

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO
MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

TESE

Cursos Superiores de Tecnologia como materialidade do Ensino Superior enxuto e flexível para o trabalho precarizado no Brasil

Igor Andrade da Costa

2023



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

**CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA COMO
MATERIALIDADE DO ENSINO SUPERIOR ENXUTO E FLEXÍVEL
PARA O TRABALHO PRECARIZADO NO BRASIL**

Igor Andrade da Costa

Sob a Orientação do(a) Professor(a)
Rodrigo Azevedo da Cruz Lamosa

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Nova Iguaçu/Seropédica, RJ
Julho de 2023

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

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

C837 c Costa, Igor Andrade da, 1983 Cursos Superiores de Tecnologia como materialidade do Ensino Superior enxuto e flexível para o trabalho precarizado no Brasil/ Igor Andrade da Costa. Seropédica; Nova Iguaçu, 2023.
253 f.: il.

Orientador: Rodrigo de Azevedo da Cruz Lamosa. Tese (Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2023.

1. Curso Superior de Tecnologia. 2. Ensino Superior. 3. Educação Profissional. 4. Educação Tecnológica. 5. Trabalho e Educação. I. Lamosa, Rodrigo de Azevedo da Cruz, 1981-, 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 916 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.052896/2023-30

Seropédica-RJ, 09 de agosto de 2023.

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

IGOR ANDRADE DA COSTA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 27/07/2023

Membros da banca:

RODRIGO DE AZEVEDO CRUZ LAMOSA. Dr. UFRJ (Orientador/Presidente da Banca).

ALLAN KENJI SEKI. Dr. UNICAMP (Examinador Externo à Instituição).

GISELLE SOUZA DA SILVA. Dra. UNIRIO (Examinadora Externa à Instituição).

HUGO LEONARDO FONSECA DA SILVA. Dr. UFG (Examinador Externo à Instituição).

OLINDA EVANGELISTA. Dra. UFSC (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 28/08/2023 00:09)

RODRIGO DE AZEVEDO CRUZ LAMOSA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1941477

(Assinado digitalmente em 31/08/2023 07:32)

HUGO LEONARDO FONSECA DA SILVA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 865.215.511-91

(Assinado digitalmente em 09/08/2023 19:23)

ALLAN KENJI SEKI
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 010.129.449-21

(Assinado digitalmente em 29/08/2023 19:16)

OLINDA EVANGELISTA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 209.995.509-34

(Assinado digitalmente em 10/08/2023 18:29)

GISELLE SOUZA DA SILVA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 107.257.277-05

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **916**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **09/08/2023** e o
código de verificação: **2b5704e57e**

Agradecimentos

Agradeço a classe trabalhadora que por meio da organização e luta constante pela socialização do conhecimento socialmente produzido, viabilizou o acesso aqueles que só tem a força de trabalho para dispor à universidade pública, gratuita e de qualidade.

Agradeço a minha mãe, Lélia Maria Gomes de Andrade, professora que lutou para que eu tivesse acesso à educação e pudesse chegar até aqui.

Agradeço a minha vó, Zélia Maria Gomes de Andrade (*in memoriam*), mulher simples que estudou até o segundo ano do ensino fundamental, mas que sem o seu carinho e apoio jamais teria conseguido concluir este curso de doutorado.

Agradeço aos amigos que fiz no Grupo de Pesquisa sobre Trabalho Política e Sociedade (GTPS), em especial à Nelma Bernardes Vieira, colega de turma e amiga para a vida toda. Parceira de estudos na leitura de “O Capital”. Sem sua amizade não seria possível terminar este curso de doutorado. Agradeço aos amigos Thiago de Jesus Esteves, Bruno de Oliveira Figueiredo e Rodrigo Coutinho pelas conversas e conselhos ao longo do curso desde o mestrado até o doutorado. Agradeço também à professora Jussara Marques de Macedo pela amizade e conselhos ao longo do processo de doutoramento.

Agradeço ao meu orientador Rodrigo Lamosa por ter me recebido sob sua orientação e em seu grupo de pesquisas, o Laboratório de Investigações em Estado, Poder e Educação (LIEPE/UFRRJ), cujas contribuições foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Agradeço aos colegas do GT de Financeirização do Colemarx: Luciane Nascimento, Rafaela Sardinha, Hellen Costa, Helifrançis Ruela, Luis Felipe Cavalcanti, Andreia Cruz e outros do Colemarx. A contribuição na amizade, nos debates e no método de investigação elaborado pelo grupo foram fundamentais para o curso deste trabalho.

O processo do doutoramento foi mediado por um conjunto de acontecimentos que certamente contribuíram muito para meu amadurecimento intelectual, profissional e humano e a isso, em que pese as dores do decurso, sou grato.

COSTA, Igor Andrade da. **Cursos Superiores de Tecnologia como materialidade do ensino superior enxuto e flexível para o trabalho precarizado no Brasil**. Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu (RJ): 2023. 253 f. Tese [Doutorado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O Curso Superior de Tecnologia (CST) é um grau acadêmico de Ensino Superior com duração de 1600 a 2400 horas. Regulamentada pela LDB 9.394/1996 e pelo Decreto Federal nº 5.154/2004. De acordo com o discurso governamental, a tônica dos CST é viabilizar a formação de profissionais em condições de laborabilidade, polivalentes e capazes de apresentar soluções à problemas cotidianos da produção. A materialidade dos CST revela que 83,62% dos estudantes dos CST ou 8 em cada 10 se encontram nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e que 68% desta oferta é de cursos do Eixo Gestão e Negócios. Deste modo, um olhar mais atento aponta que tais cursos podem ser mais um meio de conformação do que de formação e qualificação da força de trabalho para as condições da atuais de produção, marcadas por forte introdução da microeletrônica, informática e robótica. O objeto de nossa pesquisa é a oferta dos CST nas IES privadas líderes de mercado. O referencial empírico da pesquisa é a Universidade Estácio de Sá, mantenedora da YDUQS Participações S.A. O objetivo é explicar as implicações do fato de os CST terem se tornado mercadoria acessível para determinados segmentos da classe trabalhadora mobilizada pela ideologia do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade. Trata-se de pesquisa pautada no materialismo histórico e dialético. Como instrumento de coleta de dados utilizamos pesquisa bibliográfica, análise documental, levantamento nos Microdados do Censo da Educação Superior e nos Microdados do ENADE. Nossa hipótese é que este modelo de ensino materializa a universidade enxuta e flexível do proletariado de serviços na era digital da acumulação capitalista. Um projeto político-pedagógico que tem uma dupla finalidade: a de formar trabalhadores de novo tipo para atender a demanda empresarial por profissionais com qualificações intermediárias que transitam entre o trabalho simples e o trabalho complexo e a de conformar trabalhadores excluídos da promessa integradora do capital e fadados ao desemprego e a precariedade do trabalho e da vida social. Como resultados apontamos que os CST são um curso direcionado aos segmentos mais precarizados da classe trabalhadora, onde a maior parte dos estudantes são adultos trabalhadores, que trabalham pelo menos 40h e que enxergam no ensino superior meio de valorização da sua força de trabalho para superar a condição de vulnerabilidade social. Concluimos que os cursos delimitados estão voltados a conformação para a vida precária de parcela de parcela significativa da classe trabalhadora para o trabalho na empresa enxuta, flexível e liofilizada do capitalismo na era digital.

Palavras-Chave: Trabalho e Educação – Tendências da Política Educacional – Ensino Superior – Educação Profissional – Educação Tecnológica – Curso Superior de Tecnologia.

COSTA, Igor Andrade da. **Higher Technology Courses as materiality of lean and flexible higher education for precarious work in Brazil**. Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu (RJ): 2023. 253 f. Thesis [Doctorate in Education] – Graduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands (PPGEduc), Federal Rural University of Rio de Janeiro

The Higher Technology Course (HTC) is an academic higher education degree lasting 1600 to 2400 hours. Regulated by LDB 9.394/1996 and Federal Decree nº 5.154/2004. According to the governmental discourse, the keynote of the CST is to enable the training of professionals in conditions of workability, versatile and capable of presenting solutions to everyday production problems. The materiality of CST reveals that 83.62% of CST students, or 8 out of 10, are in private Higher Education Institutions (HEIs) and that 68% of this offer is in Management and Business Axis courses. Thus, a closer look points out that such courses can be more a means of conforming than training and qualifying the workforce for current production conditions, marked by the strong introduction of microelectronics, informatics, and robotics. The object of our research is the provision of HTC in leading private HEIs. The empirical reference of the research is Estácio de Sá University, which maintains YDUQS Participações S.A. The objective is to explain the implications of the fact that HTC have become an accessible commodity for certain segments of the working class mobilized by the ideology of entrepreneurship, employability, and sustainability. This is a research based on historical and dialectical materialism. As a data collection instrument, we used bibliographical research, document analysis, surveys in the Microdata of the Higher Education Census and in the Microdata of ENADE. Our hypothesis is that this teaching model materializes the lean and flexible university of the service proletariat in the digital age of capitalist accumulation. A political-pedagogical project that has a double purpose: that of training a new type of workers to meet the business demand for professionals with intermediate qualifications who transit between simple and complex work, and that of conforming workers who are excluded from the integrative promise of capital and doomed to unemployment and precarious work and social life. As a result, we point out that the HTC is a course aimed at the most precarious segments of the working class, where most of the students are working adults, who work at least 40 hours and who see higher education as a means of valuing their workforce to overcome the condition of social vulnerability. We conclude that the delimited courses are aimed at conforming to the precarious life of a significant portion of the working class to work in the lean, flexible, and freeze-dried company of capitalism in the digital age.

Keywords: Work and Education – Trends in Educational Policy – Higher Education – Professional Education – Technological Education – Higher Technology Course.

COSTA, Igor Andrade da. **Cursos de Tecnología Superior como materialidad de la educación superior ágil y flexible para el trabajo precario en Brasil**. Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu (RJ): 2023. 253 ss. Tesis [Doctorado en Educación] – Programa de Posgrado en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares (PPGEduc), Universidad Federal Rural de Rio de Janeiro.

El Curso de Tecnología Superior (CST) es un título académico de educación superior con una duración de 1600 a 2400 horas. Reglamentada por la LDB 9.394/1996 y el Decreto Federal nº 5.154/2004. Según el discurso gubernamental, la tónica de la CST es viabilizar la formación de profesionales en condiciones de trabajabilidad, versátiles y capaces de presentar soluciones a los problemas productivos cotidianos. La materialidad del CST revela que el 83,62% de los estudiantes del CST, es decir, 8 de cada 10, se encuentran en Instituciones de Educación Superior (IES) privadas y que el 68% de esta oferta es en cursos de Gestión y Eje Empresarial. Así, una mirada más cercana apunta que tales cursos pueden ser más un medio de conformar que de capacitar y calificar la mano de obra para las condiciones productivas actuales, marcadas por la fuerte introducción de la microelectrónica, la informática y la robótica. El objeto de nuestra investigación es la provisión de CST en las principales IES privadas. El referente empírico de la investigación es la Universidad Estácio de Sá, que mantiene YDUQS Participações S.A. El objetivo es explicar las implicaciones del hecho de que los CST se hayan convertido en una mercancía accesible para ciertos segmentos de la clase trabajadora movilizados por la ideología del emprendimiento, la empleabilidad y la sostenibilidad. Esta es una investigación basada en el materialismo histórico y dialéctico. Como instrumento de recolección de datos se utilizó la investigación bibliográfica, el análisis de documentos, las encuestas en los Microdatos del Censo de Educación Superior y en los Microdatos de ENADE. Nuestra hipótesis es que este modelo de enseñanza materializa la universidad magra y flexible del proletariado de servicio en la era digital de la acumulación capitalista. Un proyecto político-pedagógico que tiene un doble propósito: el de formar nuevos tipos de trabajadores para atender la demanda empresarial de profesionales de calificación intermedia que transitan entre el trabajo simple y el complejo, y el de conformar trabajadores excluidos de la promesa integradora del capital. y condenados al desempleo ya la precariedad laboral y social. Como resultado, señalamos que el CST es un curso dirigido a los segmentos más precarios de la clase trabajadora, donde la mayoría de los estudiantes son adultos trabajadores, que trabajan por lo menos 40 horas y que ven en la educación superior un medio para valorar su mano de obra para superar la condición de vulnerabilidad social. Concluimos que los cursos delimitados están orientados a amoldarse a la precaria vida de una parte importante de la clase trabajadora para trabajar en la magra, flexible y liofilizada empresa del capitalismo en la era digital.

Palabras-clave: Trabajo y Educación – Tendencias de la Política Educativa – Educación Superior – Educación Profesional – Educación Tecnológica – Curso Superior de Tecnología.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
B3	Bolsa de Valores
BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIREME	Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BOVESPA	Bolsa de Valores
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupação
CEET	Centro de Educação Tecnológica de São Paulo
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CES	Câmara de Ensino Superior

CESu	Câmara de Ensino Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNCST	Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CST	Curso Superior de Tecnologia
CVM	Comissão de Valores Mobiliários
DFP	Demonstrações Financeiras Padronizadas
EaD	Ensino à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escolas Técnicas Federais
EXIMBANK	Export-Import Bank
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FATEC	Faculdades de Tecnologia
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FHC	Fernando Henrique Cardoso

FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FIES	Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNTEC	Fundo Tecnológico
GTPS	Grupo de Pesquisa sobre Trabalho Política e Sociedade
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBMEC	Instituto Brasileiro de Mercados e Capitais
IDOMED	Instituto de Educação Médica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação

PPC	Projeto Político Curricular
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RH	Recursos Humanos
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESES	Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá
SETEC/MEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
TCH	Teoria do Capital Humano
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UnC	Universidade do Contestado
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIOESPE Universidade do Oeste Paulista

USAID United States Agency for International Development

UTFPR Universidade Federal Tecnológica do Paraná

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: N° de matrículas ofertadas no Ensino Superior Tecnológico por Modalidade e Categoria Administrativa (2009-2017).....	34
Gráfico 2: Número de matrículas ofertadas no Ensino Tecnológico por Modalidade de Ensino (2009-2017).....	35
Gráfico 3: Série histórica do N° de vagas ofertadas no Ensino Superior Tecnológico Privado por Modalidade, de 2009 a 2017 – 2018.	36
Gráfico 4: N° de matrículas por grau acadêmico - 2019	47
Gráfico 5: N° de matrículas por categoria administrativa da IES – 2019.....	47
Gráfico 6: Distribuição da oferta de CST por organização acadêmica - 2019.....	49
Gráfico 7: Distribuição de estudantes matriculados por CST nas IES, por dependência administrativa - 2019.....	50
Gráfico 8: N° de trabalhos pertinentes por área de conhecimento.....	66
Gráfico 9: N° de trabalhos relevantes por categoria administrativa das IES.....	69
Gráfico 10 N° de trabalhos científicos pertinentes por Unidade Federativa	70
Gráfico 11: N° de trabalhos científicos pertinentes por Região Brasileira.....	71
Gráfico 12: N° de trabalhos científicos acerca dos CST por ano (2001-2018)	71
Gráfico 13: N° de matrículas nos CST por dependência administrativa (2011-2019)	126
Gráfico 14: Oferta de vagas nos CST por turno na UNESA (2009-2019).....	138
Gráfico 15: Evolução da receita da UNESA entre 2010 e 2019	144
Gráfico 16 Operações de fusões e aquisições no setor educação (2008-2019).....	147
Gráfico 17: Despesas com Docentes, técnicos e custeio da UNESA (2010-2019).....	149
Gráfico 18: Estudantes matriculados na modalidade presencial YDUQS 2013-2022 (mil alunos)	169
Gráfico 19: Alunos da YDUQS matriculados na modalidade EaD 2013 - 2022 (por mil)171	

Gráfico 20 Estudantes matriculados na modalidade presencial e EaD na YDUQS (2013-2022).....	173
Gráfico 21: Ticket médio dos cursos e graduação por modalidade e segmento - YDUQS (2018).....	176
Gráfico 22 Distribuição dos estudantes do CST em Gestão de Recursos Humanos por faixa etária – UNESA (2018)	182
Gráfico 23 Faixa etária dos estudantes do CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas da UNESA (2017)	190
Gráfico 24: Faixa etária dos estudantes do CST em Logística – UNESA (2018).....	198
Gráfico 25 Distribuição dos estudantes do CST em Marketing por faixa etária– UNESA (2018).....	206
Gráfico 26 Distribuição dos estudantes do CST em Gestão da TI – UNESA (2018).....	212

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: N° de trabalhos levantados por repositório digital	64
Tabela 2: N° de trabalhos levantados nas Reuniões Nacionais da ANPED por Grupo de trabalho (2000 – 2018).....	64
Tabela 3: N° de trabalhos pertinentes por indexador eletrônico	66
Tabela 4: N° de trabalhos relevantes por IES	67
Tabela 5: Distribuição de pesquisas científicas pertinentes por campo e tendência de debate - 2019	73
Tabela 6: Estratégias do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995)	120
Tabela 7 Oferta de matrículas em CST por IES privada (2019)	135
Tabela 8: Principais fundos de investimento acionistas da Estácio Participações S.A (2017)	148
Tabela 9 Direção executiva da YDUQS (2023)	153
Tabela 10: Principais fundos de investimento privado da YDUQS S.A na B3 (2023)	155
Tabela 11: Principais acionistas da YDUQS S.A (EUA) no mercado OTC	159
Tabela 12: Relação das mantenedoras da Holding YDUQS (2023)	160
Tabela 13 Valor da mensalidade da UNESA por curso de graduação em reais (2023)	177
Tabela 14 Situação de Trabalho dos estudantes do CST em Gestão de Recursos Humanos – UNESA (2018).....	184
Tabela 15: Motivo da escolha do CST em Gestão de Recursos Humanos apontado pelos alunos – UNESA (2018).....	185
Tabela 16 Renda familiar dos estudantes do CST em Gestão de Recursos Humanos – UNESA (2018)	186
Tabela 17: Custeio da Mensalidade CST em Gestão de Recursos Humanos – UNESA (2018)	187
Tabela 18: Motivo da escolha da IES dos estudantes do CST em Gestão de Recursos Humanos – UNESA (2018).....	188

Tabela 19: Situação de trabalho dos estudantes do CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas da UENSA (2017).....	191
Tabela 20 Renda Familiar dos estudantes de Análise e Desenvolvimento de Sistemas da UNESA (2017).....	192
Tabela 21 Situação financeira dos estudantes de Análise e Desenvolvimento de Sistemas da UNESA (2017).....	193
Tabela 22 Motivação para escolha do CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - UNESA (2017).....	194
Tabela 23 Custeio das mensalidades dos estudantes do CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas – UNESA (2018).....	195
Tabela 24 Renda Familiar dos estudantes de Logística da UNESA (2018).....	199
Tabela 25: Situação financeira dos estudantes do CST em Logística – UNESA (2018).....	200
Tabela 26 Situação de trabalho dos estudantes do CST em Logística - UNESA (2018)	201
Tabela 27:Custeio das mensalidades dos estudantes do CST em Logística – UNESA (2018)	202
Tabela 28 Motivo da escolha da IES dos estudantes do CST em Logística – UNESA (2018)	203
Tabela 29 Renda familiar dos estudantes do CST em Marketing - UNESA (2018)	207
Tabela 30 Situação financeira dos estudantes do CST em Marketing – UNESA (2018).....	208
Tabela 31 Situação de trabalho dos estudantes do CST em Marketing – UNESA (2018).....	209
Tabela 32 Custeio das mensalidades dos estudantes do CST em Marketing – UNESA (2018).....	210
Tabela 33: Renda familiar dos estudantes do CST em Gestão da TI – UNESA (2017).....	213
Tabela 34 Situação financeira dos estudantes do CST em Gestão da TI - UNESA (2018).....	214
Tabela 35: Situação de trabalho dos estudantes do CST em Gestão de TI -UNESA (2018).....	215
Tabela 36 Custeio das mensalidades dos CST em Gestão de TI – UNESA (2018)	216

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Documentos dos organismos supranacionais sobre Educação Superior 1959-196327

Quadro 2: Mapa do levantamento bibliográfico por Tema, Eixos e Termos de busca.....61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
1 PARTINDO DA REALIDADE: OS CST COMO PROBLEMA DE FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA	24
1.1 Apresentação da proposta investigativa e de sua relevância científica	41
1.2 Procedimentos metodológicos e categorias analíticas.....	46
1.2.1 Procedimentos metodológicos	46
1.2.2 Quadro Teórico e Metodológico que fundamenta a pesquisa.....	51
2 AS TENDÊNCIAS DO DEBATE ACERCA DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA	60
2.1 O método do levantamento bibliográfico	60
2.2 A seleção dos trabalhos pertinentes.....	65
2.3 Caracterização da bibliografia pertinente ao tema	65
2.4 Análise da literatura levantada	72
2.5 Aspectos pedagógicos	74
2.5.1 O debate acerca da formação do tecnólogo	74
2.5.2 Percepção docente e discente acerca dos cursos superiores de tecnologia.....	76
2.5.3 A percepção dos docentes acerca da formação do tecnólogo	77
2.5.4 A percepção dos estudantes acerca do CST.....	78
2.6 Política e Regulação	79
2.6.1 A evasão nos CST	79
2.6.2 A avaliação dos CST.....	81
2.6.3 O contexto político da criação e expansão dos CST	82
2.6.4 O Desenvolvimento Institucional dos CST e sua Expansão no Brasil ...	84
2.6.5 A oferta do CST como meio de promoção de mobilidade social e ascensão social	88
2.6.6 A motivação dos estudantes na escolha do CST	91
2.6.7 Política de inclusão nos CST	92

2.7	Aspectos Profissionais.....	92
2.7.1	A formação docente nos Cursos Superiores de Tecnologia.....	92
2.7.2	O trabalho docente nos CST	95
2.7.3	Os CST e a formação focada no mercado de trabalho	97
2.7.4	O perfil do tecnólogo	100
2.8	Considerações acerca da literatura analisada	102
3	O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DOS CST NO BRASIL.....	105
3.1	Os CST como proposta incipiente do capital para a formação tecnológica enxuta	107
3.2	Consolidação dos CST como alternativa de formação enxuta e flexível	114
4	UNIVERSIDADES S.A: UNESA A INDÚSTRIA EDUCACIONAL DO CAPITAL FINANCEIRO	134
4.1	Introdução.....	134
4.2	Sociedade de Ensino Estácio de Sá: de empresa familiar a holding internacional	140
4.3	O que é a YDUQS?	153
4.4	Ensino Premium para quem: a segmentação da oferta de ensino superior na YDUQS.	166
5	O PERFIL DO ESTUDANTE DO CST NA UNESA: O “ENSINO DIGITAL” E A FORMAÇÃO DO PROLETARIADO DE SERVIÇOS	175
5.1	O CST em Gestão de Recursos Humanos	178
5.2	O CST em Gestão em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.....	189
5.3	O CST em Logística.....	196
5.4	O CST em Marketing	204
5.5	O CST em Gestão de Tecnologia da Informação.....	211
5.6	Universidade S.A: a indústria educacional do capital financeiro para a formação do proletariado de serviços da era digital.....	217
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
	REFERÊNCIAS	223

INTRODUÇÃO

Meu interesse pela pesquisa em educação surgiu da necessidade de entender as reformas operadas na escola pública. Sou docente de Geografia das Redes Públicas de Ensino do estado e do município do Rio de Janeiro. Como professor da Rede Pública de Ensino de Educação Básica, desde 2009, presenciei e lutei contra um conjunto de reformas curriculares e administrativas, participando de sucessivas greves desde 2011. Compondo a base da militância do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE-RJ). Acredito na greve como instrumento de luta por condições de trabalho e de educação mais dignas. Foi a luta, junto ao SEPE-RJ e aos colegas de trabalho que me fez amadurecer profissionalmente e como ser humano. Em 2016, fui apresentado ao Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS) por um colega de trabalho e de militância sindical. No GTPS, comecei a encontrar respostas para os questionamentos surgidos no cotidiano da atividade docente e comecei a perceber que as reformas que estavam sendo operadas nas Redes Públicas de Ensino do Estado e Município do Rio de Janeiro se articulavam às demandas do capital. A partir das primeiras percepções, iniciei os estudos para cursar Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da UFRRJ, sob a orientação de José dos Santos Souza. O resultado foi a dissertação intitulada *Reforma Gerencial e Seus Impactos no Currículo Mínimo da Educação Básica: uma análise da gestão curricular na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro*, concluída em 2019 (COSTA, 2019). Esta dissertação foi fundamental para meu desenvolvimento intelectual e profissional, além do amadurecimento e certeza da luta como meio de desenvolvimento humano e enfrentamento das imposições capitalistas.

A partir do acúmulo de conhecimentos obtidos no curso de mestrado e do ingresso para a Rede Universitas/BR, meu interesse sobre a Educação Superior foi despertado, ao perceber os processos aos quais a Educação Básica é submetida também atingem a Educação Superior. A partir destas constatações ingresso no curso de Doutorado no PPGEDUC da UFRRJ, em 2019. Com o Projeto de Tese intitulado *Cursos Superiores de*

Tecnologia como Materialidade do Ensino Superior Enxuto e Flexível para o Precariado no Brasil, dou início a novas investigações acerca da materialidade dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST). Se o objeto de análise desta pesquisa são os CST, o objeto de estudo para a vida é a educação ofertada para a classe trabalhadora. Sempre na disposição e certeza de que apenas a luta é capaz de obrigar as classes dominantes a socializar o conhecimento socialmente produzido. O percurso do trabalho foi marcado por um conjunto de acontecimentos turbulentos: a pandemia da Covid 19, os sucessivos cortes de verba do governo Bolsonaro, além da mudança de orientação. A partir da orientação de Rodrigo Lamosa novas contribuições se somaram ao trabalho, tanto do Liepe quanto do GT de Financeirização do Colemarx que foram fundamentais para a elaboração dos capítulos 4 e 5 deste trabalho.

Esta tese trata dos Cursos Superiores de Tecnologia, um grau acadêmico com duração de 1600 a 2400 horas, que atualmente é regulamentado pela LDB 9.394/1996 e pelo Decreto Federal nº 5.154/2004. Por ter uma duração reduzida em relação a licenciatura e ao bacharelado tratamos este grau acadêmico como enxuto e o consideramos flexível, pois sua configuração acadêmica é permeável as demandas imediatas do mercado de trabalho. Os dados iniciais de nossa pesquisa permitem afirmar que a maior parte das matrículas e, portanto, da oferta dos CST está concentrada nas Instituições de Ensino Superior privadas. A partir desta constatação definimos como hipótese central que este modelo de ensino materializa a universidade enxuta e flexível para o precariado, ou seja, um projeto político-pedagógico que tem uma dupla finalidade: a de formar trabalhadores de novo tipo para atender a demanda empresarial por profissionais com qualificações intermediárias que transitam entre o trabalho simples e o trabalho complexo e a de conformar trabalhadores excluídos da promessa integradora do capital e fadados ao desemprego e a precariedade do trabalho e da vida social. Ao longo da elaboração do trabalho, com maior conhecimento do objeto de análise e da composição dos estudantes do CST decido deixar o conceito de precariado, na medida em que não contempla a caracterização socioeconômica dos estudantes do CST, por isto, adoto o conceito de proletariado de serviços (ANTUNES, 2018). A mudança se justifica pelo fato de a maior parte dos estudantes dos CST serem adultos, o que exclui o uso da categoria precariado de acordo com os pressupostos de Giovanni Alves (2014, p. 192). Para afirmar que os estudantes dos CST pertencem ao precariado de acordo com os pressupostos de Ruy Braga seria necessário uma verificação

em campo acerca da vínculos jurídicos de trabalho, bem como das condições trabalhistas dos estudantes e egressos dos CST, que não caberiam nas condições materiais em que este trabalho foi realizado.

Deste modo, delimitamos como objeto os CST da iniciativa privada tomando como referencial empírico os cursos ofertados pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), vinculados à mantenedora Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá, com sede no Rio de Janeiro. Para o levantamento dos dados primários utilizamos os Microdados do Censo da Educação Superior e os Microdados do Questionário do Enade. Nas duas bases de dados foi utilizado o código 163, referente a mantenedora delimitada.

Para analisar a oferta dos CST pelas IES privadas explicitamos as mudanças na forma organizativa da UNESA, em consequência do processo de financeirização desta instituição. Com isso, o CST passa a ser ofertado sob marcas como: Ensino Digital, ao Vivo e Flex. Nomes que se desvinculam das delimitações do MEC, quais sejam: presencial e EaD

Os dados levantados e os resultados obtidos em nossa análise nos permitem afirmar que os CST são ofertados, em maior parte, na modalidade EaD e são voltados a um público adulto, que trabalha 40h ou mais por semana, é responsável pelo sustento da família e procura este grau acadêmico como meio de valorização profissional ou inserção no mercado de trabalho. A seguir expomos um breve resumo de cada capítulo.

No capítulo 1 expomos o problema da pesquisa, os CST e o objeto da análise, a oferta dos CST pelas IES privadas. Neste capítulo também expomos os objetivos e a relevância política, social e científica de nossa pesquisa. Apresentamos o recorte do objeto, os objetivos e as categorias e mediações elencadas para empreender a análise.

No capítulo 2 expomos os resultados do levantamento realizado nos repositórios digitais e a revisão da literatura. Esta etapa foi fundamental para o aprofundamento dos conhecimentos acerca do objeto e da produção científica acerca de nosso tema. Neste capítulo expomos dados acerca da distribuição da produção científica por estados e regiões, as principais IES que pesquisam o CST, e os dados acerca do crescimento do número de pesquisas sobre a Educação Superior Tecnológica. Expomos ainda a análise da literatura revisada de acordo com as principais tendências do debate.

O capítulo 3 expõe a análise sócio-histórica do desenvolvimento dos CST no Brasil. Neste capítulo estabelecemos a relação entre a emergência de um projeto educativo enxuto, pragmático e imediatista de Educação Superior para a classe trabalhadora como resposta à crise orgânica do capital. Analisamos a transição do Modelo de Desenvolvimento Rígido do Capital para o Modelo de Desenvolvimento Enxuto e Flexível. Dois momentos do desenvolvimento do Bloco Histórico do capital que caracterizamos como ondas, de acordo com a teoria gramsciana.

O capítulo 4 analisa os impactos da mudança organizativa decorrente processo de financeirização da Educação Superior na oferta de matrículas nas IES privadas. Levanta o histórico das mudanças organizativas decorrentes do processo de financeirização da educação superior no Brasil, da formação das *holdings*, tomando como referência a Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá que hoje pertence a holding YDUQS participações S.A. O capítulo analisa como a oferta de cursos foi sendo modelada pelas demandas de expansão do lucro e explica como a oferta da graduação tecnológica se enquadra nesta nova conformação. Bem como a oferta dos cursos na modalidade EaD é usada como estratégia de expansão da oferta de cursos mais baratos, na medida em que a modalidade presencial é direcionada aos cursos com maior “ticket médio”, ou seja, os cursos com mensalidades e materiais de preço elevado.

O capítulo 5 analisa o perfil dos estudantes do Curso Superior de Tecnologia, a partir de dados socioeconômicos coletados do Questionário do ENADE. Faixa etária, renda familiar, situação de trabalho e forma de custeio das mensalidades foram alguns dos dados obtidos no levantamento estatístico realizado a partir dos Microdados do ENADE. Estes dados foram analisados em conjunto com os Projetos Pedagógicos dos cursos delimitados para estabelecer o perfil dos estudantes e a forma como a oferta deste grau acadêmico é realizada pelas IES privadas.

1 PARTINDO DA REALIDADE: os CST como problema de formação da classe trabalhadora

O Curso Superior de Tecnologia (CST) é um grau acadêmico de Ensino Superior com duração de 1600 a 2400 horas, menor que os cursos de bacharelado e licenciatura. Regulamentado pela Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) –, pelo Decreto Federal nº 5.154/2004 e pelo Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 1996; 2004; 2016). Os CST são apresentados pelo Ministério da Educação (MEC) como uma das “principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira” (BRASIL, 2001, p. 7; BRASIL, 2002, p. 2). De acordo com o discurso governamental (BRASIL, 2002, p. 28), o foco dos CST é a formação para empregabilidade de profissionais polivalentes, capazes de apresentar soluções à problemas cotidianos, no contexto de contínua mudança técnica e socioeconômica. Estes profissionais preconizados pelo discurso oficial são aqueles denominados tecnólogos.

Para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), o termo “educação tecnológica”, bem como os CST, tem origem na década de 1970, a partir da implantação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Os CST se expandiram pelo território nacional a partir de 1972, como política pública do governo federal, em especial a partir da criação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia, em 1976 – instituição federal voltada para a formação de tecnólogos. Em 1978 são criados os Centros Federais de Educação Tecnológica nos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, a partir das antigas escolas técnicas federais (SETEC/MEC, 2004, p. 13).

Ao analisar a implementação dos CST no Brasil, ao longo das décadas de 1960 e 1970, observamos que sua regulamentação foi construída em meio a disputa entre capital e trabalho pela definição dos marcos da política educacional para o Ensino Superior. Organismos supranacionais, empresariado e organizações da sociedade civil pleiteavam a hegemonia não só na definição das políticas de acesso e permanência na

universidade, bem como do tipo de formação. É neste contexto que o CST emerge como política pública para suavizar a pressão social pela ampliação das vagas na universidade e como demanda empresarial para formação de profissionais com formação superior de caráter mais técnico que científico, em cursos com maior flexibilidade, capazes de atender demandas imediatas da inovação técnica da indústria brasileira, em especial da automobilística.

Romanelli (1978, p. 228 e 229) destaca que política de regulamentação dos CST se desenvolveu no período da ditadura civil-militar, onde a implementação da Lei da Reforma Universitária – Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 – previa “um ciclo profissional” composto de cursos de curta duração. De acordo com Souza (2020, p. 365), a Lei da Reforma Universitária regulamentou o Art. 104 da Lei nº 4.024/1961, a LDB de 1961, que abrisse a possibilidade de novos percursos formativos:

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, *texto em html*).

A denominação “Curso Superior de Tecnologia” se desenvolveu ao longo dos anos 1960 e 1970 para designar um tipo de curso de nível superior mais exíguo e permeável às crescentes demandas da indústria por um novo tipo profissional. Até 1973, os documentos oficiais federais tratavam destes cursos como graduações de curta duração, tal como aparecera na Lei na Reforma Universitária de 1968. Brandão (2007, p. 4) aponta que em 1962 o Conselho Federal de Educação (CFE) respaldou a Diretoria de Ensino Superior (DAU) a encaminhar a proposta de criação de modalidade de curso para formar “engenheiros de operação”. O curso de Engenharia de Operação foi regulamentado pelo Parecer do CFE nº 60/1963. Neste sentido Sousa, Jesus e Griboski (2021, p. 90) destacam que:

No contexto dessa discussão, é importante também levar em consideração que a década de 1960 contou com um expressivo e bem articulado aparato legal em relação à educação superior brasileira, ao qual o poder político desejava imprimir os destinos da nação. Ao mesmo tempo, esse marco legal apresenta referências básicas para a instalação e evolução dos CSTs no país. Nesse cenário, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), dando respaldo a que as instituições de ensino superior pudessem criar cursos diferenciados.

A origem dos CST no Brasil se deu em contexto político e econômico diverso do atual, marcado pelo acelerado crescimento industrial e pela complexificação da sociedade. O governo civil-militar viu o Ensino Superior importante campo para a construção da hegemonia, ao mesmo tempo em que buscou atender as pressões do empresariado e dos organismos supranacionais para adequar a universidade às demandas de produtividade e competitividade de um país capitalista dependente. Qual seja, para a formação de força de trabalho qualificada para o processo de industrialização subalterna aos ditames das multinacionais estrangeiras. Com vistas a atender ao forte crescimento industrial era necessário um trabalhador adequado as demandas psicofísicas, éticas e morais do novo industrialismo que emergiu na América Latina nos idos dos anos 1950 e 1960.

Na década de 1960, o Ensino Superior foi atravessado por uma “crise universitária”, marcada pelo tensionamento resultante da pressão das classes médias por maior acesso à universidade. As tensões se deram em ambiente de forte organização política dos estudantes. As quais o governo tentou sufocar ao mesmo tempo em que criara mecanismos para manter os privilégios de classe no acesso à graduação. Neste sentido, a Lei da Reforma Universitária equacionou as tensões em jogo, pois, ao mesmo tempo em que ampliou o número de vagas criou instrumentos internos de seleção, entre os quais a instituição do “jubilamento” (FREITAG, 2005, p. 145). É neste contexto que a educação técnica e tecnologia foi acionada como válvula de escape para aliviar as turbulências da reivindicação estudantil e do empresariado, por meio da instituição da obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º Grau, a partir Lei nº 5.692/1971. Com isso, os CST são disseminados como formação profissional tecnológica. De acordo com Sousa, Jesus e Gribosiki (2021, p. 98):

Lima Filho (1999) destaca que essa reforma [Lei nº 5.540/1968] deu origem aos CSTs como um modelo de ensino superior alternativo ao universitário, oferecendo cursos com flexibilidade curricular, mais práticos e rápidos, que atendessem às demandas empresariais e de desenvolvimento.

Cunha (2007, p. 14-15) destaca que na década de 1960 “o lado não universitário do ensino superior poderia ser definido como como aparelho privado de hegemonia, neste contexto, o período de reforma do ensino superior entre 1964 e 1968 pode ser definido como um modelo de subordinação política e econômica ao modelo universitário norte-americano. O autor enfatiza o caráter modernizador do imperialismo no Brasil, “ainda que o capital industrial lance mão de relações arcaicas quando necessário”. Cunha (2007, p.

14) ainda destaca o contexto internacional de expansão do socialismo para metade do planeta e das guerras pela libertação nacional e luta anti-imperialista.

Neste período, os organismos supranacionais produziram farto material para orientar a reorganização da Educação Superior nos países latino-americanos. Estes organismos acompanhavam atentamente o desenvolvimento industrial dos países latinos e produziam farta documentação para fundamentar as reformas, como apontado por Veiga (2019, p. 155-188). Quadro 1 Documentos dos organismos supranacionais sobre Educação Superior 1959-1963

Ano	Organismo	Documento	Observações
1959	UNESCO	“La enseñanza profesional y técnica: bibliografía internacional”	Condensou a bibliografia de mais de 90 países a acerca da ETP (UNESCO, 1959, p. 1 <i>apud</i> VEIGA 2019, p. 188)
1962	CEPAL	“Boletín Económico de América Latina”	Publicação bianual da CEPAL sobre a situação econômica da América Latina.
1962	CEPAL	“Desarrollo económico y educación em América Latina	-
1962	UNESCO	The work of UNESCO in the field of Higher Scientific and Technological Education”	Estabeleceu diretrizes para o desenvolvimento econômico, entre elas: a pesquisa e difusão tecnológica; a formação técnica em todos os níveis e a transferência da técnica industrial moderna ao empresariado latino-americano (CEPAL, 1962, p. 155 <i>apud</i> VEIGA, 2019, . 189).
1963	UNESCO	Programmes and activities relating to Higher Education in Latin America”	Sistematização das ações de Educação Superior da UNESCO para a América Latina (VEIGA, 2019, p. 191)

1963	UNESCO	The work of the United Nations and its Specialised Agencies relating to Higher Education in Latin America	Sistematização das ações de Educação Superior da UNESCO para a América Latina (VEIGA, 2019, p. 191)
1963	UNESCO	“The work of the United Nations and its Specialised Agencies relating to Higher Education in Latin America”	(CEPAL, 1962, p. 155).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados de Veiga (2019)

Como podemos observar, o início da década de 1960 contou com forte produção dos organismos supranacionais acerca do desenvolvimento econômico e crescimento industrial dos países latino-americanos bem como a recomendação, em especial pela (UNESCO, 1962) da criação de um tipo de formação técnica em todos os níveis de ensino.

O período entre o Golpe Civil-Militar de 1964 e a instituição da Lei da Reforma Universitária, em 1968, foi marcado por forte concentração de capital, propriedade e renda, em razão das políticas adotadas pela ditadura. Em um ambiente de recessão e falências, a ascensão social dos setores médios por meio de investimentos, pequenas empresas ou comércio é dificultada. O número de inscritos no vestibular, em relação ao número de vagas cresce 212% entre 1964 e 1968 (FREITAG, 2005, p. 149).

Na década de 1970, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza teve papel fundamental na disseminação dos “cursos técnicos de nível superior”, cursos de dois anos de duração com 2.450 horas-aula. Estes cursos eram focados na área de construção civil e tinham por objetivo formar profissionais para reproduzir, operar e manter a tecnologia e os processos industriais importados, principalmente dos Estados Unidos (BRANDÃO, 2007, p. 5). Neste período, o país experimentou forte expansão da indústria automobilística e da construção civil, de modo que as políticas públicas de fomento aos “cursos técnicos de nível superior” tinham por pretensão formar operários qualificados para atender às demandas do crescimento acelerado da atividade industrial e da urbanização. Vale ressaltar que o período foi marcado por forte alinhamento subalterno aos interesses dos EUA e às organizações internacionais que representavam interesses norte-americanos. Tais interesses foram materializados nos acordos MEC-USAID que deram a tônica da Reforma

Universitária no ano de 1968. É este o contexto em que foi dado início à expansão da Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPT) no Brasil.

Do Parecer CFE nº 60/1963 (BRASIL, 1963), que criou os cursos de Engenharia de Operação ao Parecer CFE nº 1.060/1973 (BRASIL, 1973), ocorreu intensa disputa entre o Estado e as organizações de representação da categoria dos Engenheiros para estabelecer os limites da formação dos até então chamados “Cursos Técnicos de Nível Superior” (BRASIL, 1973). O Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Engenharia (CREA) não aceitava que os formados em Cursos Superiores de Curta duração tivessem a denominação de engenheiros. Em 1973, o governo Federal emite o Parecer CFE nº 1.060 com o objetivo de regulamentar os cursos de graduação experimentais que vinham sendo desenvolvidos em instituições e resolver os conflitos com CREA. É neste sentido que a letra do decreto assinala:

Cabe uma última observação acerca do registro profissional desses “Técnicos de Nível Superior” ou Tecnólogos, como vem sendo ultimamente chamados. O Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura e Agronomia, pela Resolução nº 208, de 9 de junho de 1972, estabeleceu as atribuições profissionais de tal categoria [...] Parece conveniente que os cursos técnicos de nível superior na área de Tecnologia passem a ser chamados de “Cursos Superiores de Tecnologia”, dando-se aos diplomados pelos mesmos a denominação de “Tecnólogos”. A primitiva denominação é muito extensa e até o presente momento tem dado alguma confusão com os “Técnicos de Nível Médio” [...] De outro lado, a denominação “Tecnólogo”, além de concisa, parece traduzir melhor o profissional diplomado por instituição que objetive a formação de especialista em determinado ramo da tecnologia. (BRASIL, 1973, p. 181-182).

Ainda que a origem dos CST remeta à décadas de 1960 e 1970, é a partir do final da década 1990 e início dos anos 2000 que este grau acadêmico ganhou novo impulso, por meio de políticas públicas que lhe atribuíram nova regulamentação acerca do tempo de duração, dos cursos autorizados e da organização curricular: organizada por competências. Em 1994, a Lei Federal nº 8.948/1994 (BRASIL, 1994) instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e criou o Conselho Nacional de Educação Tecnológica (BRASIL, 2004, p. 14). A partir dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CES nº 436/2001 (BRASIL, 2001), orientou a estruturação de Cursos Superiores de Tecnologia e a formação de tecnólogos; e por meio do Parecer CNE/CP nº 29/2002, regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a organização e funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia. Tal regulamentação norteou a oferta dos CST como uma política pública de qualificação para o trabalho afim de atender as

demandas imediatas do mercado, por profissionais com um tipo de formação “mais reduzida” e “sintonizada ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2001, p. 9).

Cabe destacar que os CST ressurgem em novo contexto político econômico, onde o Brasil experimentava forte retrocesso de sua matriz industrial. A segunda metade da década de 1990 e início dos anos 2000 foram marcadas pela continuidade e aprofundamento das medidas neoliberais e por reformas no Estado brasileiro, ao longo do governo Fernando Henrique Cardoso. O Governo Lula da Silva, ainda que em tom mais conciliatório com a demandas dos trabalhadores, dá continuidade ao direcionamento das políticas de educação profissional como mecanismo de mediação dos conflitos de classe, difundindo a crença de que a educação, por si, é capaz de sanar o desemprego estrutural provocado pela reestruturação produtiva. Conforme pode ser visto em documento governamental,

A educação profissional e tecnológica é parte do processo integral de formação dos trabalhadores, portanto, deve ser compreendida como uma política pública estratégica [...]. Na política de governo que orientou a educação profissional na segunda metade da década passada, alguns fatos devem ser ponderados: a) Definição de uma política voltada para atenuar as consequências da reestruturação produtiva e do desemprego que acompanhou a nova gestão da força de trabalho [...] (BRASIL, 2004, p. 39).

O anseio por adequar a força de trabalho às demandas da reestruturação produtiva é evidenciado pelo Parecer CEB/CES nº 436/2001:

Até a década de 80, a formação em série para a produção em série padronizada. A partir de então, as novas formas de organização e gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho. Um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas. [...] Conforme indicam estudos referentes ao impacto das novas tecnologias cresce a exigência de novos profissionais polivalentes, capazes de interagir com situações novas e em constante mutação (BRASIL, 2001, *texto em html*).

A década de 1990 marcou, no Brasil, o início da reestruturação produtiva e do alinhamento do Estado ao modo de regulação neoliberal. O ajuste das forças produtivas e da reprodução social foi uma resposta à crise do Estado de Bem-Estar Social, que dava sinais de esgotamento a partir dos anos finais da década de 1960 (MÉSZÁROS, 2011; SOUZA, 2002). A burguesia encontrou como saída para recompor sua hegemonia (SOUZA, 2015, p. 282 – 283) o reordenamento espacial da indústria ao concentrar a produção em regiões de custo da mão-de-obra mais barato e pouca organização operária. O rearranjo

produtivo foi possível graças aos consideráveis avanços na ciência e tecnologia e novas técnicas de gestão. Deste modo, foram postas as condições objetivas para o redirecionamento político do Estado e da produção ao regime de acumulação caracterizado pela empresa enxuta (*Lean Production*) e ao fomento de nova cidadania fundada no individualismo e na competitividade (SOUZA, 2013, p. 6).

Para ajustar a produção e a reprodução da vida social às demandas renovadas do capital, o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) criou as condições políticas para o empresariado operar o enxugamento das plantas produtivas. Este processo se deu por meio do desmonte da indústria brasileira, das privatizações das empresas estatais e do alinhamento do Estado ao modo de regulação neoliberal¹. Entre 1994 e 1996, a substituição de produtos nacionais por importados nas linhas de montagens brasileiras chega a 65% em alguns setores. A indústria de bens de capital cai 14% e o PIB sofre queda de 6% para 2,9% neste período. O desmonte da produção e a materialização do receituário neoliberal no Brasil têm por consequência o aumento do desemprego, do tempo de procura por trabalho, o crescimento da informalidade e a precarização das condições de vida. De 1994 a 1997 são eliminados 733 mil empregos em todo o país (SOUZA, 2002, p. 109-110). Na educação, os limites à socialização do conhecimento científico e filosófico impostos pelo Estado e pelos setores dominantes da sociedade são reajustados, de modo a manter as bases da dualidade na formação/qualificação da sociedade, além da necessária promoção de uma educação para o desemprego. A política pública de formação para o desemprego se dá preparando significativas parcelas da sociedade para permanência à margem do mercado formal de trabalho (SOUZA, 2013, p. 7).

Neste contexto, ganha força o discurso da demanda por profissionais qualificados e adequados às novas formas de organização da produção. O Parecer CNE/CES nº 436/2001 (BRASIL, 2001) aponta como solução a política pública de educação profissional para o atendimento às demandas imediatas da produção:

¹ Ao longo do governo FHC que os princípios da administração gerencial são materializados a partir do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). Com a direção de Bresser-Pereira à frente do MARE, o governo FHC implementa o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), no ano de 1995 com o objetivo de “pôr fim ao modelo burocrático de gestão e dar início a um novo modelo pautado na lógica do Estado de caráter público não estatal” (MACEDO, 2016, p. 42).

Como resposta a este desafio, escolas e instituições de educação profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo a novas áreas e elevando os níveis de qualidade de oferta. A educação profissional passou 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 [...]. A educação profissional requer, além de domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico (BRASIL, 2001, texto em html).

O Parecer CNE/CES nº 436/2001 (BRASIL, 2001) assume o discurso que o meio de superação do histórico assistencialista da educação profissional é a promoção de um grau acadêmico de Ensino Superior de caráter profissionalizante, como meio de inserção imediata no mercado de trabalho. Por intermédio deste grau acadêmico, dar-se-ia a promoção de um tipo de formação capaz de preparar o trabalhador para o novo cenário econômico e produtivo que exige “profissionais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação” (BRASIL, 2001, p. 1). Estes profissionais devem possuir, “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, 2001, p. 2). O discurso assumido no documento sintetiza a pedagogia política renovada em torno do projeto educativo hegemônico de caráter neoliberal. Pretensamente, ainda que de forma distorcida, incorpora o discurso que caracteriza a luta histórica dos trabalhadores em torno da escola politécnica e da formação omnilateral, dando aparência democrática suficiente para obtenção do consentimento ativo dos trabalhadores e setores organizados da sociedade civil (SOUZA, 2013).

