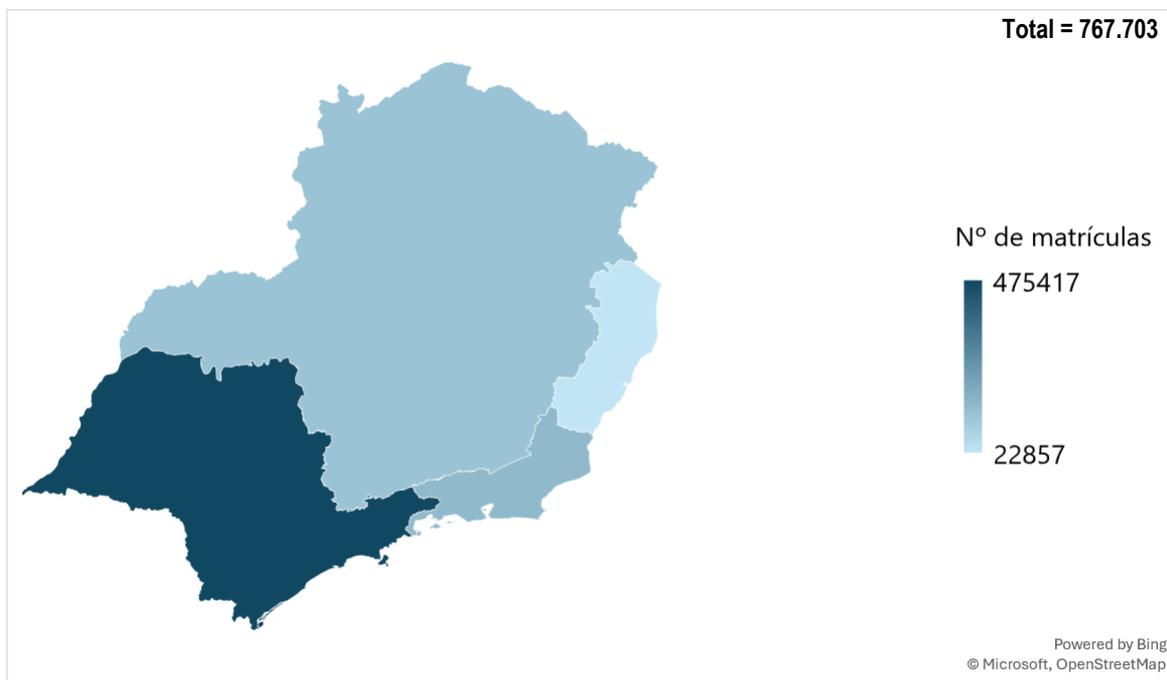
Ainda que com uma política de expansão e interiorização do ensino superior no país, que ganha forças no início do século XXI, essa região segue concentrando o maior número de IES e CSTs do Brasil, tendo São Paulo como estado de maior relevância, seguido por Minas Gerais em quantidade de matrículas e IES.

Gráfico 16: Mapa coroplético do Nº de CSTs por UF da Grande Região Sudeste – Brasil, 2021.



Fonte: elaboração da autora, com base nos dados do INEP (2021).

Gráfico 17: Mapa coroplético do Nº de matrículas em CSTs por UF da Grande Região Sudeste, Brasil – 2021.



Fonte: elaboração da autora, com base nos dados do INEP (2021).

Como observado nos gráficos acima, São Paulo se destaca como estado com maior número de matrículas (62%) e CSTs (51%) da região, seguido pelo Rio de Janeiro em segundo pelo número de matrículas (19%) e terceiro de CSTs (15%) ofertados. Minas Gerais se destaca com o número de CSTs (28%), porém sua quantidade de matrículas (16%) é ligeiramente inferior ao Rio de Janeiro, colocando-o em terceiro lugar neste ranking. Espírito Santo é o estado com menor relevância, tanto em matrículas (3%) quanto em CSTs (6%).

Para este momento, focaremos nas tendências dos CSTs no Rio de Janeiro, compreendendo sua relevância para a Região Sudeste e para o Brasil, como um estado importante para a economia do país e com grandes demandas para o mercado de trabalho.

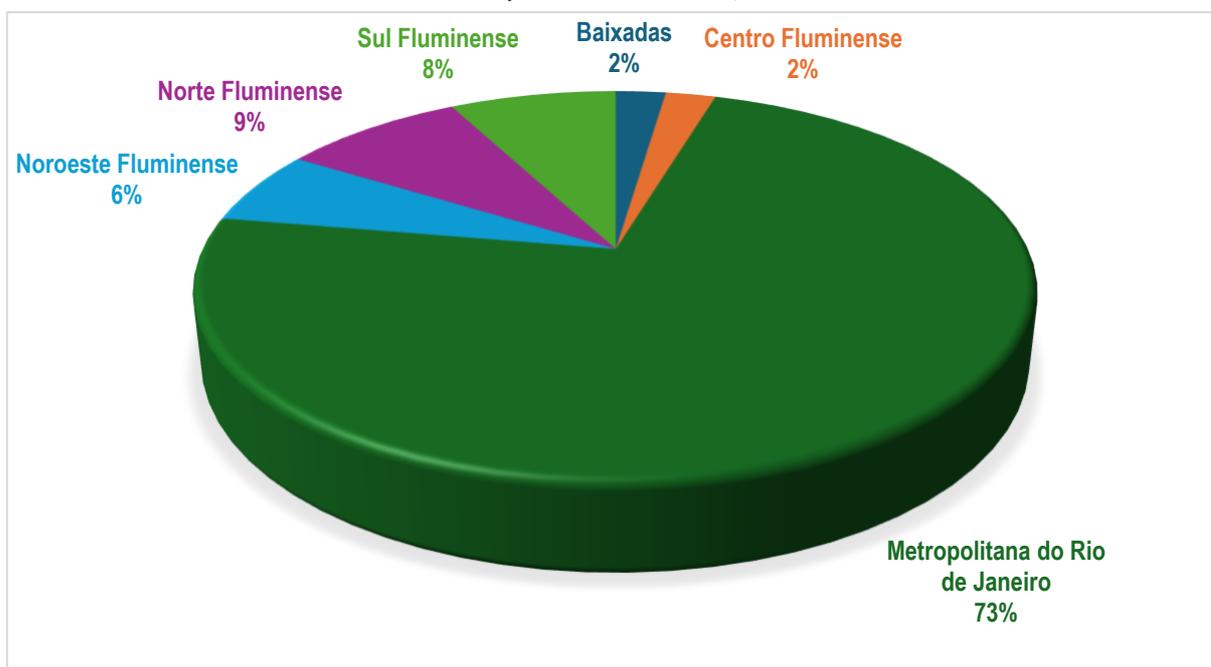
3.3.2. O estado do Rio de Janeiro

A primeira capital do Brasil era situada em Salvador, cidade localizada na Região Nordeste do país, durante parte do período do Brasil Colônia, entre os anos

de 1549 e 1763. Com a expansão do território dominado principalmente por colonizadores portugueses, assim como a descoberta de ouro na Região Sudeste, o Rio de Janeiro se tornou a segunda capital do país, entre os anos de 1763 e 1960, sendo posteriormente trocada pelo Distrito Federal, no estado de Goiás, onde está situada até os dias atuais.

O estado do Rio de Janeiro tem grande importância, sendo a segunda maior economia do país, é um dos principais centros econômicos, culturais e financeiros. O estado tem como capital um município de mesmo nome, mundialmente conhecido como “cidade maravilhosa”. Ele é dividido em cinco mesorregiões: Baixadas; Centro Fluminense; Metropolitana do Rio de Janeiro; Norte Fluminense e; Sul Fluminense.

Gráfico 18: Distribuição percentual de IES por mesorregião com sede no estado do Rio de Janeiro – Brasil, 2021.

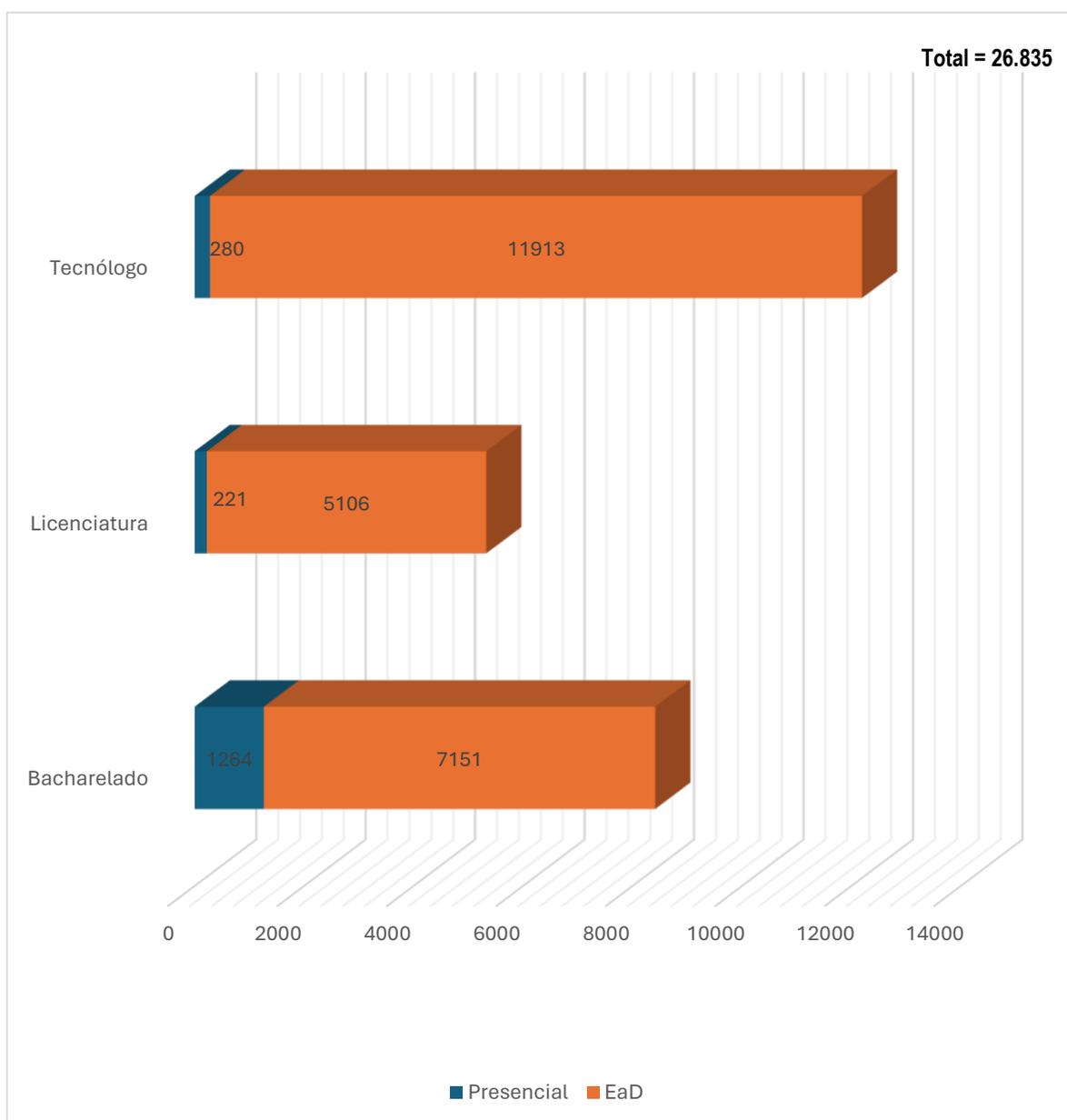


Fonte: elaboração da autora, com base nos dados do INEP (2021).

Ao realizarmos um levantamento sobre quantas IES, com sede no estado, existem em cada mesorregião, podemos perceber que a mesorregião Metropolitana do Rio de Janeiro se mostra extremamente relevante, agrupando mais de 70% destas IES, nas categorias administrativas pública e privada.

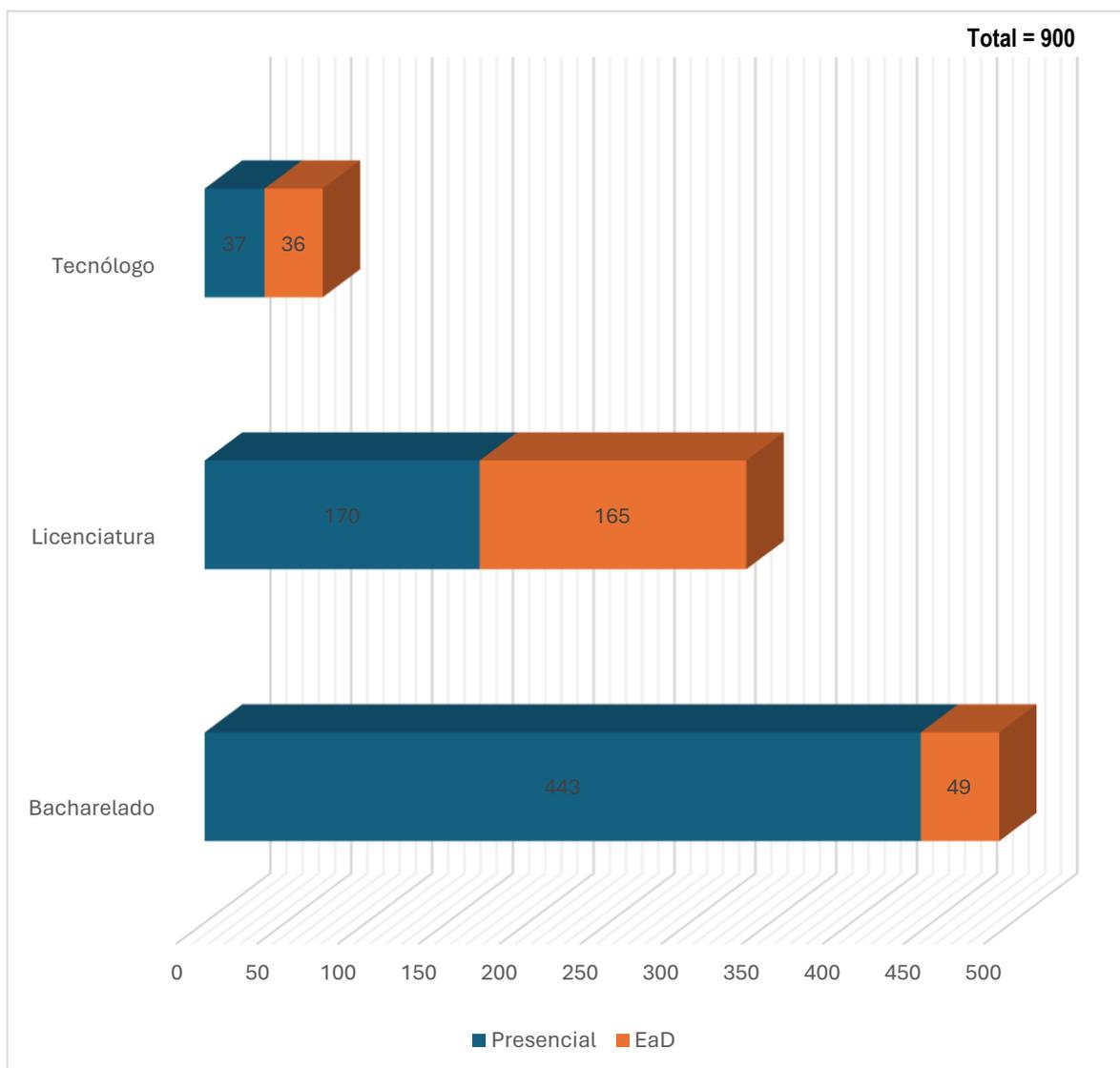
Outra tendência que podemos observar a seguir, é a quantidade de cursos ofertados no estado do Rio de Janeiro, em todos os graus acadêmicos. Os cursos EaD se destacam em relação aos cursos presenciais, especialmente nas IES privadas. Esses números evidenciam o crescimento da oferta de cursos na modalidade EaD, que nos últimos anos, tem ganhado cada vez mais novas matrículas.

Gráfico 19: Distribuição do número de cursos por modalidade e grau acadêmico, na categoria administrativa privada, ofertados no estado do Rio de Janeiro, Brasil – 2021.



Fonte: elaboração da autora, com base nos dados do INEP (2021).

Gráfico 20: Distribuição do número de cursos por modalidade e grau acadêmico, na categoria administrativa pública, ofertados no estado do Rio de Janeiro, Brasil – 2021.



Fonte: elaboração da autora, com base nos dados do INEP (2021).

Segundo Aguiar (2013), a relação entre a educação superior e a iniciativa privada se dá desde o final do século XIX. A autora considera que,

O grosso do setor privado é formado por instituições com padrões de qualidade distantes dos padrões alcançados pelas instituições públicas e tem como público-alvo os excluídos destas. Em um paradoxo largamente conhecido, são os mais pobres, oriundos das escolas públicas, os alunos que se prestam a pagar mensalidades nas instituições privadas (Aguiar, 2013, p. 59).

Ainda sobre a educação superior no setor privado, Souza aponta que, para aqueles que não conseguem ingressar em universidades de carácter público, sobra um ensino superior de carácter privado enxuto e flexível. O crescimento de IES privadas, em especial nos cursos EaD, reafirma a ideia de que eles se mostram como única opção para aqueles que já trabalham, mas que almejam um diploma graduação na intenção de alçarem maiores cargos, obterem um retorno financeiro e assim ascenderem socialmente.

Nas tabelas abaixo, é possível perceber a relevância do grau acadêmico tecnólogo, na categoria administrativa privada. O número total de matrículas supera a cursos de licenciatura e quase alcança o número de matrículas dos cursos de bacharelado, o que não se repete na modalidade presencial. Tais dados confirmam nossa hipótese de que as dimensões alcançadas pelos CSTs se dão para um público específico, que necessita de flexibilidade de horários, dando preferência para cursos de curta duração, formando um novo tipo de trabalhador, atendendo ao que Aguiar (2013) chama de demanda das massas e destacando a importância do setor privado para o ensino superior.

Tabela 4: Nº de matrículas, por grau acadêmico e dependência administrativa, na modalidade presencial – Rio de Janeiro, 2021.

Categoria Administrativa	Grau Acadêmico			Total
	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	
Pública	116.445	36.103	4.535	157.083
Federal	95.646	24.991	2.686	123.323
Estadual	19.594	10.931	1.849	32.374
Municipal	1.205	181	0	1.386
Privada	272.518	15.145	15.685	303.348
Nº de Matrículas	388.963	51.248	20.220	460.431

Fonte: elaboração da autora, com base nos dados do INEP (2021).

Tabela 5: Nº de matrículas por grau acadêmico e categoria administrativa, na modalidade EaD – Rio de Janeiro, 2021.

Categoria Administrativa	Grau Acadêmico			Total
	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	
Pública	11.008	18.061	5.008	34.077
Federal	10.958	9.838	5.001	25.797
Estadual	50	8.166	0	8.216
Municipal	0	57	7	64
Privada	136.767	62.088	122.655	321.510
Total de Matrículas	147.775	80.149	127.663	355.587

Fonte: elaboração da autora, com base nos dados do INEP (2021).

No próximo capítulo, nos aprofundaremos mais nessas questões e iremos analisar os CSTs nas cidades de Duque de Caxias e Nova Iguaçu, que compõe parte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Também iremos refletir sobre a formação de um novo tipo de trabalhador, pronto para atender as demandas do mercado.

4. CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NA BAIXADA FLUMINENSE (RJ)

*Nossa Baixada é decente
É terra, é berço da gente
que luta, mas é feliz;
(João Prado)*

Esse capítulo se dispõe a analisar as tendências dos CSTs na Baixada Fluminense e, para isso, observamos anteriormente o Estado do Rio de Janeiro e como ele é inserido nessa discussão. Com 12% das IES em território fluminense, a UF é constituída de 130 IES, das quais 95 encontram-se na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro

Para essa pesquisa, realizamos um recorte espacial e destacamos as cidades de Duque de Caxias e Nova Iguaçu. São quatro as IES que tem sede nesses municípios, das quais apenas duas ofertam CSTs nas modalidades EaD e/ou presencial.

Apesar de aparentar ser um número pequeno de IES nos municípios de Nova Iguaçu e Duque de Caxias, este número não abarca as dezenas de polos que ofertam todos os graus acadêmicos, em especial na modalidade EaD. Em um levantamento realizado em janeiro de 2023, pelo e-MEC, foram encontradas 104 IES que ofertavam cursos superiores (bacharelado, licenciatura, tecnológico e sequencial) em Nova Iguaçu e 113 em Duque de Caxias, sendo destes 625 CSTs em Nova Iguaçu e 609 CSTs em Duque de Caxias.

Quadro 5: IES com sedes em Nova Iguaçu e Duque de Caxias – Brasil, 2023.

Município	IES	Sigla	Categoria Administrativa	Tipo de Credenciamento
Nova Iguaçu	Universidade Iguaçu	UNIG	Privada sem fins lucrativos	EAD/ Presencial
Duque de Caxias	Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy	UNIGRANRIO	Privada com fins lucrativos	EAD/ Presencial
Duque de Caxias	Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro	FAETERJ Caxias	Pública Estadual	Presencial
Duque de Caxias	Faculdade de Duque de Caxias	FDC	Privada sem fins lucrativos	Presencial

Fonte: elaboração da autora, com base em dados do e-MEC (2023).

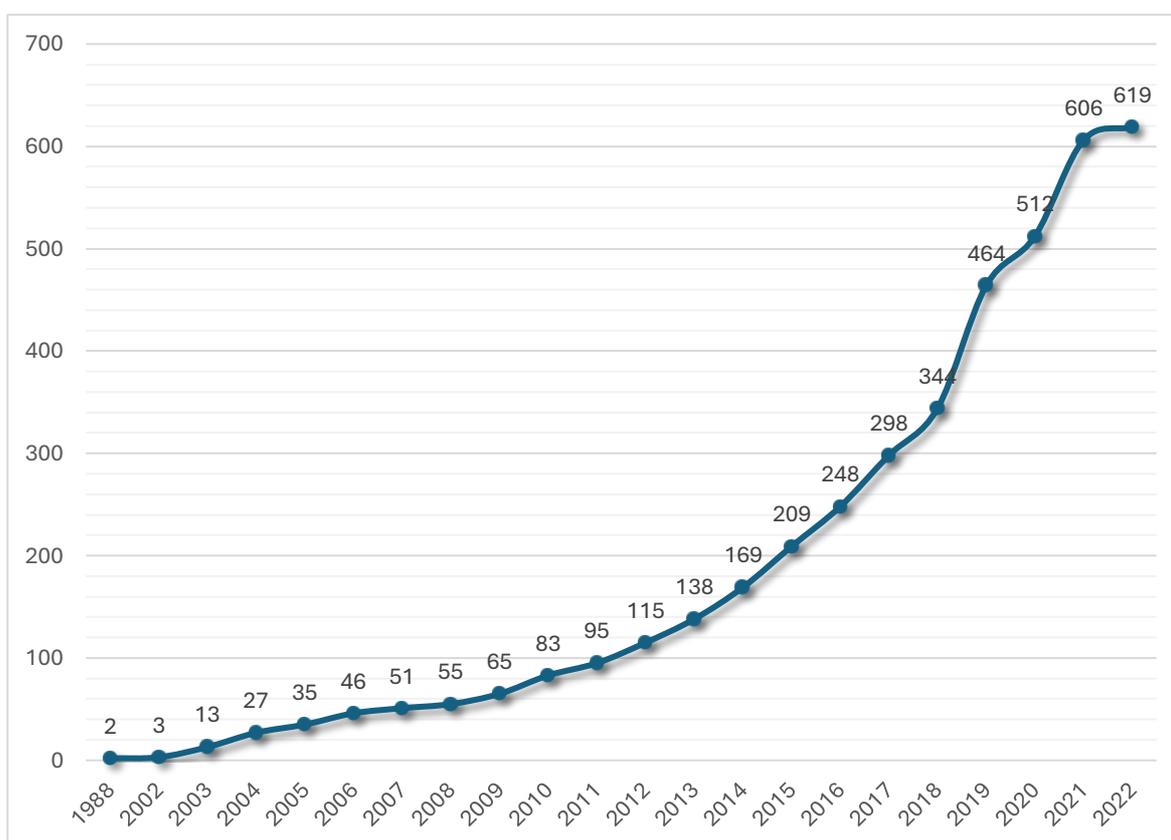
Os municípios de Nova Iguaçu e Duque de Caxias contam com dois polos de universidades federais, a UFFRJ – campus Nova Iguaçu e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – campus Xerém. Ambos os campis surgem meio a políticas de ampliação do ensino superior durante os governos do PT, que contou com a criação de diversos campus pelo país e também incentivou fortemente as IES privadas, inclusive com novas formas de financiamento estudantil.

A seguir, poderemos observar quais as tendências desses dois municípios em relação à oferta e ampliação do ensino superior tecnológico, levantando quais são as IES que oferecem esse grau acadêmico na região e as especificidades de cada um deles em relação a cursos, número de matrículas e modalidades.