Pouco antes, em 24 de dezembro de 1997, teve início o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), com a finalidade de encaminhar as determinações do Decreto Federal nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997). De acordo com o “*Sumário Executivo do PROEP*” (BRASIL, s.d., p. 8). Este programa foi financiado com recursos orçamentários do MEC (25%), do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), vinculado ao Ministério do Trabalho (25%) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (50%). Com este aporte financeiro, o governo federal criou medidas para adequar as Instituições Federais de Educação Tecnológica, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), as Escolas Técnicas Federais (ETF), as Escolas Agrotécnicas Federais às diretrizes impostas pelo

Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), bem como as instituições privadas de ensino profissional.

O Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) regulamenta os artigos 39 a 42 da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Em seu Artigo 3º fixa as diretrizes de organização da educação profissional, sendo os CST correspondentes aos cursos de educação profissional tecnológica nível superior. O Decreto atualiza as bases da educação técnica e tecnológica aos anseios do empresariado para a organização do trabalho e da produção. E ratifica o projeto educativo para a classe trabalhadora sob a hegemonia burguesa², qual seja, de uma formação interessada para o trabalho, enquanto a burguesia tem formação desinteressada, desarticulada do trabalho, voltada a formação para a sua reprodução na hegemonia da sociedade. O Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) fomenta a expansão privada da educação e atualiza as bases pedagógicas da formação para regime de acumulação de espírito toyotista, baseada na pedagogia das competências, qual seja: uma formação aligeirada, pragmática, por meio de currículos flexíveis e certificação por competências. É uma legislação de espírito empresarial e privatista.

Ainda que tenha sido revogado pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), as bases do extinto Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) se mantêm no Decreto em vigor. Entendemos que o Decreto nº 5.514/2004 (BRASIL, 2004) conserva a ideologia da empregabilidade³, mantêm os pressupostos da pedagogia das competências e aperfeiçoa a

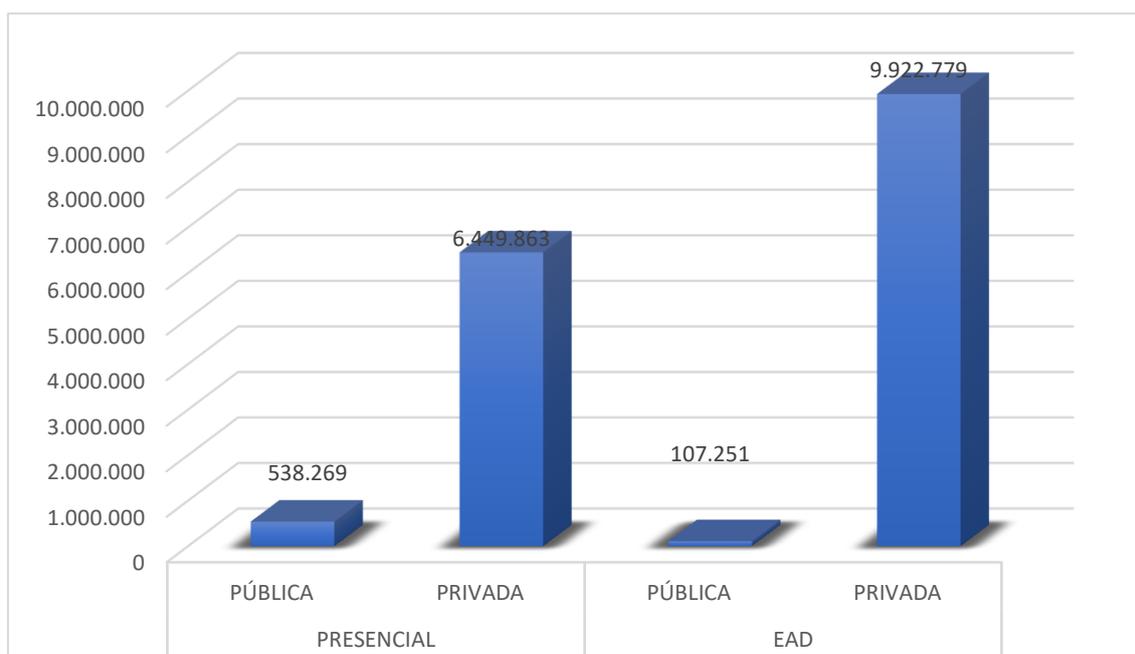
² O conceito gramsciano de formação interessada é desenvolvido por Souza (2002). A formação interessada é como se dá a educação da classe trabalhadora na sociedade capitalista, onde o ser humano é considerado como possuidor de uma mercadoria, a força de trabalho, e o trabalho é tomado como reprodução mecânica da vida (SOUZA, 2002, 19 – 20). Portanto, a formação interessada é uma formação imediatista para o emprego na produção, no trabalho manual

³ A atual etapa do desenvolvimento capitalista tem como uma de suas principais consequências a intensificação de desemprego crônico que é decorrente do processo capitalista de expulsão do trabalho vivo da produção. A ciência econômica capitalista denomina este tipo de desemprego como estrutural, atribuindo tal consequência ao avanço tecnológico e não a própria essência do modo de produção e reprodução da vida social no capital (MÉSZÁROS, 2011, p. 674). Diante da impossibilidade de resolver esta questão, o discurso evocado pelas empresas, Estado, fundações, enfim pelas forças interessadas na manutenção da ordem capitalista caminha no sentido da responsabilização do indivíduo por sua pela inserção no mercado de trabalho, bem como pela manutenção de seu bem-estar e do meio ambiente. As ideologias invocadas para tal defesa são do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade. Tais ideologias estão voltadas para a constituição de um novo tipo de cidadão, onde a cidadania é entendida no âmbito do sujeito empreendedor ou do sujeito consumidor (SOUZA, 2002, p. 57). Macedo (2020, p. 31-32, em elaboração) destaca que o empreendedorismo é uma ideologia onde o sujeito se enxerga como agente

possibilidade de cursos superiores com carga reduzida. Estabelecendo condições para uma estrutura curricular e flexível de acordo com os anseios do empresariado (SOUZA, 2020, p. 325). Desta forma, o Decreto Federal nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) é um marco na implementação das políticas neoliberais na educação profissional técnica e tecnológica brasileira, bem como sua adequação aos pressupostos da empresa enxuta e flexível de espírito toyotista.

Nos governos Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rouseff (2011-2016), os CST passam por grande expansão no setor público e em especial na iniciativa privada. O Gráfico 1 evidencia o crescimento do número de matrículas nas instituições públicas e privadas.

Gráfico 1: Nº de matrículas ofertadas no Ensino Superior Tecnológico por Modalidade e Categoria Administrativa (2009-2017)

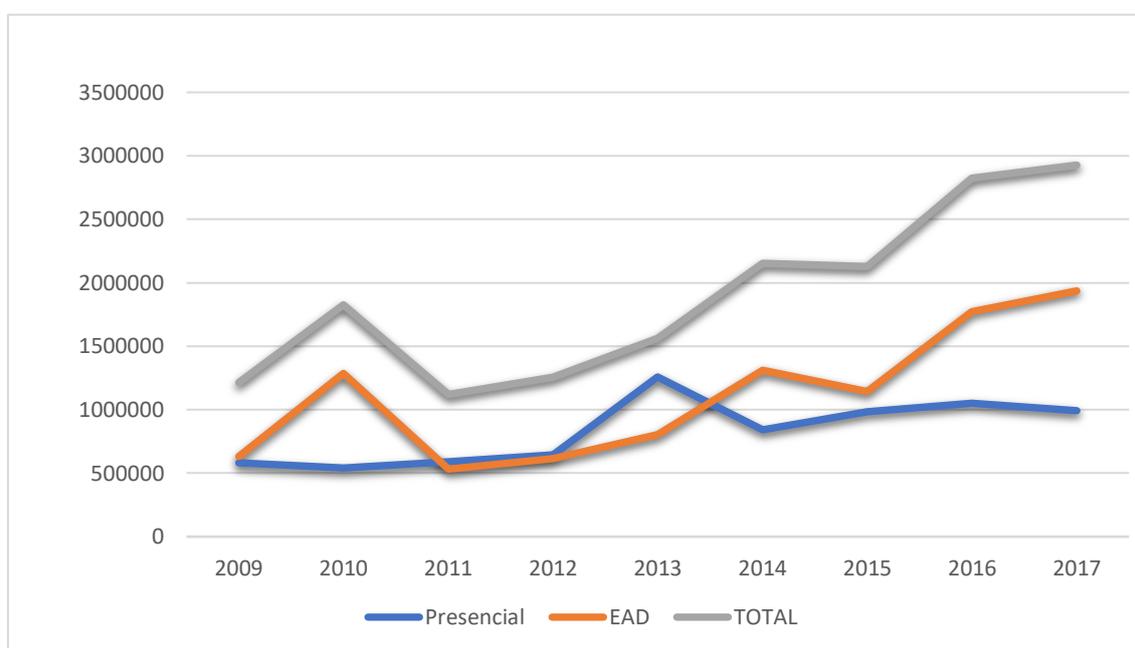


Fonte: elaboração própria, a partir de INEPDATA (2020).

potencialmente econômico, movido pelo espírito empresarial, em que suas ações são pautadas pela competitividade e pela rivalidade. Portanto, o cidadão empreendedor é aquele responsável pelas suas próprias oportunidades de empregabilidade. Neste contexto, se responsabiliza individualmente pela destinação daquilo que consome e individualiza a problemática ambiental como produto de um padrão de vida pessoal tido como insustentável, desresponsabilizando as empresas e o Estado pela manutenção de uma ordem social que toma a vida e a natureza como meros recursos para a obtenção do lucro.

Os gráficos 1 e 2 permitem visualizar o caráter do crescimento do Ensino Superior Tecnológico no país, no decorrer dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Ainda que a expansão do Ensino Superior Público (Universidades e Institutos Federais) tenha sido um dos “carros-chefes” da propaganda petista, observa-se que 96% das matrículas ofertadas no Ensino Superior Tecnológico em oito anos se concentraram na iniciativa privada.

Gráfico 2: Número de matrículas ofertadas no Ensino Tecnológico por Modalidade de Ensino (2009-2017)



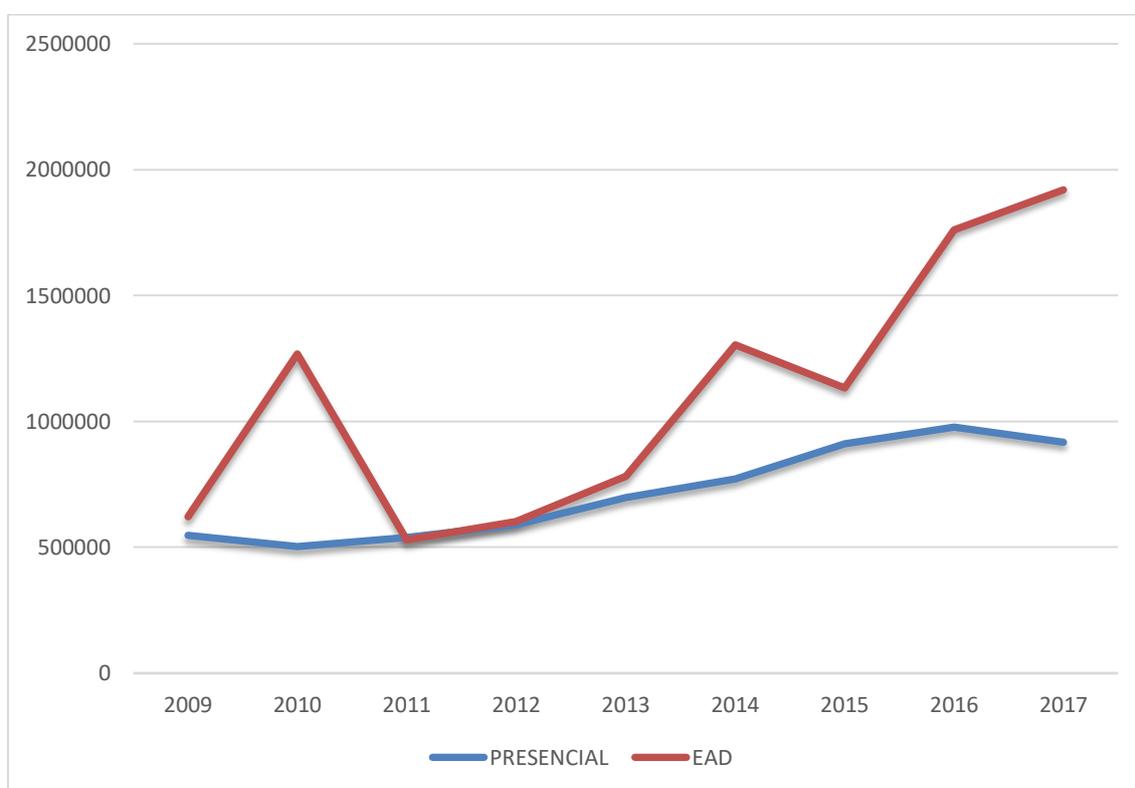
Fonte: elaboração própria, a partir de INEPDATA (2020).

O “*Sumário Executivo PROEP 2008*” (BRASIL, 2008) aponta que a expansão da Rede Pública de Educação Tecnológica contou com financiamento do PROEP que inicialmente era orçado em US\$ 500 milhões a serem pagos com recursos do FAT e do MEC, bem como do BID. Entre 2003 e 2005, estes valores foram reduzidos para US\$ 312 milhões. Não obstante, este investimento resultou no crescimento de cursos tecnológicos em todas as regiões no país, respectivamente: 38% na Região Norte, 239% no Nordeste, 17% no Centro-Oeste, 19% na Região Sudeste e 23% na Região Sul. Ainda que tenha financiado o crescimento da Educação Superior Tecnológica, o programa financiou a implementação

das diretrizes do Decreto nº 2.208/1997, tais como a criação de um Sistema Nacional de Certificação e o estímulo à criação de currículos flexíveis.

Conforme é possível visualizar no Gráfico 3, desde 2012, a expansão do Ensino Superior Tecnológico tem se dado majoritariamente por meio da modalidade de Ensino à Distância (EaD). Isto indica que os CST vem sendo acessados por parcelas da classe trabalhadora que precisam combinar estudo e trabalho e, por isso, a escolha pela EaD como meio de acessar o Ensino Superior na expectativa da empregabilidade.

Gráfico 3: Série histórica do Nº de matrículas ofertadas no Ensino Superior Tecnológico Privado por Modalidade, de 2009 a 2017 - 2018.



Fonte: elaboração própria, a partir de INEPDATA (2020).

A partir destas constatações questionamos as motivações das políticas públicas ao promover um modelo de formação humana pragmático, imediatista e interessado no contexto da reestruturação produtiva e da empresa enxuta. Constatamos que a oferta majoritária pelo setor privado e por meio da EaD tem materializado uma tendência da expansão dos CST. Diante destes fatos evidenciamos as contradições da política pública de formação humana no processo de expansão dos

CST e buscamos delimitar o perfil do público-alvo dos CST preconizado pelo discurso oficial e pelo empresariado.

O CST viabiliza a qualificação de profissionais com Ensino Superior em tempo reduzido e a modalidade EaD, reduz os custos da formação. Os dados levantados confirmam o modo capitalista de socialização desigual do conhecimento socialmente produzido, no qual é usado para valorização do capital. Como foi apontado por Marx, no século XIX. Nas palavras do autor:

A desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou redução dos custos de aprendizagem, redundando, para o capital em acréscimo imediato de mais-valia, pois tudo o que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho aumenta o domínio do trabalho excedente (MARX, 2014, p. 405).

Nossa pesquisa explicita em que medida as determinações do empresariado, das fundações e organismos internacionais se materializam em políticas públicas para a educação profissional no Ensino Superior. E ainda, evidencia a que camadas sociais se direciona a promoção de um tipo de educação profissional tecnológica de caráter imediatista pragmático e interessado (Cf: SOUZA, 2018). Apontamos como a oferta dos CST é utilizada para a mediação do conflito de classes, agravado pelo crescimento do desemprego crônico. Demonstramos como a reestruturação produtiva e a extinção de postos de trabalho conduz o poder público a regulamentar um novo grau acadêmico de Ensino Superior, direcionado aos segmentos da classe trabalhadora mais atingidos pela dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Deste modo, os CST atendem ao empresariado como mecanismo de conformação das classes subalternas e como novo filão de mercado, na medida em que são ofertados na iniciativa privada como “produto educacional”, por grandes corporações do Ensino Superior.

Um dos efeitos crescimento do desemprego crônico na sociedade é a disseminação do discurso, pelo Estado, por empresas e fundações de que a superação da condição de desemprego se dá por meio da qualificação da força de trabalho para um mercado de trabalho cada vez mais exigente. A promoção do ensino profissionalizante tem sido a estratégia encontrada por estes sujeitos sociais para conformar a sociedade da possibilidade de inserção no trabalho regulamentado. Tal fato, tem levado as IES, em especial as privadas, a ofertar os CST como promessa de formação focada nas

transformações tecnológicas e apta a qualificar a força de trabalho para inserção imediata no mercado.

Nossa pesquisa analisa a promoção dos CST como meio de disseminação da conformação ética e política de frações da classe trabalhadora para a intensificação da exploração do trabalho. Explicitamos os meios utilizados para obter o consentimento dos trabalhadores para a precarização da vida, face a retração das políticas sociais e de proteção ao trabalho. Para tal, tomamos os CST ofertados pela iniciativa privada por entender que esta categoria administrativa representa a maior parcela (96%) daqueles que procuram uma formação em nível superior mais célere, com vistas à inserção imediata no mercado de trabalho.

Apontamos o desenvolvimento dos CST como política de Estado que age em favor das classes que detém o poder econômico e político na luta pela “conservação de estruturas econômico-sociais” (GRAMSCI, 2014, p. 21). Conforme as modernas tecnologias foram incorporados na indústria, na agroindústria e no setor de serviços, trabalhadores foram expulsos da produção, de modo a tornar a condição de desemprego cada vez mais permanente. Forma-se assim uma população sobrando que se insere precariamente no mercado de trabalho. Parte desta população é escolarizada e busca ampliar sua qualificação como meio de superação da precariedade. Para dar respostas à esta fração escolarizada e excluída do trabalho regulamentado a política educacional emerge como possibilidade na mediação do conflito entre uma camada social sequiosa por ascensão social e reconhecimento profissional e os interesses das classes dominantes. Nas palavras de Souza (2013, p. 7 – 8),

As ações burguesas no campo da política de formação/qualificação profissional promovem um sentimento que faz os indivíduos sentirem-se contemplados em suas demandas individuais de acumulação de capital humano, apesar de possivelmente, jamais virem a conseguir colocação no mercado de trabalho em decorrência da formação/qualificação recebida.

Partimos da perspectiva da política educacional como expressão dos anseios das classes dominantes para a formação dos trabalhadores. Neste contexto, a educação básica e superior é reflexo de seu tempo e de um dado regime sociopolítico (Cf.: PISTRÁK, 2018, p. 39). A partir desta consideração, compreendemos que a resposta do Estado para o desemprego estrutural no campo educacional visa não só a formação para o trabalho flexível,

mas também a mediação do conflito de classes, conforme apontado por Souza (2016; 2017) e confirmado pelo receituário neoliberal cuja principal proposição é o desmonte das políticas sociais do Estado. Nossa análise parte do pressuposto de que, para adequar a força de trabalho às condições atuais do desenvolvimento do capital, é necessária a renovação dos mecanismos de conformação ética e moral da classe trabalhadora, o que justifica a naturalização do desemprego estrutural e da intensificação da precariedade do trabalho. Neste aspecto, o foco central de nossa análise é compreender o desenvolvimento dos CST como uma política pública voltada a oferecer respostas a uma camada social jovem, escolarizada e frustrada em suas expectativas de ascensão social, de modo a conformá-la em um contexto marcado pela flexibilização do trabalho e intensificação da precariedade da vida do trabalhador ou se é de fato uma estratégia de superação do desemprego estrutural e garantias de força de trabalho especializada para o exercício do trabalho complexo, como afirmam os documentos oficiais, os organismos internacionais e o empresariado.

Nossa problematização emerge do discurso do modo de regulação neoliberal que transfere para o indivíduo a responsabilidade por sua inserção ou não no mercado de trabalho. A partir disto, temos verificado a expansão de cursos na iniciativa privada e em especial dos CST e dos cursos de licenciatura. A expansão privada dos CST induz aquele que não consegue acesso a uma IES pública a financiar seu acesso ao Ensino Superior em uma instituição privada. Assim, libera o empresariado e Estado da responsabilidade de custear a reprodução da força de trabalho. Tal fato pode ter relação com a expansão das empresas ligadas à educação superior. De acordo com Mancebo e Vale (2013), o rumo privatista dado ao Ensino Superior tem como consequência a transformação de universidades em grandes grupos empresariais que absorvem vultuosa quantia de recursos públicos. Estas IES criam meios próprios de concessão de crédito que as transformam em instituições financeiras, além de prestadoras de serviços educacionais. Neste contexto, os CST podem representar um meio de acesso ao Ensino Superior mais barato, na medida em que é um curso de menor duração se constituindo como “produto educacional” menos oneroso ao estudante-trabalhador do que os cursos regulares, conforme apontado por Souza (2020, p. 328):

Hoje, os CSTs representam 20,6% do total de quase 38 mil cursos superiores ofertados em todo o país e 13% do total de pouco mais de 8,4 milhões de matrículas no Ensino Superior. Todavia, [...] a maior parte dos CSTs e das respectivas matrículas pertencem a IES privadas. Esta categoria administrativa é

responsável por 84,5% do total de pouco mais de 7,8 mil CSTs e por 84,7% do total de quase 1,1 milhão de matrículas nesses cursos. Ao que tudo indica, os CSTs se tornaram um atrativo filão do mercado educacional, especialmente após a política de expansão do Ensino Superior promovida pelo Governo Federal a partir de 2002.

Por isso, nossa pesquisa analisa em que medida os CST materializam um modelo de formação humana, pragmática imediatista e interessada para uma camada social específica da classe trabalhadora, que não consegue acessar o Ensino Superior nas IES pública e que se vê obrigada a custear com a própria formação na expectativa de o Ensino Superior a tornar mais “empregável”. Para delimitar este segmento da classe trabalhadora, tomamos a categoria *precariado* de Alves (2014, p. 192) que entende esta camada social como: “um proletariado jovem e altamente escolarizado, frustrado em suas expectativas de ascensão profissional e sonhos, anseios e expectativas de consumo”. Alves diferencia o precariado do conjunto do proletariado precário e delimita temporalmente esta camada jovem e submetida a condições de precariedade como fenômeno da nova precariedade salarial e da precarização existencial do modo de vida “*just-in-time*”. Portanto, para Alves, os proletários precários são a fração mais subordinada da classe trabalhadora, enquanto o precariado é: uma nova camada da classe social do proletariado com demarcações categoriais bastante precisas no plano sociológico (VALENCIA, 2016, p. 148).

A partir da década de 1990, período em que se inicia a ofensiva neoliberal no Brasil, a educação profissional e tecnológica é promovida como solução para atender pressão social representada pelo crescente precariado. No contexto neoliberal, a educação é apresentada como meio de empregabilidade e ascensão social. Nossa investigação questiona se este precariado ao se inserir nos CST se vê como promotor da sua oportunidade de ascensão social e empregabilidade e em que medida o precariado, no lugar da formação, encontra a conformação para a precariedade da existência e para o aumento da intensidade da exploração que caracteriza o trabalho precário.

Nossa análise parte da caracterização realizada por Souza (2020, p. 232) em que a oferta dos CST se dá em caráter majoritariamente privado, onde prevalece uma perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana voltada para a inserção imediata no trabalho, o que caracteriza um modelo de ensino superior enxuto, flexível e majoritariamente privado, ofertado na modalidade EaD. A partir disto, levantamos como hipótese central que este modelo de ensino materializa a *universidade enxuta e flexível*

para o precariado, ou seja, um projeto político-pedagógico que tem uma dupla finalidade: a de formar trabalhadores de novo tipo para atender a demanda empresarial por profissionais com qualificações intermediárias que transitam entre o trabalho simples e o trabalho complexo e a de conformar trabalhadores excluídos da promessa integradora do capital e fadados ao desemprego e a precariedade do trabalho e da vida social. A partir da hipótese central levantamos como hipóteses secundárias que os CST, como universidade enxuta e flexível do precariado, são majoritariamente ofertados por IES privadas, na modalidade de EaD. Deste modo, os CST se constituem em um filão de mercado, na medida em que são uma mercadoria barata que atende a demandas específicas do mercado educacional em ampla expansão. Neste contexto, as ideologias do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade são as referências norteadoras da estruturação política e pedagógicas dos CST.

1.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA INVESTIGATIVA E DE SUA RELEVÂNCIA CIENTÍFICA

Para dar maior clareza acerca de nossa referência empírica, seus limites e potencialidades para responder às questões levantadas, delimitaremos nosso objeto de estudo. A delimitação está condicionada às condições objetivas em que a pesquisa se desenvolve, qual seja: de uma tese a ser apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Um trabalho a ser desenvolvido em 48 meses, sem financiamento e com limites consideráveis. Tais limites são agravados pela emergência da pandemia provocada pelo covid-19 e os cortes no financiamento da pesquisa operados pelo governo federal. Apesar das dificuldades, nosso propósito é esgarçar ao máximo as possibilidades de aproximação da concreticidade das ações do Estado e do empresariado na oferta do Ensino Tecnológico como política pública voltada aos trabalhadores que pretendem cursar o Ensino Superior.

O contexto sócio-histórico da pesquisa se delimita às reformas da educação profissional, a partir da LDB de 1996 e sua relação com a recomposição burguesa (Cf.: SOUZA, 2018; 2019; 2020). Esta recomposição instaura o modo de regulação neoliberal, como mediação entre sociedade e Estado, de modo a criar consenso para a acumulação enxuta e flexível – caracterizada pela diminuição do trabalho vivo, desregulamentação do

trabalho e flexibilização da produção, causando desemprego crônico e intensificação da precariedade do trabalho e da vida social. Neste contexto, tomamos como referência empírica os CST, grau acadêmico de nível superior de caráter profissionalizante, voltado para a formação rápida de profissionais intermediários entre o técnico e o bacharel. Os CST têm sua origem nas graduações de curta duração da década de 1970. Nos anos 1990, são remodelados sob o discurso da promoção da qualificação como medida de combate ao desemprego estrutural. Para a compreensão da concretude dos CST, analisamos a ação do Estado e dos empresários sobre a parcela jovem e precarizada da classe trabalhadora (Cf.: SOUZA, 2020; SOUZA; VEIGA, 2020; VEIGA; 2020). Uma parcela escolarizada da sociedade que encontra dificuldade crescente de inserção profissional e ascensão social. Neste sentido, a promoção do Ensino Superior, ainda que precário e enxuto, para os egressos das escolas públicas e moradores das periferias urbanas, pode suprir a demanda de considerável parcela da sociedade no que tange a suas expectativas de mobilidade social.

O universo de nossa pesquisa é a oferta dos CST nas IES privadas, em especial a Universidade Estácio de Sá (UNESA), pois esta instituição concentra 63% da oferta de CST no estado do Rio de Janeiro. Delimitaremos nossa análise nos 12 cursos mais procurados, pois identificamos que estes concentram 68% da oferta entre os 134 CST autorizados pelo MEC. Acreditamos que é nesta amostra que se dá a oferta dos CST como um tipo de universidade enxuta e flexível. Materializando as expectativas do Estado e do empresariado, expressas na LDB de 1996 e em especial no Decreto nº 2.208/1997, revogado pelo Decreto nº 5.154/2004. Na medida em que são mercadoria barata que atende a demandas específicas do mercado educacional em ampla expansão, os CST têm se constituído em filão de mercado para as IES privadas. No Ensino Superior tecnológico, promove-se a conformação de uma parcela significativa da classe trabalhadora, por meio das ideologias do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade, que são as referências norteadoras da estruturação política e pedagógicas dos CST. Estes trabalhadores jovens, precários e altamente escolarizados engrossam as fileiras da superpopulação relativa flutuante (MARX, 2008, p. 744).

O CST é um grau acadêmico apresentado pelo discurso do Estado como solução para o desemprego crônico, ao formar profissionais mais ajustados às demandas de um mercado de trabalho em constante inovação (BRASIL, 2001; 2002). No entanto, um olhar mais atento à natureza da expansão deste grau acadêmico nos leva a questionar esta

política pública como meio eficaz de combate ao desemprego. Souza (2020; 2019) e Veiga (2020) apresentam uma análise que desvela o caráter da expansão dos CST como recrudescimento da Teoria do Capital Humano, na medida em que a maior parte desta oferta se mostra como discurso de conformação para a vida precária, no lugar de formar para uma realidade de acirramento da competitividade e do desemprego.

Nossa pesquisa é meio de aprofundamento da compreensão da oferta dos CST, em especial os ofertados pelas IES privadas. Tal necessidade de aprofundamento se justifica pelo fato de a iniciativa privada concentrar 83,62% da oferta de CST, 8 a cada 10 estudantes da graduação tecnológica estão nas IES privadas. Dada a realidade em que os trabalhadores devem pagar para ter acesso à formação de tecnólogo, soma-se a isto que na iniciativa privada, apenas 12 cursos em um universo de 134 concentram 68% dos estudantes. O que mais preocupa é que em uma primeira análise, muitos destes cursos parecem estar mais alinhados ao que SOUZA (2020) caracteriza como formação enxuta e flexível para o precariado do que de fato a uma formação/qualificação para o mercado.

Diante desta realidade, levantamos a literatura acerca dos CST nos principais repositórios digitais, quais sejam: a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o indexador online da Fundação Carlos Chagas Educ@, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o Catálogo de Teses e Dissertações do Portal de Periódicos da CAPES/MEC e os anais eletrônicos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A partir desta busca, levantamos 2.102 trabalhos acadêmicos, que após refinamento e eliminação das repetições chegamos a de 149 trabalhos relevantes sendo: 110 dissertações, 35 teses, 2 trabalhos completos publicados em anais de eventos e 2 artigos científicos. Esta produção científica se em IES públicas (62,4%), apesar da enorme concentração dos estudantes de CST na iniciativa privada. Dado que explicita o pragmatismo destas instituições.

Dos trabalhos tidos como pertinentes, poucos tratam o CST por um viés crítico como Martins (2010, p. 16), Azevedo (2011) e D'Arísbo (2018) que relacionam a expansão dos CST com a implementação de uma agenda neoliberal delineadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial. Ainda no tratamento crítico, destacamos o artigo de Brandão (2006). Para a autora, os CST “dão continuidade à dualidade presente

na história da educação e, como em outros momentos, eleva-se um pouco mais o nível da educação profissional” (Brandão, 2006, p. 14). Além da tese de Rocha (2009, p. 19) que toma como objeto a reorganização dos CST no governo FHC, sua continuidade e consolidação ao longo do governo Lula da Silva. Portanto, a produção científica acerca dos CST faz eco ao discurso governamental, quando muitas das vezes não é ensimesmada, relatando o percurso de um curso em uma instituição sem fazer relação com a totalidade.

Além de aumentar a reduzida massa crítica de trabalho acerca do Ensino Superior Tecnológico, entendemos que a relevância de nossa pesquisa se justifica por um caráter inovador da abordagem, na medida em que apresenta potencial para desvelar mais sobre a natureza do CST e suas relações com as demandas do Estado e do empresariado para a formação/qualificação de considerável parcela da classe trabalhadora. Ao tomar um grau acadêmico de Ensino Superior, nossa pesquisa pode contribuir para o GT-11 da ANPED ao tratar de um tema ainda pouco explorado.

Nossa pesquisa tem grande potencial para contribuir com o Eixo 8 - Novos modos de regulação e tendências em construção na educação profissional tecnológica e na formação docente – da Rede Universitas/BR. A Rede Universitas/BR é uma rede de pesquisadores de Universidades e IES de todo o Brasil que tem por objetivo a interlocução de pesquisas na área de conhecimento “Políticas de Educação Superior” (REDE UNIVERSITAS/BR, 2015). Nossa pesquisa se alinha aos trabalhos científicos desenvolvidos por esta rede, em especial no Eixo 8, na medida em que analisamos a política pública de expansão da Educação Tecnológica, o caráter privatista desta expansão e expondo seus impactos para a vida dos trabalhadores.

Esta tese se soma às pesquisas já desenvolvidas pelo Projeto de Pesquisa “Tendências em Construção no Processo de Implantação e Desenvolvimento dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil”. Nos somamos aos esforços já empreendidos por Souza (Cf: SOUZA, 2020; SOUZA; VEIGA, 2020; SOUZA), Veiga (2020) e o Trabalho de Conclusão de Curso de Lyra (2020), além de outros treze membros. Nosso esforço investigativo pode contribuir para o desenvolvimento de dois objetivos específicos deste projeto, quais sejam: “descrever o público-alvo dos CSTs em IES públicas e privadas e verificar similaridades e diferenças entre a estrutura e o funcionamento dos CSTs em IES públicas e privadas” (SOUZA, 2019b). A partir do capítulo 3 nossa pesquisa dialoga com as

investigações acerca do processo de financeirização das IES privadas brasileiras. Tal processo caracteriza a nova etapa da expansão das IES privadas brasileiras, cujas mantenedoras passam a ser propriedades de *holdings* que recebem aporte financeiro de fundos privados de investimentos. Neste sentido, nossa pesquisa dialoga com os trabalhos investigativos realizados no GT de Financeirização do COLEMARX, em especial, os que integram o projeto de pesquisa: Plataformas e sistemas de ensino: novas fronteiras da mercantilização da educação no Brasil. Sob coordenação do Prof. Dr. Roberto Leher

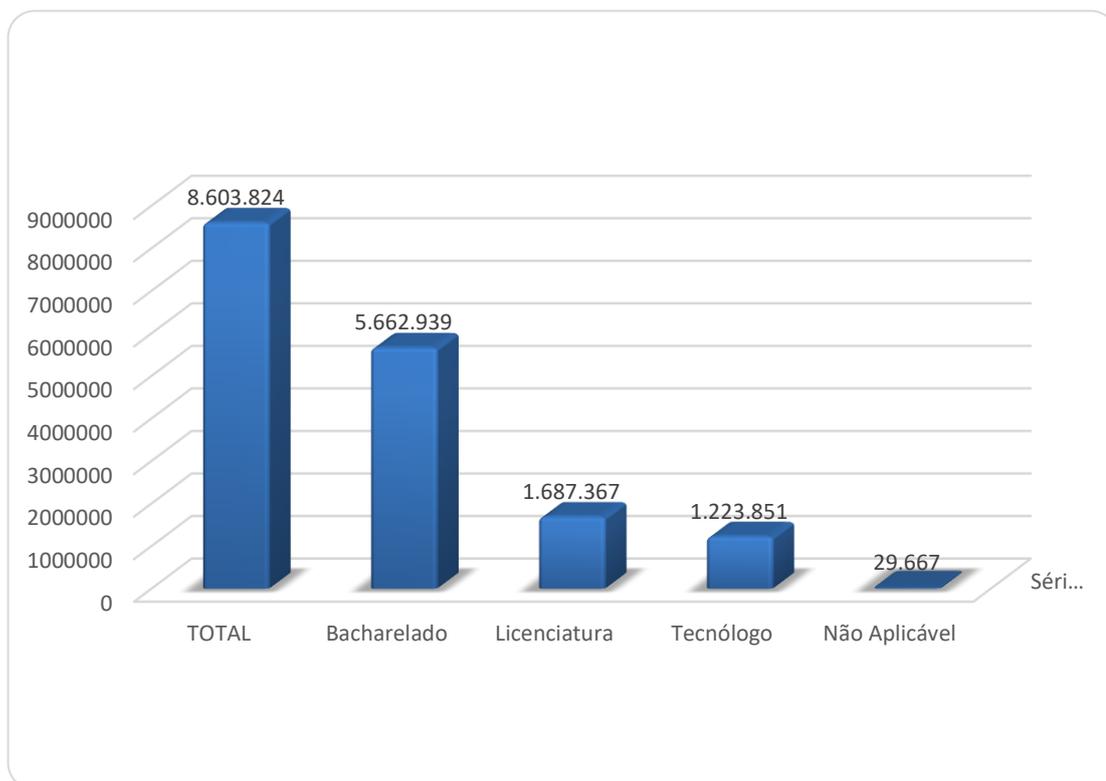
Nossa tese tem profunda relevância social, na medida desvela as dificuldades impostas pelas classes dominantes para que a classe trabalhadora acesse a Educação Superior e, conseqüentemente, o conhecimento técnico, científico e filosófico socialmente produzido. Face a esta realidade, nosso trabalho científico tem relevância política, na medida em que desvela mecanismos de do capital que por meio da ação do Estado e dos empresários agem para manter a subalternidade dos trabalhadores e os mecanismos de exploração do trabalho alienado. Desta forma, podemos contribuir para a tomada de consciência dos trabalhadores, em especial aqueles que agem na organização e luta dos trabalhadores, tanto da educação como de outras categorias.

Delimitado o objeto de nossa análise e apresentada a relevância científica, social e política, partimos para a delimitação dos objetivos. Nosso objetivo é explicar as implicações do fato de os CST terem se tornado mercadoria acessível para determinados segmentos da classe trabalhadora mobilizada pela ideologia do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade. Para alcançar este objetivo, pretendemos: 1) descrever o processo de criação e desenvolvimento dos CST no Brasil; 2) explicar em que aspecto a ideologia do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade se instituíram como fundamento para o desenvolvimento dos CST; 3) caracterizar o público-alvo dos CST ofertados pelas IES privadas; 4) compreender o tratamento dado aos CST pelas IES privadas líderes do mercado educacional.

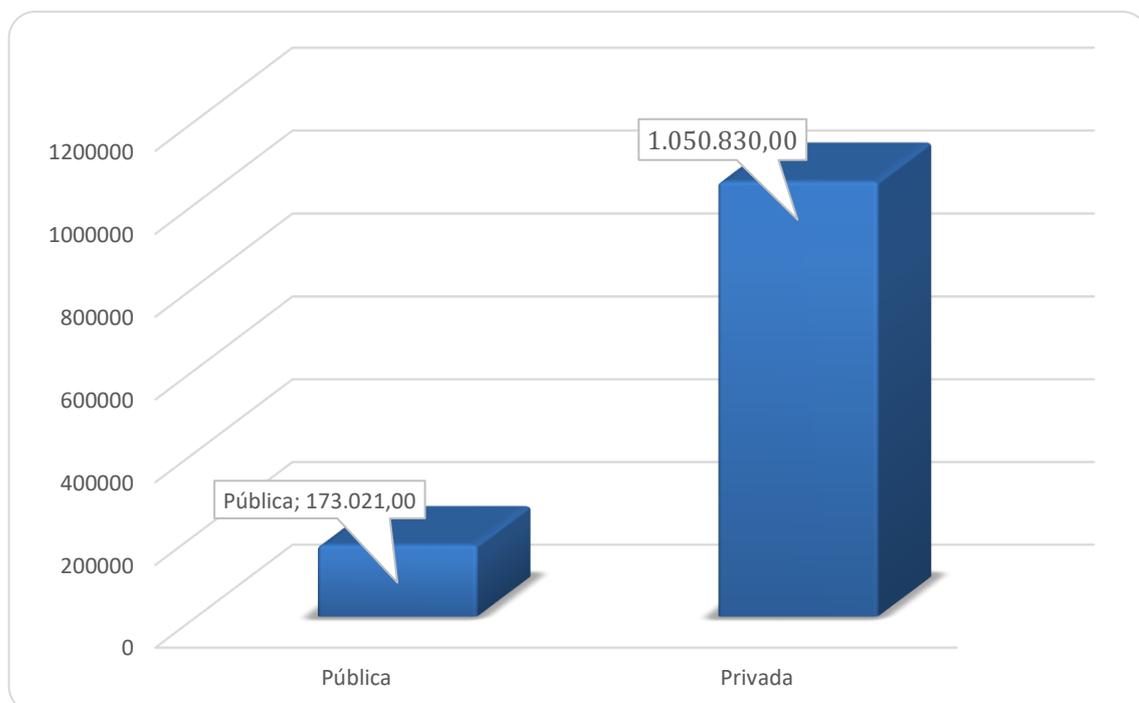
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CATEGORIAS ANALÍTICAS

1.2.1 Procedimentos metodológicos

A fim de cumprir os objetivos delimitados nesta Tese, partimos para a exposição do percurso metodológico a ser realizado ao longo da pesquisa. Para descrever o processo de criação e desenvolvimento dos CST no Brasil e explicitar como a ideologia da empregabilidade e da sustentabilidade se instituíram como fundamento dos CST, pesquisamos a documental e bibliográfica, por meio de levantamento de documentos primários e secundários. Para caracterizar o tratamento dados aos CST pelas IES privadas bem como para analisarmos a IES delimitada como referencial empírico: a UNESA, mantenedora do grupo YDUQS Participações S.A. Realizamos um levantamento estatístico nos Microdados do Censo da Educação Superior (INEP,2020). Para caracterizar o público-alvo dos CST da UNESA, utilizamos os Microdados do ENADE (INEP). Para levantar informações nos Microdados do ENADE delimitamos os cinco cursos com maior número de matrículas entre 2014 e 2019 na UNESA, que foram respectivamente: CST em Gestão de Recursos Humanos, CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, CST em Logística, CST em Marketing e CST, em Segurança Pública. Como no período delimitado não encontramos dados sobre o CST em Segurança Pública, investigamos o CST em Gestão de Tecnologia da Informação.

Gráfico 4: Nº de matrículas por grau acadêmico - 2019

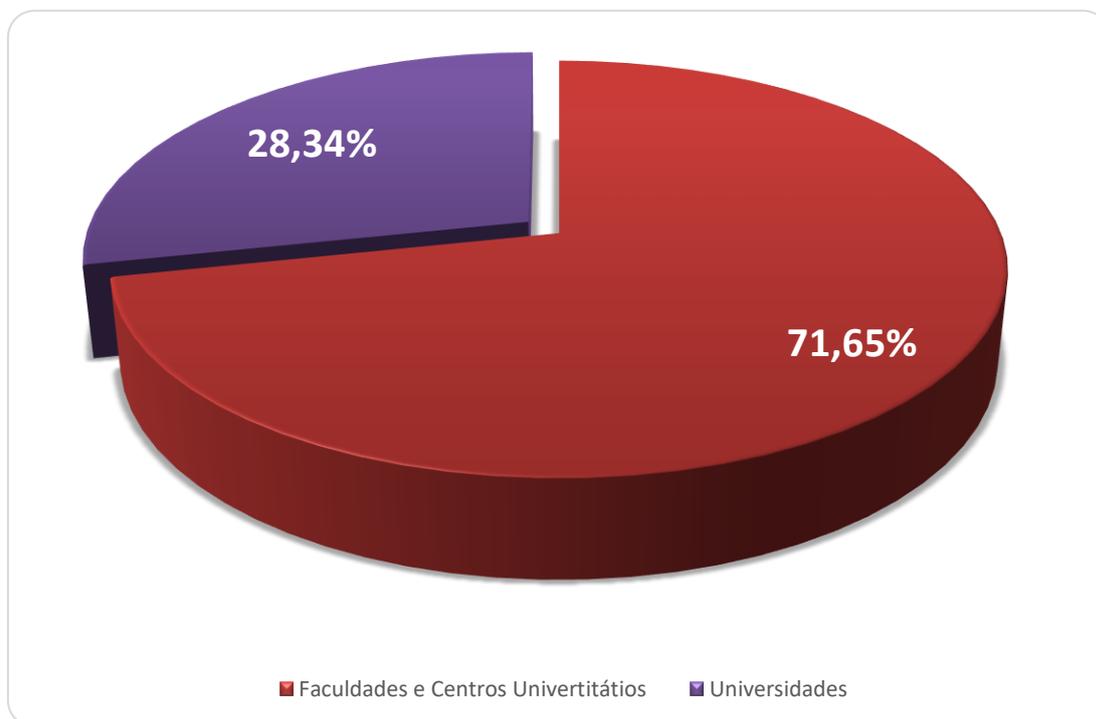
Fonte: elaboração própria, a partir de INEPDATA (2020).

Gráfico 5: Nº de matrículas por categoria administrativa da IES - 2019

Fonte: elaboração própria, a partir de INEPDATA (2020).

Ao analisarmos a oferta de vagas para CST por categoria administrativa (GRÁFICO 4) observamos que a natureza da sua oferta é majoritária nas IES privadas. Das 1.223.851 de CST nas IES, 1.050.830 (85,9%), correspondem às vagas em IES privadas.

Ao analisarmos a oferta de cursos nas IES privadas no ano de 2019 (GRÁFICO 5), observamos outra característica da oferta dos IES privadas: a organização acadêmica é maior em centros universitários e faculdades do que em universidades. Dos 7.183 CST de tecnologia ofertados pelas IES privadas, 2.673 estão em Centros Universitários, 2.474 estão em Faculdades e 2.036 em Universidades, portanto, a maior fatia da oferta de CST é de caráter não-universitário (Gráfico 6).

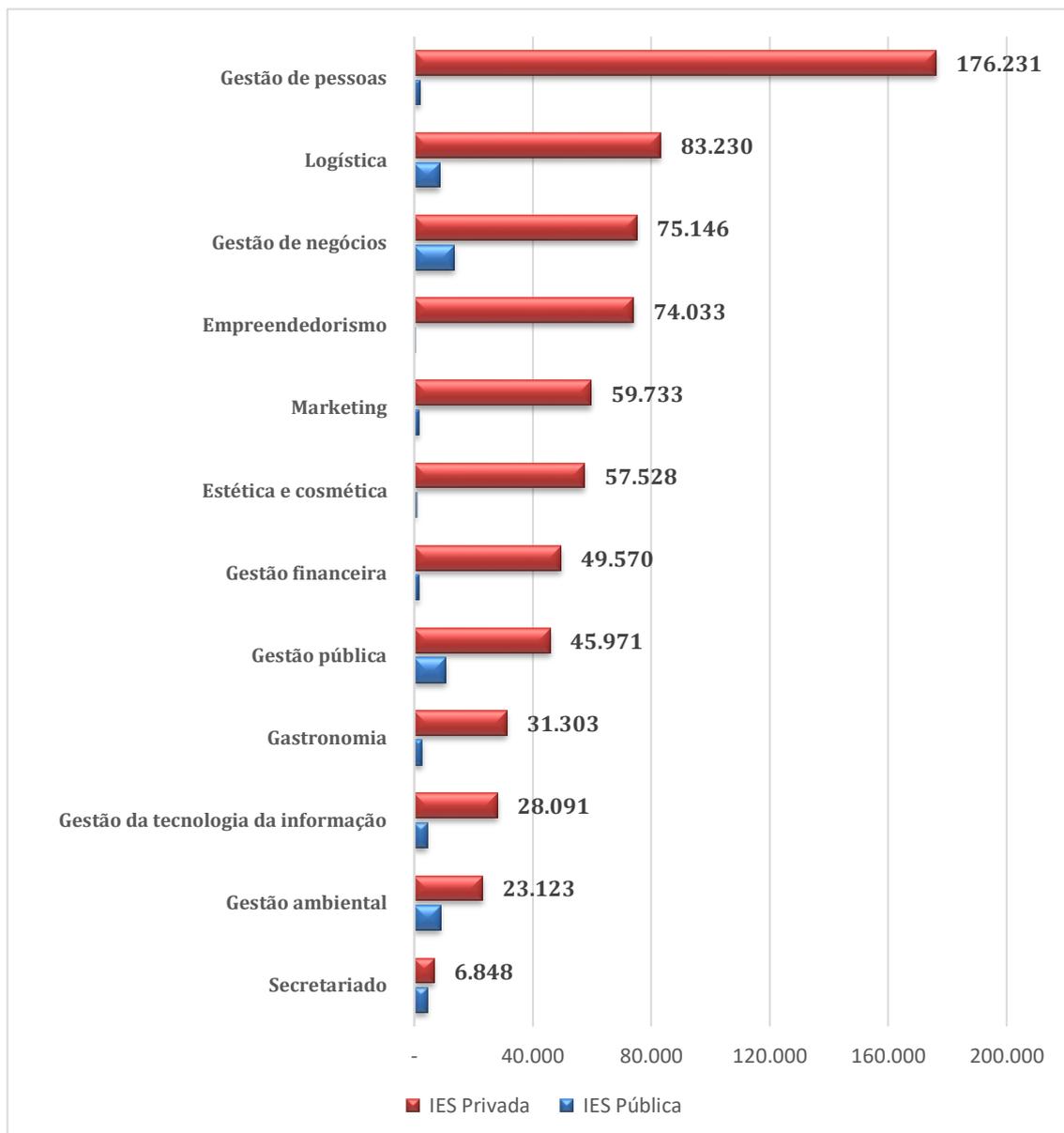
Gráfico 6: Distribuição da oferta de CST por organização acadêmica - 2019

Fonte: elaboração própria, a partir de INEPDATA (2020).

Estes dados são fundamentais para compreender a natureza da oferta dos CST e compreender o perfil almejado por grandes grupos empresariais da educação. Delimitado a oferta de CST na iniciativa privada no universo da pesquisa, partimos para a amostra a ser analisada.

Para compreendermos o tratamento dado aos CST pelas IES privadas, líderes do mercado educacional e explicar como a ideologia do empreendedorismo da empregabilidade e da sustentabilidade fundamentam o desenvolvimento dos CST, delimitamos os cursos de maior procura. De acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) (BRASIL, 2016) são autorizados 134 cursos divididos em 13 eixos. No entanto, deste universo, a Sinopse do Censo da Educação Superior (INEP, 2019), revela que apenas 12 cursos concentram 68% da procura nas IES privada. Estes cursos são: Gestão de pessoas, Logística, Gestão de negócios, Empreendedorismo, Marketing, Estética e cosmética, Gestão financeira, Gestão pública, Gastronomia, Gestão da tecnologia da informação, Gestão ambiental, Secretariado. A distribuição pode ser mais bem observada no gráfico 7.