4.1. CSTs EM NOVA IGUAÇU

Em um estudo detalhado dos dados disponibilizados pelo MEC por meio do sistema e-MEC, observamos a tendência de crescimento dos CSTs na cidade de Nova Iguaçu, com seus primeiros cursos datando de 1988, até o ano de 2022, em que realizo o recorte desta pesquisa. Foram encontrados 625 cursos com as situações: em atividade, em extinção e extinto, porém 6 cursos não continham data de criação e, portanto, foram retirados do total contemplado no gráfico a seguir.

Gráfico 21: Evolução do número de CSTs no município de Nova Iguaçu (RJ) entre 1988-2022 – 2023.



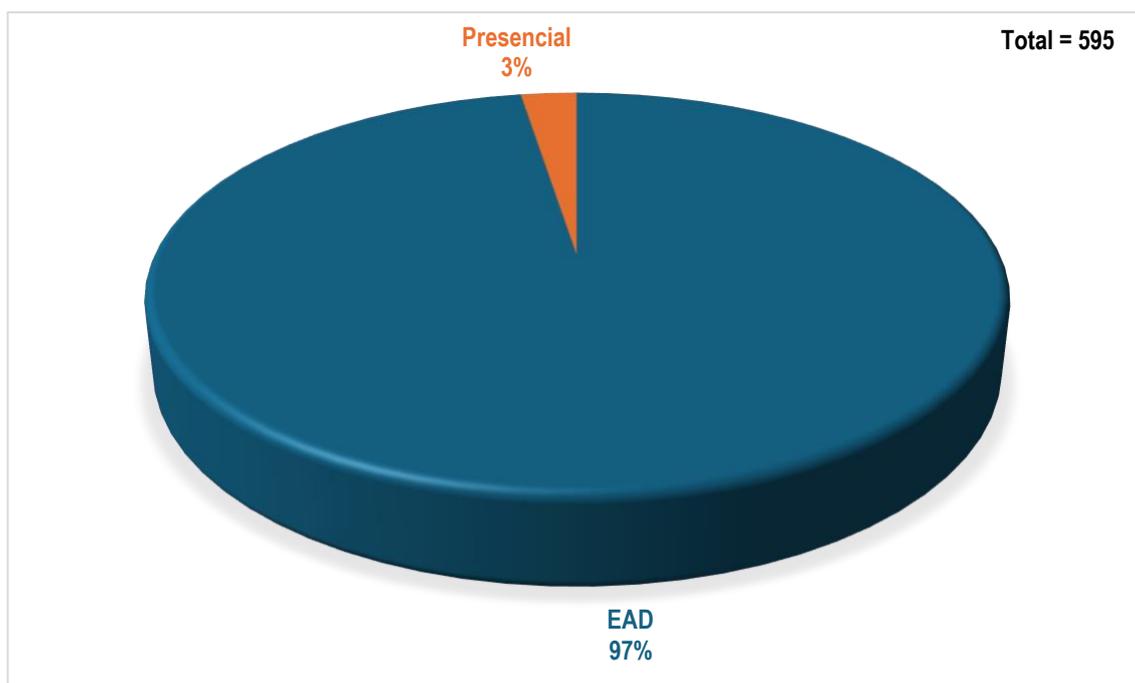
Fonte: elaboração da autora, com base em dados de e-MEC (2023).

Os primeiros CSTs a serem criados em Nova Iguaçu foram os cursos de Informática e de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, em junho de 1988. De acordo com a CINE, os cursos fazem parte da área geral TIC e são ofertados de maneira presencial pela instituição ABEU – Centro Universitário até hoje.

O curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas mantém-se em atividade, com a oferta autorizada de 120 vagas anuais, já o curso de Informática encontra-se em processo de extinção, mas conta com 150 vagas autorizadas. Ambos os CSTs são ofertados por uma IES privada, havendo apenas um CST ofertado por uma IES federal em Nova Iguaçu, a Universidade Federal Fluminense (UFF), na modalidade EaD: Sistemas de Computação. Esse CST também se encontra na área geral TIC e está em atividade desde 2002 e teve 695 vagas autorizadas para o ano de 2023.

É possível perceber no gráfico abaixo que, no município de Nova Iguaçu, há uma expressiva tendência à modalidade EaD quando atrelada aos CSTs ofertados na região. São 97% de cursos disponíveis nessa modalidade.

Gráfico 22: Distribuição percentual de CSTs em atividade no município de Nova Iguaçu (RJ), por modalidade de ensino, Brasil – 2023.



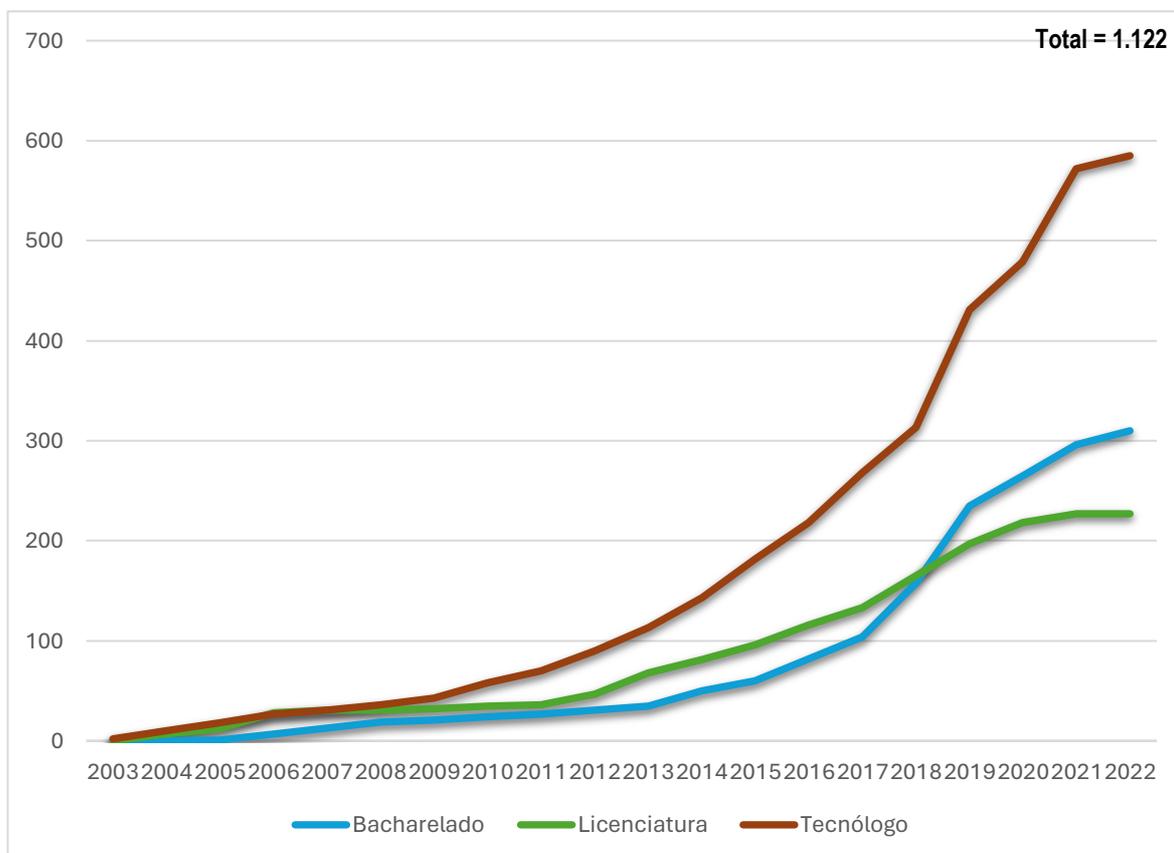
Fonte: elaboração da autora com base no e-MEC (2023).

Segundo Souza (2022), a EaD se apresenta como uma solução para aqueles que sonham com um diploma de ensino superior, almejando melhores condições de vida, mas necessitam conciliar o tempo de estudo com o trabalho.

A EaD, neste contexto, é apresentada a este público-alvo como uma solução de conciliação do tempo de estudo e o tempo de trabalho, de modo a não sacrificar este último, sem importar as implicações deste sacrifício à formação. Entretanto, na realidade, a EaD é acionada como uma estratégia empresarial de redução de custos e aumento de produtividade do trabalho educativo, permitindo-lhes alcançar número cada vez maior de estudantes matriculados com baixos investimentos e infraestrutura física e em desenvolvimento de pessoas (Souza, 2022, p. 24).

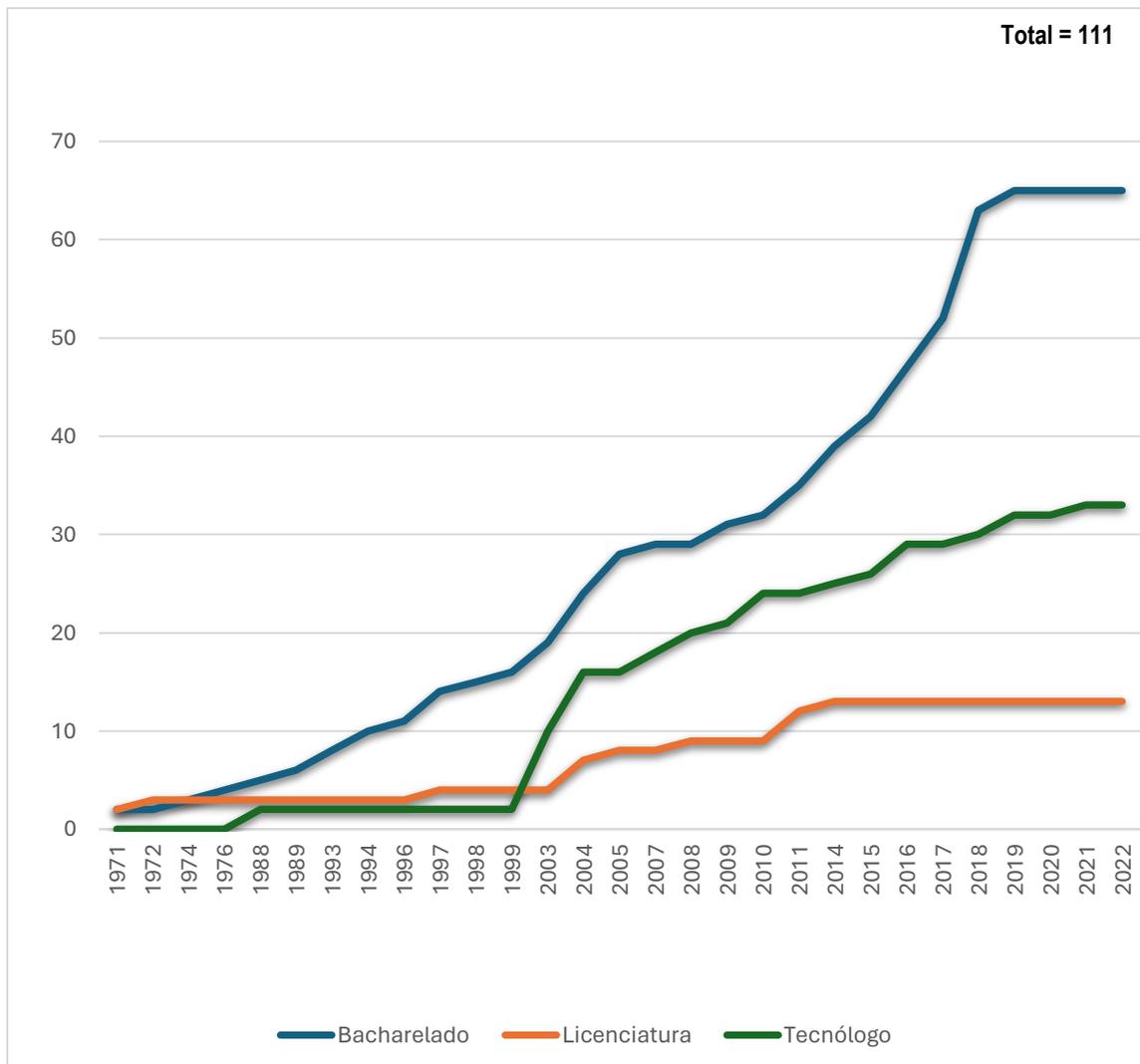
Nos gráficos a seguir, evidenciamos a tendência de crescimento do número de cursos por grau acadêmico e podemos perceber o crescimento de cursos tecnólogos nos últimos anos, que cresce de maneira exponencial, principalmente a partir de 2012, quando passa a ter números mais discrepantes do bacharelado e da licenciatura. Esses números não têm a mesma curva quando comparados aos dados de cursos ofertados na modalidade presencial, que nos mostra um crescimento similar entre os três tipos de graus acadêmicos.

Gráfico 23: Evolução de Cursos da Educação Superior, por Categoria Administrativa Privada e Modalidade EaD – Nova Iguaçu (RJ) – 2023.



Fonte: elaboração da autora, com base nos dados do e-MEC (2023).

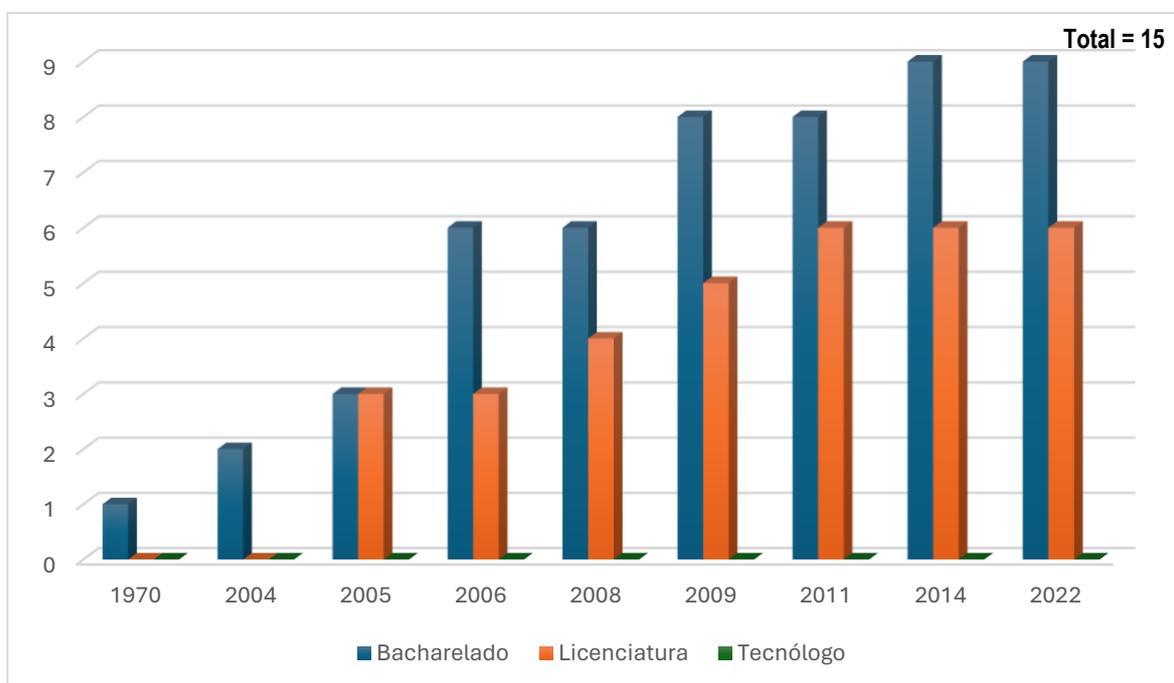
Gráfico 24: Evolução de Cursos da Educação Superior por Categoria Administrativa Privada e Modalidade Presencial – Nova Iguaçu (RJ), 2023.



Fonte: elaboração da autora, com base nos dados do e-MEC (2023).

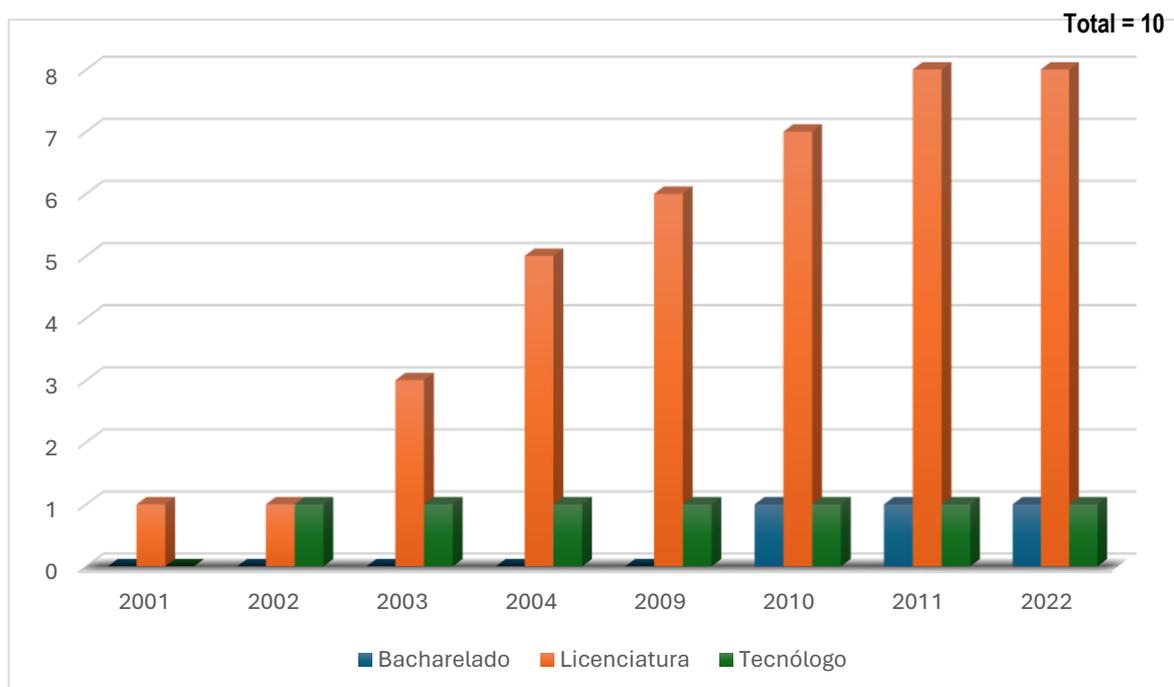
Quando falamos de cursos em IES pública, a tendência segue sendo de maior número de cursos no grau bacharelado e licenciatura, não havendo nenhum CST na modalidade presencial e apenas um, já exposto no início deste capítulo, na modalidade presencial. Esses dados nos mostram de maneira clara o objetivo dos CSTs e a razão de sua relevância para o ensino superior privado, que tem como público-alvo trabalhadores que vislumbram, com um diploma de graduação, condições mais dignas de trabalho e vida.

Gráfico 25: Distribuição de Cursos da Educação Superior, por Grau Acadêmico na Categoria Administrativa Pública e Modalidade Presencial – Nova Iguaçu (RJ), 2023.



Fonte: elaboração da autora, com base nos dados do e-MEC (2023).

Gráfico 26: Distribuição de Cursos da Educação Superior por Grau Acadêmico na Categoria Administrativa Pública e Modalidade EaD – Nova Iguaçu (RJ), 2023.



Fonte: elaboração da autora, com base nos dados do e-MEC (2023).

Após a compreensão da realidade dos CSTs no município de Nova Iguaçu e da relevância da modalidade EaD para a formação da força de trabalho na região, realizamos um levantamento de todas as IES que ofertam CSTs no município, destacando a modalidade, categoria administrativa e número de CSTs.

Quadro 6: Nº de CSTs por categoria administrativa e modalidade nas IES de Nova Iguaçu – Nova Iguaçu, 2023.

IES	Sigla	Categoria Administrativa	Modalidade	Nº de CSTs
Centro Universitário Leonardo da Vinci	UNIASSELVI	Privada com fins lucrativos	EaD	71
Centro Universitário Internacional	UNINTER	Privada com fins lucrativos	EaD	67
Universidade CESUMAR	UNICESUMAR	Privada com fins lucrativos	EaD	44
Universidade Estácio de Sá	UNESA	Privada com fins lucrativos	EaD	44
Centro Universitário Estácio de Santa Catarina	-	Privada com fins lucrativos	EaD	42
Universidade Cruzeiro do Sul	UNICSUL	Privada com fins lucrativos	EaD	39
Universidade Paulista	UNIP	Privada com fins lucrativos	EaD	29
Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli	-	Privada com fins lucrativos	EaD	27
Centro Universitário UNIDOM-BOSCO	UNIDOM-BOSCO	Privada com fins lucrativos	EaD	25
Universidade Metropolitana de Santos	UNIMES	Privada sem fins lucrativos	EaD	22
Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera	-	Privada com fins lucrativos	EaD	20

Universidade Anhanguera	UNIDERP	Privada com fins lucrativos	EaD	19
Centro Universitário SENAC	SENACSP	Privada sem fins lucrativos	EaD	18
Centro Universitário das Faculdade Metropolitanas Unidas	FMU	Privada sem fins lucrativos	EaD	15
Universidade Iguaçu	UNIG	Privada sem fins lucrativos	Presencial	13
Universidade Cândido Mendes	UCAM	Privada sem fins lucrativos	EaD	13
Faculdade Multivix Serra	MULTIVIX SERRA	Privada com fins lucrativos	EaD	12
Universidade Estácio de Sá	UNESA	Privada com fins lucrativos	Presencial	11
Centro Universitário Fael	UNIFAEL	Privada com fins lucrativos	EaD	10
Universidade Veiga de Almeida	UVA	Privada com fins lucrativos	EaD	10
Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy	UNIGRANRIO	Privada com fins lucrativos	EaD	9
Faculdade Católica Paulista	FACAP	Privada sem fins lucrativos	EaD	8
Universidade Iguaçu	UNIG	Privada sem fins lucrativos	EaD	8
Universidade La Salle	UNILASALLE	Privada sem fins lucrativos	EaD	8
Centro Universitário FACVEST	UNIFACVEST	Privada com fins lucrativos	EaD	5
ABEU – Centro Universitário	ABEU	Privada sem fins lucrativos	Presencial	4
Centro Universitário das Américas	CAM	Privada com fins lucrativos	EaD	4

Faculdade do norte Novo de Apucarana	FACNOPAR	Privada sem fins lucrativos	EaD	4
Universidade de Araraquara	UNIARA	Privada sem fins lucrativos	EaD	4
Centro Universitário Di Base	UGB	Privada sem fins lucrativos	Presencial	3
Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy	UNIGRANRIO	Privada com fins lucrativos	Presencial	3
Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto	-	Privada com fins lucrativos	EaD	3
Centro Universitário Campos de Andrade	UNIANDRADE	Privada sem fins lucrativos	EaD	2
Centro Universitário Cidade Verde	UniCV	Privada com fins lucrativos	EaD	2
Faculdade de Ensino Superior da Cidade de Feira de Santana	FAESP/UNEF	Privada com fins lucrativos	EaD	2
Centro Universitário Pitágoras Unopar de Campo Grande	-	Privada com fins lucrativos	EaD	1
Centro Universitário Santa Cruz de Curitiba	UNI SANTA CRUZ	Privada sem fins lucrativos	EaD	1
Universidade Federal Fluminense	UFF	Pública Federal	EaD	1
Universidade Metodista	UMESP	Privada sem fins lucrativos	EaD	1
Universidade Santos Amaro	UNISA	Privada sem fins lucrativos	EaD	1

Fonte: elaboração da autora, com base em dados de e-MEC (2023).

É possível perceber que grande parte das IES que observamos é privada com ou sem fins lucrativos, tendo sua maior concentração na modalidade EaD e em IES classificadas como faculdade, centros universitários e universidades. Segundo o Portal

do MEC (Brasil, 2024), as IES são primeiramente credenciadas como faculdade, tendo a possibilidade de mudar seu credenciamento para universidade ou centro. A diferença entre a universidade e o centro universitário é apresentada da seguinte forma:

As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (Brasil, 2024).

São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior (Brasil, 2024).

A grande distinção entre as duas credenciações se mostra sendo a chamada tríade universitária, que aparece no art. 207 da Constituição Federal de 1988 e decreta a obrigatoriedade de as universidades obedecerem ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, princípio este que não caracteriza os centros universitários.

Realizamos também um levantamento sobre os CSTs com maior número de matrículas na cidade, nas IES públicas e privadas e nas modalidades EaD e presencial.

Quadro 7: Nº de matrículas dos três maiores CSTs por categoria administrativa e modalidade – Nova Iguaçu, 2023.