Gráfico 7: Distribuição de estudantes matriculados por CST nas IES, por dependência administrativa - 2019



Fonte: elaboração própria, a partir do Censo da Educação Superior (INEP 2020).

Inicialmente acreditávamos que mais do que a demanda por profissionais, o forte apelo em torno das ideologias da sustentabilidade, da empregabilidade e do empreendedorismo é o que motiva a procura por estes cursos. Tais expectativas se confirmam, em especial com relação a ideologia da empregabilidade, na medida em que de um universo de 4103 estudantes da UNESA que responderam ao Questionário do ENADE, no período analisado, 59% declaram que o motivo da realização da graduação é a expectativa de inserção no mercado de trabalho e valorização profissional.

A escolha da UNESA se dá a partir dos dados levantados por Veiga (2020, p. 315) que apontam que a Universidade Estácio de Sá concentra 63% das matrículas de CST no estado do Rio de Janeiro. De acordo com a autora, a UNESA é a “segunda maior empresa do ramo educacional no Brasil, com uma rede constituída por 01 universidade, 10 centros universitários, 37 faculdades, além dos 93 campi e 674 polos EaD localizados em todas as UF brasileiras”. Deste modo, a partir da constatação de Veiga, delimitamos que a UNESA será nosso referencial empírico.

1.2.2 Quadro Teórico e Metodológico que fundamenta a pesquisa

Nossa pesquisa toma como método o materialismo histórico e dialético. Esta opção implica que devemos partir do real, tomando como pressuposto que a luta de classes é o motor do movimento histórico. É na materialidade que nosso objeto se apresenta, no campo da aparência. Isto implica que sua legalidade não se mostra no plano na imediaticidade, sendo necessário estabelecer mediações para reproduzir o movimento do sujeito-objeto e desvelar sua concreticidade. A realidade não se apresenta aos homens de modo imediato, para superar a pseudoconcreticidade, a *práxis* utilitária, ligada ao senso comum e a *práxis* fragmentária, nosso esforço investigativo caminha para atingir a “coisa em si”, o concreto (KOSIK, 1976, p. 13-15). Nas palavras de Marx (2011, p. 54).

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação.

O objeto de nossa pesquisa são os CST da iniciativa privada. Nossa análise busca desvelar os motivos deste grau acadêmico, ofertados pelas IES privadas, ser o meio de acesso de considerável parcela de trabalhadores para a Educação Superior. Além disso, buscamos explicitar em que medida tais cursos podem ser mais um meio de conformação para o desemprego e a vida precária do que de formação para o trabalho. Partindo dos CST buscamos a totalidade que é a relação trabalho-educação no capitalismo de modelo de desenvolvimento enxuto e flexível (SOUZA, 2020, 2019). Para a compreensão desta totalidade, estabelecemos o trabalho como mediação central. Entendendo que o trabalho é atividade central para a produção e reprodução da vida social. É por meio dele que o ser humano se desenvolve, por meio da relação com a natureza, com o outro e consigo. No

entanto, nas relações sociais mediadas pelo capitalismo, o trabalho deixa de ser processo em que o ser humano desenvolve suas potencialidades e as da natureza para assumir a condição de trabalho alienado.

O Estado é mediação fundamental para a apreensão da totalidade. É por meio da ação coercitiva do Estado que as determinações do capital se materializam na sociedade. Nosso projeto de pesquisa, em articulação com as demais pesquisas desenvolvidas no GTPS (Cf. VEIGA, 2020; SOUZA, 2020; SOUZA; VEIGA; 2020) evidenciam que o Estado tem sido fundamental na regulamentação e promoção dos CST, por meio da expansão nas IES públicas e no financiamento das IES privadas. Para a delimitação da ação do Estado, nos utilizamos das categorias desenvolvidas por Gramsci (2014) que compreende o Estado de modo integral, qual seja, a sua ação não se dá exclusivamente no campo da sociedade política, por meio de aparelhos coercitivos. O Estado em Gramsci é um complexo orgânico que articula sociedade política e sociedade civil, ação coercitiva e a busca do consenso, por meio dos aparelhos hegemônicos. Nas palavras de Gramsci (2014, p. 248), “na noção de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado=sociedade política + sociedade civil, isto é hegemonia couraçada de coerção)”. O autor ainda destaca que “por ‘Estado’ deve entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil” (GRAMSCI, 2014, p. 257).

A ação do empresariado é uma mediação importante para a nossa proposta de análise, uma vez que o empresariado é um dos sujeitos das políticas públicas para Educação Superior. O custo de aprendizagem é fundamental na determinação do valor da força de trabalho. Neste sentido, a redução dos custos da aprendizagem implica na desvalorização relativa da força de trabalho e, portanto, no aumento da extração do trabalho excedente (MARX, 2014, p. 405). O empresário, como capital personificado (MARX, 2014, p. 356), cuida para que as políticas públicas atendam às demandas de acumulação. Deste modo, a formação em tempo reduzido, voltada à conformação dos trabalhadores é interesse do empresariado. Nos CST, o custo e o tempo de duração são apresentados como fatores atrativos em sua promoção. Souza (2020, p. 330) destaca que as IES privadas,

Atentas a este filão de mercado, utilizaram-se de estratégias de propaganda e *marketing* que não distinguem claramente os CSTs dos demais cursos superiores, fomentado a ideia de que se tornara possível concluir um curso superior em menos

tempo e com menor investimento financeiro com projeto curricular mais pragmático, com foco no mercado.

Em nossa pesquisa, a categoria crise é fundamental para a compreensão da relação trabalho-educação no contexto atual do capitalismo. Entendemos que as reformas as quais a educação é submetida decorrem do ajustamento das demandas educativas para um novo modo de desenvolvimento do capitalismo que tem sua origem entre o final da década de 1960 e início da década de 1970. Este período é marcado crise capitalista que alguns autores qualificam como crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011; HARVEY, 2014). Esta crise tem sua origem no colapso do modo de desenvolvimento rígido do capital, cujas bases se fixavam no regime de acumulação taylorista/fordista e no modo de regulação keynesiano, de Estado de Bem-Estar Social. Neste projeto de pesquisa entendemos que a crise do modelo de desenvolvimento rígido é uma crise orgânica do capital (GRAMSCI, 2014, p. 187), uma crise que obriga a burguesia a revolucionar os meios de produção e as ideologias que sustentam a ordem social (MARX; ENGELS, 1982, p. 109). Uma crise profunda, em que,

A classe dominante perde o consenso, ou seja, não é mais “dirigente”, mas unicamente “dominante”, detentora da pura força coercitiva, isto significa que as grandes massas se destacaram das ideologias tradicionais, não acreditam mais no que antes acreditavam etc. A crise consiste justamente no fato de que o velho morre e o novo não pode nascer: neste interregno, verificam-se os fenômenos patológicos mais variados (GRAMSCI, 2014, p. 187).

A crise orgânica do modo de desenvolvimento rígido do capital obriga a burguesia a criar formas de organização da produção e reprodução da vida para retomar a acumulação. É por meio do modelo de desenvolvimento flexível do capital (HARVEY, 2014) que a burguesia promove a intensificação da extração do trabalho excedente, da redução do trabalho vivo e da reordenação do das ideologias que sustentam a ordem social. Souza (Cf: 2020, 1019, 2017) denomina tal fenômeno de recomposição burguesa. Para Souza (2019, p. 38) As ações burguesas para a recomposição da sua hegemonia estão voltadas ao enxugamento da produção e o aumento da produtividade, por meio da desregulamentação dos direitos dos trabalhadores, a perseguição à organização sindical e a criminalização dos movimentos sociais. No campo ideológico, a recomposição burguesa fomenta a individualização na negociação capital-trabalho e a conformidade com o trabalho informal e o teletrabalho. No campo educativo, a recomposição burguesa se materializa por meio da pedagogia política do Estado Educador (SOUZA, 2019, p. 39). Este programa está

voltado à “conformação ética e moral de parcela significativa da força de trabalho, de modo a educá-la para encarar com naturalidade as instabilidades e vulnerabilidades do mercado de trabalho em tempos de crise orgânica do capital” (SOUZA, 2020, p. 323).

A educação para a conformação é o meio encontrado pela burguesia para lidar com um dos principais efeitos da reestruturação produtiva, o desemprego estrutural. O desemprego estrutural é resultado da introdução da robótica e microeletrônica na produção. Uma das consequências do progresso da acumulação capitalista é expulsar o trabalho vivo da produção, nas palavras de Marx (2008, p. 739): “com o progresso da acumulação, vemos que: um capital variável maior põe em movimento maior quantidade de trabalho sem recrutar mais trabalhadores”. Deste modo, a automatização da produção põe fim a milhares de postos de trabalho. Este processo é agravado pela mobilidade da indústria no atual patamar tecnológico, em que a produção é fragmentada e alocada onde a classe trabalhadora é pouco organizada e mal remunerada.

A origem, formação e expansão dos CST no Brasil acompanha o desenrolar da crise orgânica do capital, explicitando a vinculação entre o rearranjo das demandas produtivas e de reprodução da sociedade capitalista. Na década de 1970, as “graduações de curta duração” surgem como meio de formação rápida para atender às demandas da industrialização subalterna que se desenvolvia no Brasil. Na década de 1990, os CST são reorganizados para atender as demandas renovadas da educação formação do trabalhador no modo de regulação neoliberal. Na nova materialidade do capital, o modo de desenvolvimento enxuto e flexível, a formação de mão-de-obra qualificada deve ser ajustada às constantes mudanças na esfera produtiva e conformar ao trabalho desregulamentado.

Para Antunes (2000, p. 23), as transformações no mundo do trabalho e da produção se dão por meio de grande salto tecnológico, com a incorporação da robótica e da microeletrônica no universo fabril. Onde antes imperava o cronômetro, emergem novos métodos de gestão da força de trabalho como: os “Círculos de Controle de Qualidade”, a “gestão participativa” e a busca da qualidade total. “O toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado” (ANTUNES, 2000, p. 24). Antunes (2009, p. 30) destaca que a *empresa flexível* é aparentemente mais participativa, enquanto sua essência é mais desregulamentada, mais informal, mais precarizada, mais intensificada, mais “polivalente”; seguindo critérios de

metas e competências. Desta forma, torna-se necessário desenvolver um *modo distinto de educação para o capital*. Tal modo deve “superar a educação taylorista-fordista [...] formal, parcelar e hierarquizada (ANTUNES, 2009, p. 30). O novo projeto educativo deve atender as demandas atuais de formação para uma empresa pautada pela “*acumulação flexível, volátil, financeirizada e liofilizada*” (idem, grifos do autor). Antunes aponta que: “no ensino superior, expandem-se os cursos flexíveis! Núcleo básico para curto, rápido, no menor tempo de escolarização. Ensino não presencial. A real substância do ensino não conta” (ANTUNES, 2009, p. 31). Para Souza (2020, 332), a demanda capitalista de novo tipo de ensino se materializa nos CST da iniciativa privada, as características que demarcam os CST são de um:

Ensino superior enxuto e flexível, de caráter privado, majoritariamente na modalidade EaD, focado na ideologia do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade, interessado exclusivamente na conformação ética e moral de amplo contingente de trabalhadores jovens mobilizados para o auto investimento em educação profissional (SOUZA, 2020, p. 332).

Os CST materializam a pedagogia política renovada voltada à “construção do consenso em torno de determinado projeto político de formação humana no Brasil” (SOUZA, 2020, p. 332). Tal projeto não é exclusivo da Educação Superior, Costa (2019, p. 137) destaca que o projeto político materializado na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro pode ser caracterizado como *escola enxuta do precariado*, um projeto educativo voltado aos trabalhadores e filhos da classe trabalhadora cujo objetivo é educar o mínimo necessário para o exercício do trabalho alienado. Por meio de uma matriz curricular mínima, o “Currículo Mínimo”, que objetiva encobrir as desigualdades à pretexto de respeitar as “diferenças”. Na Educação Superior, caracterizamos os CST ofertados pela iniciativa privada como projeto ágil, flexível, precário e enxuto cuja expansão por meio do EaD expressa o rearranjo do espaço educacional, que é suprimido para maximizar os lucros empresariais.

Caracterizamos como modelo de Educação Superior ofertado nos CST, em especial da iniciativa privada, como “*Universidade*” *Enxuta do Precariado*, na medida em que dão materialidade a um tipo de formação ágil, enxuta, flexível e precária. O fato de colocarmos “universidade” entre aspas está relacionado às constatações das pesquisas desenvolvidas no GTPS (VEIGA, 2020; SOUZA, 2020) de que a expansão do CST se dá por meio de Centros Universitários e Faculdades. Veiga (2020, p. 217) destaca que o modo

da expansão do ensino tecnológico em moldes não-universitários atende aos pressupostos dos organismos internacionais, entre os quais o Banco Mundial. Nas palavras da autora, o fomento da educação superior não-universitária, promovida pelos organismos internacionais tem entre seus objetivos:

1) Aumentar o acesso ao ensino superior a partir da expansão das IES privadas; 2) Diversificar as instituições de ensino superior; 3) Reduzir o poder de universidades públicas tradicionais; 4) Transferir parte dos custos do financiamento estatal das IES para os estudantes; 5) Aumentar a competitividade entre as IES (BANCO MUNDIAL, 1992a, p. 8-9). O alcance desses objetivos, mesmo que parcialmente, torna o Chile exemplo a ser seguido pelo Brasil e pela Venezuela, sobretudo pela implementação do nível pós-secundário não-universitário que confere oportunidades de formação em um mercado privado em expansão (VEIGA, 2020, p. 219).

Para Alves (2014, p. 45), o modo de desenvolvimento flexível do capital é caracterizado por modos atípicos de salariedade que concorrem com a precariedade salarial regulada. As novas formas de organização do trabalho assalariado inauguram um novo modo de pobreza social em que a maquinofatura instaura,

Uma nova dimensão da precarização do trabalho como precarização existencial, na medida em que, na sociedade em rede, cada vez mais, o trabalho estranhado como trabalho abstrato, invade a vida social, impregnando a totalidade social de formas derivadas de valor, promovendo assim, a redução do tempo de vida a tempo de trabalho (ALVES, 2014, p. 45).

O novo modo de ser da vida social não se limita apenas à corrosão do estatuto salarial, diz “respeito à precarização do homem como ser genérico e precarização das condições de existência humana” (ALVES, 2014, p. 46). O modelo de desenvolvimento flexível demanda um trabalhador de novo tipo, que encare com naturalidade a vida precária, sem esperar do Estado qualquer auxílio e que enxergue o sucesso ou insucesso como decorrente de suas escolhas individuais, sem qualquer relação com a conjuntura política e econômica, que enxergue “a si próprio como uma empresa e sua força de trabalho como um capital – o capital humano” (SOUZA, 2020, p. 333). É neste sentido que os CST podem funcionar, preparando imensas parcelas da população em uma “perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana para o exercício do trabalho que se situa entre o simples e o complexo” (SOUZA, 2020, p. 332).

Tais ajustes no modo de reprodução da vida social são viabilizados pelas contrarreformas do Estado e da educação. Para ajustar a reprodução da vida à um modelo de

desenvolvimento enxuto e flexível, onde a precariedade se expande, a mediação entre estado e sociedade é redefinida para o modo de regulação neoliberal. No bojo da contrarreforma do Estado, os pressupostos educacionais são redefinidos de modo a dar conta da contradição entre a necessidade da burguesia de qualificar a força de trabalho para patamares tecnológicos mais avançados e ao mesmo tempo, dificultar a tomada de consciência dos trabalhadores da intensificação da sua exploração. A LDB de 1996, o Decreto 2.208/1997 e o Decreto 5.154/2004, entre outros marcos legais materializam a ação do Estado e do empresariado para ajustar a formação/qualificação da força de trabalho. Nas palavras de Souza (2019, p. 50):

[...] a burguesia, cônica dos riscos políticos e ideológicos dessa contradição, busca impor limites ao processo de formação/qualificação profissional e social do trabalhador coletivo. [...] Esta redefinição tem como objetivo limitar o acesso ao conhecimento técnico-científico a um seleto contingente da força de trabalho, enquanto a grande maioria é atendida por um tipo de qualificação profissional fragmentada e de baixa qualidade. Se por um lado este tipo de qualificação fragmentada não prepara uma parcela significativa da força de trabalho para apropriar-se da ciência e da tecnologia aplicada na produção, por outro lado, pelo menos, tem o efeito de conformação ético-política deste segmento da força de trabalho na nova conjuntura excludente do mercado de trabalho. Funciona como uma espécie de educação para o desemprego, na medida em que prepara parcelas significativas da força de trabalho – no caso, a população jovem – para permanecerem à margem do mercado formal de trabalho, contentadas com subempregos, trabalhos precários, “bicos” ou trabalhos temporários. Mais que isto, prepara estas parcelas da classe trabalhadora para encararem com naturalidade tal situação e a conformar-se com ela.

Em nossa pesquisa compreendemos que o por meio dos empresários e do Estado se promove a educação para o trabalho na “ótica do capital” (SOUZA, 2002, p. 23), qual seja: um projeto educativo voltado a educar para o trabalho alienado, para a expansão da mais-valia e não para a realização humana. No modelo de desenvolvimento flexível, a produção liofilizada e fragmentada demanda trabalhadores conformados à precarização de sua existência (ALVES, 2014). Em que as condições do trabalho assalariado têm a sua precarização intensificada para níveis mais rebaixados que no regime de acumulação taylorista/fordista. Na precarização existencial, o regime de contratação destinado aos trabalhadores dos países periféricos e aos negros e imigrantes dos países centrais tem se tornado a regra para setores médios da classe trabalhadora. A materialidade deste fenômeno se constata pela expansão do trabalho parcial, teletrabalho, terceirização, “uberização” e outros modos de desregulamentação que viabilizam maior grau de exploração dos trabalhadores.

Neste contexto, novos modos de formação/qualificação da força de trabalho emergem, voltados à promoção de uma pedagogia política de tipo pragmático, precário e flexível. Os CST são reformulados pelo Estado e promovidos pelo empresariado como solução para a “empregabilidade” no contexto do desemprego estrutural. Tal concepção é explícita nos documentos que regulamentam este grau acadêmico, entre eles: o Parecer CNE/CES nº 436/2001 (BRASIL, 2001), o Parecer CNE/CP nº 29/2002 (BRASIL, 2002) e o Catálogo Nacional dos CST (BRASIL, 2016).

A pedagogia política do Estado é explícita ao promover o CST como tipo de formação mais reduzida, de modo a atender os interesses da juventude sequiosa por obter as credenciais necessárias para ingresso rápido no mercado de trabalho (BRASIL, 2001, p. 9). O Parecer CNE/CES nº 436/2001 (BRASIL, 2001, p. 9) deixa bem explícito o “potencial de sucesso” dos CST e sua pretensa capacidade de grande atratividade. Partimos do pressuposto que a juventude a ser qualificada pelo Educação Superior de caráter tecnológico constitui-se no que Alves (2014) categoriza como precariado. A delimitação realizada por Alves (2014, p. 146) de precariado como camada jovem, urbana e altamente escolarizada, inserida em relações de trabalho precarizado nos atende, na medida em que acreditamos que os dados acerca dos cursantes dos CST os enquadram nesta categoria. De acordo com Veiga (2020), 60% do público-alvo dos CST é de jovens/ adultos entre 25 e 30, oriundos de famílias que não possuem Ensino Superior e dos que cursam a modalidade presencial, mais de 80% estão no período noturno. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2017, s.n.), dos 835.625⁴ matriculados em CST em IES privadas, 324.051 estudantes estavam concentrados nas áreas de Gestão e Empreendedorismo. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior,

8 em cada 10 alunos de cursos tecnológicos frequentam a rede privada e mais da metade dos ingressantes estuda a distância. A rede pública tem pouco mais de 160 mil alunos. Com uma participação de 51,7%, os governos estaduais dividem com a união (46,7%) o atendimento desses alunos. Diferente da rede privada, na rede pública, a maior parte dos alunos estuda em cursos presenciais (INEP, 2017, s.n.).

A análise dos dados primários e secundários acerca dos CST evidenciam que a política pública de expansão da educação tecnológica tem alcançado um determinado setor

⁴ As 835.625 matrículas nas IES privadas correspondem a 83,6% do total de matrículas em CST no ano de 2017 (INEP, 2017).

da classe trabalhadora. Tal expansão se dá por meio de IES privadas, atendendo aos pressupostos neoliberais de mediação entre Estado e sociedade. Em que medida esta pedagogia política materializa um modelo de educação enxuto, flexível e voltado ao precariado é o que pretendemos responder com nosso esforço investigativo. E em como este projeto se articula como instrumento das classes dominantes para a conformação à existência precária na atual etapa da produção e reprodução da vida social no capitalismo.

2 AS TENDÊNCIAS DO DEBATE ACERCA DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos as tendências do debate acerca do CST. O texto expõe a análise do levantamento da literatura realizado nos repositórios digitais e bibliotecas virtuais de pesquisas científicas, que incluem: teses, dissertações, artigos científicos e trabalhos completos publicados em anais de eventos. A partir de 2.102 trabalhos científicos levantados, chegamos ao número de 149 trabalhos pertinentes ao tema. Na primeira parte do texto, expomos o método do levantamento e os dados da distribuição das pesquisas levantadas por repositórios. Mais à frente expomos dados da produção científica relevante sobre os CST. Após a exposição dos dados partimos para a análise das tendências do debate. Dividimos as tendências em 3 campos de debate e 15 tendências. Os campos de debate utilizadas para dividir as tendências do seguem a proposta desenvolvida por VEIGA (2020).

Nosso esforço investigativo se insere na linha de pesquisa Trabalho e educação do GTPS e no projeto “Tendências em Construção no Processo de Implantação e Desenvolvimento dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil” (SOUZA, 2019) coordenado pelo Prof. Dr. José dos Santos Souza. Portanto, nosso levantamento, em alguma medida, é continuidade do trabalho já empreendidos por outros membros do GTPS, em especial o de Veiga (Cf.: VEIGA, 2020; SOUZA; VEIGA, 2020).

2.1 O MÉTODO DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Na exposição do método do levantamento apresentamos o tema, o plano de trabalho para a coleta de dados bibliográficos, os métodos de identificação e localização dos dados coletados e os instrumentos utilizados para a compilação dos dados bibliográficos.

O tema e o objeto de nossa pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 44) são os CST, grau acadêmico de Ensino Superior que se insere na Educação Profissional regulamentado pelos Artigos 39º a 42º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº

9.394/1996, além do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2016). Nosso trabalho científico se insere na Linha de Pesquisa “Trabalho e Educação” do GTPS. O objetivo desta linha de pesquisa é:

Investigar as transformações nas forças produtivas e nas relações de produção e seu impacto na qualificação do trabalhador e nas políticas públicas para a educação. Investigar as relações econômicas, políticas e sociais entre o trabalho e a educação. Analisar ações e formulações de educação profissional de nível básico, técnico e tecnológico (CNPQ, 2020).

Delimitado o tema, estabelecemos os eixos temáticos que contemplam o tema delimitado: 1- Curso Superior de Tecnologia, 2- Educação Superior Tecnológica, 3 - Formação de Engenheiros, 4- Formação de Gestores e 5- Especialização Tecnológica. Esta delimitação obedece às técnicas referendadas pela bibliografia acerca da organização sistemática de técnicas de revisão, bem como ao acúmulo do GTPS sobre o tema em questão.

Estabelecidas o tema e os eixos temáticos, delimitamos os termos de busca condizentes com os respectivos eixos, que podem ser observadas no quadro a seguir.

Quadro 2: Mapa do levantamento bibliográfico por Tema, Eixos e Termos de busca

Tema	Eixos Temáticos	Termos de busca
Curso Superior de Tecnológica	Curso Superior de Tecnologia	Graduação tecnológica Curso Superior de Tecnologia Cursos Superiores Tecnológicos Cursos Técnicos pós-médios
	Educação Tecnológica Superior	Formação Tecnológica Ensino Tecnológico Educação Superior Tecnológica
	Formação de Engenheiros Formação de Gestores Especialização Tecnológica	Formação de Engenheiros Formação de Gestores Especialização tecnológica

Estabelecido os termos de busca, delimitamos os repositórios digitais que hospedam artigos, teses, dissertações e trabalhos completos. Na medida em que a pesquisa científica se situa na Educação, os repositórios selecionados são os mais adequados ao tema pesquisado. Os repositórios digitais foram: a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o Catálogo de Teses e Dissertações que faz

parte do Portal de Periódicos da CAPES/MEC e os anais eletrônicos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). E o indexador online da Fundação Carlos Chagas Educ@.

A SciELO resulta de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo FAPESP), em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME). Desde 2002, o SciELO conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (SCIELO, 2020, s/p., *texto em html*). De acordo com o portal:

O site da SciELO é parte do Projeto FAPESP/BIREME/CNPq e um dos produtos da aplicação da metodologia para preparação de publicações eletrônicas em desenvolvimento, especialmente o módulo de interface Internet. Este site é constantemente atualizado tanto no seu formato como no seu conteúdo, de acordo com os avanços e os resultados do projeto (SCIELO, 2020, s/p. – *texto em html*).

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) integra sistemas de informação de teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa em todo o Brasil, esta biblioteca é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O IBICT é um órgão público voltado ao desenvolvimento “de recursos e a infraestrutura de informação em ciência e tecnologia para a produção, socialização e integração do conhecimento científico e tecnológico” (IBICT, 2020, s. p., *texto em html*). De acordo com dados do Portal, a biblioteca do BDTD/IBICT conta com 119 Instituições, 470.055 dissertações, 171.997 teses e 642.051 documentos.

O Catálogo de Teses e Dissertações do Portal de Periódicos da CAPES disponibiliza mais de 45 mil publicações, dentre elas:

Periódicas, internacionais e nacionais, e a diversas bases de dados que reúnem desde referências e resumos de trabalhos acadêmicos e científicos até normas técnicas, patentes, teses e dissertações dentre outros tipos de materiais, cobrindo todas as áreas do conhecimento (CAPES, 2018, s. p., *edição em html*).

A ANPED é uma entidade sem fins lucrativos que reúne programas de pós-graduação stricto sensu em educação, de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas bem como seus docentes, pesquisadores e os estudantes destes programas. A biblioteca situada em seu portal reúne 3790 documentos de diversos tipos. Em razões técnicas

encontradas nas ferramentas de busca, este levantamento foi realizado por meio de consulta aos trabalhos completos das reuniões nacionais.

De acordo com Souza e Kossak (2018, p. 4) o EDUC@ é um “indexador on-line de Periódicos na Área da Educação. É uma biblioteca digital vinculada à Fundação Carlos Chagas (FCC) em parceria com o SciELO-BR”, este portal utiliza a metodologia SciELO, além de “critérios de avaliação de revistas baseados nos padrões internacionais de comunicação científica” (SCIELO, 2020).

Delimitados o tema, os eixos temáticos, os termos de busca e os repositórios, partimos para o levantamento bibliográfico. O levantamento realizado nos repositórios digitais utilizou como recorte temporal o ano 1996 e nos anais eletrônicos da ANPED, o ano de 2000. A justificativa do recorte é que, embora, os CST tenham sua origem na década de 1970, é a partir da LDB 9.394/1996 que este grau acadêmico ganha nova regulamentação, mais de acordo ao contexto reforma do Estado brasileiro. Tal recorte também se ampara no acúmulo das pesquisas realizadas no GTPS que demarcam este o ano de 1996 como início da ofensiva mais orgânica das ações do capital para adequar a educação aos pressupostos do modo de regulação neoliberal, mediado pela terceira via.

A partir dos termos de busca lançados nos repositórios digitais foram obtidos os seguintes resultados que podem ser vistos na Tabela 1.

Tabela 1: Nº de trabalhos levantados por repositório digital

Indexadores	nº
CAPES	613
BNDT/IBICT	934
SciELO	45
EDUC@	0
ANPEd	510
TOTAL	2102

Fonte: Elaboração própria.

Destacamos que na biblioteca virtual da ANPED o método de coleta de trabalhos utilizado não se deu por meio de termos de busca, em razão das limitações técnicas encontradas no sítio da associação, sendo assim, o levantamento de trabalhos completos foi realizado por meio de consulta aos anais eletrônicos das Reuniões Nacionais realizadas e entre o ano 2000 e 2018, nos Grupos de Trabalho 9 (Trabalho e Educação) e 11 (Ensino Superior), os dados relativos à coleta nesta base estão expostos na Tabela 2.

Tabela 2: Nº de trabalhos levantados nas Reuniões Nacionais da ANPED por Grupo de trabalho (2000 - 2018)

Grupos de Trabalho	nº
GT- 09	262
GT - 11	248
TOTAL	510

Fonte: Elaboração própria.

2.2 A SELEÇÃO DOS TRABALHOS PERTINENTES

O levantamento bibliográfico e listado do material selecionado foi realizado entre agosto e outubro de 2019. A listagem do material foi realizada por tabelamento no programa “*Microsoft Excel*”, onde constam: a base de busca, o termo de busca, a Instituição de Ensino Superior (IES) em que foi realizada a pesquisa, o local da IES, o ano de realização da pesquisa científica, o autor, o título, a natureza da pesquisa, e a área do conhecimento científico em que se insere.

A listagem do material se deu por seleção da bibliografia relevante ao tema da pesquisa, os CST. A seleção da bibliografia relevante foi realizada recorrendo à leitura não exaustiva do material levantado (GIL, 1987, p. 72). Esta leitura foi realizada por intermédio de duas técnicas de leitura: o *scanning* que é a leitura de tópicos como título, índice, resumo etc. E o *skimming* que é a captação da essência do trabalho, da tendência geral (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 20) tendo como critério de seleção a pertinência ao tema.

Inicialmente, o material listado se constituía de 181 trabalhos científicos. Após, revisão minuciosa identificamos 32 repetições. Portanto, a bibliografia relevante é composta de 149 trabalhos científicos sendo: 110 dissertações, 35 teses, 2 trabalhos completos publicados em anais de eventos e 2 artigos científicos.

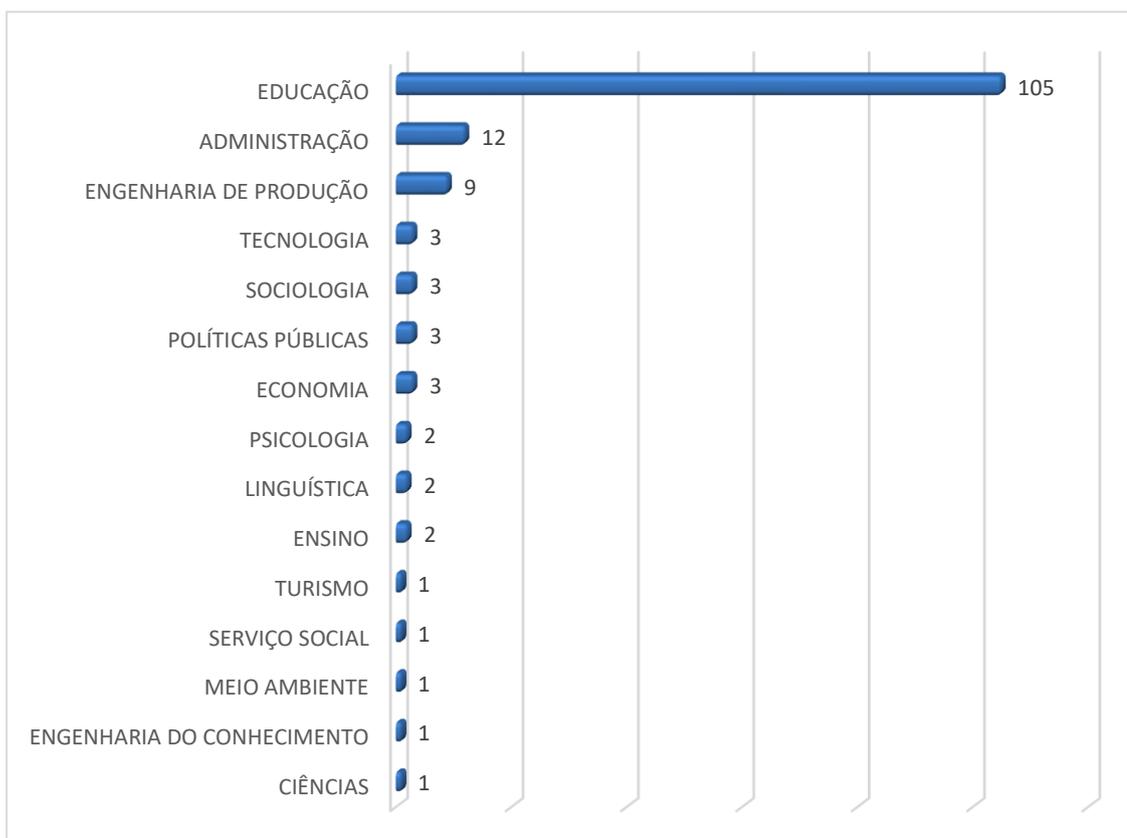
2.3 CARACTERIZAÇÃO DA BIBLIOGRAFIA PERTINENTE AO TEMA

Explicitados os métodos de levantamento e listagem do material selecionado, expomos os dados de coleta dos trabalhos pertinentes ao tema. Dos 149 trabalhos pertinentes, a Tabela 3 mostra a sua distribuição por indexador eletrônico.

Tabela 3: Nº de trabalhos pertinentes por indexador eletrônico

Indexadores	nº
CAPES	95
IBICT	51
SciELO	2
ANPED	1
EDUC@	0
Total	149

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 8: Nº de trabalhos pertinentes por área de conhecimento

Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico1 expõe a distribuição dos trabalhos científicos pertinentes por área de conhecimento.

A Tabela 5 expõe a distribuição de trabalhos científicos pertinentes por Instituição de Ensino Superior.

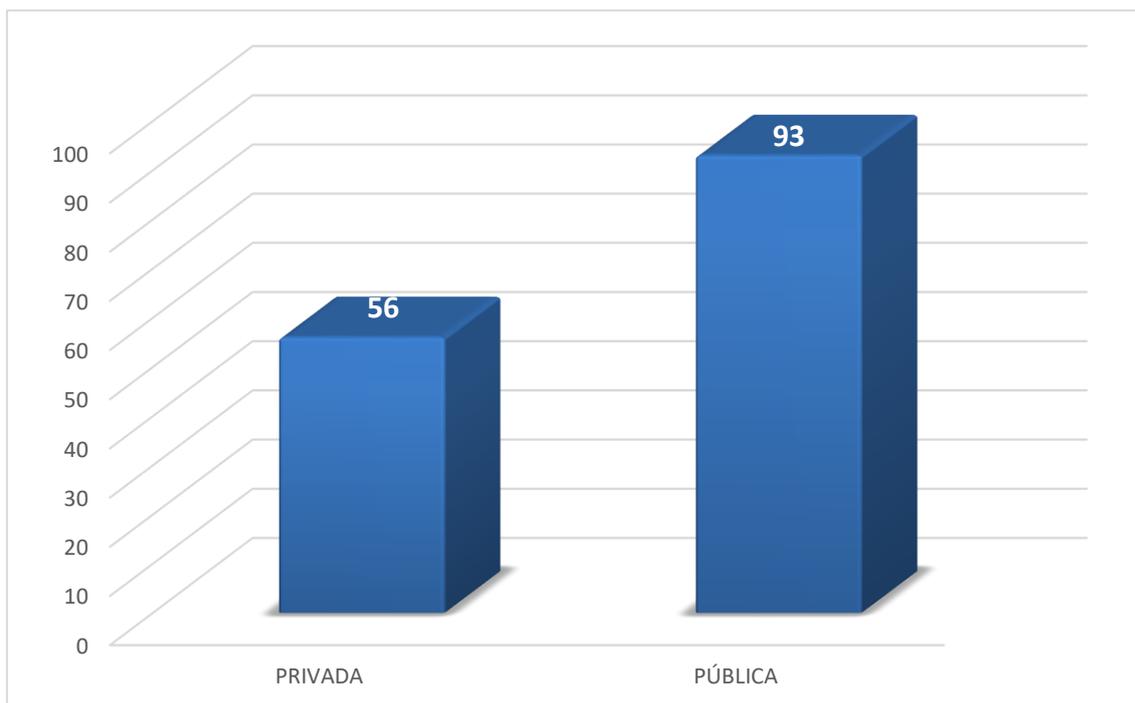
Tabela 4: N° de trabalhos relevantes por IES

IES	N°
UFSC	11
UNIMET	10
UnB	8
PUC/SP	6
UNESP	6
UNICAMP	6
CETEPS	5
UFCE	5
UNOESTE	5
PUC/RS	4
UFRRJ	4
C. Universitário UNA	4
CEFET/RJ	3
UFMG	3
UFMT	3
UFRN	3
UFRS	3
UNESC	3
UNILASALLE	3
USP	3
CESGRANRIO	2
CRUZEIRO DO SUL	2
FACULDADES PEDRO LEOPOLDO	2
FURB	2
PUC/GO	2
PUC/PR	2
UCS	2
UECE	2
UFSCAR	2

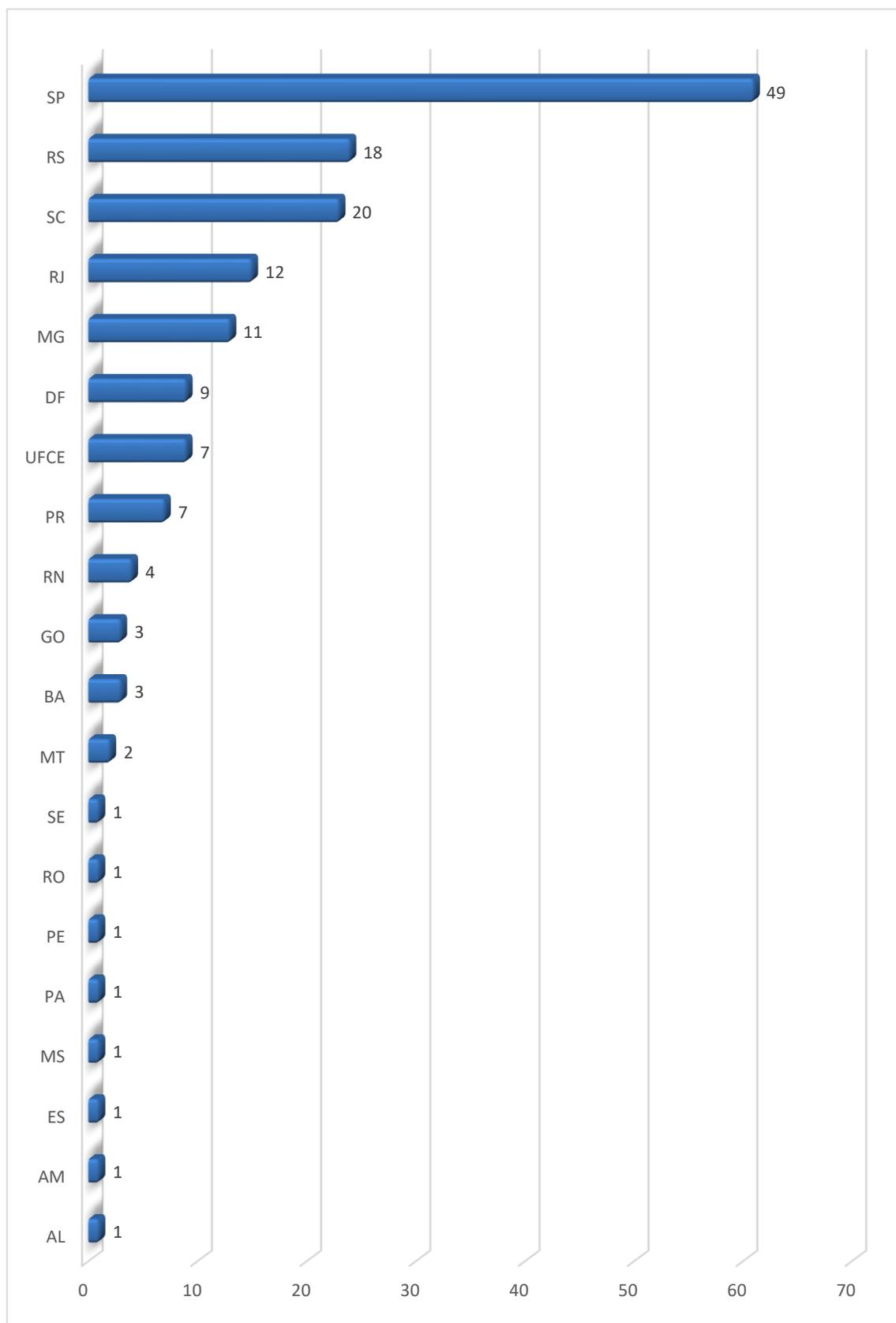
UNISINOS	2
CEFET/PR	1
IFAL	1
IFRN	1
IFRS	1
IFSUL	1
PUC/MG	1
Un. Tuiuti do Paraná	1
UCB	1
UFBA	1
UFES	1
UFF	1
UFG	1
UFMA	1
UFPE	1
UFPR	1
UFRJ	1
UFSE	1
UFSM	1
UFU	1
UNEB	1
UNESA	1
UNICID	1
UNIJUI	1
UNINOVE	1
UNINTER	1
UNIOESTE	1
UNIR	1
UNISANTOS	1
UNISO	1
UNISUL	1
UNIVALI	1

Fonte: Elaboração própria.

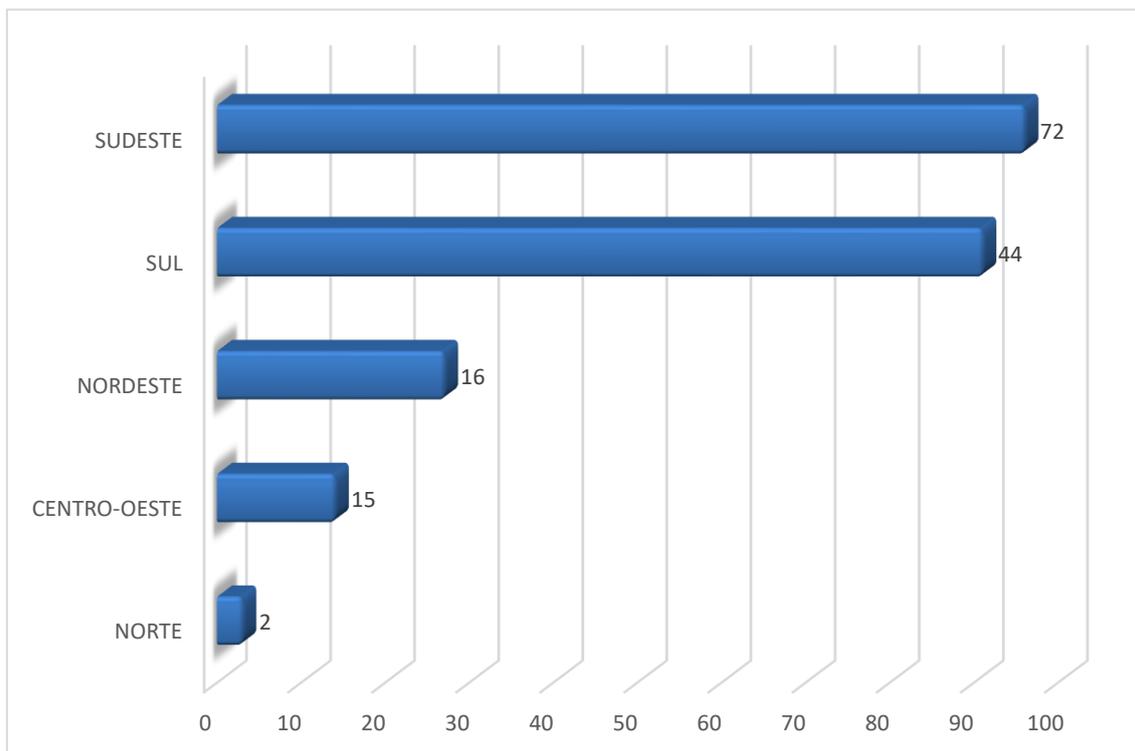
A seguir, apresentamos produção científica sobre CST por dependência administrativa, UF e regiões.

Gráfico 9: Nº de trabalhos relevantes por categoria administrativa das IES

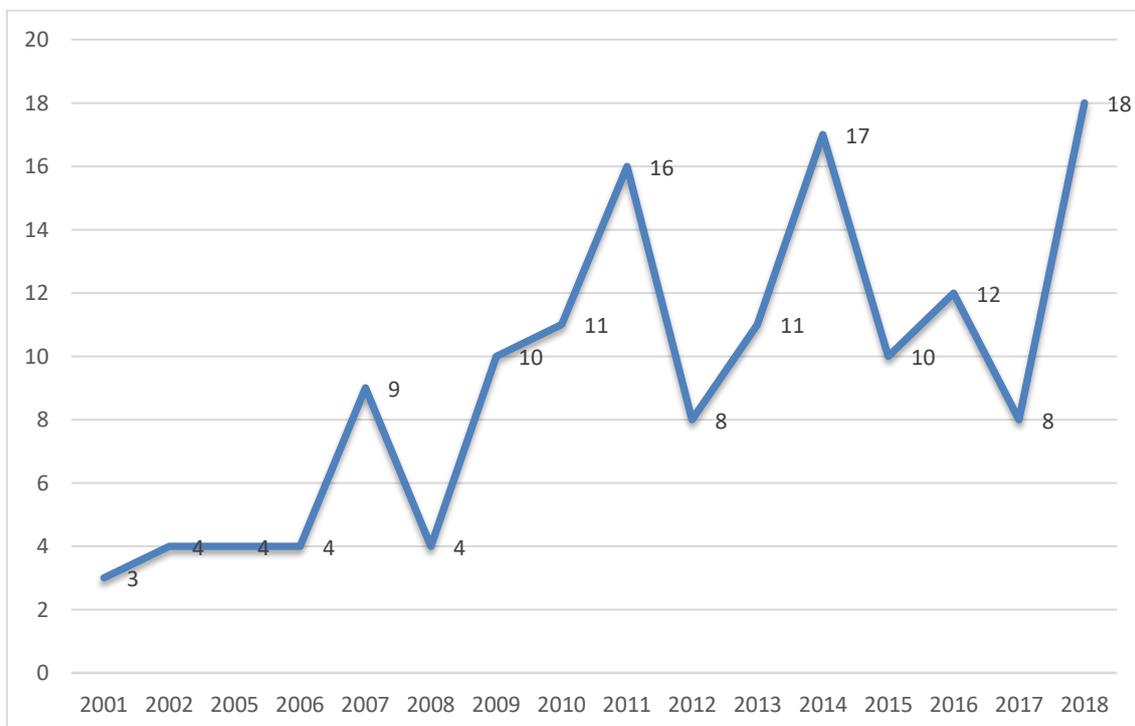
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 10 N° de trabalhos científicos pertinentes por Unidade Federativa

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 11: Nº de trabalhos científicos pertinentes por Região Brasileira

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 12: Nº de trabalhos científicos acerca dos CST por ano (2001-2018)

Fonte: Elaboração própria

2.4 ANÁLISE DA LITERATURA LEVANTADA

Apresentamos as tendências do debate científico acerca dos CST. Organizamos a exposição dos temas por 3 campos e 15 tendências de debate. Os campos de debate aglutinam as tendências de acordo com a proximidade temática. Ressaltamos que os campos em que organizamos as tendências seguem a organização proposta por Veiga (2020). A autora justifica a categorização,

[...] tomando como base o entendimento de que a educação profissional compreende, principalmente, três grandes áreas de conhecimento: trabalho, educação e política. Sendo os CST relacionados ao campo de educação profissional no Brasil, as produções científicas que os tomam como objeto também podem ser agrupadas a partir da mesma categorização (VEIGA, 2020, p. 95).

Veiga (Cf.: VEIGA, 2020, p. 95; SOUZA; VEIGA, 2020, p. 184) levanta a produção científica acerca dos CST de 1978 a 2016. A autora levantou 1.219 produções científicas, das quais, eliminadas as repetições, foram consideradas pertinentes 666. Em nosso levantamento, consideramos 149 trabalhos científicos pertinentes de um universo de 2.102. As diferenças quanto aos números de trabalhos levantados e pertinentes se devem, principalmente, em relação ao período de delimitação do levantamento, tendo em vista que trabalhamos com o intervalo temporal de 1996-2019. Tal recorte se justifica por analisarmos os CST após sua nova regulamentação, no contexto da reforma do Estado brasileiro e da reestruturação produtiva.

O campo “Aspectos pedagógicos” reúne as tendências que discutem a formação nos, a percepção de docentes e discentes acerca da formação dos CST, bem como os instrumentos desenvolvidos pelas instituições para avaliar seus estudantes ou a percepção da “qualidade” dos CST. A tendência que discute evasão foi inserida neste campo, pois, muitos trabalhos enfocam o tema como decorrência da abordagem pedagógica da instituição ou dos docentes e não sob o ponto de vista de política educacional. As tendências reunidas no campo “Política e regulação” estão reunidas as tendências que discutem a política educacional dos CST, sua expansão, desenvolvimento e as políticas de inclusão. As tendências reunidas no campo “Aspectos Profissionais” discutem o caráter profissionalizante dos CST e os anseios dos estudantes dos cursos acerca da formação superior tecnológica.