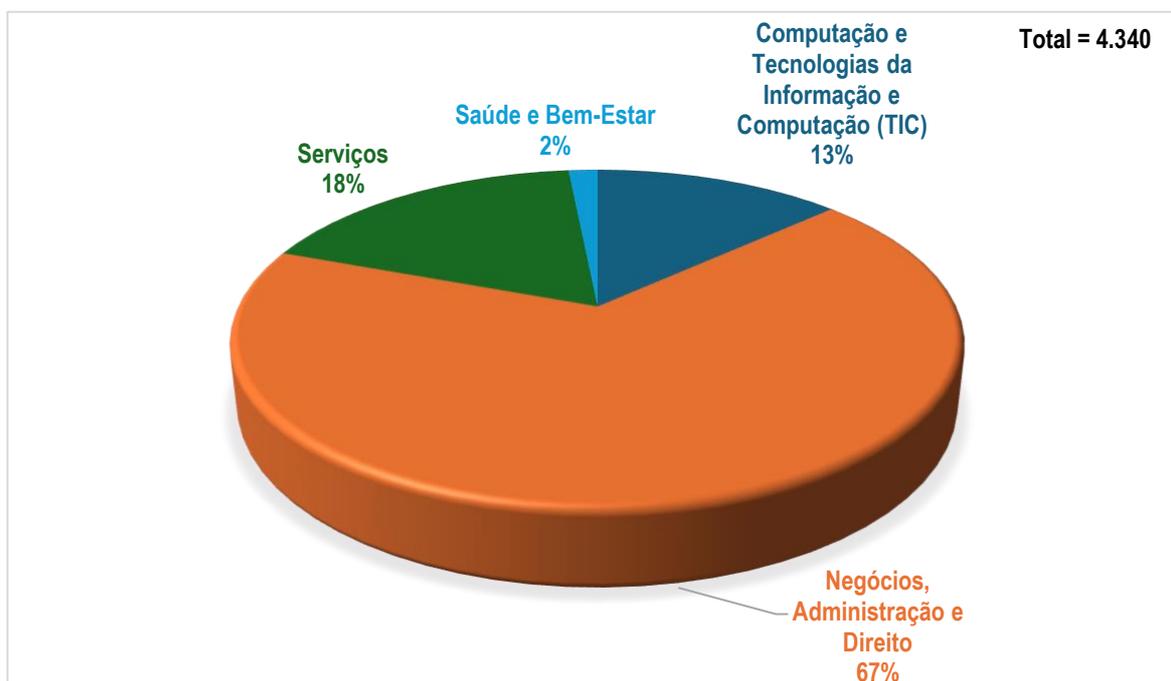
Curso	Área Geral	Categoria Administrativa	Modalidade	Nº de Matrículas
Gestão de Recursos Humanos	Negócios, Administração e Direito	Privada	Ead	578

Logística	Negócios, Administração e Direito	Privada	Ead	440
Estética e Cosmética	Serviços	Privada	Presencial	306
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Computação e Tecnologias da Informação e Computação (TIC)	Privada	Ead	303
Gestão de Recursos Humanos	Negócios, Administração e Direito	Privada	Presencial	206
Logística	Negócios, Administração e Direito	Privada	Presencial	148
Sistemas de Computação	Computação e Tecnologias da Informação e Computação (TIC)	Pública	Ead	137

Fonte: elaboração da autora com base no e-MEC (2023).

Os CSTs com maior ocorrência no município de Nova Iguaçu são: 1 - Marketing/Marketing Digital (34); 2 - Gestão de Recursos Humanos (28); 3 - Logística (27); 4 - Análise e Desenvolvimento de Sistemas (25); e 5 - Processos Gerenciais (25). Apesar dos CSTs na área geral TIC aparecerem em evidências ao longo desse trabalho, a grande concentração se dá na área geral Negócios, Administração e Direito, com 67% das matrículas, no que diz respeito ao município de Nova Iguaçu.

Gráfico 27: Distribuição percentual do nº de matrículas em CSTs em IES privadas, por área geral – Nova Iguaçu (RJ), 2023.



Fonte: elaboração da autora com base no e-MEC (2023).

O número de matrículas por grau acadêmico, nas modalidades EaD e presencial, mostra a relevância dos CSTs ao serem comparados com o bacharelado e a licenciatura. Em Nova Iguaçu, o tecnólogo é o grau com maior número de matrículas tanto no EaD quanto no presencial, revelando uma tendência de crescimento desses cursos na cidade, que difere do cenário nacional no qual o bacharelado fica em evidência.

Tabela 6: Nº de matrículas por grau acadêmico na modalidade presencial – Nova Iguaçu (RJ), 2021.

Grau Acadêmico	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo
Nº de Matrículas	42715	19956	2853	19906
Pública	3979	2455	1524	0
Federal	3979	2455	1524	0
Estadual	0	0	0	0
Municipal	0	0	0	0
Privada	38736	17501	1329	19906

Fonte: elaboração da autora com base no INEP (2021).

Tabela 7: Nº de matrículas por grau acadêmico na modalidade EaD – Nova Iguaçu (RJ), 2021.

Grau Acadêmico	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo
Nº de Matrículas	16953	6539	3702	6712
Pública	1517	264	1116	137
Federal	1517	264	1116	137
Estadual	0	0	0	0
Municipal	0	0	0	0
Privada	15436	6275	2586	6575

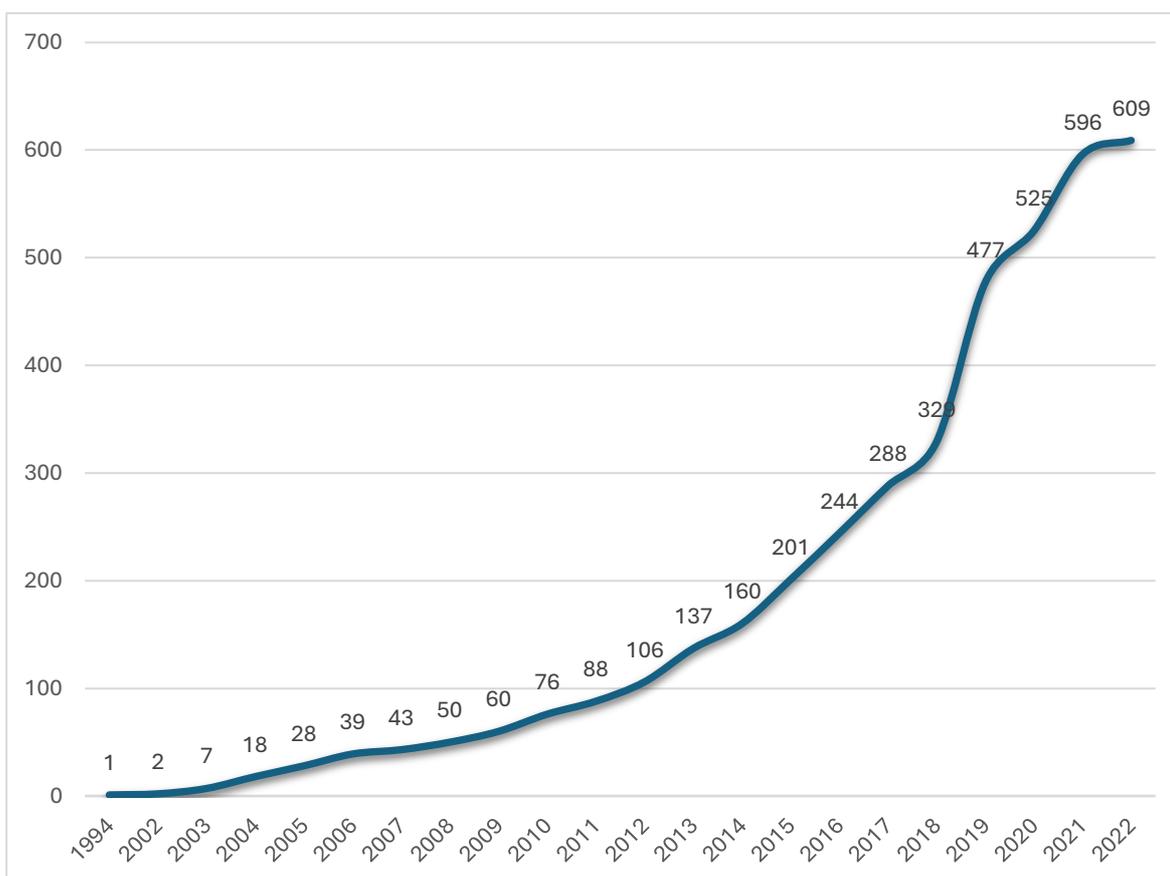
Fonte: elaboração da autora com base no INEP (2021).

É perceptível que a concentração de CSTs se caracteriza, principalmente, em áreas ligadas a gestão e empreendedorismo, dando ao indivíduo o total poder de seu sucesso e de seu fracasso, conformando-o com um ensino precarizado, enxuto e flexível que cabe em seu orçamento, formando um trabalhador que não reflete sobre seu fazer e aceitando as condições impostas pelo mercado.

4.2. CSTs EM DUQUE DE CAXIAS

O mesmo estudo realizado sobre os dados de Nova Iguaçu, disponibilizados pelo MEC através do sistema e-MEC, foi repetido com o município de Duque de Caxias. Foi possível observar a tendência de crescimento dos CSTs na cidade, com seu primeiro curso datando de 1994, até o ano de 2022, em que o município alcança o número de 609 CSTs.

Gráfico 28: Evolução do número de CSTs no município de Duque de Caxias (RJ) entre 1994-2022.

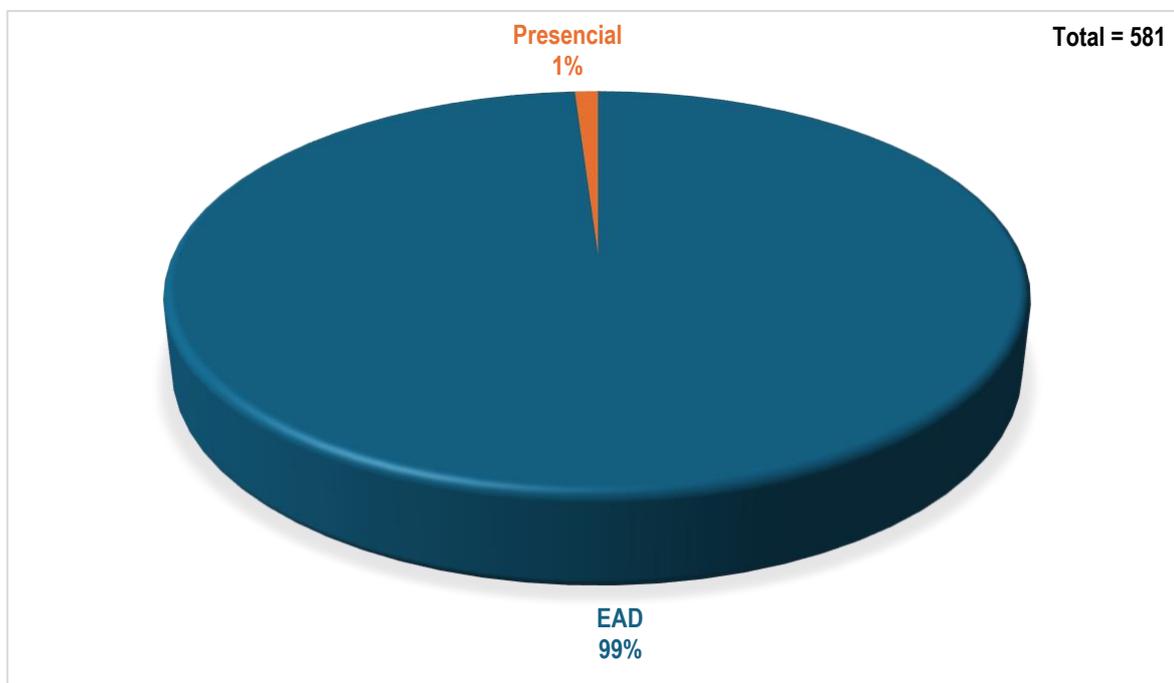


Fonte: elaboração da autora com base no e-MEC (2023).

O curso Análise e Desenvolvimento de Sistemas, em sua modalidade presencial e ofertado pela UNIGRANRIO, segue em atividade até o momento. De acordo com a CINE, este curso integra a área geral TIC. O município de Duque de Caxias contempla dois CSTs ofertados por IES caracterizadas como públicas, respectivamente nas modalidades presencial e EaD: Processos Gerenciais, pela FAETERJ Caxias e Sistemas de Computação, pela UFF. Ambos os cursos seguem em atividade.