Tabela 5: Distribuição de pesquisas científicas pertinentes por campo e tendência de debate - 2019

CAMPOS	TENDÊNCIAS	QTD.
ASPECTOS PEDAGÓGICOS	O DEBATE ACERCA DA FORMAÇÃO DO TECNÓLOGO	23
	PERCEPÇÃO DOCENTE E DISCENTE ACERCA DOS CST	02
	A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES ACERCA DA FORMAÇÃO DO TECNÓLOGO	04
	A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES ACERCA DO CST	09
	A EVASÃO DOS CST	10
	A AVALIAÇÃO DOS CST	09
POLÍTICA E REGULÇÃO	O DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DOS CST E SUA EXPANSÃO NO BRASIL	14
	O CONTEXTO POLÍTICO DA CRIAÇÃO E EXPANSÃO DOS CST	08
	A OFERTA DO CST COMO MEIO DE PROMOÇÃO DE MOBILIDADE SOCIAL E ASCENSÃO SOCIAL	07
	A MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES NA ESCOLHA DO CST	03
	POLÍTICA DE INCLUSÃO NOS CST	02
ASPECTOS PROFISSIONAIS	A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CST	13
	O TRABALHO DOCENTE NOS CST	17
	OS CST E A FORMAÇÃO FOCADA NO MERCADO DE TRABALHO	18
	O PERFIL DO TECNÓLOGO	10
TOTAL		149

FONTE: Elaboração própria

2.5 ASPECTOS PEDAGÓGICOS

2.5.1 *O debate acerca da formação do tecnólogo*

Reunimos nesta tendência os trabalhos científicos que discutem a formação do tecnólogo. As discussões se dão em torno dos PPP, da matriz curricular do curso e da avaliação da formação nos CST.

Marin (2014) toma como objeto a concepção de currículo nos CST. A autora levanta dissertações e teses produzidas entre 2010 e 2012, disponibilizadas no Banco de Teses da CAPES (MARIN, 2014, p. 13). Para autora os currículos dos CST obedecem à proposta do Catálogo Nacional de Cursos Superiores Tecnológicos do MEC, “entregando à sociedade um aluno devidamente formado e, portanto, qualificado para o mercado de trabalho” (MARIN, 2014, p. 15).

Valdameri (2010) pesquisa a configuração dos PPP dos CST em Cosmetologia e Estética, reconhecidos pelo MEC, nas IES na Região Sul do Brasil, entre 2000 e 2008. O objetivo é analisar a concepção de trabalho e educação presente nestes PPP. A autora toma a categoria trabalho como orientadora da vida humana e das relações sociais, seu referencial teórico está apoiado em Lukács (1984), Arendt (2005) e Meirelles (2006) (VALDAMERI, 2010, p. 16-17). A autora constata que a formação em Cosmetologia e Estética não está contemplada no Catálogo Nacional dos CST, por isso é relevante investigar qual o referencial que norteou as instituições na organização do CST (VALDAMERI, 2010, p. 15). Apesar das constatações a autora conclui que:

Os projetos pedagógicos estão coerentes com a legislação, que a concepção de trabalho e educação nos projetos pedagógicos se identifica com a concepção dos autores pesquisados. Das IES analisadas o desenho curricular é coerente com seus referencias norteadores (VALDAMERI, 2010, p. 7).

A investigação de Figueiredo (2018) também toma o PPP e o Projeto Político Curricular (PPC) dos CST da Universidade do Extremo Sul Catarinense, uma IES comunitária da cidade de Criciúma (SC). Em sua pesquisa, Figueiredo analisa a concepção de tecnologia presente nos PPP e PPC. Fica explícito na pesquisa o caráter pragmático e imediatista dos CST, na medida em que não se verifica nos cursos pesquisados uma preocupação com a discussão da técnica que passe dos limites da sua aplicação direta na produção. Figueiredo (2018, p. 88) constata que não há uma concepção clara de tecnologia

nos PPP e PPC dos CSTs investigados. A autora categoriza os cursos como instrumentalistas, na medida em que retratam uma dimensão da técnica voltada à operacionalização, sem considerar questões sociais ou filosóficas.

As pesquisas acerca da formação nos CST refletem o caráter de uma formação voltada de modo mais imediato a atender as demandas do mercado. É muito comum os pesquisadores investigarem se a formação do tecnólogo reflete aquilo que as empresas ou o Estado esperam dos profissionais. É neste sentido que caminham os trabalhos de Pedro (2010), Okada (2012) e Gonçalves (2015). Pedro (2010) investiga o PPP do CST em Gestão Comercial da Universidade do Oeste Paulista (UNIOESTE). A autora identifica que o crescimento exponencial dos Cursos Superiores de Tecnologia leva o governo Federal a lançar o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2006 apud PEDRO, 2010, p. 17). Pedro (2010, p. 9) constata que a escolha do curso se dá pelo seu caráter enxuto que aumenta a possibilidade de rápida inserção no mercado de trabalho. No entanto, na contramão das expectativas, o curso apresenta fragilidades na articulação entre teoria e prática no campo de atuação do tecnólogo em Gestão Comercial (PEDRO, 2010, p. 9). Okada (2012, p. 20) também toma como objeto o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CST em Gestão Comercial de uma Universidade. Ainda que destaque que, de modo geral o PPP se alinhe às exigências legais, concorda com Pedro (2010) que o CST em Gestão comercial apresenta “deficiências, sob o ponto de vista prático, na aplicação do que se pretende como curso superior de tecnologia em confronto com a real formação que é oferecida” (OKADA, 2012, p. 9).

A organização curricular por competências é a base da formação dos CST. As competências estabelecidas, em geral, refletem as habilidades que os tecnólogos devem desenvolver, de acordo com as expectativas do Estado e das empresas, que são as forças objetivas que conduzem o capital. Rosa (2011) analisa os efeitos da implementação de competências na educação tecnológica. A autora toma como referência empírica os CST da Faculdade de Tecnologia do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/RS). Para a autora, a noção de competências está contida nos documentos oficiais e predomina a visão construtivista de competência (ROSA, 2011, p. 83). Rosa (2011, p. 79) entende como abordagem construtivista as que enfatizam procedimentos que simulem situações reais de trabalho e oportunizem o ajustamento das capacidades humanas às necessidades das empresas.

Dos 23 trabalhos científicos reunidos nesta tendência do debate, sendo 5 teses e 18 dissertações. Constatamos que a maior parte das pesquisas endossa a perspectiva pragmática e imediatista, e tem como objetivo apenas constatar se os pressupostos dos CST se materializam. Neste sentido, destacamos os trabalhos de Berte (2016), Lima (2011) e Rosa (2011) que pesquisam a implementação da noção de competências nos CST, sem questionar as razões sócio-históricas responsáveis pelo alinhamento destes cursos à formação por competências. Para Rosa (2011) a noção de competências que predomina nos documentos governamentais se alinha a visão construtivista. Lima (2011) destaca a necessidade de mais aulas práticas para a formação das competências requeridas nos CST do IFTG.

Os trabalhos que, em alguma medida, questionam a formação do tecnólogo questionam a eficácia de sua formação técnica, na perspectiva do treinamento, como identificado em Okada (2012) e Pedro (2010). Um ponto de vista mais crítico é identificada em Figueiredo (2018) que questiona o fundamento da formação dos CST ao identificar a ausência de uma concepção clara de técnica e tecnologia nos PPC e PPP dos CST da UNESC, para o autor, a ausência desta definição tem como consequência a o caráter instrumentalista dos CST ofertados pela instituição analisada e a formação de profissionais limitados à execução de tarefas.

2.5.2 Percepção docente e discente acerca dos cursos superiores de tecnologia

Os trabalhos científicos aqui reunidos são pesquisas que tomam como objeto a percepção do corpo docente e discente acerca dos CST. Santos (2015) investiga a possibilidade de defasagem na formação do tecnólogo em Segurança do Trabalho. Para o autor, a estrutura dos cursos, bem como sua fundamentação jurídica é insuficiente para os requisitos estabelecidos pelo mercado. O autor aponta que discentes e docentes percebem defasagens na vivência profissional que resultam da carência na estrutura dos CST em Segurança no Trabalho (SANTOS, 2015, p. 14). Bondan (2016, p. 17) investiga o entendimento dos docentes e discentes acerca da contribuição do componente curricular “empreendedorismo” para a intenção de empreender. Bondan (2016, p. 17) aponta que o ensino de empreendedorismo estimula parcialmente os alunos a se tornar empreendedores. O autor atribui a isso a pouca clareza da abordagem das competências nos PPC, a falta de

definição clara sobre o que é competência bem como as estratégias para formá-las (BONDAN, 2016, p. 76).

2.5.3 A percepção dos docentes acerca da formação do tecnólogo

Nesta tendência do debate acerca dos CST, reunimos trabalhos científicos que abordam a percepção dos docentes acerca da formação tecnológica. Boschetti (2014, p. 9) investiga a materialidade do conceito de competências no orientação didático-pedagógica da Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR). Para tal, entrevista um coordenador de curso e dois docentes da instituição. O autor conclui que apesar da nítida orientação institucional a favor da pedagogia das competências, evidenciada nas de normativas internas, os perfis do graduando e do egresso seguem muito mais o paradigma fordista/taylorista (BOSCHETTI, 2014, p. 5). Mello (2007) também discute a materialidade da noção de competências nos CST, a partir da percepção dos professores. O autor discute a polissemia da noção de competências e a qualifica como “modismo”, na medida em que esta noção não parece se sobrepôr à noção de qualificação (MELLO, 200, p. VI).

Aragão (2018) toma como referência dois campi que ofertam o CST em Design de Moda do Instituto Federal do Piauí. A autora investiga os saberes e competências que os docentes acreditam serem necessários ao ingresso no mercado de trabalho (ARAGÃO, 2018, p 16). A autora conclui que ainda que a moda articule conhecimentos extensos acerca da dimensão cultural da sociedade, predomina entre os professores, a visão pragmática e imediatista com o privilegiamento da “parte técnica e tecnológica” (ARAGÃO, 2018, p. 93).

Albuquerque (2014) investiga a divergência entre CNCST (BRASIL, 2016) e os CST do Eixo Hospitalidade e Lazer do IF do Rio Grande do Norte (IFRN), a partir da percepção dos professores. A autora destaca que os PPP dos cursos são montados pelos professores e os pedagogos do IFRN e que os CST registram elevada taxa de evasão para os cursos de bacharelado em turismo.

Com quatro trabalhos esta tendência do debate se diferencia da anterior pelo referencial empírico. No entanto, a abordagem se aproxima da anterior, ao destacar a materialidade da noção de competências ou questões relativas à implementação dos CST.

Um elemento que diferencia os trabalhos deste grupo dos anteriores é que não verificamos aqui a necessidade de ratificar a implementação dos cursos.

2.5.4 A percepção dos estudantes acerca do CST

As pesquisas aqui elencadas discutem a percepção dos estudantes acerca da qualidade do CST. Sant'Ana (2013) e Prado (2013) discutem a percepção de estudantes de IES privadas, na condição de clientes. A dissertação de Sant'Ana (2013) é uma pesquisa de satisfação do “cliente-aluno” do CST em Empreendedorismo, do Instituto Superior Tupy, uma IES privada Joinville (SC). A preocupação do autor é levantar os motivos que levam a satisfação ou “se possível a superação das expectativas do cliente com relação aos serviços prestados” (SANT'ANA, 2005, p. 13). A pesquisa de Prado (2013) captura as expectativas dos egressos do CST em Logística do Centro Universitário Jorge Amado, uma IES privada de Salvador. A autora destaca que entre os alunos pesquisados há um grande sentimento de satisfação e que “a grande maioria se sente preparada para o mercado de trabalho numa situação de igualdade com outros formados de outras instituições de ensino” (PRADO, 2013, p. 101).

A efetividade das competências é objeto da pesquisa de Pereira (2014) que analisa a aprendizagem por competências dos estudantes do CST em Comércio Exterior do Educação do Centro Universitário La Salle. A pesquisa analisa “como um grupo de alunos do CST em Comércio Exterior evidencia a aprendizagem de competências necessárias para sua formação profissional” (PEREIRA, 2014, p. 7). Pedroso (2011, p. 6) verifica a percepção sobre saúde e qualidade de vida dos estudantes do CST em Gestão da Produção Industrial do Instituto Federal Sul Rio-Grandense. O autor destaca que o conhecimento sobre saúde e qualidade de vida no trabalho estão diretamente associados à produtividade (PEDROSO, 2011, p. 14).

Damas (2013) e Lechugo (2016) investigam a percepção dos estudantes de IES públicas. Damas (2013) analisa como os estudantes do CST de Gestão em Turismo do consórcio CEDERJ avaliam o funcionamento da plataforma moodle. Lechugo (2016) investiga a percepção dos estudantes acerca dos docentes do Centro Paula Souza (CEETEPS). Os alunos avaliam os professores como capacitados nas suas áreas técnicas, porém, sem qualificação necessária para ensinar (LECHUGO, 2016, p. 4).

As nove pesquisas aqui elencadas vão desde a pesquisa de opinião do aluno de IES privadas na condição de cliente, à trabalhos científicos acerca da percepção da própria aprendizagem. Observamos aqui a necessidade de ratificar a validade dos CST frente a outros graus acadêmicos e sua validade a capacidade de qualificar os profissionais por meio da noção de competências. Apenas Lechugo (2016) vai na contramão deste processo ao evidenciar a precariedade das condições de trabalho dos docentes dos CETEPS. Nesta instituição os profissionais combinam possuem mais de uma atividade laboral, além da docência. Lechugo (2016) evidencia, por meio da opinião dos estudantes que o acúmulo de atividades impacta negativamente na qualidade das aulas e contradiz o discurso de sustentação do notório saber ao explicitar que docentes que atuam no “mercado” não são melhores. Ao contrário do esperado, a sua “experiência prática” não se traduz em aulas dinâmicas e fica evidente a falta de conhecimento didático para associar a qualificação técnica com os conteúdos curriculares.

2.6 POLÍTICA E REGULAÇÃO

2.6.1 A evasão nos CST

Um dos grandes problemas para as políticas públicas de Ensino Superior são ações voltadas ao acesso e permanência nos cursos. Nesta tendência do debate científicos acerca dos CST reunimos trabalhos que tomam como objeto a evasão dos cursos. Brissac (2009), Filho (2012), Silva (2013), Feitoza (2017), Carbonari (2017) e Sufi (2018) evidenciam questões importantes acerca do uso dos CST pelo mercado. Tendo em vista que os CST não são considerados um grau acadêmico tradicional como o bacharelado e licenciatura, seu desconhecimento e as desconfianças que suscita por parte do mercado de trabalho e das associações profissionais resultam no abandono do curso.

Guimarães (2012) pesquisa o acesso, permanência e êxito escolar, tomando como referência o CST em Mecatrônica Industrial do IF de Santa Catarina, Campus Florianópolis. A autora apresenta uma experiência exitosa da instituição, realizada pelos professores e pela Coordenação do Curso Superior de Tecnologia em Mecatrônica Industrial do Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC), Campus Florianópolis, no período de março de 2007 a dezembro de 2009 (GUIMARÃES, 2012, p. 1).

Brissac (2009), Filho (2012), Silva (2013), Feitoza (2017), Carbonari (2017) e Sufi (2018) tomam o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CETEPS) como referência empírica para investigar a evasão nos CST. Brissac, (2009, p. xiii) aponta que “a identificação das variáveis anteriores ao ingresso associadas à evasão fornece elementos para a criação de programas de intervenção que visem à diminuição da ocorrência do fenômeno”. Filho (2012) identifica a necessidade ampliação das políticas de permanência como solução para o problema da evasão, pois, apesar da elevada concorrência no vestibular, o que sugere uma seleção dos candidatos mais bem preparados, da grande popularidade dos cursos oferecidos pelas FATECs [...] de cada dez alunos matriculados nas FATECs, apenas cinco concluem o curso superior de tecnologia, o que representa um índice de 50% de evasão escolar” (FILHO, 2012, p. 16).

Silva (2012) analisa a evasão na Faculdade de Tecnologia de Presidente Prudente, integrante do CETEPS. O autor destaca que entre os fatores que resultam na evasão estão: a falta de infraestrutura adequada, o relacionamento professor-aluno, a defasagem no Educação Básica, o desconhecimento da natureza do curso e a diferenças do CST em relação à licenciatura e ao bacharelado (SILVA, 2019, p. 88 - 90).

A pesquisa de Vieira (2014) toma como objeto a relação entre expectativa criada pelo consumo e o que lhe é apresentado. A pesquisa tem por finalidade conhecer a o comportamento do consumidor na fase pós-compra, reconhecer os valores que tem significado e os fatores que resultam na evasão da graduação tecnológica (VIEIRA, 2014, p. 28). O objeto são os CST dos campi do Centro Universitário UNA, na cidade de Belo Horizonte (MG). Os resultados da pesquisa apontam que para 72,7% dos estudantes a satisfação é explicada pela relação entre “valor global percebido” e baixo preço dos cursos. Para a autora o impacto do custo baixo do curso está ligado indiretamente à satisfação (VIEIRA, 2014, p. 16).

Assis (2013) pesquisa a evasão nos CST em instituições privadas. Para o autor, a evasão, no contexto acadêmico, pode ser entendida como um fenômeno educacional complexo [...] vista como a perda de alunos, ela gera consequências acadêmicas, sociais e econômicas, comprometendo o desenvolvimento pessoal do indivíduo e, de maneira mais abrangente, o desenvolvimento da sociedade como um todo, além de impactar na sobrevivência das próprias instituições de ensino (ASSIS, 2013, p. 11). Os resultados obtidos

indicam “como principais motivos que influenciaram a evasão: dificuldades econômicas e financeiras e incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho (ASSIS, 2013, p. 5).

De modo geral, as pesquisas acerca da evasão nos CST evidenciam que as razões do abandono tem pontos de convergência com os cursos de licenciatura e bacharelado, em que se destacam problemas relacionados a relação entre docentes e discentes Guimarães (2012) ou a dificuldades financeiras, de aprendizagem, a distância da instituição à residência entre outros, como apontado por Brissac (2009), Filho (2012), Assis (2013) Silva (2013) e Sufi (2018). No entanto, as especificidades relativas aos CST são objeto de pesquisa de Scalli (2009) Silva (2013), Feitoza (2017) e Caronari (2017) que evidenciam incertezas relativas ao currículo e a formação, a falta de estrutura física para as aulas práticas e as desconfianças do mercado em relação a este grau acadêmico e a competência técnica dos tecnólogos como profissionais formação superior.

2.6.2 A avaliação dos CST

Os trabalhos reunidos nesta tendência do debate analisam a eficiência instrumentos de avaliação de qualidade dos CST. Uma parte das pesquisas trata da avaliação de IES privadas, em alguns casos da satisfação dos alunos, na condição de clientes. A avaliação da qualidade é fundamental para as IES privadas e explicita o potencial dos CST como mercadoria rentável.

Viebrantz (2010, p. 21) investiga os indicadores de avaliação de qualidade para o Ensino Superior com foco nos CST. Os resultados da pesquisa apontam que:

1.a norma ISO 9001:2000 trouxe melhorias, de modo particular, à gestão de resultados econômicos e dos processos da Educação Superior”, 2. “a norma de qualidade mais adequada em ambientes de aprendizagem da educação profissional tecnológica é a ISO/IEC 19761-1:2005 e as especificações PAS 1032-1. A pesquisa conclui se elencando nove dimensões e indicadores de qualidade para avaliar o Curso de Graduação Tecnológico (VIEBRANTZ, 2010, p. 8).

A pesquisa de Pinto (2018, p. 16) toma o CST em Redes de Computadores da Universidade Castelo Branco para elaborar indicadores de análise da satisfação do cliente voltado a mitigar os pontos fracos e consolidar os pontos fortes do CST.

Entre os trabalhos científicos que analisam os instrumentos de avaliação do Ensino Superior, com foco nos CST, pontuamos os que tomam como objeto as IES públicas. Em geral, são pesquisas que analisam a eficácia dos indicadores face à materialidade dos objetivos almejados pelo Estado para a formação dos CST. Como Liotto (2013), que toma como objeto os CST na modalidade EaD do IF de Santa Catarina. A autora investiga se os dados levantados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) acerca da qualidade do Ensino Superior tem materialidade na percepção dos estudantes do CST em Gestão Pública do IFSC (LIOTTO, 2013, p. 21). Carvalho (2011) analisa a qualidade social do CST em Gestão de Saúde do IFPA. O autor entende qualidade social como um indicador oposto à qualidade total, de cunho neoliberal. Para o autor, qualidade social é aquela que emana da sociedade civil organizada e que “considera a participação, a democracia e a descentralização, processos fundantes na formação de sujeitos críticos e autônomos – perpassa, por diversos caminhos, principalmente, o da valorização do ser humano” (CARVALHO, 2011, p. 44). Por fim, Arruda (2013) avalia se o CST em Cooperativas agrícolas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte segue os princípios estabelecidos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Esta tendência deixa explícito o que se entende por avaliação nas IES privadas e públicas. As pesquisas com foco nas IES privadas se preocupam com a perspectiva do cliente que consome um produto e a satisfação que este promove. Nas pesquisas que tomam as IES públicas como objeto, observamos o enfoque voltado às políticas públicas de avaliação e sua materialidade nos CST.

2.6.3 O contexto político da criação e expansão dos CST

Os oito trabalhos científicos aglutinados nesta tendência do debate discutem a expansão dos CST, a partir do final da década de 1990. Dos oito trabalhos, seis se destacam pelo viés crítico (BURGOS, 2006; BRANDÃO, 2006; ROCHA, 2009; 2012; SANTOS, 2009 e SILVA, 2016), apontando o alinhamento do Estado brasileiro aos preceitos neoliberais como motivação para reorganização deste grau acadêmico. Neste sentido, discutem as razões da reformulação da política pública de formação tecnológica e sua articulação com a reestruturação produtiva e o avanço da iniciativa privada na Educação Superior.

Para Burgos (2006, p. 19 - 21), a expansão do CST é estratégia do Estado, no contexto do avanço neoliberal, para viabilizar o acesso das camadas menos favorecidas ao Ensino Superior. O autor também considera que esta política pública possibilitou o avanço da iniciativa privada no Ensino Superior, em especial a partir da LDB 9.394/1996. Na mesma perspectiva, Brandão (2006) analisa o desenvolvimento dos CST no Brasil, desde sua origem da década de 1960. A autora destaca que na década de 1990, os CST ganham nova regulamentação, iniciada pelo Projeto de Lei 1603/1996 e posteriormente pela LDB 9.394/1996. Para Brandão (2006, p. 14), os CST “dão continuidade à dualidade presente na história da educação e, como em outros momentos, eleva-se um pouco mais o nível da educação profissional”.

A tese de Rocha (2009, p. 19) toma como objeto a reorganização dos CST no governo FHC, sua continuidade e consolidação ao longo do governo Lula da Silva (ROCHA, 2009, p. 19). Rocha destaca que a origem dos CST se dá nos anos 1960, associado à intensificação da subalternidade brasileira às determinações estadunidenses. A partir de projeto da burguesia local para financiar a industrialização brasileira com capital estrangeiro (SAVIANI, 2008, p.363; RODRIGUES, 1998b, p.132 apud ROCHA, 2014, p. 22). A autora constata que os CST se expandem na iniciativa privada partir de 2002, quando passam a ter o reconhecimento legal de grau acadêmico de nível superior. A partir daí, o CST se materializa como opção para parcela mais pobre da classe trabalhadora, que estudou em escolas públicas na educação básica (ROCHA, 2009, p. 31). A autora também destaca o forte crescimento dos CST na iniciativa privada, em especial, a partir do Decreto Federal 2.406/1997 que autoriza o setor privado a requerer autonomia para a criação de cursos. Quanto à inserção profissional do tecnólogo, Rocha (2014, p. 11) destaca que os tecnólogos formam uma categoria intermediária entre o técnico e outros profissionais com um diploma de bacharelado.

Santos (2009) analisa a implementação e expansão dos CST. Para autor o ensino tecnológico pode configurar um “mecanismo de atualização e aprofundamento das políticas neoliberais do Estado brasileiro, representadas na fragmentação do ensino superior em universitário e não universitário” (SANTOS, 2009, p. 23). Para o autor, os CST são estritamente profissionais e a grande maioria está distante dos padrões científicos necessários à produção de uma sociedade autônoma, independente econômica e culturalmente. No CST, o conhecimento destinado aos mais pobres é reduzido às ‘instruções’ imediatas,

fragmentadas, flexibilizadas e destorcidas, negando à classe trabalhadora o direito ao acesso do conhecimento universal produzido pela humanidade” (SANTOS, 2009, p. 246 - 247).

Favretto e Moretto (2013) analisam a expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia entre 2000 e 2010. Para as autoras, a expansão dos CST pode ser explicada, pelo aumento da exigência de titulação em nível superior para o ingresso no mercado de trabalho, a necessidade de dirigir-se a um público cada vez mais heterogêneo e a capacitação requerida pelo mercado de trabalho têm levado as instituições de ensino superior a ofertar cursos em novos campos profissionais, com enfoque nas transformações tecnológicas (NEVES, 2004; KUENZER, 1995 apud FAVRETTO; MORETTO, 2013, p. 409). Para as autoras, a expansão dos CST pode estar ligada à “flexibilidade, rapidez e praticidade” dos cursos, além de “forte participação da iniciativa privada, que foi a rede que mais se mobilizou e se expandiu nessa oferta” (FAVRETTO; MORETTO, 2013, p. 420). A pesquisa identifica que a concentração de CST se dá na região Sudeste. A partir de 2004, desacelera o ritmo da expansão. Tal fato pode estar ligado ao crescimento da evasão e da ociosidade do mercado, além das dificuldades de famílias pertencentes às camadas populares de se manter no curso (FAVRETTO; MORETTO, 2013, p. 421).

Esta tendência do debate científico acerca dos CST se destaca pelo viés crítico evidenciado pelas abordagens e resultados apontados. Fica evidente o caráter privatista da expansão dos CST após sua reordenação nos anos 2000. Bem como seu direcionamento para uma determinada fração da classe trabalhadora, atualizando a dualidade estrutural da educação brasileira. Deste modo, onde antes a educação técnica ocupava o espaço destinado aos mais pobres, agora o CST atualiza esta demanda para as bases renovadas de acumulação e reprodução da vida social.

2.6.4 O Desenvolvimento Institucional dos CST e sua Expansão no Brasil

Nesta tendência, reunimos trabalhos científicos que tomam como objeto o desenvolvimento institucional dos CST em IES públicas e privadas. São trabalhos que tratam do surgimento e expansão da educação tecnológica, da transformação das Escolas Técnicas Federais em IF, da criação de cursos voltados para atender demandas específicas regionais, bem como do desenvolvimento da legislação que regulamenta os CST. Como a tese de Hallal (2010, p. 7) que traça o percurso institucional do curso de graduação em Turismo da

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) entre 1972 e 2010. A autora se utiliza do resgate história oral de ex-alunos e antigos professores por meio de entrevistas realizadas entre 2008 e 2010, além de análise de documentos (HALLAL, 2010, p. 7).

Vitorette (2001), Silva (2002), Silvestre (2010), Alkmin (2011), Rabello (2012), Moraes (2015), Leal (2017) e Santos (2017) tomam como objeto Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica para analisar a implementação e expansão dos CST. Estas pesquisas evidenciam o caráter pragmático dos CST ao investigar a aceitação dos CST ou a formação para o atendimento de necessidades específica de formação mercado. Vitorette (2001) pesquisa a implantação dos CST no CEFET/PR, a autora aponta nesta instituição existe um “entendimento restrito no que diz respeito ao conceito de tecnologia, como também uma confusão conceitual muito grande na definição do perfil do profissional tecnólogo por parte dos participantes do estudo” (VITORETTE, 2001, p. 3). Silva (2002, p. 4) toma como objeto de análise o primeiro ciclo do Curso Superior de Tecnologia em Química Ambiental CEFET/PR que teve início em 1999. A pesquisa avalia o grau de aceitação política de formação profissional, ainda está em etapa inicial de implementação, por docentes, estudantes e pelo mercado Para Silva (2002, p. 3) as universidades “devem rever os seus modelos pedagógicos e interagir mais ativamente com o setor industrial e de serviços”. A autora destaca que o curso teve boa aceitação entre docentes e discentes, para os quais: “o curso atende as necessidades do mercado, abrindo-lhes novas perspectivas de trabalho” (SILVA, 2002, p. 75). Silvestre (2010, p. 64) toma como objeto o CST em Cafeicultura na Escola Agrotécnica Federal de Machado em Minas Gerais (EAFM), entre 2005 e 2008. A autora analisa a articulação entre a criação do curso e a política nacional de expansão educação tecnológica. Silvestre (2010, p. 122) aponta que o CST em Cafeicultura atende à demanda regional por profissionais de nível superior. Nas palavras da autora,

O curso foi instalado e a área definida em função de uma demanda local e regional, vinculada à principal atividade econômica da região, a cafeicultura, que nos é apresentada como o melhor café do mundo, além da existência de recursos humanos e a infraestrutura da instituição (SILVESTRE, 2010, p. 122 - 123).

Alkmin (2011) toma como objeto a mudança do grau acadêmico do CST em Gestão Comercial para bacharelado, no IF do Norte de Minas Gerais – Campus Januária. O CST foi transformado em bacharelado em Administração. Para Alkmin (2011, p. 15) as razões da mudança do grau acadêmico estão ligadas ao,

a) Não reconhecimento do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial por um conselho regional na ocasião da mudança, b) a exigência do mercado por administradores com bacharelado, c) a insegurança dos alunos quanto às possibilidades de emprego e de boa remuneração, d) a possível discriminação dos empregadores com o tecnólogo no momento de sua inserção no mercado de trabalho.

A pesquisa de Alkmin evidencia o caráter imediatista da formação de tecnólogo face aos interesses corporativos dos bacharéis em Administração. O autor aponta que a falta do reconhecimento pelo Conselho Regional de Administração teve como consequência mudança do grau acadêmico, já que os tecnólogos foram impossibilitados de concorrer a concursos da área (ALKMIM, 2011, p. 87).

Rabello (2012) e Morais (2013) apontam que a expansão do CST é mais acelerada que os demais graus acadêmicos e crescem a modalidade semipresencial e EaD. Rabello (2012) investiga a implementação do CST em Gestão Pública na modalidade EaD. O curso é ofertado pelo IF de Santa Catarina (IFSC) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil. Por meio de pesquisa documental, o autor investiga questões financeiras, orçamentárias, administrativas e pedagógicas no processo de implementação e funcionamento do CST (RABELLO, 2012, p. 21). O autor destaca que o crescimento da modalidade EaD é um processo irreversível, pois possibilita a expansão das oportunidades educacionais (RABELLO, 2012, p. 201). Aqui o autor deixa explícita sua concordância com a expansão do EaD como meio de promoção da equidade social, bem de acordo com as ideologias propagadas pelo Estado e pelas organizações internacionais. Morais (2013) analisa a oferta e expansão dos CST nos IF, tomando como referência IF de Mato Grosso. O autor destaca que o surgimento do IFMT resultada da fusão do CEFET/Cuiabá, CEFET/Mato Grosso e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (MORAIS, 2015, p. 18). A pesquisa aponta que a expansão dos CST no IFMT é superior à expansão dos cursos de bacharelado e licenciatura, a taxa de crescimento no interior é superior à da capital e está concentrada na área geral de conhecimento de engenharia, produção e construção (MORAIS, 2015, p. 10).

Pinto (2018) discute o desenvolvimento da educação tecnológica e o impacto social dos CST no Brasil. A pesquisa descreve a expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia desde década de 1970 até a atualidade. O trabalho busca “evidenciar os impactos das políticas públicas de diversificação da educação superior no desenvolvimento

profissional de egressos de cursos superiores de tecnologia na atualidade a partir de um estudo de caso” (PINTO, 2018, p. 29).

Entre que analisam o surgimento e expansão dos CST. Uma parte relaciona desenvolvimento deste grau acadêmico às políticas neoliberais no Brasil e à reforma do Estado. Para Martins (2010, p. 16) a expansão da educação superior no Brasil é meio de justificar a obtenção de empréstimos junto ao Banco Mundial. O autor questiona a eficácia da política de expansão da educação superior tecnológica, na modalidade EaD, como política de educação profissional. Azevedo (2011) sustenta que a expansão da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica pode comprometer o caráter público da educação profissional, na medida em que a expansão dos IF é financiada com empréstimos obtidos em organismos multilaterais. O autor toma como referência o processo de implantação do CST no CEFET/SC e sua transformação em IF. Nas palavras do autor,

A criação de CST com vistas a uma nova institucionalização – CEFET –, ocorre no bojo de ações do governo FHC articulado com o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), objeto do Acordo de Empréstimo no 1052/OCBR, celebrado entre o MEC e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para o período 1997-2003, e estendido no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) até novembro de 2008. O PROEP foi criado em 1997 para expandir a oferta de cursos de educação profissional para trabalhadores no país, com um aporte de recursos financeiros de 500 milhões (DEITOS, 2005, p. 163 apud AZEVEDO, 2011, p. 31).

Azevedo (2011, p. 332-335) afirma que o governo Lula da Silva dá continuidade ao projeto de FHC. O autor constata que a transferência de recurso para a mudança do CEFET-SC se dá por meio das bancadas dos deputados federais no lugar do financiamento direto pelo MEC, evidenciando que as práticas políticas do governo do PT não diferem de seu antecessor. O autor aponta que o surgimento e expansão dos CSTs instituições públicas é uma ação do Estado burguês que tal fato impacta o trabalho docente, na medida em que os professores da acumulam à docência no Ensino Superior e no Ensino Médio.

D’Arisbo (2018) investiga a expansão dos CST na Rede Federal do Rio Grande do Sul e sua relação deste com a demanda do mercado de trabalho. A autora destaca que a expansão dos CST se dá a partir da LDB 9.394/1996, período marcado pela

emergência do neoliberalismo, do crescimento do desemprego, subemprego e informalidade. Nas palavras da autora:

Fica assim constituído o ensino profissional como uma rede multifacetada, na qual estão presentes os sistemas de ensino, Sistema S (controlado pelo empresariado e voltado para a formação da mão de obra operacional, seguindo o modelo de educação da França), universidades, escolas de empresas, escolas de sindicatos, ONGs, sindicatos e cursos livres” (MANFREDI, 2002 apud D’ARISBO, 2018, p. 14).

Ao tomar a implementação, desenvolvimento e expansão dos CST em instituições públicas e privadas, os trabalhos científicos aqui elencados explicitam as características deste grau acadêmicos, tomadas como positivas por um grupo de autores, como Silva (2002), Silvestre (2010) Rabello (2012) e Hallal (2012). Para estes autores, o caráter pragmático dos CST é uma característica desejável na medida em que viabiliza o atendimento de demandas locais e imediatas do mercado, Rabello (2012) ainda afirma que a expansão dos CST por meio da modalidade EaD é positiva, na medida em que viabiliza maior democratização do acesso ao Ensino Superior. Para um outro grupo de autores este é o principal problema deste tipo de formação são eles: Vitorette (2001), Silva (2002), Silvestre (2010), Alkmin (2011), Morais (2015), Leal (2017) e Santos (2017). Para além da crítica ao ensino pragmático e imediatista destes autores, Alkmin (2011) avança na análise ao explicitar as implicações da transformação do CST em Gestão Comercial do IF do Norte de Minas Gerais em bacharelado em Administração. O autor destaca as desconfianças do mercado de trabalho e o conflito com as associações comerciais como motivadores da mudança de grau acadêmico. Azevedo (2011) destaca a continuidade do projeto neoliberal do governo FHC no governo Lula da Silva, na medida em que este dá continuidade à expansão deste grau acadêmico por meio de obtenção de financiamento junto a organismos internacionais.

2.6.5 A oferta do CST como meio de promoção de mobilidade social e ascensão social

Como formação profissional de nível superior, os CST são promovidos como meio de promoção de mobilidade social de parcela mais empobrecida da sociedade. Nesta tendência, observamos como as pesquisas disseminam o discurso do Estado, onde os CST são colocados instrumento de promoção da empregabilidade, de superação do desemprego e meio de inclusão social. Neste sentido, Castro (2009), Pires (2009), Scamburtolo (2011),

Oliveira (2012), Martins (2016), Pedro (2017) e Vicente (2018) investigam se a oferta de CST pode ser meio de promoção da empregabilidade e até de promoção de ascensão socioeconômica e mobilidade social. Castro (2009) analisa como a formação de tecnólogo pode impactar no nível de renda. Para tal, toma como referência empírica os egressos dos CST do Instituto Superior de Tecnologia de Teresina, uma IES privada da capital do Piauí. Para Castro, os CST surgem em decorrência da globalização para formar profissionais especializados com nível superior. Nas palavras do autor,

Os tecnólogos possuem formação direcionada para aplicação, desenvolvimento e difusão de tecnologias, com formação em gestão de processos de produção de bens e serviços e capacidade empreendedora, em sintonia com o mundo do trabalho. A organização curricular dos cursos de tecnologia fundamenta-se nos princípios de flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização (2009, p. 16).

Scantamburlo (2011, p. 18) investiga as IES privadas e em que medida a realização do CST é capaz de influenciar na situação profissional e familiar dos egressos. O seu referencial é o CST em Gestão de Recursos Humanos, na modalidade EaD, da cidade de Mauá da Universidade Metodista de São Paulo. Pedro (2017, p. 10) investiga se a realização do CST em Produção de Vestuário do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), na cidade de São Paulo pode contribuir para a mobilidade social. O universo da pesquisa foram 250 egressos do período de 2011 a 2015, dos quais foram selecionados 50 egressos para a realização da pesquisa. Nas entrevistas, os egressos apontam a realização do curso como fator de mobilidade social. O curso pesquisado é pago, não conta com financiamento do PROUNI e FIES e a própria instituição tem seus modelos de bolsas e financiamento. Como elementos que influem na percepção de mobilidade social, os entrevistados apontam: a aquisição de conhecimentos, a melhoria do desempenho profissional e a formação de redes de contatos profissionais. Outro fator apontado como elemento importante na mobilidade social é que, em geral, os entrevistados são os primeiros de suas famílias a concluir o ensino superior (PEDRO, 2017, p. 86 - 87).

Pires (2009) pesquisa métodos de medição do impacto socioeconômico da implantação de uma unidade da FATEC-SP. O autor destaca que a implementação de um CST, por meio da FATEC resulta no aumento do capital humano, impactando o mercado de trabalho e a economia local (PIRES, 2009, p. 15-16). Vicente (2018) analisa a inserção profissional dos egressos dos CST da Fatec – Mococa (SP). A hipótese da pesquisa é que,

De posse do diploma de tecnólogo, os egressos teriam maiores possibilidades de conseguir trabalhos que, de alguma forma, pudessem lhes proporcionar ascensão social e melhorias na sua situação de trabalho, como: aumento de salário, diminuição na jornada de trabalho, promoção de cargo dentro da empresa (VICENTE, 2018, p. 16).

A pesquisa vai na contramão das citadas anteriormente, na medida em que a autora conclui que cursar um CST não proporciona a promoção profissional e a ascensão econômica almejada (VICENTE, 2018, p. 114). A constatação se deu por meio dos seguintes dados: 57.14% dos egressos que responderam à pesquisa não trabalham em sua área de formação. 65,31% dos egressos da FATEC/ Mococa (SP) trabalha de seis a oito horas por dia e tem renda mensal entre dois a quatro salários-mínimos. Quanto à remuneração, 55,10% dos egressos não observaram nenhuma mudança após a conclusão do CST (VICENTE, 2018, p. 115).

Oliveira (2012, p. 15) analisa a relação entre a expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia e as políticas de desenvolvimento do estado de Rondônia (OLIVEIRA, 2012, p. 15). A destaca a importância social e econômica do Ensino Superior para as estratégias de desenvolvimento regional (OLIVEIRA, 2012, p. 13). Os resultados do trabalho mostraram,

Um processo de expansão diversificada da educação superior em Rondônia. Também se evidenciou um perfil econômico de crescimento acelerado do PIB e concentração produtiva, com elevado grau de dependência do setor público na geração de renda (OLIVEIRA, 2012, p. 6).

Martins (2016, p. 14) pesquisa os processos de inserção profissional e mobilidade social de egressos dos CST na Região Metropolitana de Porto Alegre (RS). Para a autora, o status ocupacional e a escolaridade dos pais influem na determinação da instituição de ensino superior acessada. Uma vez no ensino superior, novas barreiras se erigem para o acesso ao mercado de trabalho. A vaga ocupada no mercado influem na mobilidade social, pois, de acordo com a vaga ocupada são acessados “diferentes capitais culturais e econômicos, permitindo que a mobilidade se amplie para outros elementos que não só o status ocupacional”. Sendo assim, a autora conclui que a mobilidade social é atravessada por questões de classe, gênero, raça, capital econômico e social que interferem na vaga que o jovem irá ocupar no mercado de trabalho (MARTINS, 2016, p. 9). A pesquisa contou com a participação de 506 estudantes e 125 egressos (de um universo de 1162 questionários aplicados) (MARTINS, 2016, p. 22-23).

Das sete pesquisas científicas elencadas nesta tendência do debate científico, duas vão na contramão do discurso de promoção dos CST: Martins (2016) e Vicente (2018). E são as pesquisas que apresentam dados mais robustos. As autoras explicitam que a disseminação dos CST não é uma política pública capaz de promover a reinserção profissional e a ascensão social. Ao contrário, tais fatores são atravessados por questões econômicas e sociais, que Martins (2016) denomina de *capital cultural* e que antecedem a própria entrada no Ensino Superior.

2.6.6 A motivação dos estudantes na escolha do CST

Silveira (2007), Áril Rabello (2011) e Mello (2015) investigam as razões da escolha do CST, pelos discentes. Mello (2015) destaca que o CST emerge como percurso formativo para inserção rápida no mercado. Silveira (2007) e Rabelo (2011) investigam o CST como produto do mercado educacional, por meio da percepção dos estudantes na condição de clientes.

Mello (2015) analisa os motivos que levam os discentes a escolher do CST e não o bacharelado. A pesquisa é do tipo levantamento e utilizou a aplicação de questionários a 288 estudantes de IES públicas e privadas, da cidade de São Paulo. Para a autora a crescente industrialização e emergência de novas tecnologias cria a demanda por novos percursos formativos voltados à inserção rápida no mercado de trabalho (TAKAHASHI, 2010 apud MELLO, 2015, p. 17). Silveira (2007) também analisa o CST enquanto produto no mercado educacional. A pesquisa objetiva avaliar as variáveis envolvidas na escolha do CST, tomando como referência uma IES privada na cidade de Fortaleza (CE). Silveira (2007, p. 16) identifica que a maioria dos estudantes é composta de mulheres, com renda de três a cinco salários-mínimos que tomaram conhecimento do curso por meio de propaganda televisiva. Entre as variáveis que influenciaram na escolha do CST estão: o preço, o tempo do curso, além da expectativa de que o diploma forneça melhores oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

Rabelo (2011) levanta os motivos que influenciam a escolha entre CST e bacharelado, na área de gestão. O objeto da pesquisa são estudantes do Curso Superior de Tecnologia de uma IES privada. O autor destaca que:

O determinante-chave no momento do consumidor decidir pela compra está na quantidade de valor percebido pelo que simboliza a marca para ele. A distinção para os entrevistados é a formação profissional com foco no mercado de trabalho para conseguir um diferencial e com isso buscar novas oportunidades (RABELO, 2011, p. 7).

2.6.7 Política de inclusão nos CST

Accorsi (2016) e Nalle (2018) tomam como objeto as políticas de inclusão no CST. Accorsi (2016, p. 17) analisa o processo de inclusão de um estudante com deficiência intelectual no Ensino Superior Tecnológico do IF do Rio Grande do Sul (IFRS), no campus Bento Gonçalves. A autora destaca a,

Importância da mediação docente em sala de aula para promover a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual e identifica que a mediação docente pode ser pensada a partir do entrelaçamento de uma concepção de aprendizagem que compreenda a possibilidade da construção de vias alternativas para a aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência e de uma ação docente planejada, que busque favorecer o aluno no seu processo de aprendizagem por meio de interações intencionais, contínuas e edificadoras (ACCORSI, 2016, p. 9).

Nalle (2018, p. 19) pesquisa a percepção de gestores e egressos inseridos no público-alvo da Educação Especial (PAEE) acerca das políticas de inclusão, acesso, permanência das FATEC do estado de São Paulo. Os integrantes do PAEE são “alunos com deficiência, Transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação” (NALLE, 2018, p. 20). A autora destaca que os diretores percebem a necessidade de inclusão, adotando um discurso considerado politicamente correto, mas, são resistentes quanto a tomada de ações voltadas às mudanças pedagógicas e metodológicas para inclusão. Os egressos percebem a formação superior como fundamental para sua autoestima e apontam falhas na inclusão, tanto quanto à formação e o mercado de trabalho (NALLE, 2018, p. 9).

2.7 ASPECTOS PROFISSIONAIS

2.7.1 A formação docente nos Cursos Superiores de Tecnologia

Identificamos 13 trabalhos acadêmicos que tomam a formação docente como objeto de análise. Os classificamos em dois grupos, de acordo com as seguintes temáticas:

1- trabalhos que analisam a formação dos saberes e identidades dos docentes dos CST e 2- trabalhos que entendem que a formação do docente deve ser focada nas demandas de mercado de trabalho.

O primeiro grupo é formado por 9 trabalhos acadêmicos: Carneiro (2018), Garcia (2007), Mafessoni (2010), Nunes (2011), Silva (2007), Souza (2013), Paez (2013), Ponte (2008) e Trevisan (2012). Silva (2011) analisa a constituição dos saberes e docentes no CST em Hotelaria do Centro Universitário Senac, Campus de águas de São Pedro. O autor destaca que o perfil do docente que atua no CST é de profissionais com atuação específica na área de formação do curso. Desta forma, a didática se volta para a prática cotidiana da área de formação do curso. Para o autor, o docente é conduzido a exercer sua prática pedagógica desvinculada da pesquisa acadêmica. “Como consequência, o aluno é formado apenas para o exercício das habilidades que o mercado exige frente ao exercício profissional” (SILVA, 2011, p. 96 - 97). Assim como Silva (2007), Paez (2013), Souza (2013), Ponte (2008) e Trevisan (2012) pontuam que a constituição dos saberes e identidades docentes se formam na prática, já que a grande maioria não conta com formação pedagógica.

Trevisan (2012, p. 6) investiga o processo de construção da identidade docente dos professores do CST, em uma instituição privada. O autor identifica que os professores não possuem “formação voltada para a docência” (TREVISAN, 2012, p. 33). Paez (2013, p. 13) pesquisa a formação continuada de docentes dos CST mantidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem e pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). A autora constata que os docentes possuem formação para docência, assim: “a formação continuada em serviço, torna-se a alternativa mais eficaz para os profissionais professores que não possuem a formação pedagógica para serem docentes” (PAEZ, 2013, p.13). Ainda que, estes autores pontuem problemas na formação pedagógica dos docentes, não fazem relação mais ampla do perfil do docente com o caráter pragmático e imediatista dos CST.

Carneiro (2018), Garcia (2007) e Nunes (2011) analisam a formação dos saberes e identidades dos docentes dos CST sob uma perspectiva crítica mais incisiva. Relacionando a ausência de formação pedagógica dos docentes à concepção pragmática e imediatista de formação dos CST. Carneiro (2018) destaca a necessidade de uma “práxis consciente do professor, organizada, planejada, crítica e reflexiva, com fins de formação

omnilateral dos estudantes” (CARNEIRO, 2018, p. 9). Nunes (2011, p. 22) analisa o processo de “silenciamento” resultante da ausência de uma formação docente na perspectiva da autonomia e da emancipação. Para a autora, os documentos oficiais que regulamentam o CST possuem uma concepção de técnica e tecnologia centrada nos artefatos tecnológicos, reforçando a exclusão e a desigualdade. Esta concepção resulta em uma visão de mundo mitificada de “sociedade do conhecimento” e de “fetichização” dos avanços técnicos e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (NUNES, 2011, p. 19).

Garcia (2007, p. 10) investiga o processo de construção dos saberes docentes tomando como referência os CST. O autor relaciona a emergência deste grau acadêmico às políticas neoliberais para a educação no contexto da reestruturação produtiva. Para o autor a,

Pressão dos setores empresariais para que a educação deixe de ser um direito público e passe a ser tratada como qualquer outro bem de consumo, diminuindo o papel do Estado no campo da educação, aumentando a participação da iniciativa privada (GARCIA, 2007, p. 19).

A segunda vertente é de autores que defendem a formação de profissionais adaptados a dinâmica pragmática do CST. Vieira (2016, p. 14) investiga como os CST aderem às mudanças tecnológicas vigentes. Na concepção do autor, o sucesso do CST em promover a inserção no mercado passa pela capacidade do docente de estar a par das mudanças vigentes. Cunha (2008, p. 134) destaca que as novas demandas do mercado exigem um novo perfil docente, em que o professor supere a formação para o serviço especializado e se volte para a formação voltada ao domínio global do processo produtivo. A pesquisa de Prado (2007, p. 37) tem como objetivo sugerir práticas pedagógicas inovadoras, que atendam às expectativas de empregabilidade dos estudantes e às exigências do sistema produtivo. Para o autor, os CST são adequados a um tipo de público com perfil próprio. Neste sentido, a formação tecnológica tem diferenciais como: foco, organização modular, tempo compatível com os objetivos, a apropriação, a “ensinagem”, currículo centrado em competências, o cultivo da criatividade; além da busca do empreendedorismo, transdisciplinaridade e metodologia de projetos (PRADO, 2007, p. 206-207).

Observamos nesta tendência do debate científico a necessidade de validar os CST como capazes de formar profissionais de nível superior. Em especial na segunda vertente do debate, em que os autores posicionam os CST como capazes de atender às

demandas do mercado de trabalho e formar profissionais capazes de se inserirem no mercado globalizado. Se em outras tendências estas críticas recaiam sobre a formação dos egressos e os métodos dos CST, aqui a crítica recai sobre a formação do docente. Mafessoni (2010) e Paez (2013) pontuam que a falta da formação pedagógica é compensada com a formação continuada pelas IES. Destacamos que tal fato se deve à crença disseminada pelas IES de que “profissionais atuantes no mercado” são o meio mais eficiente de promover uma formação adequada para o mercado. Deste modo o docente perde sua autonomia para metodologias impostas pelas IES que como pontuado por Carneiro (2018), Garcia (2007) e Nunes (2011), disseminam um modelo de educação tecnicista, privatista que torna Ensino Superior em bem de consumo.

2.7.2 O trabalho docente nos CST

Nesta tendência do debate científico acerca dos estão reunidos 17 trabalhos acadêmicos que analisam a atividade teórico-prática dos docentes dos CST. Entre elas: a didática, o cumprimento do currículo e do projeto político-pedagógico.

Molleta (2005), Coraiola (2009), Jacob (2010), Rosa (2012), Elias (2014), Jacob (2010), Bicalho (2014), Toledo (2018) e Zanoni (2018) pesquisam o cumprimento do currículo destacando a relevância e a pertinência do currículo às expectativas do mercado de trabalho. Moleta (2005) investiga três CST do Centro Universitário UniOpet, uma IES privada do Paraná. Seus objetivos são investigar a prática pedagógica dos docentes dos CST e sua participação nos projetos de educação continuada (MOLETTA, 2005, p. 16-17). Para a autora é fundamental que o professor possua “bagagem com vivência nas empresas” para trabalhar no CST. A estrutura e os modos de avaliação são organizados por competências e os estudantes “não suportariam práticas pedagógicas conservadoras, com exposição de informações durante 4 horas/aula” (MOLETTA, 2005, p. 158-159). Nesta mesma perspectiva, Elias (2014) destaca a capacidade do CST em Petróleo e Gás da instituição pesquisada em desenvolver as habilidades e competências relacionada à preservação ambiental requisitadas pelo mercado. Jacob (2010, p. 60) conclui que o CST em Alimentos do IFMG “prepara os egressos para atender às reais necessidades das empresas agroindustriais”.

Nunes (2014), Leite (2011), Lira (2015) e Ilha (2014) tecem uma abordagem mais crítica ao trabalho docente nos CST. Estas pesquisas explicitam a contradição entre o discurso dos CST como cursos superiores pretensamente focados na aplicação imediata do conhecimento e o trabalho docente que se caracteriza pelo uso excessivo ou quase exclusivo da aula expositiva como instrumento didático em razão da falta de laboratórios, da falta de material didático adequado ou mesmo da incapacidade do docente de articular teoria e prática.

Nunes (2014) pesquisa a didática praticada pelos professores do CST em Design de Moda da UNESC/SENAI. Nunes (2014, p. 21) parte do pressuposto que os estudantes têm dificuldade com a didática adotada pelos professores, pois, embora tenham domínio teórico não fazem relação com a prática profissional. A pesquisa de Nunes revela uma realidade presente na maioria dos CST levantados, qual seja, embora o discurso em torno da promoção dos cursos seja focado na aplicação imediata dos conhecimentos, a aula expositiva é o principal instrumento didático, mesmo nas aulas práticas (NUNES, 2014, p. 22).

Leite (2011), Lira (2015) e Ilha (2014) analisam as deficiências na prática docente em decorrência da forma como se estruturam os CST. Leite (2011) tem como objetivo compreender como os professores do núcleo de formação técnica da área de Construção Civil do IFMT desenvolvem suas práticas curriculares. As conclusões apontam que os principais problemas que afetam os docentes são: a falta de material didático, a falta de laboratórios e de tempo de preparo para as aulas. Foi identificado que os professores, em sua maioria, têm formação em Engenharia Civil e pretendem fazer complementação pedagógica (LEITE, 2011, p. 9). Lira (2015, p. 15) investiga a prática de “atores de mediação tecnológica”, qual seja, docentes e o ambiente virtual do CST em Estética e Imagem pessoal ofertado na modalidade EaD, na cidade de Manaus (AM). A autora aponta que a ausência de discussões dos fundamentos conceituais e as limitações no acesso dos estudantes aos mediadores tecnológicos são os fatores que comprometem o desenvolvimento e a qualidade do curso (LIRA, 2015, p. 9).

Além destes autores, Ferreira (2013) busca um meio de fazer o currículo do CST ser orientado pelo Pensamento Complexo de Edgar Morin. A autora destaca que diretores, coordenação e docentes dos CST têm dificuldade em,

Aproveitar a capacidade, as habilidades e conhecimentos que cada aluno traz consigo do seu meio social, das questões éticas, do meio ambiente, da sustentabilidade e de tantos outros conceitos e temas transversais segundo o que propõem os paradigmas emergentes (Ferreira, 2013, p. 214).

Nunes (2014), Leite (2011), Lira (2015) e Ilha (2014) explicitam a contradição entre o discurso empresarial e do Estado e a realidade dos CST, qual seja: ainda que sejam anunciados como cursos superiores capazes de atender as demandas de uma produção cada vez mais mutante em razão de sua flexibilidade e imediaticidade em atender as demandas do mercado de trabalho, a realidade é a de um curso com potencial limitado, na medida em que faltam laboratórios e recursos. Mais uma vez vemos os limites da falsa crença disseminada pelas IES de que docentes que também são “profissionais atuantes no mercado” são capazes de ensinar melhor de acordo com as demandas do mercado. Para compensar as limitações didáticas e pedagógicas destes profissionais as IES promovem cursos de formação continuada que como apontado por Rosa (2012, p. 8) causa grande “inquietação nos professores”.

2.7.3 Os CST e a formação focada no mercado de trabalho

OS trabalhos científicos reunidos nesta tendência tomam como objeto de análise os CST como política pública de promoção da empregabilidade e formação para a inserção imediata no mercado de trabalho. A promoção dos CST como meio de formação rápida e inserção no mercado de trabalho é disseminada nos documentos governamentais e pelo empresariado. Podemos dividir as pesquisas que se enquadram nesta tendência em três vertentes: 1- as que consideram a promoção dos CST como política de formação efetiva para o combate ao desemprego, 2- as que apontam para a inserção subalterna dos tecnólogos em relação aos demais profissionais de ensino e 3- as que discordam dos CST como meio defetivo de promoção da empregabilidade.

No primeiro grupo de trabalhos temos Karvat (2001), Gonçalves (2007), Medeiros (2012), Ieger (2014), Alkmin (2015) e Barbosa Júnior (2018). Para Gonçalves (2007), os egressos da FATEC têm elevado potencial de empregabilidade, ao constatar que os tecnólogos têm boa inserção profissional com elevação de salário (GONÇALVES, p. 144-145). Ieger (2014, p. 18) investiga a formação e a inserção profissional dos tecnólogos formados pelo CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, na Universidade Federal

do Paraná. Ieger (2014, p. 19) destaca a inserção do Paraná como produtor de *hardware* e *software*. Neste contexto, para a autora o “mercado” reivindica por qualificações específicas para suprir demandas de ocupação de vagas de trabalho com cargos, funções e atividades desenvolvidas na “indústria da informática” (IEGER, 2014, p. 20). Para Ieger (2014, p. 111), a formação ofertada pela instituição, além de qualificar para o mercado é responsável pela inserção na sociedade com “dignidade e apreço.

A segunda vertente de trabalhos científicos analisa a inserção subalterna dos tecnólogos em relação aos demais graus acadêmicos. Castro (2010), Oliveira (2009) e Santos (2013) tomam como objeto os tecnólogos da área de informática. Castro (2010) analisa a inserção dos tecnólogos formados no CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e do CST em Gestão Comercial do IF do Norte de Minas Gerais, Campus Januária. Para o autor a formação no CST facilita a inserção no mercado formal e contribua para o desenvolvimento local e regional. No entanto, destaca que: “os tecnólogos se encontram ocupados em funções que limitam e subutilizam a competência superior adquirida, mantendo-os na execução de simples atividades técnicas” (CASTRO, 2010, p. 6). Oliveira (2009) caminha no mesmo sentido ao concluir que os egressos do Curso Superior de Tecnologia em Processamento de Dados de uma IES privada de Goiânia “não se sentem valorizados, pois não possuem nem o cargo e nem salário que desejam” (OLIVEIRA, 2009, p. 12). Santos (2013), ao tomar como objeto os CST do IF de Minas Gerais (IFMG), conclui que o jovem brasileiro se encontra submetido à vínculos empregatícios precários, mesmo aqueles com maior escolarização. Neste sentido, a formação do CST resulta na inserção no mercado de trabalho em postos de remuneração mais baixa que os cursos de bacharelado (SANTOS, 2013, p. 5).

Tesser (2011), Picanço (2008), e Silva (2007) tem como recorte os tecnólogos de Turismo e Hotelaria. Tesser (2011, p. 91) destaca que:

[Os] egressos destes cursos não estão sendo contratados como tecnólogos. A maioria daqueles que atuam na área está sendo contratada como técnico ou exercessem atividades diferentes daquelas para as quais foram qualificados, outros ainda continuam no mercado como estagiário, e um número considerável permanecem desempregados mesmo depois de concluir o curso.

Silva (2007), ao analisar a inserção profissional dos tecnólogos do CST em Hotelaria d Centro Universitário SENAC, campus Águas de São Pedro (SP) destaca que:

Esse curso atrai jovens de considerável poder aquisitivo e com boa formação básica, não raro já dominando um segundo idioma. [...] Verificou-se que 63,6% trabalham no setor hoteleiro e 36,3% não estão trabalhando na área de Hotelaria pela falta de oportunidade de emprego, desinteresse pela área e baixa remuneração [...] é possível perceber que há certa frustração quanto à realidade dessa área no que diz respeito aos postos de trabalho e salários. Talvez esse fenômeno esteja relacionado com um mecanismo perverso de mercado, também observável em outras áreas, que é a contratação de profissionais sem formação específica mediante salários mais baixos e submetidos a más condições de trabalho [...] muitos jovens que se veem atraídos apenas pela aparência da profissão frustram-se ao se depararem com a realidade, para a qual nem todos serão absorvidos em postos de alta gerência (SILVA, 2007, p. 82).

Ainda na segunda vertente, os trabalhos acadêmicos de Acioli (2007), Civalsci (2011) e Silva (2018) investigam a discriminação e o preconceito sofrido pelos tecnólogos em sua inserção no mercado de trabalho. Acioli (2007) analisou a inserção de tecnólogos do CST em Gestão Financeira, da Faculdade de Tecnologia de Alagoas. A autora constatou que as “empresas pesquisadas, embora valorizem a qualificação da mão-de-obra contratada, revelam preconceito em aceitar o tecnólogo como profissional de nível superior” (ACIOLI, 2007, p. 10). Civalsci (2011, p. 7) constatou que a maioria das empresas investigadas possuem restrições quanto à contratação de tecnólogos. Em geral, os tecnólogos ocupam cargos operacionais ainda que a formação viabilize a ocupação de cargos gerenciais.

A pesquisa de Silva (2018) compara a contratação de tecnólogos e bacharéis. Os resultados da pesquisa apontam,

Vantagem clara para aqueles egressos dos cursos de bacharelado, mesmo no curto período entre a formação e a entrada no mercado de trabalho, como o que foi feito. Quando se subdivide por categoria administrativa, há uma surpresa: uma ligeira vantagem dos egressos do tecnólogo público sobre os do bacharelado privado na média geral. O tecnológico privado fica próximo do bacharelado privado também, com o bacharelado público bem distante dos 3 que se equivalem. Esta tendência se mantém ao longo do tempo (SILVA, 2018, p. 144).

A terceira vertente é de trabalhos científicos que questionam a capacidade de promoção do emprego e qualificação para o atual patamar técnico dos CST. Moraes (2011, p. 8) analisa a relação entre escola e trabalho na fase de acumulação flexível do capital. Para o autor, o discurso da empregabilidade é meio de legitimação das mudanças no mercado de trabalho e de responsabilização do indivíduo por sua condição de emprego ou subemprego (MORAIS, 2011, p. 17). O autor conclui que a premissa do desemprego como decorrência da falta de qualificação do trabalhador é falsa, na medida em que o capital tem capacidade cada vez mais limitada de absorver mão-de-obra (MORAIS, 2011, p. 20). Nascimento

(2016) analisa a inserção no mercado e as relações laborais dos egressos dos CST do campus Natal-Central do IF do Rio Grande do Norte (IFRN), entre os anos de 2013 e 2014. Nascimento (2016, p. 7) constata que o IFRN está contribuindo para o adensamento do precariado, na medida em que uma parcela de jovens altamente qualificados é forçada a aceitar empregos precários e não condizentes com sua formação (NASCIMENTO, 2016, p. 17). Para o autor, as injustiças sociais e a democratização das oportunidades só se concretizam por meio de mudanças estruturais (NASCIMENTO, 2016, p. 173). Portanto, o discurso de que a área tecnológica figura como capaz de promover formação moderna e adequada às demandas do mercado, formar as habilidades e competências de profissionais polivalentes é a reedição da Teoria do Capital Humano (NASCIMENTO, 2016, p. 174).

2.7.4 O perfil do tecnólogo

Uma parcela da literatura levantada tem como objeto a delimitação do perfil do tecnólogo. São pesquisas que avaliaram a eficácia das políticas de promoção da educação profissional e delimitaram que parcela da sociedade acessa estes cursos. privadas. Filipak (2002) traçou o perfil do tecnólogo do CST em Design de Móveis, na Universidade do Contestado (UnC), uma IES privada da cidade de Rio Negro (SC). O município é um polo moveleiro. A autora constatou que os estudantes trabalham em tempo integral e fazem o curso por convite ou imposição das empresas da região. Muitos não estudavam há muito tempo e não possuíam tempo disponível para realização de atividades extraclasse. Em geral, os estudantes não dispunham de recurso para compra do material necessário para o curso. A autora destacou que o curso não possui infraestrutura adequada, como laboratórios equipados para a realização das atividades práticas (FILIPAK, 2002, p. 99-100).

Amaral (2006) tomou como objeto o CST em Gestão Empresarial do Centro Universitário de Educação Tecnológica Hélio Amaral, uma IES privada de Belo Horizonte. A partir de questionário aplicado a 220 sujeitos, a autora constatou que a maioria pertence ao sexo masculino, com idade entre 21 e 40 anos, o estado civil de casado, possui filhos e faixa salarial entre R\$ 500,00 e R\$ 2.000,00 (AMARAL, 2006, p. 213). A pesquisa de Guets (2008) chegou a resultados semelhantes. O autor traçou o perfil de estudantes dos CST da região do ABC Paulista. A coletou de dados por meio de questionário aplicado 483 alunos de uma IES, na região do ABC Paulista (GUETS, 2008, p. 31 e 32). O ABC Paulista conta com 21 IES, todas disponibilizam Ensino Tecnológico, totalizando 107 CST com 14.467

vagas, das quais 10.648 vagas são ofertadas no turno da noite (GUETS, 2008, p. 46). Guets (2008, p. 33) destacou que:

O perfil genérico do aluno matriculado nos cursos superiores de tecnologia, na instituição pesquisada, indica que este possui idade entre 25 e 32 anos, é solteiro, trabalha em funções operacionais e percebe entre R\$ 701,00 e R\$ 2.000,00. Concluiu o ensino médio normal em escola pública há mais de 8 anos, no período noturno. Não possui conhecimento de línguas estrangeiras, lê de 2 a 3 livros por ano e esporadicamente, lê jornal ou revista, sendo o assunto de maior interesse os classificados. Em geral, utiliza o computador regularmente, no trabalho e aprendeu a operá-lo por conta própria, preferem o cinema como atividade artística e cultural, não participa de atividades comunitárias e escolheram o curso superior de tecnologia como oportunidade de conquistar melhor posição profissional.

Lucato (2014) traçou o perfil dos estudantes do CST em Eletrônica Industrial, da Faculdade de Tecnologia SENAI/ Anchieta em São Paulo. Os resultados da pesquisa apontaram que:

O perfil do aluno em formação na IES em estudo é majoritariamente da faixa etária entre 18 e 24 anos; do gênero masculino; egresso do ensino médio feito em escola pública; morador em bairro periférico e natural de cidade da RMSP [Região Metropolitana de São Paulo]; o próprio aluno é responsável pelo pagamento das mensalidades; não houve interferência de terceiros na sua escolha pelo CST; tem percepção favorável quanto à empregabilidade futura como tecnólogo (AMARAL,2014, p. 7).

Andrade (2009) analisa o perfil dos estudantes de ensino médio que se inscreveram no vestibular para os CST. Entre os motivos do crescimento da demanda pelos CST, a autora destacou: a duração do Curso Superior de Tecnologia, o custo menor dos CST em relação a outras graduações, a possibilidade de inserção ou reinserção no mercado de trabalho e o interesse por uma formação mais pragmática na expectativa de uma inserção mais rápida no mundo do trabalho (ANDRADE, 2009, p. 21). A autora enviou 1.200 questionários para inscritos em IES públicas e privadas de todo o país, obtendo 1.100 respostas. Os resultados obtidos apontaram que entre os inscritos no vestibular para os CST,

a maioria dos alunos é do sexo masculino (57%); a escolaridade predominante de seus pais é o ensino médio; e são ainda, em sua maioria, solteiros (86%). No conjunto da amostra, maior parte dos respondentes (59%) tem de 18 a 23 anos, 18% entre 24 e 29 anos, 12% têm 30 anos ou mais, e apenas 11% menos que 18 anos” (ANDRADE, 2009, p. 87).

Entre os fatores que determinaram a escolha: 45% escolheram os CST por ser um curso focado numa área com boas chances de emprego, 41% acreditam que o mercado

valoriza o diploma de CST, 37% escolheram o CST por ser um curso especializado, 23% escolheram o CST por ser um curso focado em conhecimentos aplicados, 22% já possui experiência e pretendo obter diploma e 20% aponta a duração do curso como motivo da escolha (ANDRADE, 2009, p. 89).

A dissertação de Feitoza (2015) analisou o perfil do tecnólogo almejado pela política pública de promoção da educação profissional tecnológica (FEITOSA, 2015, p. 13). Para a autora os CST inauguraram nova fase caracterizada pela ruptura com os métodos tradicionais de ensino técnico. Os CST disseminam um tipo de formação exclusivamente teórica, de curta duração e voltado às demandas imediatas do mercado de trabalho. A autora destacou que a expansão dos CST nas IES privadas se dá em razão do baixo custo e curta duração dos cursos (FEITOSA, 2015, p. 103). As conclusões apontam que os CST possuem forte caráter ideológico de valor para o mercado voltado a formação da consciência social para a reprodução da sociedade capitalista e a manutenção de suas contradições (FEITOSA, 2015, p. 104).

Dantas (2016) traçou o perfil dos estudantes no CST em Construção de Edifícios, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e em que medida as competências aprendidas no curso são efetivamente mobilizadas pelos egressos no mercado de trabalho (DANTAS, 2016, p. 25). A pesquisa acompanhou os egressos desde o ingresso no IFRN (DANTAS, 2016, p. 26-27). A autora destaca que os estudantes já são profissionais da área e usam a formação em tecnólogo como meio para o ingresso na engenharia civil. As principais competências mobilizadas são: domínios da gestão, elaboração de projetos e orçamento (DANTAS, 2016, p. 19). A pesquisa conclui que o CST em Construção de Edifícios, do IFRN, apresenta sólida formação, no entanto, é necessário consolidar a identidade do tecnólogo (DANTAS, 2016, p. 19).

2.8 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LITERATURA ANALISADA

Nosso esforço investigativo se soma à massa crítica de trabalhos científicos que tomam o CST como objeto de análise. Nossa pesquisa objetiva atingir a concretude acerca do uso dos CST como mercadoria barata e acessível para parcela da classe trabalhadora, e o caráter ideológico deste grau acadêmico para a promoção de políticas públicas de empregabilidade, tomando como referencial as IES privadas. Nos inserimos sob

o esteio do Projeto de Pesquisa “Tendências em Construção no Processo de Implantação e Desenvolvimento dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil” (SOUZA, 2019), empreendido por pesquisadores e membros do GTPS sob a coordenação do Prof. Dr. José dos Santos Souza. Feita a análise dos 149 trabalhos pertinentes, identificamos que ainda há amplo espaço para a produção científica acerca dos CST.

Destacamos como uma parcela da literatura levantada destaca o forte caráter ideológico da formação empreendida nos CST. Tal fato fortalece nossa hipótese deste grau acadêmico ser voltado à conformação de amplos segmentos da classe trabalhadora para o desemprego e a precariedade da vida, no contexto do acirramento da crise orgânica do capital. A partir da literatura que ratifica os CST como meio de empregabilidade podemos identificar a necessidade de ratificar a formação por competências como meio eficaz de formar profissionais para o mercado, como encontramos nas pesquisas de Berte (2016), Lima (2011) e Rosa (2011), Okada (2012) e Pedro (2010). Tais pressupostos são confrontadas por Filho (2012), Scalli (2013) e Leite (2011) que apontam as dificuldades estruturais como a falta de laboratórios para a formação adequada de profissionais pretensamente mais voltados para a aplicação prática dos conhecimentos. Neste sentido, Nunes (2014), Leite (2011), Lira (2015) e Ilha (2014) analisam o uso excessivo da aula expositiva como meio de contornar a falta de estrutura adequada dos cursos. Sufi (2018) e Scalli (2009) destacam a desinformação acerca dos CST e a falta de reconhecimento profissional dos egressos como elementos que dificultam a continuidade dos CST.

Silva (2011) e Carneiro (2018) explicitam a falsa crença disseminada pelas IES de que a experiência profissional de seus professores no “mercado” é meio de certificação da qualidade do curso. Esta constatação é corroborada por Mafessoni (2010) e Paez (2013) que analisam o uso da formação continuada pelas IES como meio de compensar a deficiência de formação pedagógica dos docentes. A realidade da inserção precária dos tecnólogos no mercado de trabalho é objeto de análise de Silva (2018) e Tesser (2011) que apontam que a maioria dos egressos dos CST ocupa cargos operacionais de nível técnico, ainda que sua formação os habilite para cargos de nível gerencial. Silva (2007, p. 87) revela que os egressos dos CST não trabalham em sua área de formação. Neste sentido, concordamos com Morais (2011, p. 17) que afirma que o capital não tem condições de absorver a mão de obra formada nos CST e que a promoção do CST como meio de qualificação rápida e promoção da empregabilidade é falacioso.

3 O contexto sócio-histórico do desenvolvimento dos CST no Brasil

No capitalismo, o processo educativo se desenvolve em uma relação hegemônica, no seio 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, buscamos explicitar, neste capítulo, de que modo 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 e de sua concepção de formação humana em um contexto marcado pelo desemprego estrutural, pela intensificação da precariedade do trabalho e pela desregulamentação das relações de produção.

Os CST surgem no Brasil nas décadas de 1960 e 1970 e ganham nova regulamentação a partir dos anos 1990. A origem e reordenamento dos CST no Brasil coincidem com o colapso do Modelo de Desenvolvimento Rígido do capital e emergência do modelo de desenvolvimento flexível (Cf.: HARVEY, 2014). O estágio atual do desenvolvimento do capital em que se desenvolve a Educação Superior Tecnológica é marcado pela crise orgânica do modo de vida burguês, o que lhe confere grande complexidade devido à potencialização das contradições decorrentes do conflito entre capital e trabalho. Isto nos exige uma análise para além da mera descrição dos eventos, ou seja, uma investigação mais profunda que nos permita compreender de forma objetiva os movimentos orgânicos do capital (Cf.: GRAMSCI, 2014, p. 37), conferindo sentido ao Bloco Histórico. Isto significa dar espaço à “crítica histórico-social, que envolve os grandes agrupamentos, para além das pessoas imediatamente responsáveis e do pessoal dirigente” (GRAMSCI, 2014, p. 17). A partir das demandas de formação e qualificação dos trabalhadores, podemos analisar a relação entre a estrutura e a superestrutura do capital em determinado recorte histórico. A um determinado recorte histórico, no bojo do Bloco

Histórico do capital, Gramsci denomina de “ondas”. Uma “onda” é precisamente um recorte no Bloco Histórico que possibilita a análise orgânica do movimento das classes fundamentais na grande política na construção de sua hegemonia, como, por exemplo, o recorte histórico de 1789 a 1870, na França (GRAMSCI, 1984, p. 168). Nas palavras de Gramsci:

É precisamente o estudo cuidadoso destas ondas, com oscilações mais ou menos largas, o que permite, por um lado, estabelecer relações entre estrutura e superestrutura, e por outro entre os elementos que se podem chamar permanentes e aqueles “ocasionais” da estrutura. Pode-se dizer, neste ínterim, que a mediação dialética entre os princípios do materialismo histórico citados no início desta nota é o conceito de revolução permanente (GRAMSCI, 1984, p. 169).⁵

No Bloco Histórico do capital, observando determinadas configurações de relação entre estrutura e superestrutura, distinguimos – ainda que uma medida meramente didática – duas “ondas”, dois possíveis recortes, em que se podem verificar distintas dinâmicas do desenvolvimento do capital. O primeiro corresponde ao que chamaremos aqui de modelo de desenvolvimento concorrencial (1870-1945); o segundo (1945-1970) corresponde ao que chamaremos aqui de Modelo de Desenvolvimento Rígido do capital (Cf.: HARVEY, 2014, p. 121); e o terceiro (1970- atualidade) corresponde ao Modelo de Desenvolvimento Enxuto e Flexível, o que Harvey (Cf.: 2014, p. 135) chama de acumulação flexível. A crise orgânica do capital verificada ao final da década de 1960, além da crise de valorização do valor ameaça os mecanismos que fazem da classe burguesa a classe dirigente do capital. Desencadeando a recomposição dos mecanismos de direção e dominação burguesa em busca de uma nova regularidade na relação entre estrutura e superestrutura de garantir a continuidade do processo de valorização do capital, que perpassa as distintas ondas. Ao movimento de reconfiguração desta relação, Souza (Cf.: 2020, 2019, 2018) denomina de recomposição burguesa.

Na exposição deste capítulo, entendemos que as primeiras iniciativas do capital para implementar uma formação profissional de nível superior mais enxuta e flexível com vistas a atender demandas da industrialização no país têm início na década de 1960 bem

⁵ Livre tradução de: “Es precisamente el estudio cuidadoso de estas ‘oleadas’ con oscilaciones más o menos largas lo que permite establecer las relaciones entre estructura y superestructura, por una parte, y por la otra entre los elementos que se pueden llamar permanentes y aquellos ‘ocasionales’ de la estructura. Puede decirse, entre tanto, que la mediación dialéctica entre los principios del materialismo histórico citados al principio de esta nota es el concepto de revolución permanente” (GRAMSCI, 1984, p. 169).

como dar fim à denominada crise do ensino superior, em pleno contexto de surgimento de evidências da crise orgânica do Modelo de Desenvolvimento Rígido do capital. Estas propostas só vão deslanchar como uma política nacional no contexto da emergência de uma terceira onda baseada em um Modelo de Desenvolvimento Enxuto e Flexível do capital, já nos anos 1990. Buscaremos expor o processo de cada uma destas etapas da estruturação dos CST como alternativa de formação enxuta e flexível para o capital ampliar a oferta de formação profissional para o trabalho complexo e, ao mesmo tempo, manter seu monopólio do conhecimento.

3.1 OS CST COMO PROPOSTA INCIPIENTE DO CAPITAL PARA A FORMAÇÃO TECNOLÓGICA ENXUTA

O capitalismo do Modelo de Desenvolvimento Rígido é caracterizado pelo regime de acumulação taylorista/fordista, associado a um Estado de tipo keynesiano que assume forte papel na regulação econômica e na promoção de políticas sociais. O fordismo tem sua origem nos EUA, nas décadas iniciais do século XX. De acordo com Harvey (2014, p. 121), o que distinguia a indústria de Ford, para além da rígida separação entre gerência, concepção, controle e execução era,

A sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de produção da força de trabalho, uma nova política de controle e da gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, modernista e populista.

A força de trabalho no taylorismo/fordismo demanda um tipo específico de conformação psicofísica. A racionalização da produção fordista necessita de um “novo tipo humano”, adequado a um novo tipo de trabalho e de processo produtivo” (GRAMSCI, 2015, p. 248). A indústria fordista objetivava formar uma massa de consumidores e conformar o trabalhador para um grau mais intenso de extração da mais-valia. Para tal, a moral puritana é acionada de modo a regular a vida moral e familiar da classe trabalhadora. Harvey (2014, p. 122) menciona o “exército de assistentes sociais” que invadiu a vida dos trabalhadores da indústria de Ford, com o objetivo de garantir que os trabalhadores correspondessem às necessidades e expectativas da corporação. Nas palavras de Gramsci (2015, p. 251),

A vida na indústria exige um aprendizado geral, um processo de adaptação psicofísica a determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de

costumes etc., que não é algo inato ‘natural’, mas exige ser adquirido, ao passo que as características urbanas adquiridas são transferidas por herança ou absorvidas no decorrer da infância e da adolescência

O Modelo de Desenvolvimento Rígido do capital se difundiu mundialmente após a Segunda Guerra Mundial. Neste novo contexto, o Estado ampliou seus poderes institucionais, assumindo o papel de controlador do capital corporativo, para a garantia de lucratividade segura, pautada no trabalho regulamentado. Com isso, se estabeleceu a aliança entre Estado e grandes corporações. Esta aliança teve por objetivo o controle dos ciclos econômicos por meio de políticas fiscais e monetárias, direcionando o investimento público para setores fundamentais à expansão capitalista – principalmente: transporte e equipamentos públicos. O propósito destes investimentos foi fomentar o crescimento da produção, do consumo, garantindo o emprego relativamente pleno. Na política do Estado de Bem-Estar Social, os governos completavam o salário por meio de gastos com seguridade social, assistência médica, programas de habitação e saúde pública. Liberando parte do salário dos trabalhadores para o consumo. À medida que o Modelo de Desenvolvimento Rígido se instituiu como novo padrão de produção e reprodução social da vida material, a aliança entre Estado e grandes corporações se estendeu ao poder sindical. Reestabelecendo certa a regularidade ao Bloco Histórico capitalista.

No Brasil, o Modelo de Desenvolvimento Rígido do capital ganhou materialidade por meio do regime de acumulação fordista periférico e dos modos de regulação populista (1930-1964) e ditatorial (1964-1985) (BRAGA, 2012, p. 22). O modo de regulação populista se estende dos anos 1930 até os anos 1960. O populismo se caracterizou pela promessa de inclusão social, por meio do trabalho fabril regulamentado. Os jovens migrantes, em especial nordestinos, foram atraídos para os centros urbanos, mas logo perceberam a impossibilidade da realização das promessas varguistas. Ao se deparar com um regime de acumulação com realidade degradante nas linhas de montagem, a inclusão social se converteu em: ritmos intensos, longas jornadas, “*turn-over*” elevado e possibilidade de ascensão ocupacional cada vez mais rara. O compromisso populista, de promoção da melhoria da qualidade de vida e ascensão social do trabalhador migrante não se realizou. Como consequência, aumentou a pressão do proletariado sobre o governo, explicitando os limites reformistas do modo de regulação populista. Como consequência, os trabalhadores pressionaram partidos e parlamentos por meio de dois ciclos de greves gerais: de 1953 a 1957 e de 1961 a 1964 (BRAGA, 2012, p. 80).

Sucedâneo ao modo de regulação populista, o modo de regulação ditatorial, imposto pelo Golpe Empresarial-Militar de 1964, fortaleceu o controle dos sindicatos pelo Ministério do Trabalho e intensificou a subordinação do operariado à exploração do trabalho. A negociação dos trabalhadores com as empresas foi praticamente eliminada. Os governos militares implementaram medidas que facilitaram a rotatividade da força de trabalho, como: o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e o fim do ônus patronal⁶ (BRAGA, 2012, p. 145).

A progressiva degradação salarial alimentou a insatisfação operária [...] Por isso, o controle do movimento sindical pelo Estado representou uma incontestável derrota para os trabalhadores: a ditadura bloqueou a pressão dos sindicatos sobre o governo, característica do modo de regulação anterior [modo de regulação populista], cristalizando o modelo despótico de desenvolvimento” (BRAGA, 2012, p. 146).

Ainda assim, este período foi marcado por forte pressão dos movimentos sociais, em especial do movimento estudantil e de setores médios da sociedade, em torno da expansão da Educação Superior e do combate ao analfabetismo. A industrialização e as promessas de desenvolvimento fomentaram de um lado o anseio por qualificação e de outro impuseram um pesado ônus ao proletariado brasileiro, submetido a longas horas de trabalho com baixa remuneração.

O processo educativo, por ser meio de qualificar e formar o trabalhador coletivo e de exercer a hegemonia, não pode ficar de fora das regulações imperialistas para os países de capitalismo dependente. Nas décadas de 1950 e 1960, intensificaram-se as ações dos organismos supranacionais sobre a América Latina, em especial os países que experimentaram forte industrialização, de caráter dependente. Esta ação é destacada por Silveira (2020, p. 98 - 99) ao afirmar que:

A OCDE realizou, em Washington, a Conferência Crescimento Econômico e Investimento na Educação (1961), a UNESCO promoveu, em Santiago do Chile, o Encontro Educação e Desenvolvimento Econômico na América Latina (1962), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) constituiu a mesa-redonda

⁶ O Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) foi concebido por Roberto Campos, então ministro do Planejamento do governo do marechal Castello Branco, por meio do PL 10/1966, o projeto sofreu resistência do Congresso para ser implementado, sendo necessária a intervenção do Planalto, por meio de artifício constante no Ato Institucional nº 2. A Lei nº 5. 107/1966 acabou com dois pilares da CLT: a estabilidade e a indenização por demissão involuntária de um salário por ano trabalhado, sendo substituído por 8% do salário do funcionário depositado em conta individual (AGÊNCIA SENADO, 2017, texto em html).

Educação Superior e Desenvolvimento Latino-Americano (1965), realizada em Assunção, Paraguai.

Sob a Teoria do Capital Humano (TCH), os organismos supranacionais fomentaram contrarreformas no Ensino Superior, por meio dos acordos MEC/USAID e o Relatório Atcon⁷ que subsidiaram a Reforma Universitária – operada pela Lei nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968). É neste contexto que surgiram no Brasil os CST. No ano de 1961, a LDB de 1961 – Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961) –, em seu Artigo 104, autoriza as novas formas de organização de cursos e escolas. Nas palavras da Lei:

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, Art. 104).

No *Plano Trienal de Educação – 1963-1965* (BRASIL, 1967, p. 28-29), as diretivas acerca do Ensino Superior autorizavam e direcionavam recursos para:

Implantação do programa nacional de formação de tecnólogos destinado a assistir às escolas de engenharia do país, nos seus esforços para: 1º) ampliar as oportunidades de educação técnica de nível superior e diversificar os tipos de cursos de modo a formar todas as modalidades profissionais requeridas pelo mercado de trabalho.

Para Rocha (2009, p. 102), a política pública de promoção de novos graus acadêmicos de Ensino Superior teve por objetivo a promoção de uma educação não-universitária por meio de uma “Rede Nacional de Escolas Técnicas”. Rocha (2009, p. 80) destaca:

Esta política visava, basicamente, uma diferenciação das trajetórias educacionais após a conclusão do nível secundário; assim, passou-se a oferecer cursos intermediários (entre o nível secundário e o nível superior propriamente dito), de curta duração e com caráter de terminalidade.

Por meio das Escolas Técnicas Federais, o governo objetivava naturalizar a nova institucionalidade e novos cursos. Estas medidas aliviarão a pressão exercida pela

⁷ O Plano Atcom é como ficou conhecido o Relatório elaborado pelo consultor norte-americano Rudolph Atcon, elaborado entre junho e setembro de 1965, “a convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC, preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência” (ATCON, 1966 *apud* FÁVERO, 2006, p. 31).

sociedade e mantém a estrutura desigual do acesso à Educação Superior. Neste mesmo sentido, Rocha (2009, p. 107-108) destaca:

A lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus”, estabeleceu a obrigatoriedade deste nível de ensino oferecer uma habilitação profissional. Em trabalho da década de 1970, Cunha (s/data) demonstra, com dados da época, como a “justificativa manifesta” desta reforma – a necessidade de técnicos para atender ao desenvolvimento industrial do país – não era uma realidade. De fato, a “justificativa atribuída, mas não manifesta” era a possibilidade de incentivar a terminalidade dos estudos com a profissionalização do ensino de 2º grau, diminuindo assim a pressão sobre o ensino superior. Esta política, apesar de só se concretizar na lei em 1971, também tem origem nos anos de 1960.

De acordo com Rocha (2009, p. 81), foi em 1976 que surgiu a expressão “*Curso Superior de Tecnologia*” por orientação do CFE, bem como a denominação do grau acadêmico de “*tecnólogos*” para os profissionais formados nestes cursos, antes conhecidos como “técnicos de nível superior”. De acordo com a SETEC/MEC (BRASIL, 2004, p. 13), o termo “*educação tecnológica*” tem origem na década de 1970 com a criação dos “*cursos tecnológicos*” no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (BRASIL, 2004, p. 13). A partir de 1972, o projeto é incorporado pelo governo federal. Ao longo da década de 1970, os CST experimentaram expansão por meio de instituições públicas com a criação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia, em 1976. Em 1978, são criados os CEFET do Paraná, Minas Gerais e Bahia, a partir de antigas escolas técnicas federais. Os CEFET são instituídos pela Lei Federal nº 6.545/1978 (BRASIL, 1978). De acordo com a Lei:

Art 1º - As Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, com sede na Cidade de Belo Horizonte; do Paraná, com sede na Cidade de Curitiba; e Celso Suckow da Fonseca, com sede na Cidade do Rio de Janeiro, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, alterada pelo Decreto-lei nº 796, de 27 de agosto de 1969, autorizadas a organizar e ministrar cursos de curta duração de Engenharia de Operação, com base no Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. § 1º - Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo são autarquias de regime especial, nos termos do artigo 4º, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, regendo-se por esta Lei nº, seus Estatutos e Regimentos. § 2º - Ao Centro Federal de Educação Tecnológica sediado na cidade do Rio de Janeiro é conferida a denominação de CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA (BRASIL, 1978, texto em html).

Silveira (2020, p. 102) destaca a origem e formação subalterna da política pública de formação tecnológica no país. A autora aponta que os “cursos tecnológicos”,

depois transformados em graduação em Engenharia de Operações, foram financiados pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE). O BNDE financiou a política de formação do corpo técnico para a indústria com recursos oriundos do Banco Mundial e do *Export-Import Bank* (EXIMBANK). Em 1958, o BNDE⁸ estabeleceu uma “*Cota de Educação e Treinamento Técnico*”, depois convertido em Fundo Tecnológico (FUNTEC). O FUNTEC teve por objetivo “ajustar o planejamento e organização do ensino técnico-profissional, do ensino de engenharia e da pesquisa de C&T aos interesses econômicos” (SILVEIRA, 2020, p. 102).

A criação, financiamento e expansão da política pública de formação de quadros qualificados para indústria, em especial de profissionais intermediários entre técnicos e engenheiros, evidencia o grau de subalternidade do desenvolvimento das forças produtivas no Brasil. Nas palavras de Silveira (2020, p. 103),

[...] O FUNTEC expressava a necessidade de criação de um sistema todo articulado de ensino que viesse responder aos processos de internacionalização da economia/tecnologia sob a coordenação integrada dos ministérios da economia, da C&T e da educação. Engendrava-se, assim, a subsunção real das políticas educacionais aos desígnios do capital por mediação da política de C&T, que será consolidada nos anos 1990, como veremos na sequência.

O projeto político de formação subalterna de quadros intermediários entre técnicos e engenheiros se articula às premissas do capital para a Educação Superior como um todo. Ao analisar a Reforma Universitária de 1968, Romanelli (1986, p. 200-201) desvela as bases de uma contrarreforma preventiva à ofensiva do movimento estudantil que demandara reformas no sistema universitário de então e ampliação do acesso à educação. O governo militar percebeu a possibilidade de operar mudanças, sem alterar o *status quo*, por meio da adoção da racionalidade tecnicista à pretexto de neutralizar qualquer opção política ou inovação de caráter ideológico. Tal concepção de educação refletiu os pressupostos da USAID para o processo educativo, tomado como algo pretensamente descolado da realidade política e social.

⁸ O Banco Nacional de Desenvolvimento econômico é criado no início da década de 1950 pela Lei nº 1.628/1952. Seu objetivo inicial é formular e executar a “política nacional de desenvolvimento econômico”. Em 1982, o Banco assume a atual denominação “BNDES” ao incorporar o “Social”, quando passa a financiar políticas sociais.

As décadas de 1970 e 1980 são marcadas pelo acirramento da crise orgânica do capital, deflagrada ao fim da década de 1960. O ano de 1968 se destaca por grande efervescência na luta do movimento negro estadunidense por direitos civis, a luta de estudantes contra os efeitos da Guerra do Vietnã, os movimentos estudantis na França e no Brasil. No plano econômico, a Crise do Petróleo de 1973, marcou o esgotamento do Modelo de Desenvolvimento Rígido do capital. Harvey (2014) aponta três razões que conduziram à crise do Modelo de Desenvolvimento Rígido do capital: os avanços sociais que comprometeram a extração do trabalho excedente, a expansão geográfica das indústrias para os países da periferia capitalista e a impossibilidade de rolar a dívida das nações desenvolvidas. A aparente prosperidade indestrutível da *Era de Ouro* do capital foi minada pela diminuição dos ganhos da produtividade do trabalho, primeiro nos EUA e depois nos outros países do centro capitalista. Ao ver seus ganhos reduzidos, diante das conquistas obtidas pelos trabalhadores, as empresas reagiram à queda da acumulação intensificando a transferência do setor produtivo para países da periferia.

No anseio de retomar a acumulação, a busca por força de trabalho qualificada e matérias primas mais baratas levaram à quebra dos pactos estabelecidos em Bretton Woods, em 1944. As empresas capitalistas intensificaram seus ganhos em mercados financeiros pouco regulamentados, como o euromercado. Os ganhos no mercado financeiro inundaram bancos europeus que operavam no euromercado. Este capital foi utilizado em empréstimos à juros baixos para países latino-americanos para financiar a expansão da industrialização dependente até o final da década de 1970. O agravamento da crise orgânica do capital – expresso no Segundo Choque do Petróleo de 1979 – levou ao aumento dos juros bancários e conseqüentemente ao aumento das dívidas dos países capitalistas dependentes da América Latina.

O quadro analisado é a crise orgânica do capital. A partir da década de 1960 e 1970, as grandes corporações intensificaram o emprego da microeletrônica, da informática e da robótica nas plantas produtivas, além de transferir os parques industriais para países da periferia capitalista. Ao intensificar os investimentos em capital financeiro e criar estratégias para contornar os ganhos sociais dos trabalhadores americanos e europeus, as grandes corporações quebraram os pactos estabelecidos em Bretton Woods – no pós-II Guerra. O Modelo de Desenvolvimento Rígido do capital dava claros sinais de esgotamento. O Estado de Bem-Estar Social não conseguia mais dar conta do aumento do desemprego estrutural,

que atingiu os setores médios dos países centrais, ao mesmo tempo em que se intensificava a pressão de negros e imigrantes pelos mesmos direitos e garantias que os trabalhadores brancos, americanos e europeus. Tornou-se necessária nova regulação para adequar a relação entre o Estado e a sociedade de acordo com um regime de acumulação cada vez mais enxuto e flexível que intensifica a precariedade do trabalho e da vida social. A burguesia passa então a um movimento de recomposição de suas bases de acumulação. Inicia-se uma nova onda caracterizada por uma série de movimentos orgânicos do capital para reordenar a dinâmica da produção e reprodução social da vida material para conservar suas bases estruturantes: a valorização do capital.

A este tempo, os CST que havia se expandido nas décadas de 1960 e 1970, no estado de São Paulo, deixaram de ser uma política pública prioritária. Rocha (2009, p. 83) destaca que a partir dos anos 1980, os CST deixaram de constar nos documentos do MEC. Tal fato se deve à mudança do enfoque que o Banco Mundial deu às políticas educacionais para a América Latina. O acirramento da crise orgânica do capital aumenta o desemprego, a inflação e a pobreza nos países latino-americanos. Deste modo, os investimentos externos são redirecionados para o combate à pobreza e à promoção da Educação Básica. Em 1971, a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) estabeleceu a obrigatoriedade do então 2º Grau – atual Ensino Médio – oferecer habilitação profissional compulsória. Tal medida foi uma tentativa de incentivar a terminalidade dos estudos ao final da Educação Básica para a classe trabalhadora (ROCHA, 2009, p. 107).

3.2 CONSOLIDAÇÃO DOS CST COMO ALTERNATIVA DE FORMAÇÃO ENXUTA E FLEXÍVEL

A partir da década 1970, profundas mudanças no modo de produção e reprodução da vida social se desenvolvem com o objetivo de superar a crise orgânica do capital. Tais ações, voltadas a recompor a acumulação e o consentimento das classes subalternas ao modo de vida burguês envolvem uma série movimentos orgânicos operados no campo da grande política.

Após o fim da década de 1960, a produção material se torna cada vez mais fragmentada e articulada. Intensifica-se o uso da robótica e da microeletrônica. A consequência deste processo é o desemprego estrutural que engrossa as fileiras da

superpopulação relativa flutuante (Cf.: MARX, 2008, p. 744). Para Harvey, este estágio de desenvolvimento do capital caracteriza-se como acumulação flexível. Nas palavras do autor (2014, p. 140, grifos do autor),

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, do mercado de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto emprego do chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas.

Antunes (2009, p. 49-50) destaca que a acumulação flexível é decorrência da própria concorrência intercapitalista e da necessidade de controlar as lutas sociais face à crise estrutural do capitalismo. Nas palavras do autor (ANTUNES, 2009, p. 50, grifos do autor),

[...] O capital iniciou um processo de reorganização das suas formas de dominação societal, não só procurando reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo, mas procurando gestar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade. Fez isso, por exemplo, no plano ideológico, por meio do culto de um *subjetivismo* e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social.

Para Antunes (2009, p. 52), o que caracteriza a produção na acumulação flexível é a adoção do modelo japonês ou toyotista, de organização racional da produção; o “*Controle de Qualidade Total*” e o enxugamento da planta produtiva – a “*empresa enxuta*” ou “*lioofilização organizativa*”. No modelo de desenvolvimento flexível, o regime de acumulação é o toyotismo. Desenvolvido no Japão após-II Guerra, pelo engenheiro Taiichi Ohno – criador da fábrica da Toyota – o toyotismo se destaca pelas seguintes características: produção vinculada à demanda, rompimento do trabalho parcelar taylorista/fordista, produção flexível, operação em várias máquinas simultâneas, melhor aproveitamento possível do tempo (*just-in-time*), sistema *kanban* de controle do estoque, estrutura horizontalizada e desconcentração da produção (ANTUNES, 2009, p. 55-56).

O Modelo de Desenvolvimento Enxuto e Flexível do capital tem como modo de regulação social o receituário neoliberal. Para Souza (2002, p. 76 a 83), o programa neoliberal de mediação entre Estado e Sociedade ganha materialidade a partir da eleição do

governo Margareth Thatcher, no Reino Unido em 1979; de Reagan, nos EUA em 1980; e de Helmut Kohl, em 1982, na Alemanha Ocidental. A partir de então, a ortodoxia neoliberal ganha hegemonia mundial. O autor aponta que a relação entre Estado e sociedade se dá por meio de dinâmica renovada da acumulação capitalista. Esta dinâmica tem como principais características a fragmentação da produção e maior dependência da demanda imediata do mercado. Neste contexto, destacam-se a desproletarização, o crescimento do setor de serviços, o aumento do subproletariado e do trabalho precário. Em uma realidade de crescente desemprego e flexibilização das condições de trabalho, a agenda neoliberal produz retrocesso social e agravamento das desigualdades.

Diante do avanço da desigualdade na América Latina, os organismos supranacionais tomaram a dianteira da agenda neoliberal fazendo valer os interesses do grande capital a qualquer custo. “Durante os anos 1980, o Banco [Mundial] assumiu papel de liderança como modelador da agenda política e econômica para enquadramento dos países da periferia” (PEREIRA, 2010, p. 274). Além do Banco Mundial, outros organismos supranacionais articularam amplo conjunto de reformas da política econômica para América Latina, entre eles o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Estes organismos se reúnem nos EUA junto ao Tesouro Americano, no ano de 1989, para formular o receituário conhecido como “Consenso de Washington”, compilado por John Williamson. Entre as recomendações do Consenso, destacamos: rigorosa disciplina fiscal, reorientação dos gastos para áreas “de alto retorno econômico”, reforma tributária, abertura comercial, privatização das estatais, desregulamentação da economia e ampliação da formalização da iniciativa privada por meio da extensão do direito de propriedade ao setor informal (PEREIRA, 2010, p. 275-277).

A partir do final dos anos 1980 e início dos anos 1990, as coalizões neoliberais ganharam eleições em toda América Latina: em 1988, Salinas, no México; em 1989, Carlos Menem, na Argentina, Carlos Andrés Pérez, na Venezuela, e Fernando Collor, no Brasil; em 1990, Alberto Fujimori, no Peru, e César Gaviria, na Colômbia.