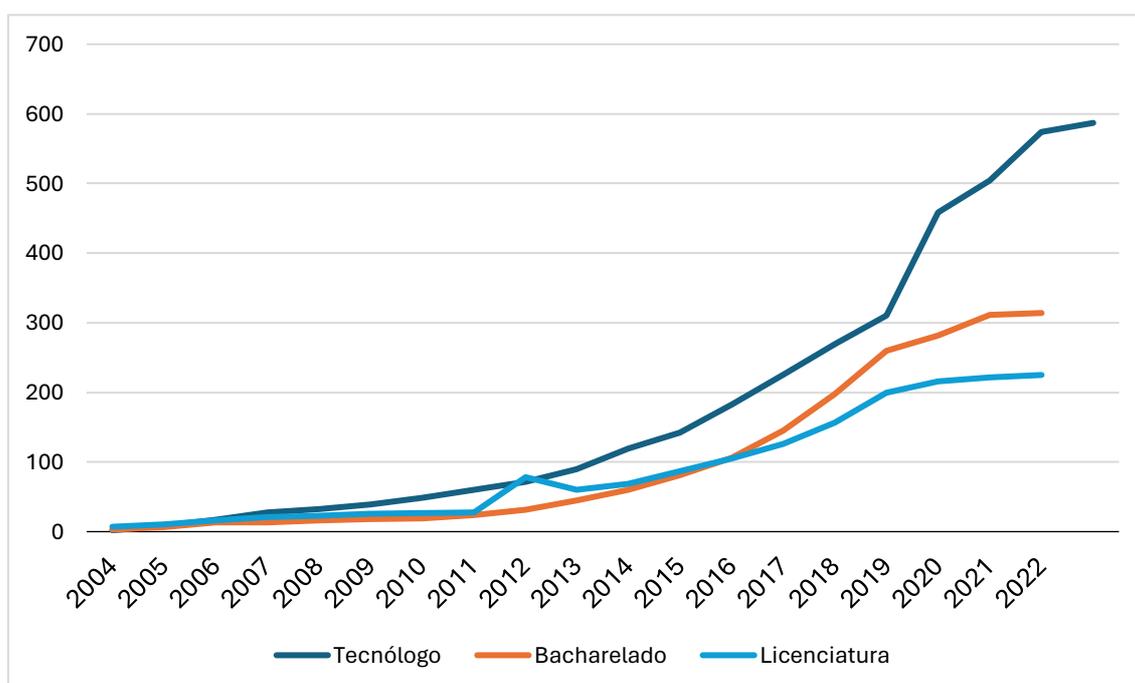
Como em Nova Iguaçu, uma das maiores características dos CSTs do município de Duque de Caxias é a relevância da modalidade EaD, com 99% dos CSTs sendo ofertados por esse meio.

Gráfico 29: Distribuição percentual de CSTs em atividade no município de Duque de Caxias (RJ), por modalidade de ensino – Brasil, 2023.



Fonte: elaboração da autora com base no e-MEC (2023).

Gráfico 30: Evolução do nº de Cursos da Educação Superior, por Categoria Administrativa Privada e Modalidade EaD – Duque de Caxias (RJ) – 2023



Fonte: elaboração da autora com base no e-MEC (2023).

Assim como compreendemos as especificidades dos CSTs ofertados no município de Nova Iguaçu, também realizamos um levantamento de todas as IES de Duque de Caxias que ofertam cursos nesse grau acadêmico, destacando novamente a modalidade, categoria administrativa e número de CSTs da região.

**Quadro 8: Nº de CSTs por categoria administrativa e modalidade nas IES de Duque de Caxias – Duque de Caxias, 2023.
(total=609)**

IES	Sigla	Categoria Administrativa	Modalidade	Nº de CSTs
Centro Universitário Internacional	UNINTER	Privada com fins lucrativos	EaD	68
Universidade CESUMAR	UNICESUMAR	Privada com fins lucrativos	EaD	44
Universidade Estácio de Sá	UNESA	Privada com fins lucrativos	EaD	44
Centro Universitário Estácio de Santa Catarina	-	Privada com fins lucrativos	EaD	42
Universidade Cruzeiro do Sul	UNICSUL	Privada com fins lucrativos	EaD	39
Universidade Paulista	UNIP	Privada com fins lucrativos	EaD	29
Centro Universitário Maurício de Nassau	UNINASSAU	Privada com fins lucrativos	EaD	26
Centro Universitário UNIDOM-BOSCO	UNIDOM-BOSCO	Privada com fins lucrativos	EaD	26
Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera	-	Privada com fins lucrativos	EaD	26

Universidade Anhanguera	UNIDERP	Privada com fins lucrativos	EaD	20
Centro Universitário de Excelência Eniac	ENIAC	Privada com fins lucrativos	EaD	19
Centro Universitário Senac	SENACSP	Privada sem fins lucrativos	EaD	18
Faculdade Unyleya	-	Privada com fins lucrativos	EaD	17
Centro Universitário FACVEST	UNIFACVEST	Privada com fins lucrativos	EaD	16
Claretiano – Centro Universitário	CLARETIANOBT	Privada sem fins lucrativos	EaD	15
Centro Universitário de Lins	UNILINS	Privadas sem fins lucrativos	EaD	14
Universidade Cândido Mendes	UCAM	Privada sem fins lucrativos	EaD	13
Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy	UNIGRANRIO	Privada com fins lucrativos	Presencial	12
Centro Universitário Fael	UNIFAEL	Privada com fins lucrativos	EaD	10
Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy	UNIGRANRIO	Privada com fins lucrativos	EaD	10
Universidade Veiga de Almeida	UVA	Privada com fins lucrativos	EaD	10
Centro Universitário IBMR	-	Privada com fins lucrativos	EaD	9
Universidade Castelo Branco	UCB	Privada sem fins lucrativos	EaD	9

Centro Universitário UNIBTA	-	Privada com fins lucrativos	EaD	8
Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto	-	Privada com fins lucrativos	EaD	6
Centro Universitário Leonardo da Vinci	UNIASSELVI	Privada com fins lucrativos	EaD	6
Faculdade Única de Ipatinga	FUNIP	Privada com fins lucrativos	EaD	6
Centro Universitário Adventista de São Paulo	UNASP	Privada sem fins lucrativos	EaD	5
Centro Universitário das Américas	CAM	Privada com fins lucrativos	EaD	5
Centro Universitário Gama e Souza	-	Privada sem fins lucrativos	EaD	5
Universidade Santo Amaro	UNISA	Privada sem fins lucrativos	EaD	5
Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli	-	Privada com fins lucrativos	EaD	4
Centro Universitário Augusto Motta	UNISUAM	Privada sem fins lucrativos	EaD	4
Universidade de Araraquara	UNIARA	Privada sem fins lucrativos	EaD	4
Universidade Estácio de Sá	UNESA	Privada com fins lucrativos	Presencial	3
Centro Universitário Cidade Verde	UnicV	Privada com fins lucrativos	EaD	3

Faculdade Multivix Serra	MULTIVIXSERRA	Privada com fins lucrativos	EaD	3
Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas	FMU	Privada sem fins lucrativos	EaD	2
Faculdade de Ensino Superior da Cidade de Feira de Santana	FAESF/UNEF	Privada com fins lucrativos	EaD	2
Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro	FAETERJ Caxias	Pública Estadual	Presencial	1
Universidade Federal Fluminense	UFF	Pública Federal	EaD	1

Fonte: elaboração da autora com base no e-MEC (2023).

O levantamento de IES que ofertam CSTs em Duque de Caxias pouco se difere do que foi levantado em Nova Iguaçu, tendo os centros universitários como característica da maioria delas. A não-obrigatoriedade da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, tornam os centros universitários mais atraentes para quem busca o aligeiramento da formação e a flexibilidade frente às mudanças constantes do mercado.

Realizamos também um levantamento sobre os CSTs com maior número de matrículas na cidade, nas IES públicas e privadas e nas modalidades EaD e presencial. O resultado de nossa pesquisa seguiu as mesmas tendências do município de Nova Iguaçu e do país, com a área geral que engloba cursos relacionados à gestão serem em evidência.

Quadro 9: Nº de matrículas dos três maiores CSTs por categoria administrativa e modalidade – Duque de Caxias, 2023.

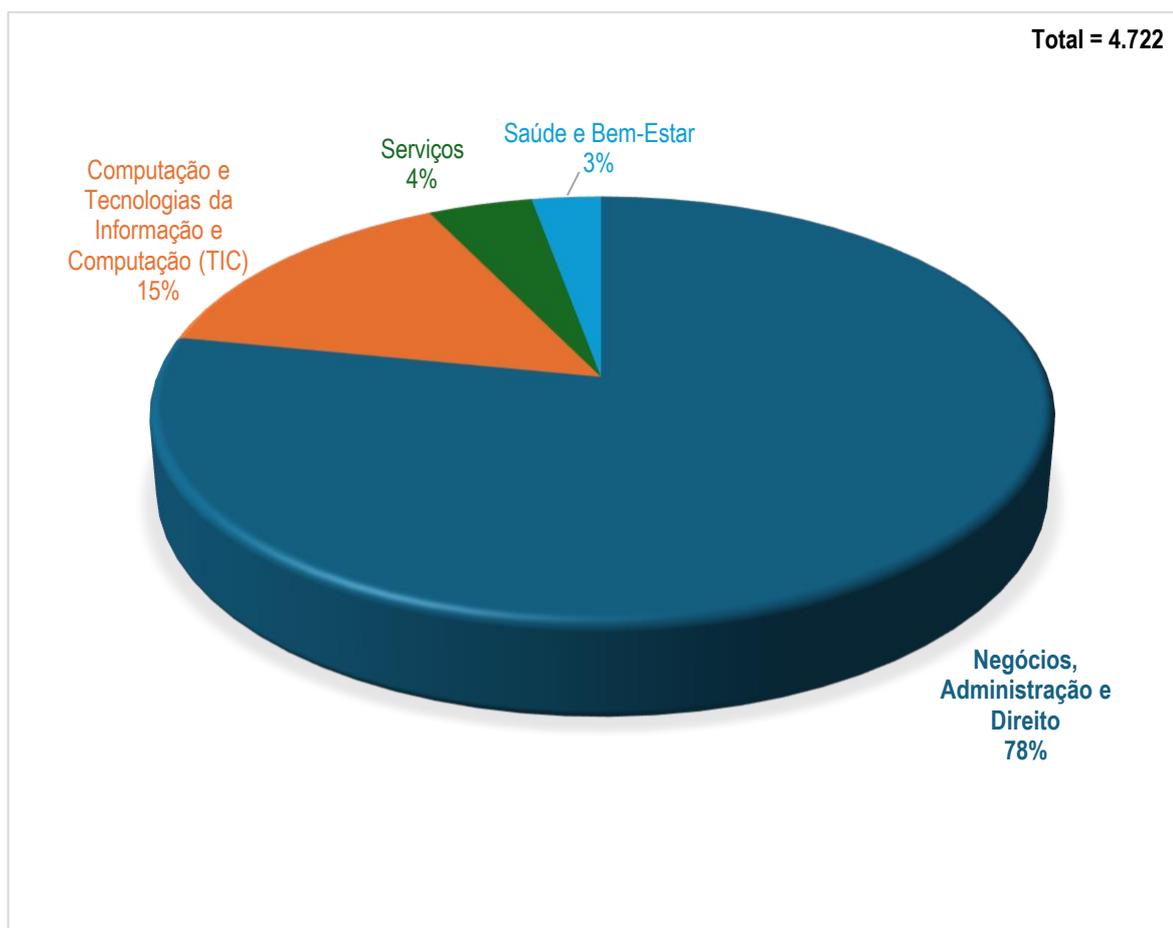
Curso	Área Geral	Categoria Administrativa	Modalidade	Nº de Matrículas
Logística	Negócios, Administração e Direito	Privada	Ead	699
Gestão de Recursos Humanos	Negócios, Administração e Direito	Privada	Ead	520
Logística	Negócios, Administração e Direito	Privada	Ead	314
Estética e Cosmética	Serviços	Privada	Presencial	206
Sistemas de Computação	Computação e Tecnologias da Informação e Computação (TIC)	Pública	Ead	164
Radiologia	Saúde e Bem-Estar	Privada	Presencial	136
Processos Gerenciais	Negócios, Administração e Direito	Pública	Presencial	75
Gestão de Recursos Humanos	Negócios, Administração e Direito	Privada	Presencial	62

Fonte: elaboração da autora com base no e-MEC (2023).

Os CSTs com maior ocorrência no município de Duque de Caxias são: 1 - Gestão de Recursos Humanos (31); 2 - Marketing/Marketing Digital (30); 3 - Gestão Financeira (29); 4 - Logística (27); e 5 - Análise e Desenvolvimento de Sistemas (26). A

área geral Negócios, Administração e Direito corresponde a 78% dos CSTs ofertados, número significativamente superior aos do município de Nova Iguaçu.

Gráfico 31: Distribuição percentual do nº de matrículas em CSTs em IES privadas, por área geral – Duque de Caxias (RJ), 2023.



Fonte: elaboração da autora com base no e-MEC (2023).

O número de matrículas por grau acadêmico, nas modalidades EaD e presencial, mostra a relevância dos CSTs ao serem comparados com o bacharelado e a licenciatura. Em Duque de Caxias, o tecnólogo é o grau com maior número de matrículas na EaD, enquanto o bacharelado se mantém como primeiro na modalidade presencial.