O governo Fernando Collor (1990-1992) dá início à agenda neoliberal, por meio da Medida Provisória nº 15/1990 (BRASIL, 1990), ao estabelecer o *Programa Nacional de Desestatização*. Este programa trouxe os pressupostos de ampla reforma da administração pública com propostas de privatização de empresas estatais para renovar a

relação entre o Estado e a sociedade, à pretexto de “reduzir o tamanho do Estado”. Nas palavras da Medida Provisória (BRASIL, 1990, texto em html):

Art. 1º É instituído o Programa Nacional de Desestatização, com os seguintes objetivos fundamentais: I - reordenar a posição estratégica do Estado na economia, transferindo à iniciativa privada atividades atualmente exploradas pelo setor público; II - contribuir para a redução da dívida pública, concorrendo para o saneamento das finanças do setor público; III - permitir a retomada de investimentos nas empresas e atividades que vierem a ser transferidas à iniciativa privada; IV - contribuir para a modernização do parque industrial do País, ampliando sua competitividade e reforçando a capacidade empresarial nos diversos setores da economia; V - permitir que a administração pública concentre seus esforços nas atividades em que a presença do Estado seja fundamental para a consecução das prioridades do Governo; e VI - contribuir para o fortalecimento do mercado de capitais, através do acréscimo da oferta de valores mobiliários e da democratização da propriedade do capital das empresas que integrem o Programa. Art. 2º Serão privatizadas, nos termos desta medida provisória, as empresas: I - controladas, direta ou indiretamente, pela União e instituídas por lei, ou ato do Poder Executivo; ou II - criadas pelo setor privado e que, por qualquer motivo, passaram ao controle, direto ou indireto, da União.

A Medida Provisória nº 15/1990 (BRASIL, 1990), mais tarde convertida em Lei Federal nº 8.031/1990 (BRASIL, 1990), materializa as determinações dos organismos supranacionais para o Brasil. Collor também inicia uma reforma administrativa, ainda que atabalhoada, extraoficialmente denominada de “*Caça aos Marajás*”. A “*Caça aos Marajás*” demitiu 18 mil servidores federais. O projeto inicial era de 360 mil servidores, no entanto, o Supremo Tribunal Federal anulou as dispensas (FOLHA DE SÃO PAULO, 1990, S./p. – texto em html). Collor foi impedido por denúncias de corrupção e, em 1992, assume seu vice, Itamar Franco.

O governo interino de Itamar Franco (1992-1995) deu continuidade às reformas neoliberais. Por meio da Lei Federal nº 9.069/1995 (BRASIL, 1995), o sistema monetário brasileiro passa a ter o “*Real*” como moeda corrente. Tal medida foi fundamental para a estabilização da inflação e o avanço da financeirização da economia brasileira. O “*Plano Real*” foi responsável por lançar Fernando Henrique Cardoso (FHC) nacionalmente. FHC ocupava o cargo de Ministro da Economia do governo Itamar Franco e se utilizou do sucesso do Plano Real para se lançar à campanha presidencial em 1994. Na educação, o governo de Itamar Franco, lançou o *Plano Decenal Todos pela Educação* (BRASIL, 1993)

que materializa as recomendações da UNESCO, sintetizadas na *Conferência Mundial Educação para Todos*.⁹

Em 1994, a Lei Federal nº 8.948/1994 (BRASIL, 1994) institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica que reúne as instituições de ensino federais e os sistemas dos estados, municípios e Distrito Federal. Esta Lei transforma gradativamente as escolas técnicas e agrotécnicas federais em CEFET, entre 1994 a 2007 (SANTOS FILHO; CHAVES, 2020, p. 36).

É o governo FHC (1995-2003) que materializa de modo orgânico a agenda neoliberal no Brasil. Amparado por um quadro técnico recheado de intelectuais orgânicos, o governo FHC dá início à contrarreforma do Estado e ao plano de privatização das empresas estatais. Em 1995, o governo FHC cria o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Com Bresser-Pereira à frente do MARE tem início o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado* (BRASIL, 1995). A justificativa para a implementação deste *Plano* foi:

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 1995, p. 9).

Bresser-Pereira age como intelectual orgânico ao dar materialidade aos pressupostos do capital para a relação Estado-Sociedade no contexto neoliberal. Bresser-Pereira joga uma cortina de fumaça sobre a realidade ao traduzir a crise orgânica do capital como crise exclusiva do Estado e apresentar como solução, a mediação privatista das políticas sociais e a privatização de empresas estatais. Para Bresser-Pereira (1998, p. 98), a crise do capital é uma crise fiscal resultante da incapacidade do Estado de agir como empresário. Deste modo, dissemina a concepção neoliberal de que o controle estatal é ineficiente, na

⁹ A *Conferência Mundial Educação para Todos* foi realizada em 1990 na Tailândia. Esta conferência materializa as diretrizes para a educação estabelecidas no Consenso de Washington, para países de capitalismo dependente.

medida em que submete suas empresas à critérios políticos, como se a iniciativa privada também não o fizesse.

O *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado* introduziu os pressupostos da administração gerencial no Estado brasileiro, qual seja: o ideário da privatização, da “publicização” dos serviços sociais e da produção científica do Estado – à pretexto de que a permanência dessas atividades no seio do Estado é antidemocrática. Para Bresser-Pereira (1998, p. 98), as políticas de proteção social do Estado deviam ser reguladas pelo “quase-mercado”. Este corresponde ao controle pelo “setor público não-estatal”. Apenas desta forma seria possível a transformação da “democracia representativa” em “democracia participativa”, mediada por “organizações sem-proprietário”.

Bresser-Pereira defende que a reforma do Estado nas áreas do serviço social e científico está em consonância com a etapa atual do desenvolvimento do capitalismo. Para o autor, nesta etapa surgem novas formas de propriedade, entre elas a “propriedade pública não-estatal”, exercida pelas Organizações Sociais (OS) e não-governamentais. Para Bresser-Pereira, a política social do Estado deve ser publicizada, ou seja, sair do controle estatal e passar ao controle de organizações “públicas não-estatais”. Entre os aparelhos do Estado, o autor destaca: escolas, universidades, centros de pesquisa científica e tecnológica, creches, ambulatórios, hospitais, museus, emissoras de rádio e tv, entre outros (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 98). Estas concepções estão expressas nas seguintes palavras:

Transferir para o setor público não-estatal estes serviços, através de um programa de “publicização”, transformando as atuais fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para celebrar contrato de gestão com o poder executivo e assim ter direito a dotação orçamentária. Lograr, assim, uma maior autonomia e uma conseqüente maior responsabilidade para os dirigentes desses serviços. Lograr adicionalmente um controle social direto desses serviços por parte da sociedade através dos seus conselhos de administração. Mais amplamente, fortalecer práticas de adoção de mecanismos que privilegiem a participação da sociedade tanto na formulação quanto na avaliação do desempenho da organização social, viabilizando o controle social. Lograr, finalmente, uma maior parceria entre o Estado, que continuará a financiar a instituição, a própria organização social, e a sociedade a que serve e que deverá também participar minoritariamente de seu financiamento via compra de serviços e doações. Aumentar, assim, a eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor o cidadão-cliente a um custo menor (BRASIL, 1995, p. 46-47).

A reforma proposta pelo MARE distribui as entidades, serviços e empresas estatais em quatro categorias: núcleo estratégico, atividades exclusivas, atividades não-exclusivas e produção para o mercado. Para cada uma há uma estratégia ou ação a ser tomada que poder ser: a permanência no Estado, a publicização ou privatização (Tabela 6).

Tabela 6: Estratégias do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995)

	ENTIDADE, SERVIÇO OU EMPRESA	AÇÃO
NÚCLEO ESTRATÉGICO	Legislativo, Judiciário,	Permanecer como serviço exclusivo do Estado
	Presidência, Cúpula dos	
	Ministérios, Ministério	
	Público	
ATIVIDADES EXCLUSIVAS	Regulamentação	Publicizar
	Fiscalização,	
	Fomento,	
	Segurança Pública,	
	Seguridade Social Básica	
SERVIÇOS NÃO EXCLUSIVOS	Universidades, Hospitais,	Publicizar
	Centros de Pesquisa,	
	Museus	
PRODUÇÃO PARA O MERCADO	Empresas Estatais	Privatizar

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do “Plano Diretor da Reforma do Estado” (BRASIL, 1995, p. 48)

As ações do governo FHC mediadas pelos pressupostos da “Nova Gestão Pública” ou “gerencialismo” consolidam as mediações da Terceira Via na agenda neoliberal. A terceira via é uma mediação, pretensamente humanizante para viabilizar a implantação da agenda neoliberal. Desenvolvida por Anthony Giddens para nortear as ações do Primeiro-

Ministro inglês Tony Blair, a terceira via incorpora ao discurso neoliberal um vocabulário que suaviza o discurso mais ortodoxo, tal como: “governança”, “responsabilização”, “empoderamento” ou, “sociedade do conhecimento”. Para Macedo (2017, p. 187),

Tudo o que se liga à ideia de democracia participativa ou direta até agora discutida está articulado a um quadro teórico mais amplo do neoliberalismo da Terceira Via, desenvolvido por Guiddens [...], que tece críticas ao tipo de democracia presente nas sociedades até aproximadamente os anos 1990, por se tratar de uma democracia não “suficientemente democrática”, devido ao fato de não atender às necessidades da “sociedade da informação”. Por isso, a defesa desse autor é de que haja uma segunda onda de democratização, ou seja, o que ele chamou de democratização da democracia.

Este vocabulário, pretensamente humanitário, esconde uma face perversa que se incorpora ao léxico da política educacional e está voltado à conformação para a intensificação da exploração do trabalho. É um projeto político do Estado educador que atribui à economia, a técnica e a tecnologia um poder anímico, como se fossem entidades autônomas descoladas da produção humana.

Neste léxico destacamos a palavra “*competência*”. Trazida do universo empresarial. O termo competência materializa uma pedagogia política para a formação enxuta e flexível da classe trabalhadora. A formação por competências está voltada à produção de um determinado tipo de subjetividade conformado ao modo de vida precário da acumulação flexível. Na elaboração das políticas educacionais, a noção de competências legitima políticas públicas voltadas ao enxugamento de investimentos sociais e a flexibilização das garantias de trabalho. Nas palavras de Ropé e Tanguy (1997, p. 167): “basta mencionar que essa noção é invocada tanto pelas políticas de emprego orientadas pela busca de flexibilidade como pelas políticas de mudança da organização do trabalho ou gestão do pessoal”. Antunes (2009, p. 54) desvela o caráter falacioso e ideológico que a “qualificação para o trabalho e a competência” ganham na acumulação flexível, para o autor,

Isso faz aflorar o sentido falacioso da “qualificação do trabalho”, que muito frequentemente assume a forma de uma manifestação mais ideológica do que de uma necessidade efetiva do processo de produção. A qualificação e a competência exigidas pelo capital muitas vezes objetivam de fato a *confiabilidade* que as empresas pretendem obter dos trabalhadores, que devem entregar sua subjetividade à disposição do capital (ANTUNES, 2009, p. 54, grifos do autor).

A remodelação dos CST no contexto neoliberal é pautada na noção de competências. Autorizados pela LDB de 1996 (BRASIL, 1996), Art. 39, parágrafo III, os

CST são regulamentados pelo Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), Art. 10. Este decreto garante que a formação técnica e tecnológica se dará por competências. Soma-se a este decreto a Lei nº 9.649/1998 (BRASIL, 1998) que dá caráter privatista à expansão da educação técnica e tecnológica ao retirar da União a competência para abertura de novas unidades escolares de educação profissional.

O art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos: § 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, **setor produtivo ou organizações não-governamentais**, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1998, Art. 47).

A regulamentação dos CST abriu espaço para a expansão privada da formação profissional de nível superior. Soma-se a isto o caráter ideológico de uma formação promovida como solução para os problemas da crise orgânica do capital, tais como: desemprego estrutural, rebaixamento dos salários e precarização existencial.

O discurso governamental pautado na LDB de 1996 propaga a ideia de uma formação capaz de superar a histórica desigualdade no acesso ao conhecimento socialmente produzido. Como exposto na letra do 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, 2001, p. 2).

Assimilar demandas das lutas dos trabalhadores no discurso é uma prática da mediação neoliberal da terceira via para dificultar a reação e tentar criar o consentimento ativo dos movimentos sociais e organizações de luta dos trabalhadores. Ao se dizer capaz de formar “profissionais polivalentes” e “promover o efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade”, o Estado não se dispõe a atender às demandas históricas dos trabalhadores, sinterizadas nas palavras de Pistrak (2015, p. 21) que, no início do século XX entendia o “ensino tecnológico, tanto teórico como prático”. Ao contrário, o Estado educador

promove sua pedagogia política de modo a reafirmar o compromisso com a formação alienada e a permanência do acesso desigual ao conhecimento científico e tecnológico, socialmente produzido pelo trabalhador coletivo. A diferença entre aparência e essência desta pedagogia política demarca a luta política em torno de uma concepção interessada e imediatista de formação alienada ofertada pelo capital, em contraposição à perspectiva de formação unitária, qual seja de uma educação teórico-prática de formação humana desinteressada para o trabalho (Cf.: SOUZA, 2002; 2018, p. 127). A educação profissional tecnológica do inciso III, do Art. 39 da LDB de 1996 não é a educação tecnológica, capaz de fazer o trabalhador conhecer os princípios gerais de todos os processos de produção. Antes disso, o compromisso do Estado educador é de qualificar e conformar para as novas técnicas de produção e gestão do trabalho voltadas a intensificar a extração do trabalho excedente e formatar a subjetividade para a vida de tipo precária e flexível. Como consta no mesmo documento governamental:

Até a década de 80, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada. A partir de então, as novas formas de organização e gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho. Um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas (BRASIL, 2001, p. 1).

Na contemporaneidade, a hegemonia burguesa é construída em torno da aparência de uma sociedade da comunicação, democrática, e capaz de incorporar as “diferenças” – tidas como culturais. No entanto, a materialidade é de uma sociedade em que a comunicação se restringe a sinais e marcas. Por meio da propaganda e marketing, nas redes sociais e meios de comunicação de massa, são difundidos novos conceitos no universo locucional em que o trabalhador é conduzido à condição de suposto “colaborador”. Tais processos objetivam *capturar a subjetividade* da classe trabalhadora para a ideologia do capital (ALVES, 2014, p. 24).

O Parecer nº 29/2002 (BRASIL, 2002), ao regulamentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os CST, traz em seu escopo os pressupostos desta nova regulação social:

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).

As promessas de uma educação tecnológica se materializam por meio de um ensino pragmático e imediatista, no contexto de uma subjetividade ensimesmada e individualista. No lugar de formação para o domínio científico e tecnológico, treina-se para manipulação de símbolos e códigos simples em um universo cada vez mais digital. A este processo, Souza (2018, p. 129) denomina de *fetichismo da prática* cuja “meta é a formação de um trabalhador capaz de produzir, e não de pensar sua existência, tampouco de conhecer o sentido sócio-histórico da produção, conformado em uma consciência comum”. Na formação profissional mediada pelo fetichismo da prática,

O momento da prática é supervalorizado e assume status de real sentido de todo o conhecimento profissional, o que materializa entre eles o fetichismo da prática, em que a formação profissional é entendida como instrumental para ser capaz de produzir e não de pensar sua existência ou conhecer o sentido sócio-histórico da produção (SOUZA, 2018, p. 135).

Tais pressupostos se encontram materializados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o CST constantes do Parecer nº 3/2002 (BRASIL, 2002, p. 2):

[...] Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico. Este conceito de competência profissional não se limita apenas ao conhecimento. Envolve ação em dado momento e determinada circunstância, implica em um fazer intencional, sabendo por que se faz de uma maneira e não de outra. Implica, ainda, em saber que existem múltiplas formas ou modos de fazer. [...] A competência inclui, também, além do conhecer, o julgar, o decidir e o agir em situações previstas e imprevistas, rotineiras e inusitadas. Inclui, também, intuir, pressentir e arriscar, com base em experiências anteriores e conhecimentos, habilidades e valores articulados e mobilizados para resolver os desafios da vida profissional, que exigem respostas sempre novas, originais, criativas e empreendedoras.

Os intelectuais orgânicos do capital que defendem a formação por competências defendem um tipo de educação voltado à adaptação para incertezas de uma vida precária. Tais pressupostos podem ser vistos em Morin (2002) que questiona a

possibilidade da assimilação racional do real. Para o autor, um projeto educativo em uma “sociedade global” deve formar para a incerteza que caracteriza o mundo contemporâneo. O autor estabelece uma relação entre as incertezas resultantes do questionamento científico às incertezas da vida em sociedade decorrentes do acirramento da crise orgânica do capital. A este projeto o autor denomina de “identidade global”.

A educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas (microfísica, termodinâmica, cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas. Seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado, a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza (MORIN, 2002, p. 16).

Tal conformação para uma “realidade incerta” estão expressas no Parecer nº 436/2001 (BRASIL, 2001) e no Parecer nº 29/2002 (BRASIL, 2002). Eles regulamentam a organização e as diretrizes curriculares determinam a implementação da formação por competências nos CST. Este direcionamento da política educacional nos CST reflete os pressupostos de uma formação para regulação neoliberal. Duarte (2011, p. 85-87) destaca que a concepção pós-moderna de educação e sociedade, materializada na pedagogia das competências, parte da concepção de conhecimento como atributo individual e da ordem social como resultante casual da soma das atividades individuais. Tal concepção da realidade se afina aos pressupostos neoliberais estabelecidos por Hayek, em que “cada indivíduo não pode conhecer além do círculo demarcado por sua particularidade, o círculo do qual ele é o centro. É evidente, então, que as ações desse indivíduo só poderão ter como referência os interesses e as necessidades particulares” (DUARTE, 2011, p. 86).

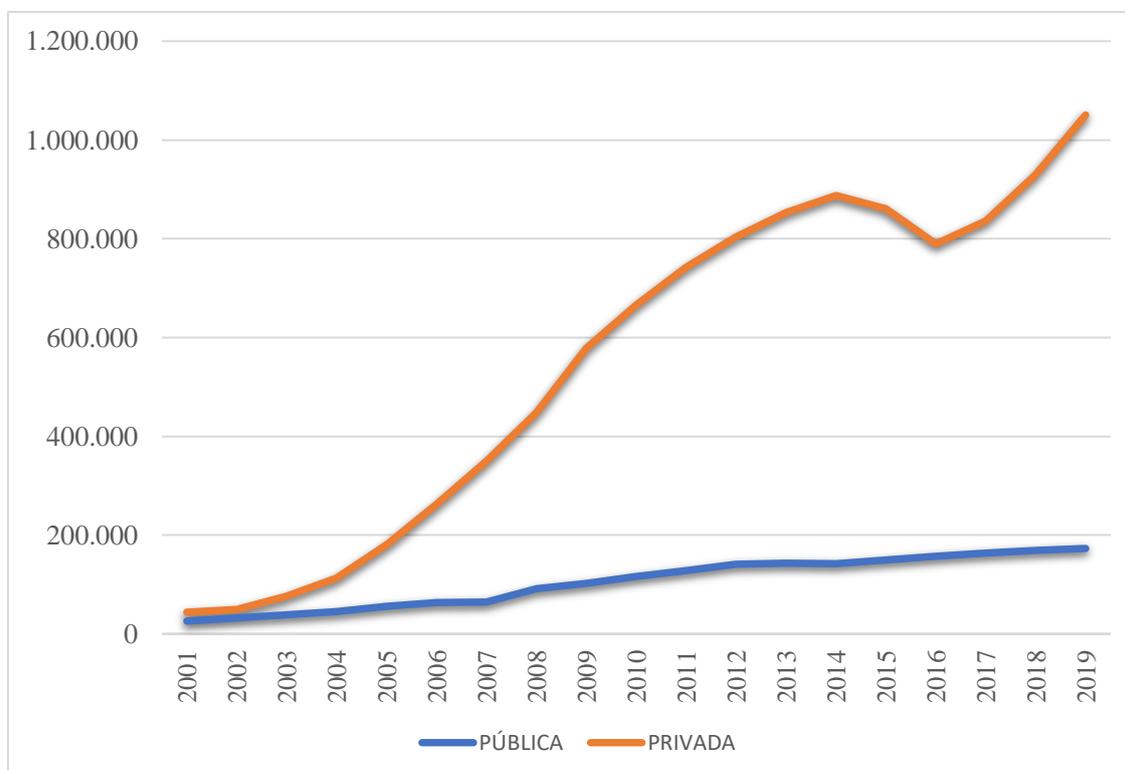
Por meio da LDB de 1996, do Decreto Federal nº 2.208/1997, do Parecer nº 436/2001 e do Parecer nº 29/2002; o governo FHC reformula a organização, as formas de financiamento e o currículo dos CST para os pressupostos do neoliberalismo e da sociabilidade dita “pós-moderna”. Ofertando um tipo de qualificação e formação que, de acordo com Veiga (2020, p. 49),

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.

O governo Lula da Silva (2003 - 2011) dá continuidade às reformas da Educação Tecnológica. Embora, em seu governo as IES públicas passem por pequena expansão, a grande marca dos CST neste período é sua expansão na iniciativa privada, em parte financiada com recursos públicos. Como pode ser observado no Gráfico 6.

Por meio do Decreto Federal nº 5.154/2004, o governo Lula da Silva revoga o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997). Ainda que o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) permita a integração do Ensino Médio ao Ensino Técnico, não revoga os pressupostos neoliberais que norteiam a Educação Técnica e Tecnológica como, por exemplo, a organização curricular por competências. A Lei Federal nº 11.195/2005 (BRASIL, 2005) devolve à União a autonomia para expandir a oferta da educação profissional técnica e tecnológica, sem necessidade de parceria com outros entes da federação. No entanto, conserva a possibilidade de parcerias com ONG e empresas privadas (SANTOS FILHO; CHAVES, 2020, p. 36).

Gráfico 13: Nº de matrículas nos CST por dependência administrativa (2011-2019)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo da Educação Superior do INEP (2020)

Como pode ser visto na redação da Lei nº 8.948/ 1994 (BRASIL, 1994), § 5º, a Lei Federal nº 11.195/2005 (BRASIL, 2005) acrescenta o texto original a palavra “preferencialmente”. O devolve à União a autonomia para expandir suas unidades de Educação Técnica Profissional e Tecnológica.

Art. 3º As atuais Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1983, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos termos da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982. [...]§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (Redação dada pela Lei nº 11.195, de 2005) (BRASIL, 2005).

As alterações promovidas pelo Decreto Federal nº 5.154/2004 e pela Lei Federal nº 11.195/2005 revelam o espírito da gestão petista de Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), qual seja, governos que cedem pequenas concessões às demandas históricas da classe trabalhadora, enquanto financiam e viabilizam a expansão do grande capital. Neste contexto, farta regulamentação é produzida para o ensino profissional técnico e tecnológico da classe trabalhadora brasileira. O Decreto Federal nº 6.302/2007 institui o programa “*Brasil Profissionalizado*”. Este programa – gerido pela SETEC/MEC e FNDE –, à pretexto de investir na expansão da formação profissional por meio da construção de novas instituições e laboratórios, explicita o compromisso do governo Lula da Silva com o “*Movimento Todos Pela Educação*”, como expresso no texto da Lei:

Art. 3º Poderão apresentar propostas os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007. § 1º As propostas deverão ser acompanhadas de diagnóstico do ensino médio e conter: I - descrição detalhada dos projetos pedagógicos; II - orçamento detalhado por item de dispêndio; e III - cronograma de atividades (BRASIL, 2007 – Grifo nosso).

O Decreto Federal nº 6.094/2007 traz em sua redação o “*Compromisso Todos pela Educação*”, ao qual as secretarias estaduais e municipais devem aderir como critério obrigatório para participar do “*Programa Brasil Profissionalizado*” (BRASIL, 2007b). No texto da lei:

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios,

atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007b).

Esses instrumentos normativos foram instituídos para regular a educação profissional da classe trabalhadora brasileira. Com o discurso pretensamente integrador, se fundamentam numa concepção utilitarista e pragmática, voltada ao aumento da lucratividade de grandes empresas, ONG e fundações privadas, formando trabalhadores conformados e submissos (SANTOS FILHO; CHAVES, 2020, p. 36).

A Lei nº Federal nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), vinculada ao MEC. A Rede Federal se constitui de 38 unidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), da UTFPR, dos CEFET-RJ e CEFET-MG e suas unidades descentralizadas, das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e do Colégio Pedro II. Destacamos que os CEFET não são transformados em IF e o CEFET-PR, que já havia sido transformado na UTFPR, assim permanece.

A estratégia de expansão da Rede Federal, aproveitando os campi existentes desvela uma característica da oferta de educação profissional pública de contenção de gastos, nas palavras de Santos Filho e Chaves (2020, p. 37-38).

Trata-se de uma concepção política de expansão da educação profissional, mas em especial de utilização da estrutura existente nas antigas escolas técnicas federais para expansão também da educação superior, com o objetivo de redução de custos com educação superior no âmbito das Universidades Federais e em atendimento à concepção de educação em nível terciário adotada pelo Banco Mundial. Desta forma, a expansão da educação superior nos IFs/CEFETs teve por objetivo a otimização de recursos, com o aproveitamento de infraestrutura física, quadro de pessoal e outros recursos.

Para além da tímida expansão da oferta de CST nas IES públicas é a expansão vertiginosa da iniciativa privada de CST que caracteriza o governo Lula da Silva. Tal expansão foi financiada, em larga medida, com recursos públicos oriundos de mecanismos criados a pretexto de ampliar o acesso à Educação Superior, tais como o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Nas palavras de Veiga (2020, p. 39),

O Governo Lula também implementou o Fundo de Financiamento ao estudante de Ensino Superior (FIES), por meio da Lei nº 10.260/2001 (BRASIL, 2001b); o Programa Universidade para Todos (PROUNI), por meio da Lei nº 11.096/2005

(BRASIL, 2005a); o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), por meio do Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006b); e, em 2007, implementou o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007e) que se estabelece como plano executivo do Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001a). Políticas essas que impactaram a educação profissional e fomentaram o discurso formulado pelo bloco no poder para educação da classe trabalhadora.

O FIES é voltado ao financiamento de estudantes matriculados em IES privadas certificadas pelo MEC. O PROUNI é um programa de custeio para estudantes de cursos de graduação em IES privadas. Estes programas de financiamento e custeio justificaram vultuosas transferências de recursos público para empresas privadas. Durante o governo Lula da Silva, empresas que atuavam no mercado educacional foram alçadas a grandes grupos empresariais financeirizada e internacionalizados. De acordo com Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 37-38):

No Brasil, há cobertura legal para “a presença de grandes fundos de investimento no chamado mercado educacional [...], como já ocorre em alguns outros países do centro e da periferia global” (SGUISSARDI, 2008, p. 1.003). Nos anos recentes, também apareceram “diversas firmas de consultoria especializadas em preparar as IES para serem incorporadas por organizações nacionais ou internacionais” (idem, p. 1.005), o que de fato tem ocorrido. Pelo menos quatro grandes grupos – Anhanguera, Estácio de Sá, Sistema Educacional Brasileiro (SEB, Ribeirão Preto/SP) e Kroton (dona da marca Pitágoras) – já abriram seu capital e passaram a negociar ações na Bolsa de Valores (BOVESPA), inclusive com grupos que administram fundos internacionais.

O governo Dilma Rousseff (2011-2016) dá continuidade ao conjunto de contrarreformas da Educação Profissional Técnica e Tecnológica, por meio de um projeto educativo pretensamente alinhado aos interesses dos trabalhadores, mas que materializa os pressupostos empresariais e de suas fundações. Neste contexto, a oferta dos CST se dá em instituições públicas e, principalmente, privadas. Serão intensificados os processos de interiorização e transferência da oferta para a modalidade de EaD. A ação do Estado se consolida como indutora de um tipo de acesso ao conhecimento científico tecnológico fragmentado, por meio de um projeto educativo pretensamente humanizante, mas que se materializa como formação enxuta e flexível, voltada a um público-alvo privilegiado, o precariado (SOUZA, 2020, p. 322).

Ao longo do governo Dilma Rousseff, foi implantado o *Plano Nacional de Educação 2014-2024*, por meio da Lei nº 13.005/2011 (BRASIL, 2014); o “*Programa*

Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego” (PRONATEC), por meio da Lei nº Federal nº 12.513/2011 (BRASIL, 2011); e a “*Rede e-Tec-Brasil*”, por meio do o Decreto Federal nº 7.589/2011 (BRASIL, 2011b). Tais medidas explicitam o tipo de expansão da educação técnica e tecnológica que o Estado educador induz, principalmente por meio da “*Rede e-Tec Brasil*”. Se antes o Estado privilegiou o aproveitamento da rede de IES públicas existentes, agora passa a privilegiar a expansão da modalidade EaD. Na rede privada, esta modalidade se consolida como estratégia de expansão da sua rede. Além dos mecanismos de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). A lucratividade das IES privadas se amplia ao transferir parte dos custos de formação para os estudantes. Em um contexto de acirramento da crise orgânica do capital, ao final do governo Lula da Silva e no desenrolar do governo Dilma Rousseff. Em que medida tais profissionais são absorvidos para o mercado ou estão sendo conformados para o desemprego? Tais profissionais engrossam a superpopulação relativa flutuante e serve como instrumento para a justificativa do financiamento público da expansão de grandes grupos empresariais na educação. Nas palavras de Souza (2020, p. 331),

[...] Tanto o PROUNI quanto o Novo FIES serviram de alternativa de financiamento para tornar sonhos em realidade para boa parte do público-alvo dos CSTs. Assim, muito mais do que alternativa de formação em nível superior de quadros profissionais mais focados nas demandas do mercado, os CSTs se tornaram uma alternativa de conformação de amplo contingente de jovens trabalhadores das camadas mais pobres que, mobilizados pelas ideologias da empregabilidade, do empreendedorismo e da sustentabilidade, direcionam seus esforços em busca de ascensão social via melhor colocação no mercado de trabalho.

Os anseios de ascensão social e acesso à Educação Superior da classe trabalhadora são mobilizados para a promoção de um tipo de política de inclusão excludente. O acesso à Educação Superior que se materializa não é o mesmo de setores médios da classe trabalhadora que é formada em IES públicas e privadas, de excelência. Aos trabalhadores historicamente excluídos é destinado um tipo de formação precária, enxuta e flexível como delimitado por Souza (2020).

As ações dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff dão continuidade à concepção neoliberal, mediada pela terceira via, de que a solução para o desemprego é a oferta de ensino profissional. Tal concepção reflete os pressupostos dos documentos

formulados pelos organismos internacionais como o Consenso de Washington e o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Esta pedagogia política do Estado educador se materializa nos CNCST de 2006 e 2010 (BRASIL, 2006; 2010). Veiga (2020, p. 40) aponta uma preferência política pela expansão dos CST, pois se verifica uma expansão de 37% de cursos ofertados neste grau acadêmico. Em 2006 eram 113, em 2016 passam para 134. No CNCST, todos os cursos têm em sua organização curricular conhecimentos relacionados ao empreendedorismo, cooperativismo, responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental. Tal afinamento ao ideário pós-moderno materializa um projeto político de formação para a conformação, como apontado por Souza (2020).

Após o impedimento do governo Dilma Rousseff, assume o governo interino de Michel Temer (2016 – 2019). Seu governo se caracteriza pelo aprofundamento dos arrochos das despesas públicas e cortes de gastos sociais que vinham ocorrendo desde o governo Dilma Rousseff. A Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016) institui um novo regime fiscal em que se estipula um teto de gastos para as despesas primárias, tendo, como referência o ano de 2016, a ser corrigido pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). As despesas primárias são os gastos com seguridade social, previdência, pagamento da folha de servidores, seguro-desemprego etc. A medida promove danos sociais tão grandes que ficou popularmente conhecida como “PEC da morte”.

Na educação, o governo Michel Temer impõe uma contrarreforma do Ensino Médio, por meio da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016b). Posteriormente convertida em Lei Federal nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Esta contrarreforma, a pretexto de implementar o Ensino Médio em tempo integral, institui itinerários formativos de caráter profissionalizante. De acordo com Veiga (2020, p. 40),

A partir dessa Lei, cada unidade escolar que possui oferta de nível médio passa a ofertar também educação profissional. Tal fato evidencia a proposta de universalização da formação profissional para classe trabalhadora sob a perspectiva hegemônica. As políticas implementadas para educação profissional compõem, assim, uma grande rede de possibilidades para profissionalização em todos os níveis de formação. Fato que evidencia a pressão política para conformação dos jovens oriundos da classe trabalhadora à condição de ingresso no mundo do trabalho o mais cedo possível.

A medida do governo Temer se assemelha à tentativa dos governos militares, com a Lei Federal nº 5.692/ 1971 (BRASIL, 1971), de adiantar a profissionalização como

medida de combate ao desemprego e de desafogamento da pressão social para o acesso à Educação Superior.

O governo Jair Bolsonaro (2019 – atual) assume de modo explícito a plataforma neoliberal mais ortodoxa, materializada no Ministro da Economia Paulo Guedes. Em seu plano de governo Bolsonaro já prometia cortes na Educação Superior ao defender que: “o maior esforço tem que ocorrer cedo, com a educação infantil, fundamental e média. Quanto antes nossas crianças aprenderem a gostar de estudar, maior será seu sucesso” (PLANO DE GOVERNO, 2018, p. 7). Ainda que o governo Bolsonaro possua um discurso contrário às organizações supranacionais, aos quais atribui um papel de difundir um projeto globalista que dissemina a “ideologia de gênero” e o comunismo. A concepção trazida em seu plano de governo materializa pressupostos do Banco Mundial e outras organizações supranacionais para o combate ao crescimento da pobreza na América Latina e Caribe.

As ações do governo Bolsonaro para a Educação Superior tem sido de intervir nas Universidades, CEFET e Rede Federal instituindo interventores para as IES. Por meio da Medida Provisória nº 979/2020 (BRASIL, 2020), o governo Bolsonaro tenta criar um mecanismo legal para autorizar a intervenção nas IES por meio do que chama de “designação *pro-tempore*”. Consta no texto da Medida Provisória (BRASIL, 2020, texto em html):

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei: Art. 1º Esta Medida Provisória dispõe sobre a designação de: I - reitor e vice-reitor pro tempore para universidades federais; e II - reitor pro tempore para institutos federais e para o Colégio Pedro II. § 1º As hipóteses previstas no caput se aplicam no caso de término de mandato dos atuais dirigentes durante o período da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia da covid-19, de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

O governo Bolsonaro tenta usar a pandemia da covid-19 como justificativa para intervir nas Universidades, cerceando a autonomia destas instituições. No entanto, em razão da forte oposição dos movimentos de organização e luta, o governo recua e revoga a Medida Provisória nº 979/ 2020 (BRASIL, 2020).

Neste capítulo, analisamos a ação burguesa por meio da promoção da educação profissional. Neste contexto, os CST surgem e são remodelados ao sabor dos movimentos orgânicos operados pelo capital em distintas configurações da relação estrutura/superestrutura. Tais configurações correspondentes aos Modelos de

Desenvolvimento do capital são a materialidade do modo de vida burguês de produção e reprodução da sociedade. Neste contexto, a hegemonia burguesa se constrói na promoção de um tipo de trabalhador ajustado às demandas de produção e reprodução da vida social. Este trabalhador deve dar conta de mobilizar conhecimentos a um dado patamar do desenvolvimento científico e tecnológico e, ao mesmo tempo, ser limitado quanto à possibilidade de tomada de consciência da sua condição de classe.

A materialidade dos CST explicita como se processa a promoção da educação profissional e tecnológica no Brasil e as mediações dos organismos supranacionais para fazer valer os interesses imperialistas. Neste movimento orgânico, o Estado, na condição de educador, efetiva a Pedagogia Política do Capital ao regulamentar, financiar e fomentar um tipo de educação técnica e tecnológica voltada à produção do consentimento ativo da classe trabalhadora para o modo de regulação neoliberal. Paralelamente, fomenta-se o acesso à Educação Superior como estratégia para justificar a transferência do fundo público, transformando empresas do mercado educacional em grandes conglomerados internacionais e financeirizados. Por meio dos CST, em especial os ofertados nas IES privadas, tem se desenvolvido um projeto educativo de tipo pragmático, enxuto, precário e privatista voltado à conformação de setores da classe trabalhadora para a precariedade existencial que caracteriza a vida no modo de regulação flexível.

O projeto educativo pragmático, enxuto e precário, apontado por Souza (Cf.: 2020, 2019, 2018), promove um tipo de formação pretensamente focada na prática, cuja concretude é uma pedagogia voltada à conformação e pautada nos pressupostos da empregabilidade, da sustentabilidade e do empreendedorismo. É uma pedagogia de novo tipo que no lugar de formar promove a aceitação da vida precária e da incerteza, para o modo de regulação neoliberal. É uma pedagogia política do Estado educador que não mexe nos elementos permanentes, mas ajusta a formação da subjetividade a reprodução da vida social para o Modelo de Desenvolvimento Enxuto e Flexível do capital. Os CST das IES privadas promovem a qualificação e a conformação de modo enxuto para uma vida precária e flexível ao sabor das mudanças de mercado.

4 Universidades S.A: UNESA a indústria educacional do capital financeiro

4.1 INTRODUÇÃO

Para caracterizarmos o tratamento dispensado aos CST pelas IES privadas delimitamos como referencial empírico a UNESA. A escolha desta instituição se justifica por ela ser sediada na cidade do Rio de Janeiro, possuir a quarta maior oferta de CST do Brasil (Tabela 1), sendo a mais antiga das universidades privadas a ofertar este grau acadêmico.

A UNESA é uma IES privada de fim lucrativo, sua mantenedora é a Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá (SESES). Atualmente, a SESES e mais outras 32 mantenedoras pertencem à holding YDUQS, uma sociedade anônima de capital aberto que se apresenta como grupo empresarial de “tecnologia e serviços educacionais” (YDUQS, 2023).

A UNESA propaga um tipo de educação superior que pode ser categorizado como “universidade de ensino” (SGUISSARDI, 2015, p 873), qual seja, uma instituição de caráter mercantil onde a valorização do capital se sobrepõe a qualquer propósito acadêmico. As “universidades de ensino” materializam um tipo de formação superior denominada de ensino superior não universitário alinhado ao proposto pelo Banco Mundial no documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 5). Um ensino superior propagado por instituições mais flexíveis às demandas do mercado de trabalho e de custo mais baixo que o ensino universitário tradicional.

Tabela 7 Oferta de matrículas em CST por IES privada (2019)

Matrículas (n°)	IES	Mantenedora
85.743	Centro universitário Leonardo da Vinci	Sociedade educacional Leonardo da Vinci s/s ltda
78.409	Universidade Paulista	Assupero Ensino Superior LTDA.
76.719	Universidade Pitágoras UNOPAR	Editora e Distribuidora Educacional S/A
64.258	Universidade Estácio de Sá	Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sa LTDA
63.119	Centro Universitário Internacional	Uninter Educacional S/A

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2019).

O caráter mercantil de instituições como a UNESA é evidenciado por Sguissardi (2015, p. 869). O autor destaca que este tipo de IES transformou um direito ou “serviço público” em “serviço comercial” ou mercadoria, no contexto de “um processo de massificação mercantilizadora que anula as fronteiras entre o público e o privado-mercantil e impede uma efetiva democratização [...]” (SGUISSARDI, 2015, p. 869). Neste contexto, consideramos que o segmento do mercado educacional privado, representado pela UNESA, configura uma indústria educacional que expande seus lucros por meio da massificação mercantilizadora de um tipo de graduação desvinculado da pesquisa acadêmica. Neste modelo, a extração da mais-valia é obtida por meio da exploração do trabalho docente, que vem sendo intensificado por meio das TIC como: a modalidade EaD, a aulas simultâneas por vídeo etc. Na medida em que as TIC possibilitam que um docente ministre aulas para centenas de estudantes.

Durante muitas décadas as IES mercantis tiveram seu caráter mercantil dissimulado pelo Estado. IES como a SESES eram reconhecidas como instituições privadas sem fim lucrativo. Apenas, a partir do ano de 2007 a SESES se tornou uma sociedade inteiramente com fins lucrativos. Neste ano, SESES e outras mantenedoras pertencentes a João Uchôa passaram por um processo de reorganização administrativa onde a propriedade das mantenedoras foi parcialmente transferida para a holding a Estácio Participações S.A. Esta transformação marcou a entrada destas SESES no mercado financeiro. O movimento de abertura do capital das IES mercantis não foi exclusivo da SESES, neste mesmo ano

outras instituições abriram seu capital mediadas por holdings, que passaram a deter suas ações.

A financeirização das mantenedoras das IES privadas de fim lucrativo, por meio da transferência de sua propriedade a uma holding seguiu o caminho da acumulação das indústrias na etapa imperialista do desenvolvimento do capital. Neste sentido, ao conceituarmos a UNESA e outras IES privadas de fim lucrativo como indústria educacional, ou seja, como empresas que fornecem a educação superior em larga escala como meio de produção de capital industrial, consideramos que para Marx (2014, p. 65), o capital industrial tem por função não só se apropriar da mais-valia ou de seu produto excedente, mas também de criá-la. Acerca das características do capital industrial destacamos as palavras de, Teixeira (1995, p. 209):

A categoria capital industrial expressa o capital em geral, a exploração capitalista de todo e qualquer ramo da economia. Ela diz, portanto, respeito à forma capitalista de produção, independentemente da divisão do capital por distintos ramos da produção social. Neste sentido, essa categoria não pode ser confundida com a categoria de capital comercial, financeiro ou a de capital industrial propriamente dito.

E entendemos que este valor é criado pelo trabalho vivo, ou seja, pelo trabalho vivo dos docentes e apropriado pelos fundos detentores das ações das mantenedoras. Portanto, o processo de centralização e concentração pelo qual vem passando a educação superior privada de caráter mercantil é decorrência da necessidade de expansão do lucro do capital na fase imperialista. Tal expansão impõe padrões renovados de disseminação do conhecimento socialmente produzido, bem como de exploração dos trabalhadores destas empresas. Na medida em que o capital se apoderou da produção social do conhecimento as técnicas e o tipo de organização social do processo de trabalho são constantemente revolucionados. Deste modo, as IES privadas como produtoras de capital industrial estão sujeitas à formas de acumulação do capital que impactam diretamente sua organização administrativa e o modo disseminação do conhecimento de modo a torna-la flexível aos mecanismos renovados de produção e circulação do capital.

A financeirização do ensino superior, que entendemos aqui como caracterizada pela transformação das mantenedoras das IES em sociedades empresariais com fins lucrativos e pela transferência de sua propriedade a holdings, por onde transitam capitais de fundos privados nacionais e estrangeiros, tem tido profundo impacto no modo tradicional

de organização e difusão do conhecimento socialmente produzido. Como consequência desta nova realidade as IES têm buscado formas cada vez mais rápidas e flexíveis de expansão de suas atividades, alargando os limites da oferta de ensino superior. E que são validadas socialmente em razão da enorme demanda da classe trabalhadora por ensino superior, como meio de valorizar sua força de trabalho em um contexto em que cada vez mais o trabalho vivo é expulso da produção.

Assim sendo, o constante revolucionamento indústria educacional do ensino superior decorre da necessidade de valorização do capital que assume distintas formas. Nas palavras de Marx (2014, p. 62):

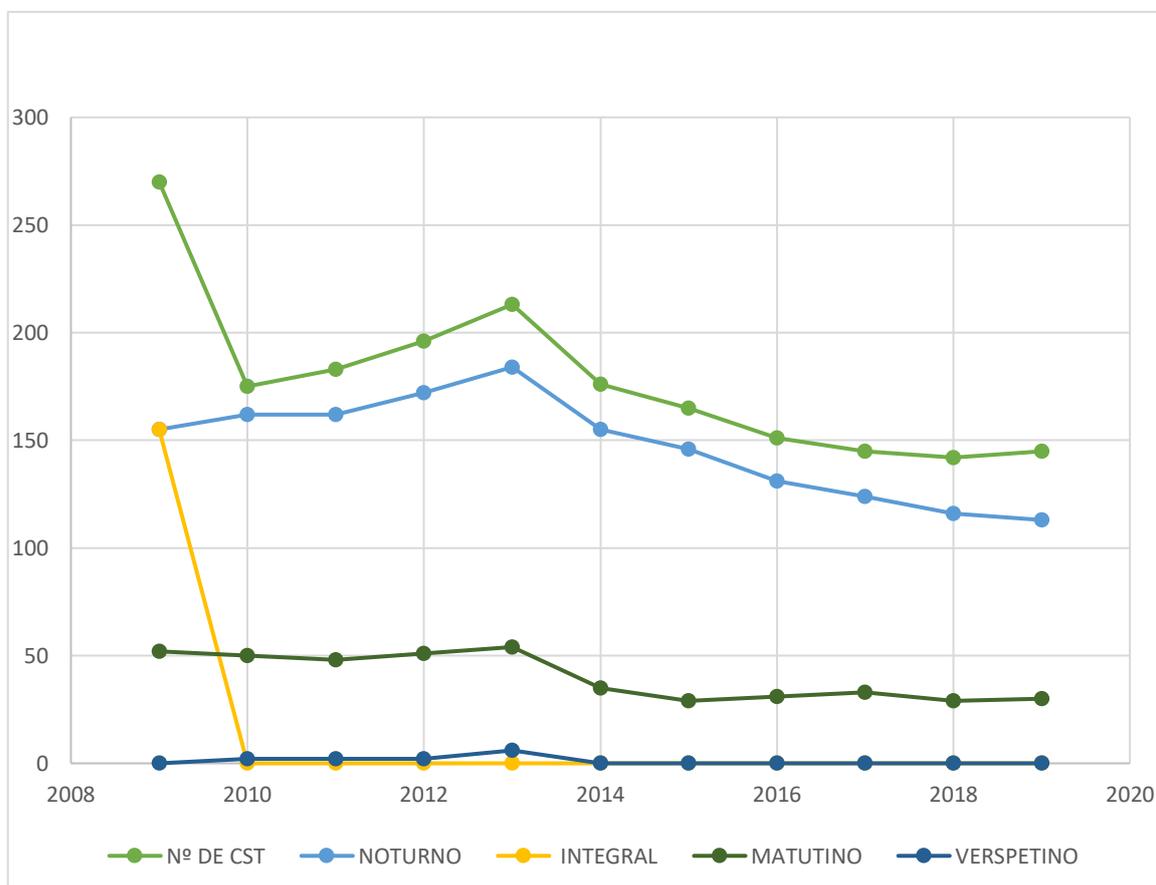
Nos estádios da circulação, o valor capital assume duas formas, a de capital-dinheiro e a de capital-mercadoria; no estádio da produção a forma de capital produtivo. O capital que, no decurso de todo o seu ciclo, ora assume, ora abandona essas formas, executando através de cada uma delas a função correspondente é o capital industrial, industrial no sentido de abranger todo o ramo de produção explorado segundo o modo capitalista.

De acordo com Teixeira (1995, p. 209), o capital industrial é a unidade entre as três funções que ele assume em seu movimento cíclico. Deste modo, foi a necessidade de expansão capitalista para novas áreas da produção social quem desenvolveu um modelo ensino superior industrial contraditório ao modelo acadêmico, que tem na pesquisa um de seus fundamentos. O modelo mercantil de educação superior, cada vez mais flexível às demandas imediatas da expansão capitalista, massifica um tipo de formação enxuta, em especial nos países de capitalismo dependente, onde é dissimulada como meio de promoção da inclusão social, ao mesmo tempo que resguarda o ensino tradicional de caráter acadêmico à pequena parcela da classe trabalhadora que consegue acessar a universidade pública e aos segmentos privilegiados que podem pagar pelo ensino presencial.

O CST é a melhor expressão do modelo precário e flexível de ensino superior, por ser um tipo de graduação não universitário de curta duração, que tem como público-alvo a população na faixa de renda de 1 a 3 salários-mínimos, que almeja o curso de graduação como meio de valorização profissional ou a entrada no mercado de trabalho. A oferta de CST na UNESA é parte da estratégia de captação de alunos das camadas mais exploradas da classe trabalhadora, que excluídos de oportunidades efetivas de educação, no contexto de uma sociedade burguesa, não dispõe de meios para entrar nas universidades públicas e tem

como destino as IES privadas, onde estudam no turno da noite devido a necessidade de trabalhar para viver e sustentar sua permanência na faculdade (GRÁFICO 14).

Gráfico 14: Oferta de vagas nos CST por turno na UNESA (2009-2019)



O gráfico revela como a oferta dos CST é modulada para se adequar ao público-alvo, com a evolução da concentração para o turno da noite. O comportamento da oferta de vagas na UNESA é uma evidência de como é importante para as IES mercantis alavancar as taxas de matrícula, ano a ano. O aumento contínuo das taxas de matrícula é um dos instrumentos onde a *holding* garante sua saúde financeira aos investidores, mantendo suas ações atrativas aos diversos fundos de investimento que buscam um porto seguro para a valorização do capital.

Para a captação de matrículas, são usadas estratégias como as apontadas por Carvalho (2013, p. 768):

Outras maneiras de conquistar a clientela incluem desde a adoção de estratégias de marketing agressivas direcionadas ao acesso imediato ao mercado de trabalho, mediante o uso da imagem de artistas e/ou modelos como exemplos de pessoas

bem-sucedidas, até a divulgação de promoções nos valores das mensalidades, em clara competição predatória com o intuito de baratear para obter ganho em escala, sendo que o consumidor fica seduzido pelo preço a despeito da qualidade do serviço ofertado.

Um ensino industrial de caráter enxuto e flexível às demandas imediatas do mercado é a principal característica do caráter mercantil da UNESA. De acordo com a própria instituição:

Possuímos alunos com perfil bastante diversificado, sendo, em sua maioria, jovens trabalhadores de média e média-baixa renda. Acreditamos que esse segmento apresenta grande potencial de crescimento, em decorrência da atual situação econômica do País, dos planos do Governo Federal e da necessidade de adquirir novas competências para colocação em um mercado de trabalho cada vez mais especializado. Procuramos estar perto de nossos alunos, por meio da criação de diversos campi estrategicamente localizados próximos dos locais de residência e trabalho de nossos alunos e potenciais alunos. Oferecemos cursos diferenciados, a preços atrativos e adequados ao perfil de nossos alunos (ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES, 2007, p. 18).

A pretexto da inclusão social, este tipo de instituição de caráter mercantil se aproveita da insuficiência das ofertas de vaga nas IES públicas e da miséria do trabalhador sequioso pela valorização profissional como meio de enriquecimento. Exposto o caráter da SESES, analisamos a partir de agora o seu desenvolvimento de sociedade sem fins lucrativos até uma empresa de capital aberto.

4.2 SOCIEDADE DE ENSINO ESTÁCIO DE SÁ: DE EMPRESA FAMILIAR A HOLDING INTERNACIONAL

A origem da UNESA remete a década de 1970. Em 1969, a Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá (SESES) encaminhou à Câmara de Ensino Superior (C.E.Su) do Conselho Federal de Educação (CFE) um pedido de autorização para o funcionamento da Faculdade de Direito Estácio de Sá, no Rio de Janeiro. Seu fundador foi o então magistrado João Uchôa Cavalcanti Netto (VALE, 2011, p. 98 - 100).

Desde sua origem, ainda como Sociedade de Ensino Estácio de Sá, a expansão dos cursos sempre se deu por meio de uma relação entre demanda e custo da oferta, como destaca Valle (2011, p. 104):

A abertura de novos cursos não estava ligada a um projeto científico de ampliação dos campos de conhecimento e nem sequer a uma exigência de mercado clara, bem como se revela, desta forma, a ausência de qualquer planejamento socialmente orientado em termos da expansão da educação superior, expressando um crescimento empresarialmente orientado.

Por meio de um projeto pragmático a SESES direcionava a oferta de vagas aos seus objetivos de expansão e acumulação, sem qualquer compromisso pedagógico. Tais concepções se expressavam no modo como eram abertos novos cursos, ainda como pequena empresa. Nas palavras de Vale (2011, p. 102): “[...] a composição curricular de uma nova IES não se relacionava a um pensamento pedagógico específico ou a uma concepção reguladora de Estado, mas com aquilo que o dono achava importante para determinado curso”. Deste modo, a pesquisa sempre ficou em segundo plano, como dito por seu fundador João Uchôa Cavalcanti Netto, em entrevista citada por Vale:

As pesquisas não valem nada. A gente olha todo mundo fazendo tese, pesquisa e tal, mas não tem nenhuma sendo aproveitada, raríssimo, é uma inutilidade pomposa, é uma perda de tempo federal. Aquilo ali vai dar um monte de título para o cara, ele vai arrumar um emprego bom e vai trocar cartãozinho com o outro que pesquisa também e fica aquela troca de reverência, para um lado e para o outro, mas a pesquisa em si não vale nada. As faculdades privadas não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora. Estou hoje trabalhando muito, a gente estava com 137 pesquisas em andamento, não tinha uma que prestasse. Parei todas elas e vamos começar a fazer pesquisa útil. E o que é pesquisa útil? É aquela que pode ser aproveitada pelo homem comum (FOLHA DIRIGIDA, 2001 apud VALE, 2011, p. 102).

Quanto a situação jurídica da empresa, desde a sua fundação até o ano de 2007, a SESES gozou do status de sociedade beneficente:

A SESES foi constituída como sociedade civil e reconhecida como sociedade beneficente sem fins lucrativos em 1974, por meio de Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social - CEBAS, situação que legalmente perdurou até fevereiro de 2007, quando a SESES foi transformada em sociedade empresarial limitada com fins lucrativos (ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES, 2007, p. 57).

A SESES, por ser considerada sociedade sem fins lucrativos e de utilidade pública de âmbito federal e estadual, possuía imunidade fiscal e isenção tributária como a da cota patronal do INSS sobre a folha de pagamento. A regulamentação das instituições sem fins lucrativos é dada pela Lei federal nº 9.870/1999 (BRASIL, 1999), esta lei veda que IES constituídas como fundações, instituições filantrópicas, confessionais ou comunitárias tenham finalidade educativa, regulando da seguinte forma em seu Art. 7º:

I - Elaborar e publicar em cada exercício social demonstrações financeiras, com o parecer do conselho fiscal, ou órgão similar;

II - Manter escrituração completa e regular de todos os livros fiscais, na forma da legislação pertinente, bem como de quaisquer outros atos ou operações que venham a modificar sua situação patrimonial, em livros revestidos de formalidades que assegurem a respectiva exatidão;

III - Conservar em boa ordem, pelo prazo de cinco anos, contado da data de emissão, os documentos que comprovem a origem de suas receitas e a efetivação de suas despesas, bem como a realização de quaisquer outros atos ou operações que venham a modificar sua situação patrimonial;

IV - Submeter-se, a qualquer tempo, a auditoria pelo Poder Público;

V - Destinar seu patrimônio a outra instituição congênere ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades, promovendo, se necessário, a alteração estatutária correspondente;

VI - Comprovar, sempre que solicitada pelo órgão competente:

a) a aplicação dos seus excedentes financeiros para os fins da instituição de ensino;

b) a não-remuneração ou concessão de vantagens ou benefícios, por qualquer forma ou título, a seus instituidores, dirigentes, sócios, conselheiros ou equivalentes.

Parágrafo único. A comprovação do disposto neste artigo é indispensável, para fins de credenciamento e recredenciamento da instituição de ensino superior.

A concessão de isenção fiscal para as IES privadas evidencia o uso do fundo público como meio de sustentação e financiamento de suas atividades e de expansão da lucratividade. No contexto do Estado ampliado o financiamento de instituições de ensino é meio da ação hegemônica para a perpetuação da visão de mundo das classes dominantes, nas palavras de Veiga (2020, p. 341 - 315):

Além disso, as ações no cerne da pequena política auxiliam no fortalecimento de grupos sociais na disputa por poder político no bojo da sociedade civil, como a contratação de funcionários, a distribuição de bolsas, a realização de parcerias para prestação de serviços variados, a compra de produtos e insumos com determinadas empresas etc. Somado a isso, as isenções de impostos garantem a sustentabilidade do modelo. Enfim, o não-lucrativo é um instrumento de lucro não só financeiro, mas também político, disfarçado de filantropia e solidariedade.

A expansão capitalista da SESES, viabilizada pelo fundo público, tornou insustentável a sua permanência como sociedade beneficente sem fins lucrativos. Deste modo, em fevereiro de 2007, a instituição renunciou às isenções para se tornar uma sociedade limitada com fins lucrativos. Ainda no ano de 2007, um mês depois, em 31 de março, a SESES passou a integrar a Estácio Participações S.A, um grupo empresarial de capital aberto. No momento em que se constituiu como sociedade anônima de capital aberto, a Estácio Participações S.A era composta por cinco mantenedoras: a SESES (com 47 unidades nos estados do RJ, SP, MG, ES, MS, GO e SC); a STB, mantenedora do Centro Universitário da Bahia; a SESPE, mantenedora da Faculdade Integrada do Recife; a SESCE que era mantenedora da Faculdade Integrada do Ceará e da Faculdade de Medicina de Juazeiro e a SESPA que era a mantenedora da Faculdade do Pará. Neste momento, o fundador da SESES João Uchôa Cavalcanti Netto ainda detinha 97% das ações da Estácio Participações S.A. De acordo com a própria instituição:

Somos uma companhia holding cujos únicos ativos são as participações societárias na SESES, STB, SESPA, SESCE e SESPE, detendo 99,99% do capital social de cada uma delas. Fomos constituídos em março de 2007 a partir de uma reorganização societária, cujo propósito foi o de concentrar as atividades de ensino superior desenvolvidas pelas sociedades SESES, STB, SESPA, SESCE e SESPE, sujeitas ao nosso controle. Anteriormente a esta reorganização societária, nossas subsidiárias foram transformadas em sociedades com fins lucrativos, tendo sido a STB, a SESPA, a SESCE e a SESPE, transformadas em outubro de 2005, e a SESES transformada em fevereiro de 2007 (ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES, 2007, p. 22).

Diante do exposto, constatamos que o financiamento estatal foi fundamental para o surgimento e expansão da SESES. Pode-se dizer que as isenções acompanharam o

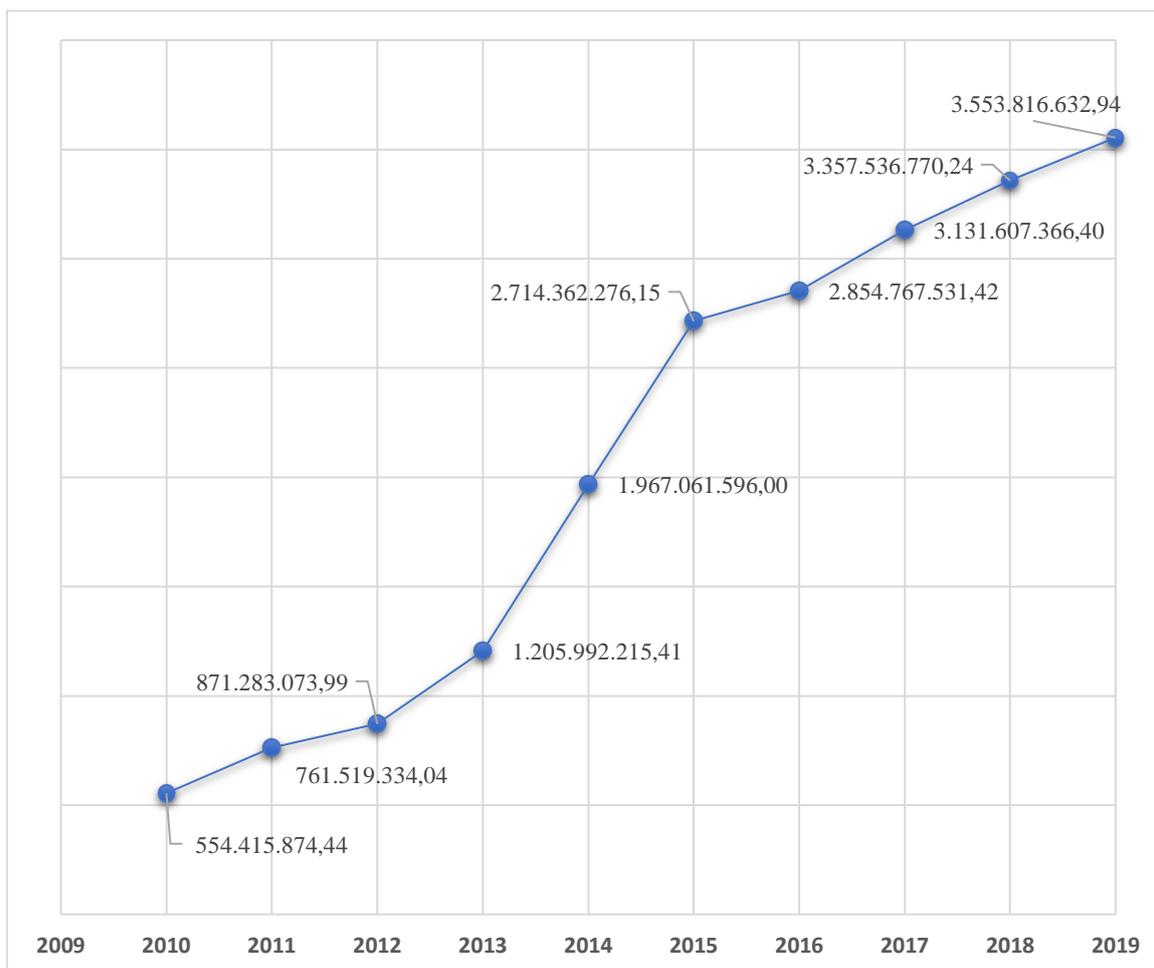
surgimento, expansão e a transformação das pequenas empresas familiares do setor educacional em grandes empresas lucrativas de capital aberto. Sem as isenções fiscais concedidas às sociedades sem fim lucrativo de utilidade pública, além de outras isenções criadas por programas governamentais a SESES dificilmente se transformaria na Estácio Participações S.A e mais tarde na YDUQS. A SESES mesmo depois de se tornar empresa com fins lucrativos contou com a isenção de diversos impostos federais por participar do PROUNI e do FIES. As isenções concedidas pelo governo para as IES privadas que adotaram o PROUNI e o FIES¹⁰ foram fundamentais na redução dos custos operacionais que possibilitaram a expansão fomentada pela aquisição de novas unidades. Nas palavras de Carvalho (2013, p. 763):

É importante salientar que embora a imunidade fiscal não fosse mais possível para as instituições lucrativas, a redução dos custos operacionais foi garantida para aquelas que aderiram ao Programa Universidade para Todos (PROUNI) a partir de 2005. Conforme já foi analisado nos trabalhos de Cristina Carvalho e Francisco Lopreato (2005) e de Carvalho (2006), a formulação do programa atendeu às demandas mais urgentes da iniciativa privada e este foi muito bem-vindo pelos estabelecimentos mercantis, na medida em que a adesão voluntária possibilitou a isenção do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ) e de três contribuições: Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

Ao criar meios renovados para concessão de isenção fiscal o governo garantiu a continuidade dos benefícios às IES mercantis mesmo depois da mudança do estatuto jurídico. Quando a SESES passou a ser uma sociedade empresária limitada, integrante da holding Estácio Participações S.A, houve um aumento considerável em sua receita entre os anos de 2010 e 2019 (Gráfico 15). Neste período, o grupo Estácio Participações S.A iniciou um processo de novas aquisições de faculdades e centros universitários por todo o país. Até que em 2019 a Estácio Participações S.A mudou seu nome para YDUQS, de modo a viabilizar novas aquisições em uma estratégia renovada de expansão. De acordo com o presidente da Estácio Participações S.A, Eduardo Parente, a mudança possibilitou a holding a aquisição de novas IES sem a necessidade de mudança da bandeira original das instituições (INFOMONEY, 2019).

¹⁰ A adesão ao PROUNI favorecia a SESES com a isenção dos seguintes impostos federais: IRPJ, PIS, COFINS e CSLL.

Gráfico 15: Evolução da receita da UNESA entre 2010 e 2019



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2019).

Por meio de amplo apoio do Estado em vários momentos da sua trajetória, a SESES deixou de ser um empreendimento de caráter familiar para tornar-se um grande grupo empresarial com capital aberto na Bolsa de Valores a partir de 2007. Este ano marcou não só a transformação da SESES, mas também das mantenedoras das principais IES mercantis que passaram a integrar grupos empresariais com atuação de capital nacional e estrangeiro ou holdings de capital aberto.

Deste modo, o ano de 2007 marcou a transformação das maiores IES mercantis em empresas de capital aberto com ações negociadas na BOVESPA (atual B3). Carvalho caracteriza este movimento da seguinte forma (2013, p. 771):

Por fim, o movimento mais recente no mercado educacional brasileiro consiste na abertura de capital e na oferta pública de ações (IPOs) de empresas educacionais na BM&FBOVESPA, em 2007, que foram classificadas no “nível 2” de

governança corporativa, ou seja, enquadradas naquelas que têm obrigações adicionais relativas aos direitos dos acionistas e do conselho de administração. São elas: Universidade Anhanguera, Universidade Estácio de Sá, Faculdade Pitágoras e o Sistema COC de Educação e Comunicação (educação básica e educação superior). Convertidas em sociedades anônimas, essas instituições tiveram suas razões sociais alteradas para: Anhanguera Educacional Participações S.A., Estácio Participações S.A, Kroton Educacional S.A. e Sistema Educacional Brasileiro S.A. (SEB), respectivamente. Não é por acaso que a composição societária dessas empresas foi alterada pela saída progressiva dos sócios individuais, substituídos por fundos de investimento em renda variável e por outras empresas.

Além da SESES que passou a integrar a holding Estácio Participações S.A, a aquisição ou transferência das mantenedoras das grandes IES privadas para a propriedade de sociedades anônimas de capital aberto não sofreu grandes entraves do governo. De acordo com o MEC:

O Ministério da Educação informou que não há nada na legislação brasileira que impeça este movimento. Assim como não existem restrições à composição societária das companhias. De acordo com a lei 913/1995, as instituições de ensino superior -- universidades, centros universitários e faculdades -- não têm personalidade jurídica, portanto, não podem ter ações negociadas na bolsa de valores. Entretanto, as pessoas jurídicas mantenedoras destas instituições podem. Desta forma, o MEC informou que não há nada a ser comentado a respeito. A iniciativa da Anhanguera Educacional, caso se confirme, não será a primeira neste sentido. Há um ano, a Anhembí Morumbi, universidade com sede em São Paulo e 25 mil alunos, vendeu 51% do capital social para a rede internacional de Universidades Laureate, grupo com ação listada na Nasdaq e que controla 20 universidades em 15 países (Brasil, Chile, China, Chipre, Costa Rica, Equador, Espanha, Estados Unidos, França, Holanda, Honduras, México, Panamá, Peru e Suíça). Uniban Além da Anhanguera Educacional SA, a Uniban, universidade paulista com 55 mil alunos, também planeja abrir o capital, apesar de não ter data definida (ESTADÃO, 2006).

Neste contexto, o Estado brasileiro não criou qualquer empecilho como viabilizou os meios da transformação das entidades sem fins lucrativos em grandes conglomerados internacionais, com apoio do dinheiro público. Nas palavras de Leonardi, executivo da Uniban (ESTADÃO, 2006, grifo nosso):

Uniban além da Anhanguera Educacional SA, a Uniban, universidade paulista com 55 mil alunos, também planeja abrir o capital, apesar de não ter data definida. "Pensamos e conversamos sobre isso. Vai acontecer mais cedo ou mais tarde. É uma forma de continuidade das instituições brasileiras de ensino superior", afirmou o diretor da universidade, Maurício Leonardi. Segundo ele, a Uniban, quando se transformou em empresa com fins lucrativos em 2002, já deu o primeiro passo rumo à maior profissionalização da gestão e hoje estaria adequada às exigências do mercado. Leonardi avalia que nenhuma iniciativa hoje dá certo se não for tratada como negócio. E justifica de forma pragmática sua posição. "Temos

a cultura da universidade pública onde cada vaga custa R\$ 15 mil, que todos os contribuintes pagam. A União percebeu que é mais barato pagar esta vaga na escola privada, pois custa um terço”, disse, referindo-se aos programas de financiamento do ensino, os quais, segundo ele, foram uma das boas iniciativas do atual governo.

A literatura sobre o processo de financeirização da educação privada brasileira não é consensual de por que o ano de 2007 marcou a transformação de várias das mantenedoras das IES privadas em sociedades anônimas. Neste sentido, Oliveira (2017) aponta uma sequência de projetos de lei para impedir ou limitar a venda de IES nacionais para o capital estrangeiro:

Em 2004, o deputado federal Ivan Valente (PSOL-SP) apresentou o Projeto de Lei n. 2. 138, no qual propunha proibir a propriedade de instituições educacionais por estrangeiros. Seguiram-se os projetos 6.358, de 2004, que estabelecia como mínimo a posse de 51 % por parte de brasileiros, e [Projeto de Lei] n° 7.040, de 2010, que limitava em 10% o percentual a ser possuído por estrangeiros, e o projeto de reforma universitária apresentado ao Congresso pelo governo Lula propunha 30% como máximo (PL 7.200, de 2006) (OLIVEIRA, 2017, p. 27).

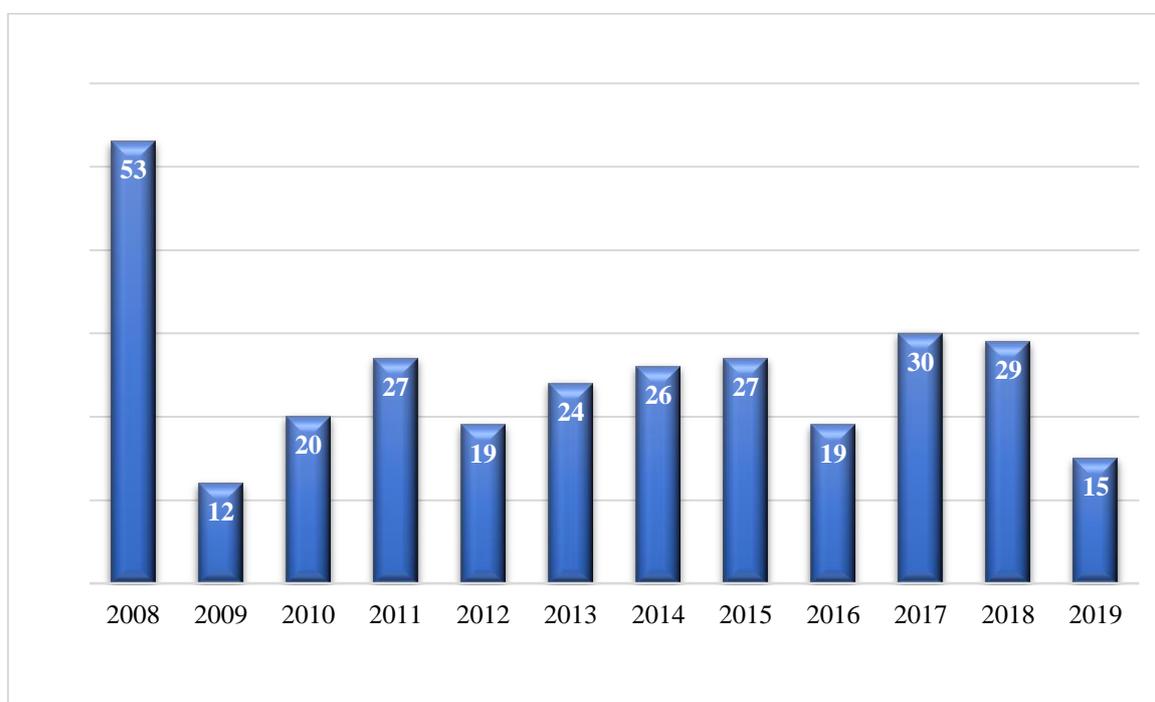
Ao analisarmos o prospecto da oferta pública da Estácio Participações S.A detectamos o temor da instituição que elencou o Projeto de Lei n° 7.200/2006 na seção “Riscos Relacionados ao Setor do Ensino Superior”:

O Projeto de Lei n° 7.200/2006, também conhecido como Projeto de Reforma Universitária, está atualmente em fase de discussão no Congresso Nacional. Para uma descrição das principais mudanças propostas por esse projeto de lei, inclusive a exigência de que pelo menos 70% do capital com direito de voto nas sociedades mantenedoras das instituições de ensino superior com fins lucrativos seja detido direta ou indiretamente por brasileiros, natos ou naturalizados, vide a seção “Aspectos Regulatórios do Setor - Reforma Universitária” na página 177 deste Prospecto. Não podemos prever se essa reforma será alterada ou aprovada, nem podemos prever seu impacto sobre nossos negócios e sobre o segmento de ensino superior em geral (ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES S.A, 2007, p. 61, grifo nosso).

Adiantando-se à aprovação do Projeto de Lei n° 7.200/2006 (BRASIL, 2006), as mantenedoras das maiores IES privadas abriram seu capital no mercado financeiro. A partir de então se iniciou uma nova etapa do processo de concentração e centralização das empresas do ensino superior brasileiro (Gráfico 16). Nesta nova etapa, fundos privados de investimento (*private equity*) nacionais e estrangeiros passam a compor o rol dos proprietários das grandes IES mercantis brasileiras. A partir deste momento, a educação superior brasileira se insere no processo de financeirização ao assumir a lógica do

monopólio, no lugar da livre concorrência, qual seja a lógica do capitalismo na fase imperialista.

Gráfico 16 Operações de fusões e aquisições no setor educação (2008-2019)



Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados da KPMG (2019)

Carvalho (2013, p. 769) analisa os anos iniciais do processo de fusão e aquisição do mercado de educação superior brasileiro:

No ano de 2007, houve 19 aquisições no setor educacional, o que motivou o desmembramento, a partir do ano seguinte, da classificação até então genérica de “outros” para o setor “educação”. Em 2008, foram registradas 53 transações, o que levou o setor à impressionante posição de terceiro lugar no ranking nacional. Em 2009, em virtude da crise internacional que assolou o mercado financeiro em geral, e em especial o setor educacional, houve redução acentuada para 12 operações, ainda assim, o setor educacional ocupou a décima segunda posição entre os setores econômicos. Em 2010, ocorreu ligeira recuperação para 20 operações, mantendo-se o mesmo posicionamento, e em 2011 ocorreu novo aumento para 27 operações e a subida de uma posição no ranking de transações (KPMG, 2012).

O processo de financeirização das IES mercantis iniciado em 2007 e caracterizado pela entrada de fundos privados internacionais na composição do capital das IES resultou na transnacionalização da propriedade das empresas do ensino superior. Turmena e Nunes destacam a composição acionária da Estácio Participações (2022, p. 13), como exposto na tabela 8.

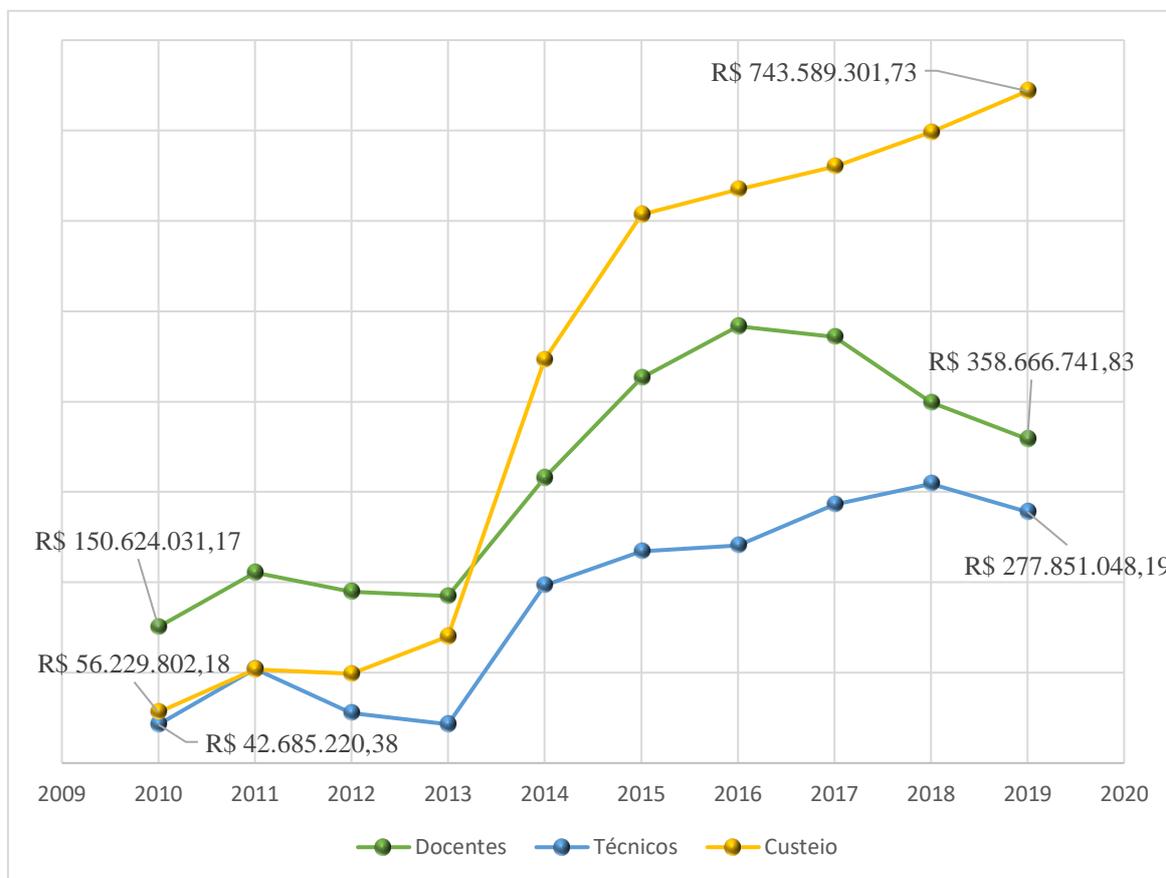
Tabela 8: Principais fundos de investimento acionistas da Estácio Participações S.A (2017)

Fundo de investimento	% de ações
BRL Trust Investimentos Ltda.	10,8
Coronation Asset Management (Pty) Ltd.	4,91
FIL Investment Advisors (UK) Ltd.	4,71
OppenheimerFunds, Inc.	4,12
Zaher Family	3,61
The Vanguard Group, Inc.	2,68
Dimensional Fund Advisors LP	2,16
Investis Asset Management SA SGFCI	2,09
Fidelity Management & Research Co.	2,06
Brandes Investment Partners LP	1,73
Total	38,87

A ação dos fundos privados de investimento no controle das IES mercantis teve graves consequências para os trabalhadores da educação superior, na medida em que foram impostos padrões renovados de gestão cujo único objetivo, nas palavras de Oliveira, (2017, p. 27):

É reduzir custos agindo nos estritos limites de satisfação das túbias normas de controle do setor privado existentes no país. “Isso faz com que se amplie a utilização de "tecnologias" como meio de poupança de horas-trabalho dos professores, quer seja com a utilização de educação a distância quanto de trabalhos " livres" ou conduzidos por monitores em salas de informática, ampliando a rotatividade de professores, mantendo sua titulação nos limites mínimos estabelecidos pela legislação, enfim priorizando o lucro em detrimento da qualidade”.

No gráfico 17. observamos a tendência de queda na com despesas com docentes a partir de 2016. As demissões foram resultado da expansão dos cursos na modalidade EaD. O investimento na expansão da modalidade EaD foi o meio encontrado pela Estácio Participações S.A de manter sua valorização e expansão no mercado face ao impedimento da fusão com a Kroton S.A.

Gráfico 17: Despesas com Docentes, técnicos e custeio da UNESA (2010-2019)

Fonte: Elaboração própria com dados do Microdados do Censo da Educação (INEP, 2019)

Em 2016 a Estácio Participações S.A recebeu uma proposta de compra pelo Grupo Kroton Educacional S.A. A proposta de compra da totalidade do grupo Estácio Participações S.A pela Kroton Educacional S.A envolveria uma operação de R\$ 5,5 bilhões. Caso efetivada, a fusão das empresas renderia R\$ 170 milhões em dividendos aos acionistas da Estácio Participações S.A. A operação, aprovada em Assembleia Geral das duas empresas, foi celebrada pelos acionistas. Chaim Zaher, um dos proprietários do fundo de investimentos Família Zaher, manifestou seu apoio a fusão das empresas em carta divulgada pelo grupo Estácio Participações como Fato Relevante aos acionistas em 08 de julho de 2017 (ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES, 2016).

A fusão entre os dois maiores grupos atuantes no ensino superior privado do Brasil que resultaria na aquisição de controle da Estácio Participações S.A pela Kroton Educacional S.A é impedida pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE). De acordo com Parecer nº1/2017/VGAA2/SGA/SG:

A operação gera sobreposição horizontal entre os seguintes segmentos do mercado de educação superior: graduação e pós-graduação presencial, graduação e pós-graduação EAD. A operação gera também concentração em cursos livres, quais seja: cursos preparatórios para concursos, cursos preparatórios para OAB, cursos Pronatec e outros cursos. [...] Considerando as sobreposições acima, a SG concluiu que a operação gerava uma concentração excessiva no mercado de educação superior à distância no Brasil, tanto no cenário nacional quanto no cenário municipal, em diversos municípios, com concentrações chegando a 100% de participação. Além disso, a operação colocaria a Kroton em posição de líder incontestado do mercado, com quase 50% de marketshare, muito distante de seus principais concorrentes. No cenário nacional, em 12 dos 16 mercados a operação gerava concentrações superiores a 45%. No cenário municipal, dos 527 mercados com sobreposição, em 474 a concentração ultrapassa os 50% de marketshare; em 322 desses mercados chega a 80%, e em 114 mercados a operação provocaria um monopólio das requerentes (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E CIDADANIA, 2017, p. 2).

Após a frustração da operação, a Estácio Participações S.A inicia uma nova estratégia de expansão dos negócios, investindo na educação EaD e na compra de 131 unidades de ensino. A justificativa para a expansão das unidades EaD é explicitada em entrevista de João Cox, então presidente do conselho de administração da Estácio Participações S.A ao jornal Folha de São Paulo:

A empresa planeja abrir 131 novas unidades dessa modalidade de ensino em 2018. Hoje, são 238. Essa é uma das estratégias para melhorar a rentabilidade da empresa. A tendência é operarmos com terceiros, alguém com espaço físico que capta alunos. Já fazíamos isso, mas não tínhamos alinhamento com esses parceiros e mudamos a estrutura da relação. Alunos não-presenciais representam uma receita menor para a Estácio, mas ela tem um lucro maior com eles [...] A perda de alunos [presenciais] tem um custo alto: se matriculamos cem pessoas, tenho de preparar uma estrutura para isso: professores, serventes etc. Se os estudantes evadem, é oneroso para a empresa. Durante o tempo em que se negociou a venda à Kroton, a Estácio não investiu muito. Não fazia sentido expandir, porque o preço da venda da empresa já estava decidido. Isso só tiraria a caixa e impediria pagar dividendos (FOLHA DE SÃO PAULO, 2017).

A reestruturação organizativa da Estácio Participações S.A é reflexo da frustração de sua aquisição pela Kroton Educacional S.A. Na busca de garantir os lucros de seus acionistas prejudicados pelo não pagamento de dividendos resultantes da operação de fusão leva a empresa a demitir diversos professores como resultado da expansão do EaD. De acordo com comunicado ao mercado emitido pela própria empresa:

A Estácio iniciou, ao final do segundo semestre letivo de 2017, uma reestruturação em sua base de docentes, que resultará na substituição de profissionais da área de ensino da Companhia. Cumpre elucidar que a reestruturação em curso não foi motivada pelas novas regras vigentes em decorrência da “Reforma Trabalhista”.

Novas contratações para o próximo período letivo ocorrerão no mesmo regime de trabalho dos professores desligados (ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES, 2017).

As contratações prometidas em 2018 não ocorreram, ao contrário, o Gráfico 4 deixa claro que a curva de demissões se aprofunda evidenciando que se trata de uma política de enxugamento do trabalho vivo, portanto, da intensificação da exploração. O que se está em curso é um remodelamento do ensino superior mercantil de forma a torná-lo mais permeável às demandas imediatistas da lucratividade oriundas do mercado financeiro. A esta altura a financeirização das IES mercantis inaugura padrões renovados da centralização e concentração apontando para a expansão do EaD e semipresencial, deixando o ensino presencial apenas para cursos estratégicos de mensalidades mais altas. O mercado educacional se modela face a financeirização das IES.

Portanto, as IES mercantis que iniciaram sua trajetória no contexto da ditadura civil-militar, a partir de uma demanda criada pela insuficiência de IES públicas e gratuitas. Despontam como empresas de caráter familiar, com capital fechado que lhes permitia desfrutar de isenções fiscais que foram fundamentais para a sua permanência e expansão no mercado. Em razão da expansão do processo de centralização das empresas deste setor, as IES mercantis renunciaram a condição de entidades sem fins lucrativos transformando-se em sociedades lucrativas ligadas às sociedades anônimas. No momento em que mudaram sua natureza jurídica, estas IES viviam um processo de fusões e aquisições que resultou na monopolização do ensino superior. O Prospecto Preliminar da Oferta Pública da Estácio Participações S.A deixa claro o temor dos seus proprietários de ter o lucro de seus acionistas descobertos pela Receita Federal do Brasil, ainda sob o estatuto jurídico de instituição sem fins lucrativos (ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES S.A, 2007. p. 57):

Em certas respostas a consultas feitas por terceiros a Receita Federal do Brasil, esta tem informado que a sociedade civil sem fins lucrativos deveria ser extinta, por meio da baixa de seus atos perante o Registro Civil de Pessoas Jurídicas e, posteriormente, inscrita perante a Junta Comercial competente, oportunidade em que seria constituída uma nova pessoa jurídica. Nesse sentido, caso haja divergência quanto à avaliação e à classificação dada ao nosso patrimônio quando da transformação da sociedade civil sem fins lucrativos em uma sociedade empresarial com fins lucrativos, a Receita Federal do Brasil pode vir a apurar o eventual ganho de capital da sociedade civil sem fins lucrativos na devolução do capital aos sócios, bem como o eventual ganho de capital dos sócios ao integralizar os bens na nova sociedade empresarial com fins lucrativos.

A transformação da SESES em Estácio Participações S.A evidencia que as IES mercantis já passavam por um processo de centralização anteriormente a entrada no mercado financeiro. Portanto, as IES mercantis, como indústrias educacionais seguiram o curso da grande empresa capitalista, qual seja, de monopolização e financeirização das suas atividades, na fase imperialista do capital. E remodelamento das suas atividades para tornar suas operações mais permeáveis a demandas cada vez mais imediatistas da ampliação da taxa de lucro.

Neste contexto entendemos o capital na sua fase imperialista e como decorrência das contradições do crescimento e expansão da atividade mercantil que transformam uma de suas principais características do capitalismo, qual seja a livre-concorrência, em seu contraditório, o monopólio. Portanto, o monopólio é a transição do capitalismo para uma ordem superior, o imperialismo ou estágio monopolista do capitalismo. O imperialismo se caracteriza pela fusão dos grandes monopólios do capital industrial aos grandes monopólios do capital bancário. Além destas características que configuram o imperialismo podemos destacar: a exportação de capitais, a formação de associações internacionais monopolistas que partilham o mundo entre si e a partilha territorial do mundo (LENIN, 2012, p. 123 e 124).

Compreendemos o processo de financeirização como uma modalidade de associatividade intra-burguesa para a expansão do lucro obtido a partir da extração da mais-valia. Tal associativismo, no contexto do Estado ampliado é fundamental para a consolidação e permanência do capitalismo em sua fase monopolista (FONTES, 2012, p. 139). Tal processo pode ser observado não só na transformação da mantenedora SESES em uma holding de capital aberto, a Estácio Participações S.A que a partir de 2019 passa a apresenta-se no mercado como YDUQS. Uma holding que condensa as estratégias renovadas de ação das IES mercantis que passam a uma estratégia agressiva de compras de novas mantenedoras, bem como de adequação da oferta de produtos educacionais de modo cada vez mais direcionado a diferentes faixas de renda desde classe trabalhadora até a burguesia. Paralelamente, aumenta o fluxo de fundos privados na participação acionária da empresa, com a abertura de capital na Bolsa de São Paulo e nos EUA. Maiores detalhes desta transformação serão destrinchados na próxima seção deste capítulo.

4.3 O QUE É A YDUQS?

YDUQS Participações S.A é o nome assumido pela holding Estácio Participações S.A, a partir de 2019. A YDUQS se define como um grupo de tecnologia e serviços em educação. Para os investidores internacionais, a YDUQS é anunciada como uma empresa com sede no Brasil, com foco na prestação de serviços educacionais pós-secundário, como: cursos de graduação e pós-graduação. A YDUQS opera por meio das marcas: Estácio, UniToledo, Qconcursos; do grupo Adtalem que inclui o IBMEC, Wyden, Damasio Educacional, SJT Med e Clio e do Instituto de Educação Médica (Idomed) que reúne as faculdades de medicina da Estácio de Sá e outras mantenedoras. A Yduqs possui 17.822 empregados, sua direção-executiva é composta por gerentes oriundos de setores fora da educação (MARKETSCREENER, 2023):

Tabela 9 Direção executiva da YDUQS (2023)

Nome	Cargo	Cargos anteriores
Eduardo Parente Menezes	Diretor Executivo	Executivo na MRS Logística, Diretor de Projetos Especiais na Vale S.A, Executivo na Prumo Logística S.A e Executivo na Partner at McKinsey & Co., Inc. do Brasil Consultoria Ltda.
Rossano Marques Leandro	Diretor Financeiros e Vice-presidente e Diretor de Relações Financeiras	Diretor Financeiro na Attento Brasil S. A
Maria Goldberg	Secretária	
José Aroldo Alves	Vice-Presidente de Operações de EaD	Vice-Presidente de Marketing da YDUQS
Marcel Desco	Diretor executivo da Marketing & Sales	É diretor de Operações e Novos Negócios na Tellerina Comércio de Presentes e Artigos para Decoração SA.
Diego Chagas	Diretor da Tesouraria	--
Adriano Pistore	Vice - Presidente de Educação	Diretor Executivo da Sociedade Educacional Santa Rita SA.
Cláudia Romano	Vice-Presidente de Sustentabilidade e Relações Institucionais	Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior
Marina Fontoura	Vice-presidente das- Operações Premium	Chefe executiva da Edify Education S.A

Felipe AraújoDiretor executivo de Pessoas e
Gestão—

Fonte: elaboração do autor (MARKETSCREENER, 2023)

Uma das principais características do capital em sua fase imperialista é a exportação de capitais e, basicamente, a função de uma holding é alocar capitais de diversas associações empresariais nos países e setores onde a possibilidade de ganhos financeiros é maior. De acordo com Chesnais (1996, p. 56):

Uma firma constitui uma holding quando sua função consiste em deter investimentos ou créditos de outras firmas, no mesmo ou num terceiro país. Ela é considerada como sociedade financeira e, em certos países, pode empregar apenas um pequeno número de pessoas, o necessário para manter os livros em dia. Frequentemente, a escolha geográfica das holdings depende das vantagens fiscais com oferecidas pelos países receptores.

A forma como a YDUQS está organizada condiz com os pressupostos de uma holding apontados por Chesnais. Trata-se de uma empresa de capital aberto que recebe capitais de fundos privados de vários países. No sítio da YDUQS, a composição acionária é anunciada da seguinte forma: 0,35% (1.077.904 ações) pertencem aos administradores e conselheiros; 6,11% (18.896.806 ações) pertencem a Tesouraria e 93,54% (289.114.141 ações) estão em circulação. Ao analisarmos a distribuição das ações em circulação na Bolsa de Valores de São Paulo (B3) temos o seguinte quadro com os fundos de investimento de maior expressão (Tabela 10):

Tabela 10: Principais fundos de investimento privado da YDUQS S.A na B3 (2023)

Acionistas	Nº de ações	%
BRL Trust Investimentos Ltda.	43.398.873	14%
Yduqs Participações S.A.	18.896.806	6%
Paradice Investment Management LLC	15.944.332	5%
Schroder Investment Management Ltd.	15.450.500	5%
Management Co. LLP	15.250.029	5%
BTG Pactual WM Gestão de Recursos Ltda.	13.616.260	4%
Credit Suisse Hedging-Griffo Wealth Management SA	12.524.600	4%
Canada Pension Plan Investment Board	11.178.000	4%
Vontobel Asset Management AG	10.287.900	3%
Zaher Family	10.172.200	3%
Total	166.719.500	54%

Fonte: Elaboração própria (MARKETSCREENER.2023)

Ao analisarmos as características dos fundos privados, também conhecidos como fundos private equity, constatamos que muitas vezes os fundos de investimento que controlam as ações de uma holding são grupos fechados ou empresas de capital fechado (limitadas) que integram uma empresa ou banco de capital aberto (sociedade anônima). Estas sociedades anônimas são distribuidoras de valores mobiliários controlam diversos fundos privados capazes de injetar quantias elevadas de capital em várias empresas de ramos distintos, seja por meio de operação na Bolsas de Valores, em outros tipos de mercado de valor mobiliário (mercado de Balcão, OTC etc.). Deste modo as distribuidoras são capazes de negociar ações em diversos países, tendo sob seu controle ativos financeiros que somam

um capital de bilhões de dólares. A seguir trazemos um breve resumo dos principais fundos privados apontados na Tabela 4.

A BRL Trust LTDA é um fundo de investimento pertencente a BRL Trust Distribuidora de Títulos e Valores Mobiliários S.A. A BRL Trust S.A é uma empresa brasileira dirigida por Rodrigo Martins Cavalcante e opera com fundos e clubes de investimento, intermediação de operações de câmbio, compra e venda de metais preciosos, entre outras atividades (Grant Thornton, 2022, p. 12).

A Paradice Investment Management LLC é um fundo de gestão de investimento criado em 1999 em Sidney, Austrália. Os investimentos no Brasil representam 7,5% das alocações nos “mercados emergentes. Além do Brasil, o fundo tem aplicações na China (28,5%), Índia (16,1%), Hong Kong (8,4%), Taiwan (9,5%), México (5,6%) e Indonésia (3,4). A estratégia nos países emergente identifica e investe em empresas economicamente ligadas a mercados emergentes A estratégia de investimento emprega uma estrutura de gerenciamento de risco voltada a mitigação a volatilidade para evitar o comprometimento e a perda de capital dos investidores (PARADICE INVESTMENT MANAGEMENT, 2023).

A Schroder Investment Management Ltda. é uma gestora de investimento de origem inglesa com mais de 200 anos, a empresa gere mais de US\$ 830 bilhões em ativos financeiros distribuídos em 37 países. No Brasil ela tem mais de R\$ 24 bilhões investidos (SCHRODER, 2023). A Wellington Management Co. LLP é uma empresa americana que atua no mercado financeiro desde 1928, sediada em Boston e com atuação em todo o mundo (WELLINGTON MANEGMENT, 2023).

O BTG Pactual WM Gestão de Recursos Ltda é um fundo de investimento do Banco BTG Pactual, um banco sediado no Brasil. Fundado em 1983, o BTG Pactual é o maior banco de investimentos da América Latina com um total de R\$ 980 bilhões em ativos investidos sob sua gestão. O banco opera no Peru, Chile e Argentina, além de Estados Unidos, Inglaterra e Portugal (BTG PACTUAL, 2021).

O Credit Suisse Hedding-Griffo Wealth Management SA é banco gestor de investimentos resultante da fusão dos bancos de investimento privado Credit Suisse e Hedding-Griffo, no ano de 2012. Este fundo foi criado em 2018, a partir da criação da divisão

de International Wealth Management, do banco Credit Suisse. O Wealth Management é um serviço de gestão de grandes patrimônios financeiros (CREDIT SUISSE, 2023).

O Canada Pension Plan Investment Board é um fundo de investimento da Canadá Pension Plan, o fundo de pensão do governo do Canadá. Este fundo de investimento foi criado por um ato parlamentar no ano de 1997 com o objetivo de ampliar os fundos do seguro de aposentadoria da população canadense. Até dezembro de 2022, este fundo geriu em ativos um total de U\$ 388 bilhões (CPP INVESTMENTS, 2023).

A fundo de investimentos Família Zaher pertence ao casal Chaim Zaher e Adriana Zaher. Chaim Zaher é o fundador do Grupo Sistema Educacional Brasileiro (SEB) que administra escolas como o Maple Bear, AZ, Pueri Dominus, Colégio Visão entre outros, totalizando 550 instituições em 30 países (GRUPO SEB, 2023). De acordo com o sítio Exame Invest, em dezembro de 2022 os investimentos da Família Zaher na holding Yduqs aumentaram para 10,79% somando mais de 30 milhões de ações entre ordinárias e derivativas, com isso, este fundo passaria a ser o segundo maior, atrás apenas da BRL Trust (EXAME INVEST, 2023).

Os fundos de investimento listados são os maiores cotistas de ações ordinárias ou derivativas na B3. São fundos de investimentos pertencentes a bancos privados, fundos públicos e familiares do Brasil e exterior. Chama a atenção o fato de todos os dez maiores somados chegarem a pouco mais da metade das ações circulantes. Tal fato se deve a volatilidade e flexibilidade deste tipo de investimento. Nenhum destes fundos objetiva ser proprietário ou realizar investimentos estruturais na expansão do ensino superior ou tem qualquer preocupação com o acesso à educação. Suas operações se limitam a participação nos lucros auferidos e na injeção de capitais para expandir a lucratividade de suas ações. Deste modo enquanto a holding se mostrar capaz de manter taxa de lucro crescente elas se mantêm na composição do capital acionário. Ao menor sinal de prejuízo, estes fundos desfazem sua participação acionaria e migram para outras instituições ou até mesmo outros setores do Brasil ou do exterior.

A Yduqs Participações S.A não opera apenas no Brasil também disponibiliza ações RDA (Recibos de Depósitos Americanos) no mercado OTC nos EUA. Os RDA são recibos que viabilizam que empresas estrangeiras participem do mercado americano. O mercado OTC ou Over the Counter, é o equivalente ao mercado de balcão no Brasil que

negocia títulos acionários que não estão disponíveis na Bolsa de Valores. A tabela 11 apresenta os principais acionistas da YDUQS Participações S.A.

Tabela 11: Principais acionistas da YDUQS S.A (EUA) no mercado OTC

Acionistas	Ações	%
Vinci Equities Gestora de Recursos Ltda.	320	10%
Parametric Portfolio Associates LLC	71.383	2,3%
Holistic Financial Partners LLC	22.131	0,72%
The Swarthmore Group. Inc.	18.2	0,59%
Boston Advisors LLC	13.578	0,44%
World Asset Management. Inc.	12.637	0,41%
RMB Capital Management LLC	10.552	0,34%
Huntington National Bank (Investment Management)	10	0,32%
Bartlett & Co. Wealth Management LLC	10	0,32%
Columbia Management Investment Advisers LLC	9.274	0,3%
TOTAL	139.895	10%

Fonte: Elaboração própria (MARKETSCREENER.2023)

A YDUQS funciona como um porto que âncora capitais de todo o mundo, sequiosos por oportunidades de expansão dos seus capitais a partir do lucro auferido nas empresas pertencentes às holdings. Atualmente a YDUQS é proprietária de 32 mantenedoras de 69 IES (Tabela 6).