Tabela 8: Nº de matrículas por grau acadêmico na modalidade presencial – Duque de Caxias (RJ), 2021.

Grau Acadêmico	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo
Nº de Matrículas	12948	10476	1736	736
Pública	1853	578	1200	75
Federal	842	578	264	0
Estadual	1011	0	936	75
Municipal	0	0	0	0
Privada	11095	9898	536	661

Fonte: elaboração da autora com base no INEP (2021).

Tabela 9: Nº de matrículas por grau acadêmico na modalidade EaD – Duque de Caxias (RJ), 2021.

Grau Acadêmico	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo
Nº de Matrículas	17290	6213	3971	7106
Pública	840	0	676	164
Federal	840	0	676	164
Estadual	0	0	0	0
Municipal	0	0	0	0
Privada	16450	6213	3295	6942

Fonte: elaboração da autora com base no INEP (2021).

As tendências dos CSTs observadas no município de Duque de Caxias seguem semelhantes às tendências a nível nacional, sendo a sua principal característica ser ofertada por IES privadas e majoritariamente na modalidade EaD. A seguir, tentaremos compreender a quem interessa essa educação e qual é o objetivo dela.

4.3. ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO DE TRABALHADORES DE NOVO TIPO EM NÍVEL SUPERIOR NA BAIXADA FLUMINENSE

Para entendermos como tem se dado a formação da classe trabalhadora no Brasil, tomaremos a perspectiva de Marx sobre o trabalho, definindo este como:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...] Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1996, p. 297),

A partir desta concepção, a formação da classe trabalhadora perpassa por diferentes ideologias, mas basicamente se encontra presa a uma dualidade educacional na qual “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (Gramsci, 1988, p. 118). Gramsci também escreve sobre sua visão do que não deve ser a escola profissional, sobre a necessidade de uma escola que propicie a construção da autonomia do sujeito de refletir criticamente o meio no qual se insere. Para ele,

A escola profissional não deve tornar-se numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para uma profissão, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, só com um golpe de vista infalível e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional se pode fazer transformar a criança em homem, contanto que seja cultura educativa e não apenas informativa, não apenas prática manual (GRAMSCI, 1976, p. 101).

É Rodrigues quem irá apontar sobre “a contradição posta entre a necessidade de educar o trabalhador para produzir e a interdição da socialização dos conhecimentos socialmente produzidos” (Rodrigues, 2005, p. 277). Para o autor,

O mundo do trabalho que vem demandando trabalhadores altamente escolarizados e polivalentes é o mesmo que vem destruindo empregos e conformando a juventude ao cinismo e ao individualismo consumista exacerbado (Rodrigues, 2005, p. 277).

Devemos defender e construir a educação politécnica, lutando para que a classe trabalhadora possa usufruir de uma educação omnilateral, não caindo nas contradições de uma qualificação profissional aligeiradas e pautadas na ideologia da empregabilidade, do empreendedorismo e da sustentabilidade (Rodrigues, 2005).

É possível observar que a adoção de um ensino pragmático e imediatista, no Brasil, prevalece como uma política educacional que objetiva “formar profissionais que não precisavam pensar, nem crítica nem cientificamente, deveriam apenas reproduzir, operar e manter a tecnologia e os processos industriais que o país importava” (Brandão, 2007b, p. 5).

Essa política educacional, ao se materializar no seio de um sistema neoliberal, passa a formar trabalhadores não para o domínio científico e tecnológico, mas para a manipulação de símbolos e códigos simples (Costa; Souza, 2021, p. 118).
Torna-se uma:

política educacional diretamente relacionada ao modelo econômico de capitalismo dependente que visava oferecer uma formação dita de “nível superior” a fim de diminuir as pressões populares por vagas nas universidades, assim como fornecer mão-de-obra adequada ao capital. É verdade que o Estado brasileiro assumia assim seu papel de educador, porém incentivando e oferecendo cursos que qualificariam os trabalhadores dentro dos limites necessários para apenas – posto serem cursos de caráter terminal – operar e manter o equipamento e o projeto industrial importado, mas não para criar um projeto de desenvolvimento específico do Brasil. Além disto, estes cursos já poderiam significar a (con)formação de valores sociais condizentes com o modelo econômico-político de subordinação ao império estadunidense como, por exemplo, os novos padrões de consumo necessários a este modelo (Brandão, 2007b, p. 8).

Para Pereira (2008),

em tempos de aplicação cada vez mais intensa de conhecimentos abstratos nos processos produtivos, na forma de novas máquinas com alto grau de tecnologia da informação incorporado em si, oferecer uma educação profissional tecnicista e aligeirada ao trabalhador é o mesmo que condená-lo a permanecer no papel de explorado. Se, ao contrário, a educação profissional tomar como princípio educativo o trabalho concreto, além da cultura e da ciência, então se cria uma possibilidade real de emancipação humana através do processo educativo (Pereira, 2008, p. 116).

Com a compreensão que o rumo que a educação profissional vem tomando, voltando-se para demandas específicas do mercado de trabalho, temos como resultado a formação em massa para atividades em que a mão de obra não requer um conhecimento mais aprofundado, com cursos de curta duração que acabam

dificultando assim a criação de uma real possibilidade de emancipação por meio da educação, pois não tem o compromisso com a formação integral do trabalhador. O que este trabalhador recebe passa a ser “uma educação utilitarista, parcial e veloz para os trabalhadores e seus filhos, que devem ser moldados ao gosto do capitalista para exercer atividades específicas e semi-qualificadas” (Pereira, 2008, p. 118).

A educação, nesse contexto, se transforma numa ferramenta para alienar e explorar ainda mais a classe trabalhadora. Historicamente dualista e reducionista, ela reserva aos seus estudantes o que Caetano (2023) caracteriza como uma formação que, ao atender interesses neoliberais, se utiliza do “desenvolvimento de habilidades cognitivas instrumentais”.

O cenário que se forma a partir disso é de um “processo de desescolarização dos trabalhadores, de modo a valorizar os cursos de curta duração em detrimento da elevação de escolaridade ou da aprendizagem ao longo da vida” (Caetano, 2023, p. 4). A força de trabalho, formada pelos CSTs de maneira aligeirada, objetiva então o preenchimento de vagas cada vez mais precarizadas que são ofertadas pelo mercado.

É Aguiar (2013) quem aponta a existência de um setor de massa e atribui às universidades o papel de conformar ética e moralmente os trabalhadores.

A existência de um setor de massa significa ainda ampliar a função tradicionalmente atribuída às universidades públicas, de garantir desenvolvimento científico e tecnológico, uma vez que a educação superior passa a ser um catalizador significativo para questões como a inclusão social, a diminuição de desigualdades regionais, étnicas e de gênero, a geração de emprego e renda, a mobilidade social (Aguiar, 2013, p. 59).

A educação profissional é moldada ao longo das décadas como difusora da ideologia da empregabilidade, empreendedorismo e sustentabilidade. Ela é constituída de maneira a tornar crível que, através dela, esse setor de massa conseguirá alcançar melhores cargos no mercado de trabalho, criando espaço para a mercantilização cada vez maior da educação, com suas características específicas.

Para Souza (2020), é esse ensino superior enxuto e flexível, majoritariamente de carácter privado e ofertado principalmente na modalidade EaD, com foco na ideologia do empreendedorismo, da empregabilidade e da

sustentabilidade, tem como interesse a conformação ética e moral dos trabalhadores brasileiros, em especial os mais jovens, que passam a acreditar que um auto investimento em educação profissional o permitirá ter melhores empregos, melhor qualidade de vida, assumindo para si a culpa do seu próprio sucesso ou fracasso.

CONCLUSÃO

Nesta dissertação, havíamos estabelecido como propósito analisar a materialidade da política de ampliação e diversificação dos CSTs na Baixada Fluminense. Isto se deve à nossa percepção de que existe uma educação específica, enxuta e precária para a população de baixa renda das periferias urbanas, exatamente como se caracterizam os municípios da Baixada Fluminense. Por esta razão, estabelecemos esta Região como objeto de estudo, considerando sua grande concentração de pessoas de baixa renda que vivem em situação de vulnerabilidade social devido ao abandono do governo e outros problemas políticos e sociais: falta de segurança, nepotismo, corrupção etc.

Segundo Rocha,

A Baixada Fluminense é conhecida interna e externamente por esse nome no âmbito do estado do Rio de Janeiro, do Brasil e quiçá do mundo. No entanto, esta nomeação, atualmente, revela mais que uma simples nomenclatura, ou melhor, para ser mais preciso, mais que um substantivo próprio que possui a função de nomear. Atribui-se a “Baixada” uma idéia “qualificadora”, quase que adjetivada, associada às noções de miséria, fome, violência, grupos de extermínio, periferia, lugar distante etc. Ou seja, explicita-se uma dimensão espacial distinta no estado do Rio de Janeiro. (Rocha, 2009, p. 19).

A Baixada é, ainda hoje, construída a partir de suas representações hegemônicas que estão frequentemente ligadas ao descaso político-social na Região. Ela se desenvolve junto à dinâmica atrelada à dinâmica metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Pensar a Baixada Fluminense para este trabalho foi de extrema importância. Considerada um espaço de “cidades-dormitório”, a Baixada Fluminense vem crescendo de forma desorganizada e seus habitantes, muitos em situação de vulnerabilidade

social, procuram nos CSTs uma forma de ingresso no ensino superior, de mudar seu estilo de vida.

Nossa hipótese no início deste trabalho era de que a oferta de CSTs na Baixada Fluminense atenderia muito mais à necessidade de conformação ética e moral dos trabalhadores jovens das periferias urbanas, em um mundo do trabalho precário, do que necessariamente à demanda de formação de quadros para a indústria e serviços. Com isso, observando a disposição dos CSTs, os números de matrículas e as áreas gerais que abarcam os cursos mais relevantes, foi possível comprovar essa ideia.

Ao identificarmos as IES ofertantes e os CSTs ofertados na Baixada Fluminense, mais especificamente nos municípios de Nova Iguaçu e Duque de Caxias, principais cidades da região, pudemos observar as tendências de ampliação da oferta de cursos desse nível de ensino na Região. Com essa observação, foi possível percebermos que as tendências do crescimento do número de CSTs na Baixada Fluminense seguem junto às tendências nacionais de ampliação da oferta desses cursos como um grau acadêmico mais imediato e flexível, que atenda às demandas de formação de trabalhadores para o mercado.

Esses CSTs têm como público-alvo pessoas de baixa-renda, algumas já inseridas no mercado de trabalho, que veem a opção de um curso curto de graduação, na modalidade à distância e com valores que coadunam com sua condição financeira, uma esperança de melhoria, almejando melhores salários e condições de vida.

A partir da análise destes dados, concluímos que os CSTs são criados na intenção de atender ao interesse da classe dirigente de criação de um novo tipo de trabalhador, que seja conformado com sua condição tanto para o desemprego, quanto para ocupação de vagas precárias no mercado de trabalho, mas que ainda assim busca por conta própria se especializar. Essa necessidade de mão-de-obra mais especializada é um dos pilares da construção de um exército de trabalhadores capacitados para desenvolver as mais diversas funções, trabalhadores estes que investem na sua própria educação e disputam entre si pelos melhores cargos.

O retrato da dualidade da educação no Brasil segue praticamente o mesmo desde o surgimento das primeiras políticas educacionais do país, existindo

assim uma educação para o rico e outra para o pobre. Essa dicotomia é possibilitada por aqueles que veem na educação um mercado lucrativo. É necessário refletir sobre o papel do ensino superior, assim como estratégias contra hegemônicas que permitam à classe trabalhadora o acesso a uma educação que rompa com a alienação necessária para manter esse sistema em movimento.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013.

AGUIAR, Vilma. **Ampliação e diversificação de acesso no ensino superior: a formação do sistema de massa no setor privado (1995-2010)**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas (SP): 2013.

ALMEIDA, Douglas Monteiro de. **A expansão universitária na Baixada Fluminense: educação e desenvolvimento (1998/2010)**' 26/04/2016 155 f. Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

ALVES, Giovanni. **O que é precariado?** São Paulo: Boitempo, 2013a. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2013/07/22/o-que-e-o-precariado/>. Acesso em 02/02/2021.

ALVES, Giovanni. Crise estrutural do capital, maquinofatura e precarização do trabalho –a questão social no século XXI. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 12, n. 2, p. 235 - 248, jul./dez. 2013b.

ARAÚJO, Janaína. **Balço do Plano Nacional de Educação**: 90% das metas não foram cumpridas. Brasília, DF: Senado Federal, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/06/20/balanco-do-plano-nacional-de-educacao-90-das-metas-nao-foram-cumpridas>. Acesso em: 25/10/2023.

BANCO MUNDIAL. **Higher education reform in Chile, Brazil, and Venezuela**: towards a redefinition of the role of the State. Washington (DC), World Bank, 1992. 132 p.

BRANDÃO, Marisa. Cursos superiores de tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior? **Revista Trabalho Necessário**, v. 5, n. 5, 14 dez. 2007a.

BRANDÃO, Marisa. **Educação profissional e ensino superior**: algumas indicações de um aprofundamento, no governo Lula, da política do governo FHC. In: 5º Colóquio Internacional Marx e Engels, 2007, Campinas. 5º Colóquio Internacional Marx e Engels, 2007b.

BRASIL. **Constituição da República dos Estado Unidos do Brasil de 1934**. Brasília, DF: Senado Federal, 1934.

BRASIL. **Constituição da República dos Estado Unidos do Brasil de 1937**. Brasília, DF: Senado Federal, 1937.

BRASIL. **Constituição da República dos Estado Unidos do Brasil de 1946**. Brasília, DF: Senado Federal, 1946.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF), 1961.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Senado Federal, 1967.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília (DF), 1968.

BRASIL. **Decreto nº 547, de 18 de abril de 1969.** Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Brasília (DF), 1969.

BRASIL. **Lei nº 5691, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF), 1996.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF), 1997a.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de dezembro de 1997.** Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Brasília (DF), 1997b.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.647, de 25 de novembro de 1999.** Dispõe sobre o credenciamento de centros de educação tecnológica e a autorização de cursos de nível tecnológico da educação profissional. Brasília (DF), 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília (DF), 2001a.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 436/2001.** Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Brasília (DF), 2001b.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências. Brasília (DF), 2001c.

BRASIL. **Parecer CNE/CP: 29/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Brasília (DF), 2002a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília (DF), 2002b.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília (DF), 2004a.

BRASIL. **Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004**. Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. Brasília (DF), 2004b.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília (DF), 2006a.

BRASIL. **Parecer nº 277, de 7 de dezembro de 2006**. Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. Brasília (DF), 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, 1ª edição**. Brasília (DF), 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogos-nacionais-de-cursos-superiores-de-tecnologia>. Acesso em: 30/12/2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília (DF), 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, 2ª edição.** Brasília (DF), 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogos-nacionais-de-cursos-superiores-de-tecnologia>. Acesso em: 30/12/2023.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília (DF): 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013.** Altera as Leis nºs 12.513, de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC; 9.250, de 26 de dezembro de 1995, para estabelecer que as bolsas recebidas pelos servidores das redes públicas de educação profissional, científica e tecnológica, no âmbito do Pronatec, não caracterizam contraprestação de serviços nem vantagem para o doador, para efeito do imposto sobre a renda; 8.212, de 24 de julho de 1991, para alterar as condições de incidência da contribuição previdenciária sobre planos educacionais e bolsas de estudo; e 6.687, de 17 de setembro de 1979, para permitir que a Fundação Joaquim Nabuco ofereça bolsas de estudo e pesquisa; dispõe sobre o apoio da União às redes públicas de Educação Básica na aquisição de veículos para o transporte escolar; e permite que os entes federados usem o registro de preços para a aquisição de bens e contratação de serviços em ações e projetos educacionais. Brasília (DF): 2013.

BRASIL. **Portaria nº 413, de 11 de maio de 2016**. Aprova, em extrato, o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. Brasília (DF), 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, 3ª edição**. Brasília (DF), 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogos-nacionais-de-cursos-superiores-de-tecnologia>. Acesso em: 30/12/2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília (DF), 2017a.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o sistema e-MEC. Brasília (DF), 2017b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Manual para classificação de cursos de graduação e sequenciais**: CINE Brasil 2018. Brasília: INEP, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 4/2024/CGRS/DPR/SETEC/SETEC. Brasília (DF), 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/gestao/pt-br/concursonacional/normas/nota-tecnica-4-2024-cgrs-dpr-setec-mec.pdf>. Acesso em: 29/02/2024.

BRASIL. **Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação profissional e tecnológica e articular a educação profissional técnica de nível médio com programas de aprendizagem profissional, e a Lei nº 8.742, de 7 de

dezembro de 1993, para dispor sobre isenção do cômputo de determinados rendimentos no cálculo da renda familiar per capita para efeitos da concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC). Brasília (DF), 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. Brasília (DF), [2023?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em: 14/12/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidade?** Brasília (DF), [2024?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades#:~:text=São%20centros%20universitários%20as%20instituições,acadêmicas%20oferecidas%20à%20comunidade%20escolar>. Acesso em: 20/01/2024.

CAETANO, Maria Raquel. A Política de Educação Profissional e Tecnológica no Governo Bolsonaro (2019-2022). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 23. 2023.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998. 611 p.

CORRÊA FILHO, Itamar de Oliveira; PAIXÃO, Jairo Antônio da; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 22, n. 74, p. 996-1022, jul./set. 2022.

COSTA, Igor Andrade da; MACEDO, Jussara Marques de. **O contexto social e político da expansão dos cursos superiores de tecnologia**. Anais. 14^a Reunião da ANPEd – Sudeste, 2020. Disponível em:

http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7185-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 30/01/2021.

COSTA, Igor Andrade da; SOUZA, José dos Santos. Fundamentos sócio-históricos da recomposição burguesa diante da crise orgânica do capital. In: SOUZA, José dos Santos; MACEDO, Jussara Marques de (Organizadores). **Crise do capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional**. Curitiba: CRV, 2021. 216 p.

CAVALCANTE, Luiz Ricardo. **Regiões Metropolitanas e Regiões Integradas de Desenvolvimento**: em busca de uma delimitação conceitual. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abril/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td273>. Acesso em: 10/03/2024.

ESTEVES, Thiago de Jesus; SOUZA, José dos Santos. Papel político e ideológico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na reforma gerencial da educação superior no Brasil. In: SOUSA, José Vieira de; GRIBOSKI, Claudia Maffini (Organizadores). **Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior**. Anápolis (GO): Ed. UEG, 2018. 330 p.

EQUIPE 13 DE MAIO. **Classe contra classe**: economia política e ideologia. São Paulo: Loyola, 1989. 64 p.

FAVRETTO, Juliana; MORETTO, Cleide Fátima. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 407-424, abr.-jun. 2013.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149 p.

G1. **Paulo Guedes: Previdência, privatizações e simplificação de tributos são 'pilares da nova gestão'**. 02 de jan. de 2019. Disponível em:

<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/01/02/em-cerimonia-ministro-da-economia-paulo-guedes-assume-o-cargo.ghtml>. Acesso em: 20/08/2023.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Lisboa: Seara Nova, vol. 1. 1976.

GRAMSCI, Antonio. **A organização da cultura**. In.: Os intelectuais e a organização da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 1. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 2. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 3. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

IBGE. **Divisão regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**, vol. 1. Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro (RJ): 1990. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv2269_1.pdf. Acesso em: 15/01/2024.

IBGE. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**: 2017. Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro (RJ): 2017.

IBGE. **Censo demográfico 2022**. IBGE, 2023a.

IBGE. **Educação 2022**, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. IBGE, 2023b. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8100b5c6e47300b5b9596ced07156eda.pdf. Acesso em: 20/08/2023.

IBGE. **PNAD Contínua**. IBGE, 2023c. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>. Acesso em: 25/09/2023.

IBGE. **Produto Interno Bruto - PIB**. Brasília (DF): 2023d. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 02/01/2024.

INEP. INEPdata: **Censo da educação superior, microdados de 2009**. Brasília (DF), 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 30/01/2021.

INEP. INEPdata: **Censo da educação superior: 2010 - resumo técnico**. Brasília (DF), 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf. Acesso em: 08/08/2023.

INEP. INEPdata: **Censo da educação superior, microdados de 2019**. Brasília (DF), 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 30/01/2021.

INEP. INEPdata: **Educação Superior**. Brasília (DF), 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inep-data>. Acesso em: 30/01/2021.

INEP. INEPdata: **Censo da educação superior, microdados de 2021**. Brasília (DF), 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 08/08/2023.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Org). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017. 1963 p.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, v. 14, n. 1, p. 86-94, 2011.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996.

MOÇO, Anderson. Balanço do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. **Revista Nova Escola**, 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2901/balanco-do-plano-nacional-de-educacao-pne-2001-2010>. Acesso em: 27/10/2023.

OLIVEIRA, Maria de Fátima de Castro; OLIVEIRA, Márcio Mosiel do Nascimento. A expansão do ensino superior no Brasil e o predomínio de instituições privadas: um recorte de 2010 a 2016. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. Sinop/MT/Brasil, v. 10, n. 1, 2020. p.146-158.

PALLONE, Simone. Diferenciando subúrbio de periferia. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 57, n. 2. June, 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19/03/2024.

PEREIRA, Francisco. **(Im)possibilidades da construção de uma educação emancipadora em cursos tecnológicos**: uma abordagem a partir de dois cursos localizados em Goiânia e Anápolis. Goiana (GO): 2008. 200 f. Dissertação [mestrado] – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei complementar nº 184 de 27 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a Região Metropolitana do Rio de Janeiro e dá outras providências. Rio de Janeiro (RJ), 2018.

RIO DE JANEIRO, Governo do. **Observatório do Trabalho**. Fevereiro 2021. NT 08/2021. Panorama de Indicadores Socioeconômicos e do Mercado de Trabalho. 2021. Disponível em: http://www.trabalho.rj.gov.br/sites/trabalho/files/arquivos_paginas/1327008%20-

[%20Fevereiro%202021%20-%20Baixada%20Fluminense.pdf>](#). Acesso em: 09/01/2023.

ROCHA, André Santos da. **Baixada Fluminense**: representações espaciais e disputas de legitimidades na composição territorial. Dissertação de Mestrado em Geografia. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

ROCHA, André Santos da. “Nós não temos nada a ver com a Baixada!” – problemáticas de uma representação hegemônica na composição do território. **Recôncavo**: Revista de História da UNIABEU, ano 3, nº 4, jan/jul de 2013a.

ROCHA, André Santos da. Território como representação. **Mercator**, Fortaleza, v. 12, n. 29, p. 139-153, set./dez. 2013b.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 2, p. 259- 282, 2005.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SEBRAE. **Painel regional**: Baixada Fluminense I e II. Observatório Sebrae/RJ. Rio de Janeiro: SEBRAE/RJ, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Educação na contramão da democracia – a reforma do ensino médio no Brasil. **Revista Trabalho Necessário**. Niterói, v. 19, nº 39. 2021.

SOUSA, José Vieira de; BOTELHO, Arlete de Freitas; GRIBOSKI, Claudia Maffini (Orgs.). **Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior**. Anápolis (GO): Ed. UEG, 2018. 330 p. (XXV Seminário Nacional Universitas).

SOUZA, José dos Santos. Cursos superiores de tecnologia. In: SEGENREICH, Stella Cecília Duarte (Org.). **Organização institucional e acadêmica na expansão da**

educação superior: glossário. Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais, 2016, p. 54-58.

SOUZA, José dos Santos. Cursos superiores de tecnologia. In: SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte (Organizadora). **Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior:** glossário. Rio de Janeiro: Publit, 2017a. p. 54-58.

SOUZA, José dos Santos. Gerencialismo. In: SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte (Organizadora). **Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior:** glossário. Rio de Janeiro: Publit, 2017b. p. 182-187.

SOUZA, José dos Santos; VEIGA, Célia Cristina Pereira da Silva. Determinantes sociais e políticos da regulamentação e fomento dos cursos superiores de tecnologia no Brasil. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 38, p. 461-482, jan./mar. 2020.

SOUZA, José dos Santos. Cursos superiores de tecnologia: a materialidade da formação enxuta e flexível para o precariado no Brasil. **Revista Trabalho Necessário** Rio de Janeiro, v. 18, n. 36, p. 320 - 342, maio - ago 2020.

SOUZA, José dos Santos. Fundamentos sócio-históricos da recomposição burguesa diante da crise orgânica do capital. In: SOUZA, José dos Santos; MACEDO, Jussara Marques de (Organizadores). **Crise do capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional**. Curitiba: CRV, 2021. 216 p.

SOUZA, José dos Santos. A educação superior enxuta e flexível como nicho promissor do mercado educacional. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-27, 22 jul. 2022.

VEIGA, Célia Cristina Pereira da Silva. **Determinantes sócio-históricos das mudanças recentes na gestão da educação profissional tecnológica no Brasil**. Nova Iguaçu (RJ); Seropédica (RJ): 2020. 374 Fls. Tese [Doutorado em Educação] –

Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

THOMAS, Peter. **The Gramscian Moment: Phylosophy, hegemony and marxism.** Leiden/Boston: Brill, 2009.