Tabela 12: Relação das mantenedoras da Holding YDUQS (2023)

	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	MUNICÍPIO	UF	MANTENEDORA
1	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DA AMAZÔNIA	Boa Vista	RR	SOCIEDADE EDUCACIONAL ATUAL DA AMAZÔNIA LTDA. - ATUAL
2	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DA BAHIA	Salvador	BA	IREP - SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.
3	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE BELO HORIZONTE	Belo Horizonte	MG	SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTÁCIO DE SÁ LTDA. – SESES
4	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE BRASÍLIA -	Brasília	DF	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR SOCIAL E TECNOLÓGICO LTDA.
5	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO	Ribeirão Preto	SP	SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO LTDA.
6	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SANTA CATARINA	São José	SC	SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTÁCIO DE SÁ LTDA. – SESES
7	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SÃO LUÍS	São Luís	MA	UNISÃOLUIS EDUCACIONAL LTDA.
8	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SÃO PAULO	São Paulo	SP	IREP - SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.
9	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SERGIPE	Aracaju	SE	IREP - SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.
10	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DO CEARÁ	Fortaleza	CE	IREP - SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.
11	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DO RECIFE	Recife	PE	IREP - SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.
12	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO JUIZ DE FORA	Juiz de Fora	MG	SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTÁCIO DE SÁ LTDA. – SESES

13	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO META DE RIO BRANCO	Rio Branco	AC	UNIAO EDUCACIONAL META LTDA
14	CENTRO UNIVERSITÁRIO FACID WYDEN	Teresina	PI	YDUQS EDUCACIONAL LTDA.
15	CENTRO UNIVERSITÁRIO FANOR WYDEN	Fortaleza	CE	YDUQS EDUCACIONAL LTDA.
16	CENTRO UNIVERSITÁRIO FAVIP WYDEN	Caruaru	PE	SOCIEDADE DE EDUCACAO DO VALE DO IPOJUCA LTDA
17	CENTRO UNIVERSITÁRIO FBV WYDEN	Recife	PE	YDUQS EDUCACIONAL LTDA.
18	CENTRO UNIVERSITÁRIO IBMEC	Rio de Janeiro	RJ	IBMEC EDUCACIONAL LTDA
19	CENTRO UNIVERSITÁRIO METROCAMP WYDEN	Campinas	SP	IBMEC EDUCACIONAL LTDA
20	CENTRO UNIVERSITÁRIO RUY BARBOSA WYDEN	Salvador	BA	ABEP - ACADEMIA BAIANA DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO LTDA
21	CENTRO UNIVERSITÁRIO TOLEDO	Araçatuba	SP	SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR TOLEDO LTDA
22	ESTÁCIO FATERN	Natal	RN	SUDERN - SOCIEDADE DE EXCELÊNCIA EDUCACIONAL DO RIO GRANDE DO NORTE LTDA.
23	FACULDADE ÁREA1 WYDEN	Salvador	BA	YDUQS EDUCACIONAL LTDA.
24	FACULDADE DAMÁSIO - DAMÁSIO	São Paulo	SP	DAMÁSIO EDUCACIONAL LTDA.
25	FACULDADE DE IMPERATRIZ WYDEN - FACIMP WYDEN	Imperatriz	MA	A. REGIAO TOCANTINA DE EDUCACAO E CULTURA LTDA.
26	FACULDADE DAMÁSIO EDUCACIONAL	São Paulo	SP	IBMEC EDUCACIONAL LTDA
27	FACULDADE DE MEDICINA DE AÇAILÂNDIA	Açailândia	MA	IBMEC EDUCACIONAL LTDA
28	FACULDADE DE MEDICINA ESTÁCIO DE CASTANHAL	Castanhal	PA	IROP - SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.

29	FACULDADE DE MEDICINA ESTÁCIO DE JUAZEIRO DO NORTE	Juazeiro do Norte	CE	IREP - SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.
30	FACULDADE DE TECNOLOGIA ESTÁCIO DE CURITIBA	Curitiba	PR	IREP - SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.
31	FACULDADE ESTÁCIO DA PARAÍBA - ESTÁCIO PARAÍBA	João Pessoa	PB	IDEZ EMPREENDIMENTOS EDUCACIONAIS LTDA.
32	FACULDADE ESTÁCIO DE ALAGOAS - ESTÁCIO FAL	Maceió	AL	IREP - SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.
33	FACULDADE ESTÁCIO DE ALAGOINHAS	Alagoinhas	BA	SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTÁCIO DE SÁ LTDA. – SESES
34	FACULDADE ESTÁCIO DE ANANINDEUA	Ananindeua	PA	SOCIEDADE EDUCACIONAL ATUAL DA AMAZÔNIA LTDA. - ATUAL
35	FACULDADE ESTÁCIO DE BELÉM - ESTÁCIO BELÉM	Belém	PA	ORPES - ORGANIZAÇÃO PARAENSE EDUCACIONAL E DE EMPREENDIMENTOS LTDA.
36	FACULDADE ESTÁCIO DE CANINDÉ	Canindé	CE	UNISÃO LUIS EDUCACIONAL LTDA.
37	FACULDADE ESTÁCIO DE CARAPICUÍBA	Carapicuíba	SP	CENTRO EDUCACIONAL NOSSA CIDADE LTDA.
38	FACULDADE ESTÁCIO DE CASTANHAL	Castanhal	PA	FACULDADES INTEGRADAS DE CASTANHAL LTDA.
39	FACULDADE ESTÁCIO DE CURITIBA - ESTÁCIO CURITIBA	Curitiba	PR	IREP - SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.
40	FACULDADE ESTÁCIO DE FLORIANÓPOLIS	Florianópolis	SC	SOCIEDADE EDUCACIONAL DE SANTA CATARINA LTDA. - ASSESC
41	FACULDADE ESTÁCIO DE JARAGUÁ DO SUL	Jaraguá do Sul	SC	SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTÁCIO DE SÁ LTDA. – SESES
42	FACULDADE ESTÁCIO DE JOÃO PESSOA - ESTÁCIO JOÃO PESSOA	João Pessoa	PB	UNIUOL GESTÃO DE EMPREENDIMENTOS EDUCACIONAIS E PARTICIPAÇÕES LTDA.
43	FACULDADE ESTÁCIO DE JUAZEIRO	Juazeiro	BA	IREP - SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.

44	FACULDADE ESTÁCIO DE MACAPÁ - ESTÁCIO MACAPÁ	Macapá	AP	SOCIEDADE EDUCACIONAL DA AMAZÔNIA LTDA. - ASSEAMA
45	FACULDADE ESTÁCIO DE NATAL - ESTÁCIO NATAL	Natal	RN	IREP - SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.
46	FACULDADE ESTÁCIO DE PIMENTA BUENO	Pimenta Bueno	RO	PIMENTA BUENO SERVICOS EDUCACIONAIS LTDA
47	FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE CAMPO GRANDE - FESCG	Campo Grande	MS	SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTÁCIO DE SÁ LTDA. – SESES
48	FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE GOIÁS - FESGO	Goiânia	GO	SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTÁCIO DE SÁ LTDA. – SESES
49	FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE OURINHOS - FAESO	Ourinhos	SP	SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTÁCIO DE SÁ LTDA. – SESES
50	FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE VILA VELHA - FESVV	Vila Velha	ES	SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTÁCIO DE SÁ LTDA. – SESES
51	FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE VITÓRIA - FESV	Vitória	ES	SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTÁCIO DE SÁ LTDA. – SESES
52	FACULDADE ESTÁCIO DE SANTO ANDRÉ – ESTÁCIO SANTO ANDRÉ	Santo André	SP	IREP - SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.
53	FACULDADE ESTÁCIO DE TERESINA - ESTÁCIO TERESINA	Teresina	PI	CEUT – CENTRO DE ENSINO UNIFICADO DE TERESINA LTDA.
54	FACULDADE ESTÁCIO DO AMAPÁ - ESTÁCIO AMAPÁ	Macapá	AP	IREP - SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.
55	FACULDADE ESTÁCIO DO AMAZONAS - ESTÁCIO AMAZONAS	Manaus	AM	SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTÁCIO AMAZONAS LTDA.
56	FACULDADE ESTÁCIO DO PANTANAL	Cáceres	MT	CENTRO DE EDUCACAO DO PANTANAL LTDA
57	FACULDADE ESTÁCIO DO PARÁ - ESTÁCIO FAP	Belém	PA	IREP - SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.
58	FACULDADE ESTÁCIO DO RIO GRANDE DO SUL	Porto Alegre	RS	SOCIEDADE EDUCACIONAL DO RIO GRANDE DO SUL LTDA.

59	FACULDADE ESTÁCIO FEIRA DE SANTANA	Feira de Santana	BA	SOCIEDADE EMPRESARIAL DE ESTUDOS SUPERIORES E TECNOLOGICOS SANTANA LTDA.
60	FACULDADE ESTÁCIO SÃO PAULO DE RONDÔNIA	Rolim de Moura	RO	CENTRO DE EDUCACAO DE ROLIM DE MOURA LTDA
61	FACULDADE ESTÁCIO UNIJIPA DE JI-PARANÁ	Ji-Paraná	RO	UNIJIPA - UNIAO DAS ESCOLAS SUPERIORES DE JI-PARANA LTDA
62	FACULDADE IBMEC - IBMEC BH	Belo Horizonte	MG	IBMEC EDUCACIONAL LTDA
63	FACULDADE IBMEC DE BRASÍLIA	Brasília	DF	IBMEC EDUCACIONAL LTDA
64	FACULDADE IBMEC SÃO PAULO - IBMEC SP	São Paulo	SP	IBMEC EDUCACIONAL LTDA
65	FACULDADE IDEAL WYDEN - FACI WYDEN	Belém	PA	SOCIEDADE EDUCACIONAL IDEAL LTDA
66	FACULDADE MARTHA FALCÃO WYDEN - FMF WYDEN	Manaus	AM	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DA AMAZONIA LTDA
67	FAL ESTÁCIO - FACULDADE ESTÁCIO DE NATAL	Natal	RN	ANEC – SOCIEDADE NATALENSE DE EDUCAÇÃO E CULTURA LTDA.
68	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ - UNESA	Rio de Janeiro	RJ	SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTÁCIO DE SÁ LTDA. – SESES
69	FACULDADE DE MEDICINA DE JI-PARANÁ	Ji-Paraná	RO	IBMEC EDUCACIONAL LTDA

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da dados da YDUQS (2023)

As 69 IES garantem à YDUQS mais de 1,3 milhão de alunos (YDUQS, 2022). Nestas IES é produzida a mais-valia, extraída de quase 18 mil funcionários que é intensificada por meio das novas tecnologias que permitem que um docente ministre aulas para centenas de alunos em condições precárias. A riqueza socialmente produzida nestas instituições é ampliada por mecanismos típicos do capital financeiro e repartida privadamente entre famílias bilionárias e bancos internacionais e até mesmo por fundos previdenciários estrangeiros. Enquanto o fundo público é onerado para financiar a expansão privada da holding.

O ensino superior privado, antes ocupado por empresas familiares hoje encontra-se subsumido à lógica do capital financeiro. O associativismo burguês em torno da expansão dos lucros busca na educação um porto para a ampliação da acumulação do capital. No entanto, a subsunção da educação ao lucro tem profundas consequência para o conjunto da sociedade, na medida em que a “financeirização da educação é a submissão do processo educacional (seu propósito, o conteúdo, a forma e o critério do progresso) aos propósitos do capital financeiro” (YAKOVLEVA, 2022, p. 34). Neste sentido, a conversão do processo educacional aos propósitos do capital financeiro, na medida em que o modelo de desenvolvimento flexível liofiliza (ANTUNES, 2009, p. 52 – 53) processos no sentido de torná-los mais enxutos e flexíveis às demandas imediatistas do lucro. A liofilização produtiva nas IES mercantis se caracteriza pela intensificação do trabalho docente por meio do aumento do número de alunos por docente e a expansão do ensino EaD. Neste caso, o docente vende seu direito de imagem que é reproduzida de modo ilimitado e muitas vezes, o docente nem mais integra o quadro da instituição. A liofilização se faz presente na prática de alugar prédios para a expansão de polos ou unidades, no lugar da construção de prédios próprios. Enfim, em toda uma estrutura voltada redução do trabalho vivo e do custo com patrimônio imobiliário, de modo a tornar o negócio mais “leve”. Deste modo, verifica-se a expansão do ensino EaD, em especial nos cursos de graduação para os alunos mais pobres, enquanto as aulas presenciais continuam onde é inevitável e onde se pode pagar mais, como os cursos de medicina e os de economia do Ibmecc. Portanto, uma das consequências deste processo é a segmentação da oferta de acordo com a faixa de renda dos estudantes que será analisada na seção seguinte deste capítulo.

4.4 ENSINO PREMIUM PARA QUEM: A SEGMENTAÇÃO DA OFERTA DE ENSINO SUPERIOR NA YDUQS.

A partir da sua criação em 2019, a YDUQS Participações S.A fragmentou a oferta de suas vagas no ensino superior em três segmentos, ou como a empresa denomina: unidades de negócio. O “Ensino Premium”, o “Ensino Presencial” e o “Ensino Digital”. O “Ensino Premium” engloba os cursos de medicina do Instituto de Educação Médica (IDOMED¹¹) e os cursos de graduação do Ibmec. Os cursos de graduação do “Ensino Premium” são todos presenciais e voltados para os estudantes com faixa de renda mais alta, como sugere o nome. O ensino Presencial e Digital é o voltado para as frações mais precarizadas da classe trabalhadora e é aqui que a oferta de CST está inserida. A YDUQS, por meio da segmentação da oferta se vende como uma empresa preocupada com a qualidade do ensino e a inclusão social, nas palavras da empresa:

A Companhia atende a alunos de todas as classes sociais, em todo o país e ao longo das diversas fases da vida adulta, se estruturando a partir de três grandes unidades de negócios, que conferem velocidade e foco específicos para cada segmento de atuação: unidade de negócio Premium, Ensino Digital e Presencial. (YDUQS, 2022, P. 27).

Atualmente, o segmento Premium e Digital correspondem a 54% da Receita Líquida da Empresa. O segmento presencial tem registrado perdas de receita que são compensadas com o aumento do preço das mensalidades. Em 2021, o segmento presencial representava 51% da receita líquida da empresa, no final de 2022, a participação deste segmento caiu para 46% (YDUQS, 2022b, p. 28). No entanto, dos três segmentos ainda é o que tem a maior participação na receita líquida por unidade de negócio (YDUQS, 2022c).

O ensino presencial passou por grandes transformações que refletem as mudanças na política empresarial bem como a holding lida com as políticas públicas de financiamento estudantil, desde que a holding Estácio Participações S.A mudou seu nome fantasia para YDUQS Participações S.A. Até 2019, a Estácio Participações segmentava a oferta de cursos de graduação em presencial e EaD. A partir de 2020, o ensino presencial da YDUQS é reestruturado. O fato que impulsionou esta mudança foi a compra do grupo Adtalem Educacional. O grupo Adtalem era formado pelo Ibmec e pelas marcas Damásio

¹¹ O IDOMED é formado pelas Faculdades de Medicina da Estácio, pela Faculdade de Medicina de Açailândia (FAMEAC), Faculdade de Medicina de Ji-Paraná (RO) (FAMEJIPA); Faculdade Pan Amazônica, em Belém (PA) (FAPAN) e o Centro Universitário UNIFACID.

Educacional, Wyden, SJTMed e Clio. A partir da reestruturação da oferta realizada em 2019, os cursos de medicina e o Ibmec deixaram de fazer parte do segmento denominado Ensino Presencial. A partir de então, o que a YDUQS denomina como presencial não é mais uma modalidade de ensino e sim uma marca, tendo em vista que o “Ensino Presencial” passa a ser composto da modalidade presencial e semipresencial. A modalidade semipresencial tem 70% da carga horária presencial e 30% da carga horária online que pode ser online ou com aulas síncronas.

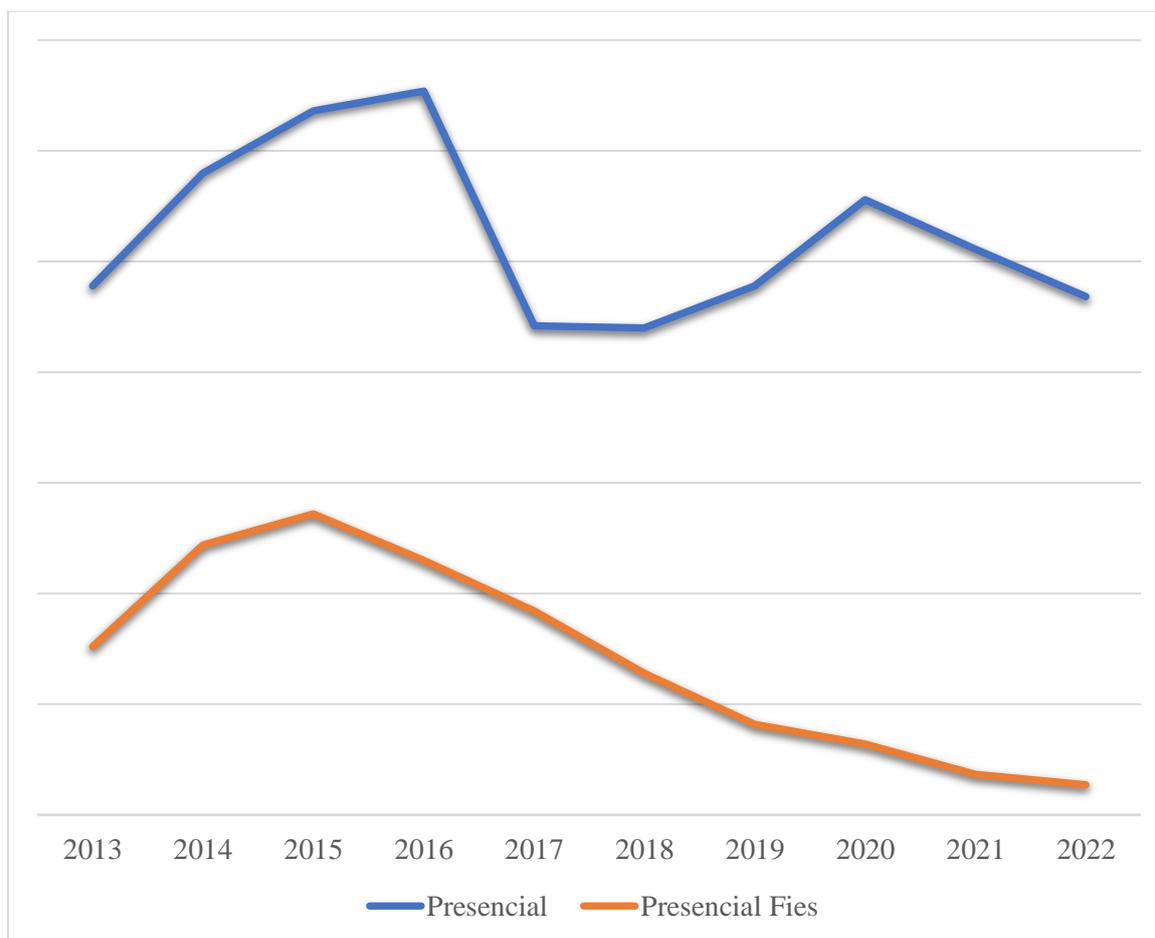
O ensino presencial é mais custoso e por isso, mais suscetível aos impactos decorrentes da evasão, resultante das dificuldades de permanência dos estudantes que em grande maioria são trabalhadores. O ensino presencial obriga que a instituição disponha de uma infraestrutura imobiliária, a contratação de professores e de outros serviços como faxina etc. Neste sentido, a YDUQS reestruturou a sua política de oferta de bolsas, descontos e grandes ofertas os cursos de graduação voltados aos estudantes da faixa de renda mais baixa. Tendo em vista que ao perderem os descontos dos anos iniciais da graduação estes estudantes acabam evadindo dos cursos, criando uma despesa considerável sobre a qual os acionistas dos fundos privados pressionam a holding. Deste modo, a maior parte da oferta do chamado “Ensino Presencial” vem sendo concentrada nos cursos da área de saúde.

O gráfico 18 revela as flutuações no número de estudantes matriculados da modalidade de ensino presencial. Até 2015, esta modalidade apontava uma tendência de crescimento, tanto de alunos pagantes de mensalidade quanto os que contavam com o FIES para custear a graduação. O ano de 2016 marcou a quebra da tendência de crescimento. Além do aguçamento da crise econômica, em razão da crise política no governo Dilma Roussef (2011-2016); 2016 foi o ano em que a holding Kroton Educacional S.A apresentou uma proposta de compra para a Estácio Participações S.A. Este evento teve dois efeitos sobre a empresa: o primeiro foi a contenção de investimentos, com o objetivo de liberar o maior volume possível de capital para o pagamento de dividendos aos acionistas; o segundo foi que diante do impedimento da operação, em razão do parecer do CADE, a Estácio Participações S.A iniciou uma reestruturação da empresa que passou pela demissão de professores e expansão da modalidade EaD. Deste modo, a partir de 2016, a oferta de graduação EaD se intensifica, sendo modelada aos pressupostos de valorização do capital financeiro.

Outro ponto relevante é a queda expressiva de alunos vinculados ao programa FIES. A partir do ano de 2015, o governo Dilma Roussef (2011 - 2016) impôs novas regras para a concessão do FIES, como: vinculação da concessão do empréstimo à nota do Enem e da redação, redução dos fluxos de pagamento para as IES de 12 para 8 e imposição de limitação de reajuste da mensalidade em 6,4%.

A mudança de regras teve forte impacto no faturamento das IES privadas, configurando-se como um ponto de virada no modo como a Estácio Participações S.A passou a encarar as políticas públicas de financiamento estudantil. Criando, a partir daí, políticas internas de financiamento estudantil, de modo a depender o menos possível dos recursos do governo. Tendo em vista que os investidores passaram a ver tal dependência como uma fragilidade que tornava a empresa suscetível às nuances das políticas públicas do setor.

Gráfico 18: Estudantes matriculados na modalidade presencial YDUQS 2013-2022 (mil alunos)



Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados da Demonstração Financeira Padronizada (YDUQS, 2023b)

De acordo com o texto das Demonstrações Financeiras Padronizadas (DFP) (YDUQS, 2022, p. 28:

Essa YDUQS transformada também poderá atuar com liberdade no que diz respeito a políticas públicas para o setor. A receita do negócio digital em 2022 foi maior do que a fatia que o FIES representava em 2017 (R\$ 1,3 bi). A ROL do Premium já ultrapassou R\$ 1 bi. Isso significa que, ao longo desse período, a parcela do negócio que não depende de financiamento público mais do que dobrou de tamanho. Temos incorporada à cultura de boa gestão de OPEX (em 2022, mantivemos custos e despesas no mesmo patamar do ano anterior) e nossas operações estão enxutas, prontas para capturar a alavancagem operacional que pode vir com novo impulso dado por uma retomada da oferta de financiamento. Em nenhuma medida, porém, dependemos disso. Construímos um negócio resiliente, eficiente e que irá crescer por suas próprias pernas.

A retomada do crescimento da modalidade presencial em 2020 resultou das aquisições de mantenedoras pertencentes ao grupo Adtalem Educacional que provocaram o

incremento de 45 mil alunos de graduação na modalidade presencial, mesmo durante a pandemia do Covid-19. A partir de 2019, o discurso da direção-executiva da YDUQS aponta para o investimento no Ensino Premium, como instrumento menos suscetível às flutuações econômicas de modo a garantir a expansão do lucro, diante do aguçamento da crise econômica e da expansão do desemprego.

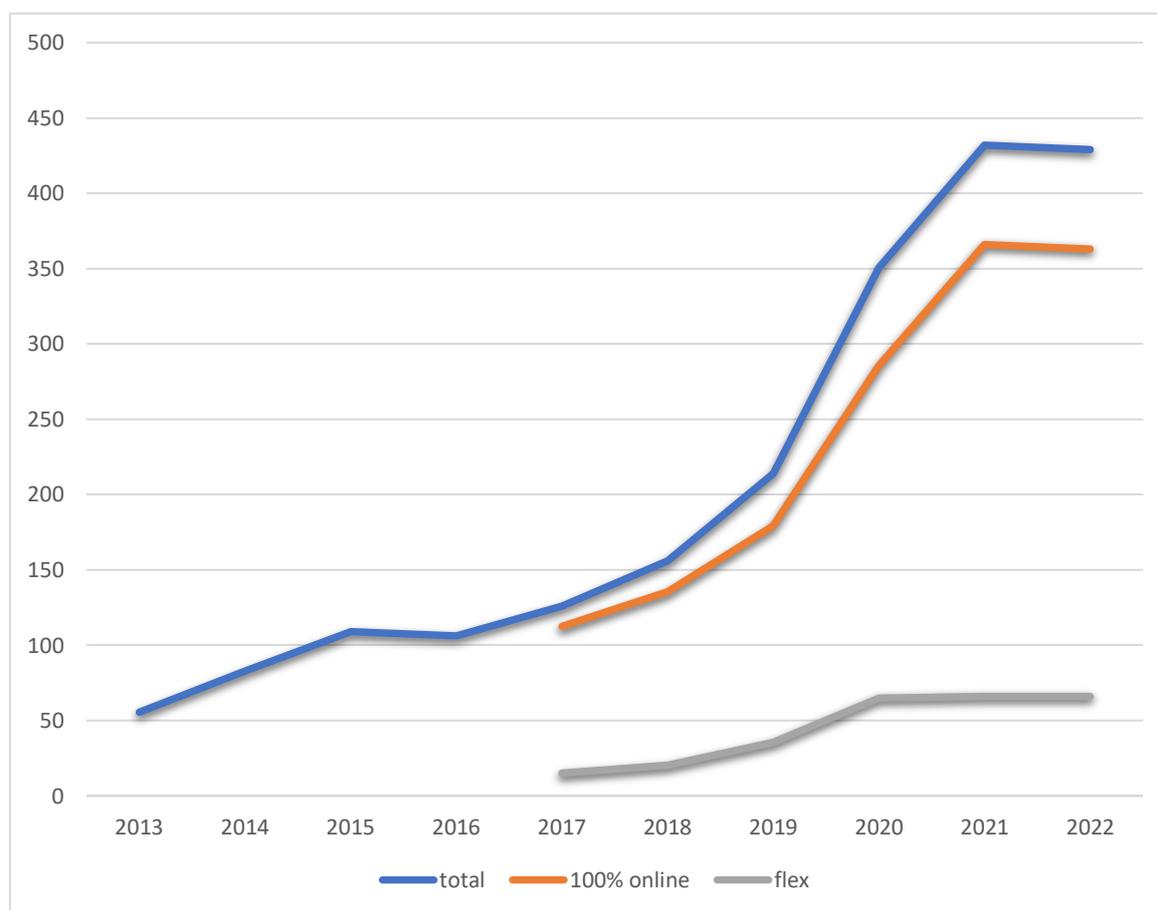
Assim como a modalidade presencial, a modalidade EaD foi reestruturada a partir de 2019. Deste modo, a modalidade EaD é apresentada ao mercado por intermédio da marca “Ensino Digital”, que é dividida em: “Flex”, “Digital” e o “Vida Toda”. A graduação “Flex”, surgiu em 2017. É um tipo de graduação EaD com carga horária de atividades presenciais, voltada aos cursos da área de saúde, engenharia, alguns CST e a graduação em Ciências Sociais. A graduação “Digital” é a que é integralmente na modalidade EaD. O “Vida Toda” inclui os cursos de pós-graduação online e os cursos preparatórios da plataforma “Qconcursos”, também online.

O gráfico 19 apresenta a evolução dos estudantes matriculados da modalidade EaD da Estácio Participações e da YDUQS entre 2013 e 2022. Para realizar esta análise é fundamental considerar a popularização da internet, dos computadores e dos celulares smartphones que viabilizaram a difusão desta modalidade de ensino. Assim como na modalidade presencial, o ano de 2016 marcou a virada na estratégia da Estácio Participações S.A. A partir de 2017, a oferta da modalidade EaD passou a contar com a graduação “Flex”. Nos cursos “Flex” as aulas teóricas são na modalidade EaD e as aulas que requerem laboratórios são dadas em espaço físico. Isso representa uma redução considerável nas despesas para a instituição tendo em vista que limita o uso dos espaços físicos em cursos como os de engenharia (Engenharia de Produção, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica), a graduação em Ciências Contábeis, da área de saúde (Fisioterapia, Educação Física, Nutrição, Farmácia, Ciências Biológicas, Radiologia e Biomedicina), os Cursos Superiores de Tecnologia (Gestão Ambiental, Gestão Comercial, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Logística, Processos Gerenciais, Marketing, Administração, Comércio Exterior e Estética, Cosmética etc.) e a graduação em Ciências Sociais (ESTÁCIO, 2023).

O crescimento da modalidade EaD, a partir de 2016 é fortemente intensificado a partir de 2019. A virada estratégica que representa a mudança do nome da

holding para YDUQS marcou também intensificação das estratégias de flexibilização do ensino como meio de atender as demandas do capital financeiro. Mesmo cursos voltados para os segmentos mais bem pagos da classe trabalhadora, como os cursos de engenharia e da área da saúde passaram para a modalidade EaD. Tais fatos são resposta às pressões do mercado financeiro para o corte de custos com espaço físico e pagamento de professores, dando materialidade ao remodelamento o ensino superior privado nas IES mercantis. Com vistas a garantir a maior transferência do valor extraído na forma de dividendos aos fundos privados controladores da holding. A permeabilidade das IES mercantis as demandas de flexibilidade do capital financeiro impuseram uma dinâmica cada vez mais volátil ao ensino superior, como meio de garantir a expansão da lucratividade.

Gráfico 19: Alunos da YDUQS matriculados na modalidade EaD 2013 - 2022 (por mil)



Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados das Demonstrações Financeiras Padronizadas (YDUQS, 2023b)

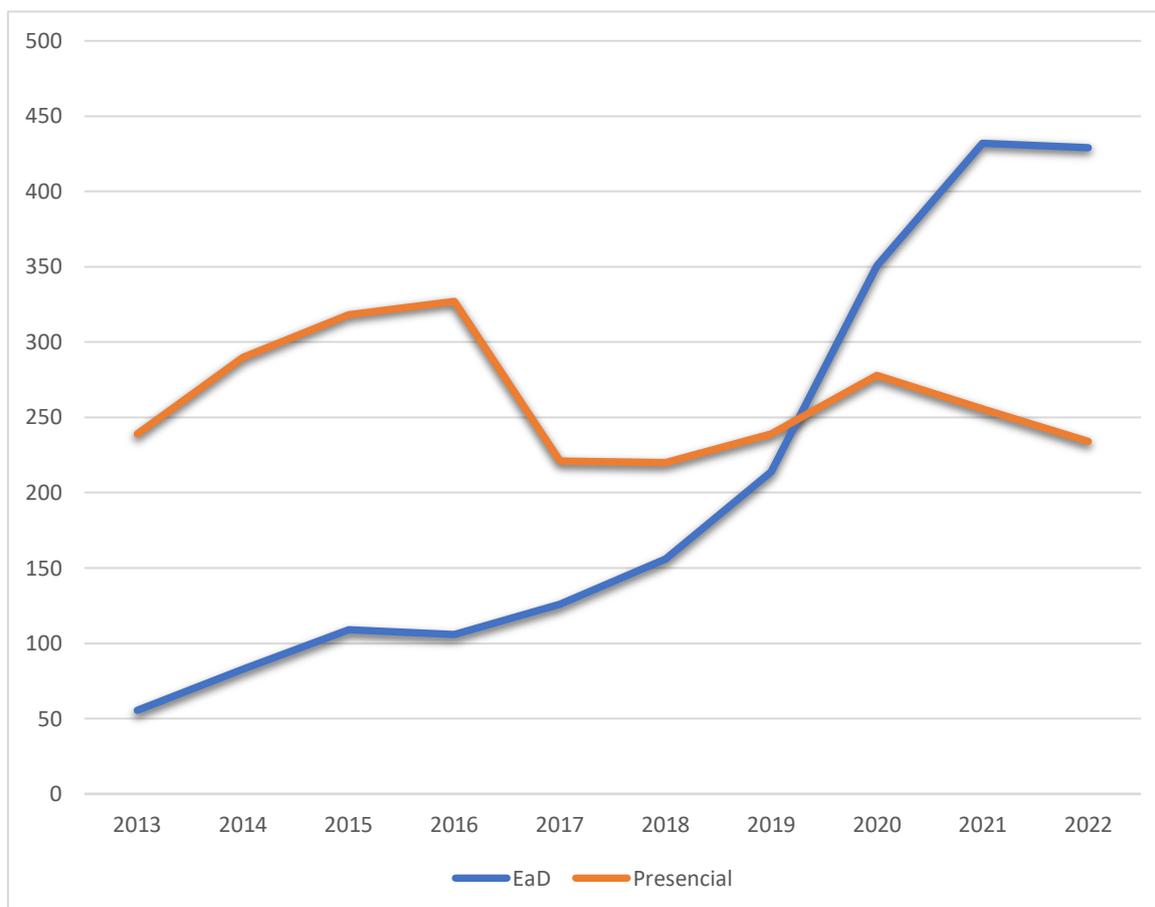
Portanto, a partir de 2016, diante da frustração da compra pela Kroton Educacional S.A, a Estácio Participações S.A mudou sua estratégia de ação no mercado educacional. Remodelando a oferta de ensino superior nas duas instituições privadas de

acordo com os ditames da lucratividade rápida do capital financeiro. O gráfico 20 sintetiza a virada estratégica de oferta nos cursos de graduação. A partir de 2016, a modalidade presencial iniciou uma queda vertiginosa na base de alunos, confrontado pelo crescimento quase exponencial da modalidade EaD. A queda na base de alunos da modalidade presencial só foi aliviada pelas aquisições de novas mantenedoras, em razão da incorporação de alunos que ainda se encontravam na modalidade presencial.

Podemos dizer que, ao contrário do sendo comum, não foi a pandemia do Covid-19 que impulsionou a modalidade EaD, os dados do Gráfico mostram que esta modalidade já estava em franca expansão quando a pandemia chegou ao Brasil no ano de 2020. De fato, o impulsionamento da modalidade EaD que na YDUQS foi alocada no “Ensino Digital” revela os efeitos da financeirização da educação, que na busca incessante do lucro: expulsa o trabalho vivo da produção, intensifica a exploração e reduz os gastos com os meios de produção.

O ano de 2016 marcado pela intensificação da liofilização do trabalho vivo na Estácio Participações S.A deu o início ao processo de volatilização do ensino, em plataformas digitais, no âmbito da estratégia de supressão do espaço físico.

Gráfico 20 Estudantes matriculados na modalidade presencial e EaD na YDUQS (2013-2022)



Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados do Release de Resultados (YDUQS, 2023b)

O ensino presencial, nas IES mercantis é um privilégio para quem pode pagar por ele. Neste contexto, os CST se enquadram como um curso ainda mais barato, pelo seu curto período de duração. É no “Ensino Digital” que os descontos e promoções podem ser mais agressivos e atrativos para a parcela da classe trabalhadora que vai para os CST. Como não precisam de estrutura física, o impacto financeiro da evasão do aluno mais pobre é amortizado. Dadas as condições materiais para as quais é empurrado, quais sejam: a de uma graduação rápida, mais barata que pode ser feita no curto tempo disponível que a classe trabalhadora dispõe.

Explicitamos neste capítulo o processo de financeirização da SESES e como este processo impactou a oferta do ensino superior nas IES privadas, criando segmentos em que as frações da classe trabalhadora consomem de acordo com o que podem pagar. Desvelamos a materialidade da oferta do CST neste contexto renovado, onde o espaço físico é suprimido a pretexto da promoção das facilidades em razão da ausência de deslocamento

e da dita praticidade na escolha do horário para cursar a graduação. A nova falácia da inclusão social por meio do ensino privado.

No próximo capítulo vamos analisar o perfil do estudante dos CST e as razões que os levaram a escolher este grau acadêmico.

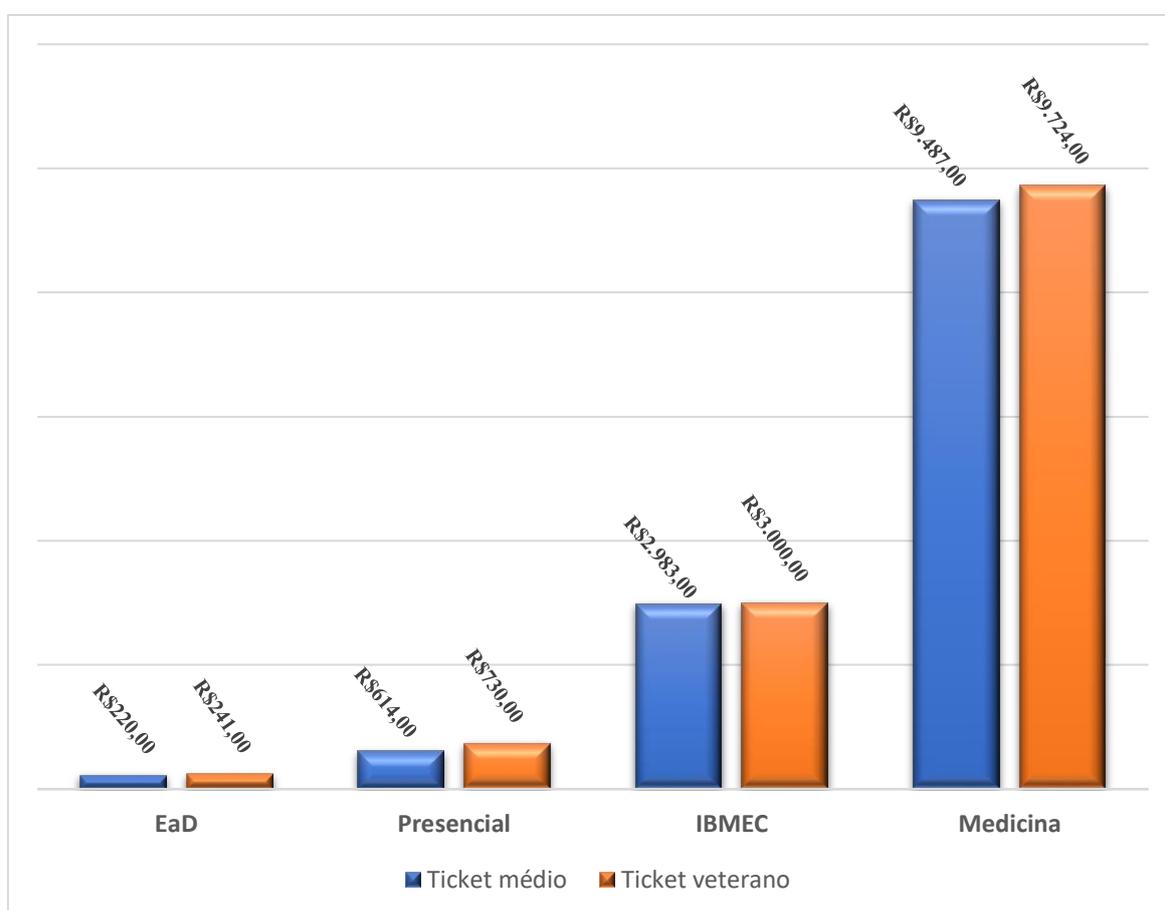
5 O PERFIL DO ESTUDANTE DO CST NA UNESA: O “ENSINO DIGITAL” E A FORMAÇÃO DO PROLETARIADO DE SERVIÇOS

O objetivo deste capítulo é estabelecer o perfil dos estudantes dos CST da UNESA e analisar os impactos do processo de financeirização da YDUQS na oferta deste grau acadêmico. Para levantar os dados socioeconômicos dos estudantes dos CST delimitamos os cursos com maior oferta de matrícula na UNESA, entre os anos de 2014 e 2019¹². Para obter estes dados utilizamos os Microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2019). No período delimitado, os cursos com maior número de matrículas foram: 1°. Gestão de Recursos Humanos, 2°. Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 3°. Logística, 4°. Marketing e 5°. Segurança Pública. Para estabelecer o perfil dos estudantes dos CST da UNESA utilizamos os Microdados do Questionário do Enade, entre os anos de 2014 e 2019 (INEP, 2022). Destacamos que o método de levantamento de dados socioeconômicos a partir do Questionário do ENADE não possibilita que se estabeleça uma série histórica, tal qual os Microdados do Censo da Educação Superior, pois, o questionário não é aplicado anualmente aos mesmos cursos. Ainda assim, foi uma ferramenta valiosíssima para extrairmos dados que, de outro modo, só seriam possíveis mediante entrevista, que certamente não teria a mesma abrangência. Os dados referentes aos CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Gestão da Tecnologia da Informação são de 2017; já os dos CST em Gestão de Recursos Humanos, Logística e Marketing são de 2018. Como no período elencado não encontramos dados referentes ao CST em Segurança Pública, levantamos os dados do CST em Gestão de Tecnologia da Informação, por ser o sexto curso com maior oferta de matrículas no período delimitado.

¹² Justificamos o recorte temporal para seguir o mesmo padrão dos Microdados da Educação Superior, a partir dos quais delimitamos os cursos com maior matrícula. Durante a maior parte do tempo da coleta de dados deste trabalho que se iniciou em 2019 e se estendeu até 2022, os Microdados do Censo da Educação Superior foram atualizados até o ano de 2019.

Na YDUQS Participações S. A, a oferta de vagas nas mantenedoras é segmentada sob as marcas “Ensino Presencial”, “Ensino Digital e “Ensino Premium”. Esta segmentação é realizada de acordo o valor do *ticket médio* do curso de graduação (Gráfico 21). Ticket médio é o preço médio de venda da mercadoria de uma empresa, no caso da YDUQS, é a “definição do valor cobrado por alunos nas mensalidades ou materiais didáticos vendidos pelas organizações educacionais. Em geral, usa-se um ‘ticket médio’ referente ao ano” (COSTA, 2020, p. 49).

Gráfico 21: Ticket médio dos cursos e graduação por modalidade e segmento - YDUQS (2018)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir Release de Resultados (YDUQS, 2023)

O Ensino Premium reúne os cursos de ticket médio de preço mais alto, quais sejam, os cursos de graduação em medicina do IDOMED e os cursos do IBMEC. O que a UNESA denomina de Ensino Presencial reúne os cursos da modalidade presencial e o Ensino Digital reúne a modalidade EaD e o ensino online. Além da modalidade presencial, a UNESA oferta matrículas na modalidade semipresencial. Na UNESA o Ensino EaD engloba

o que a instituição denomina de “metodologia” Ensino Digital que abrange os cursos 100% EaD e o “EaD-Flex”, onde as aulas de laboratório são dadas em um simulador virtual acessado pelo computador do estudante. O ensino online da “metodologia Ao Vivo” abrange aulas síncronas e assíncronas e práticas de laboratório presenciais. Os Microdados do Questionário do ENADE apresentam os dados nas modalidades presencial e EaD. De acordo com esta base de dados, a UNESA possui maior parte dos estudantes dos CST analisados está matriculada na modalidade EaD, que possui ticket médio mais baixo. De acordo com os Microdados do Questionário do Enade, 76% dos estudantes matriculados nos CST estão na modalidade EaD enquanto apenas 24% estão na modalidade presencial. Ainda que os cursos da modalidade EaD possuam três vezes mais alunos que a modalidade presencial, os cursos da modalidade presencial possuem o ticket médio bem superior aos cursos da modalidade EaD (Tabela 13).

Tabela 13 Valor da mensalidade da UNESA por curso de graduação em reais (2023)

	Presencial	Ao vivo	Semipresencial	Digital
Gestão em Recursos Humanos	642,33	279,00	-	159,00
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	545,00	299,00	339,00	159,00
Logística	688,55	-	339,00	159,00
Marketing	747,16	-	339,00	159,00
Gestão em Tecnologia da Informação	690,63	-	-	159,00

Fonte: elaboração própria com dados da UNESA (2023)

A “saúde financeira” de uma mantenedora da YDUQS Participações S.A não é medida apenas pela capacidade de captar novas matrículas, a permanência do estudante é um dado relevante, em especial, nos cursos do Ensino Presencial, onde a manutenção da infraestrutura é mais custosa. Desta forma a YDUQS criou o “ticket veterano”, como meio de medir o valor médio da mensalidade do aluno que tem mais de um ano na instituição. O valor pago pelos veteranos é mais alto que o dos ingressantes, pois os descontos concedidos

no ato da matrícula têm temporalidade limitada e vão reduzindo ou mesmo deixam de ser aplicados ao longo do curso.

A política de concessão de bolsas e descontos da UNESA é regulamentada por edital anual (ESTÁCIO, 2023b) que define as regras da aplicação de descontos que podem variar de 5% a 100% sobre o valor da mensalidade de acordo com o meio de ingresso e a modalidade (ou metodologia) de ensino do estudante. Os descontos são concedidos aos 1.100 primeiros candidatos a solicitar o desconto na em sua unidade da UNESA. Os ingressantes por meio do Enem têm descontos a partir da média das notas que podem ser de: 10% para média de 400 e 649 pontos, 15% entre 650 e 849 pontos e de 100% para estudantes com média igual ou superior a 850 pontos. Para os ingressantes por meio do vestibular interno, incide o desconto para os alunos da modalidade presencial de: 60% no primeiro semestre e de 50% até o final do curso. Os estudantes da EaD Flex têm 10% de desconto e da EaD 5% de desconto. Os estudantes do Ensino Premium não estão inclusos em nenhuma política de desconto.

A diferença entre o valor das mensalidades da modalidade presencial e EaD se reflete nos dados socioeconômicos que revelam a maior vulnerabilidade social dos estudantes da modalidade EaD em relação à modalidade presencial. A partir de agora vamos analisar os cursos delimitados.

5.1 O CST EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

O CST em Recursos Humanos é um curso de graduação situado no Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios, do Catálogo Nacional dos CST¹³ (BRASIL, 2016). O eixo de Gestão e Negócios concentra os cursos voltados para a área de planejamento, gestão e avaliação de pessoas. Este eixo, além de concentrar os cursos com maior procura na UNESA também concentra os CST com maior procura no país. Basicamente são cursos voltados para o setor de Recursos Humanos das empresas. De acordo com o CNCST (2016, p. 36):

¹³ Os 136 CST estão divididos em 13 eixos tecnológicos de acordo com a última versão do CNCST (BRASIL, 2016).

O eixo tecnológico de GESTÃO E NEGÓCIOS compreende tecnologias associadas a instrumentos, técnicas, estratégias e mecanismos de gestão. Abrange planejamento, avaliação e gestão de pessoas e de processos referentes a negócios e serviços presentes em organizações e instituições públicas ou privadas, de todos os portes e ramos de atuação; busca da qualidade, produtividade e competitividade; utilização de tecnologias organizacionais; comercialização de produtos; e estratégias de marketing, logística e finanças.

Os cursos do Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios são: Comércio Exterior, Comunicação Institucional, Gestão Comercial, Gestão da Qualidade, Gestão de Cooperativas, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Gestão Pública, Logística, Marketing, Negócios Imobiliários, Processos Gerenciais, Secretariado.

De acordo com o CNCST (BRASIL, 2016, p. 42) o objetivo do CST em Gestão de Recursos Humanos é formar profissionais com inserção na esfera produtiva intermediária entre o técnico em administração e o administrador. Neste sentido o tecnólogo em Gestão de Recursos Humano é aquele que:

Planeja e gerencia sistemas de gestão de pessoas, tais como recrutamento e seleção, cargos e salários, treinamento e desenvolvimento, rotinas de pessoal e benefícios. Desenvolve planos de carreira. Promove o desenvolvimento do comportamento individual (motivação), de grupo (negociação, liderança, poder e conflitos) e organizacionais (cultura, estrutura e tecnologias). Planeja programas de qualidade de vida no trabalho. Especifica e gerencia sistemas de avaliação de desempenho dos colaboradores da organização. Avalia a necessidade de contratação de novos colaboradores. Avalia e emite parecer técnico em sua área de formação.

O sítio da internet da UNESA caracteriza o CST em Gestão de Recursos Humanos da seguinte forma: “prepara os alunos para trabalhar no departamento de Recursos Humanos de organizações públicas e privadas”. De acordo com a UNESA “um dos diferenciais do curso é a possibilidade de obter a certificação intermediária de *Analista de Recrutamento e Seleção*, a partir do 2º período”. A oferta do curso é realizada na modalidade presencial ou EaD, no sítio da universidade a oferta é promovida sob as marcas (ou metodologias): Presencial, semipresencial, “Ao Vivo” e “Digital”¹⁴ (UNESA, 2023).

¹⁴ No capítulo anterior vimos como a YDUQS segmenta a oferta de ensino superior por faixa de renda e modalidade de ensino, qual seja: Premium, Ensino Presencial e Ensino Digital. Os Microdados do INEP dividem as matrículas por modalidade de Ensino, presencial e EaD.

No Extrato do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CST em Gestão de Recursos Humanos, o perfil do Egresso destaca que o perfil profissiográfico estabelecido no PPP é de formar profissionais:

[...]Com visão sistêmica do seu campo de atuação, com espírito empreendedor (envolvendo habilidades intelectuais, organizacionais, comunicativas, sociais, comportamentais, políticas, humanas e técnicas), e capacidade para uma atuação eficiente e produtiva no mercado de trabalho, identificando novas oportunidades ou nichos de negócios ainda não explorados, podendo direcionar suas competências para a criação de negócios próprios, com consciência, ética aprimorada, além de estar comprometidos com o desenvolvimento regional e nacional (ESTÁCIO, p. 8, s.d).

A formação para o empreendedorismo se materializa logo no primeiro período, na disciplina: Planejamento de Carreira e Sucesso Profissional. Na ementa da disciplina os seus conteúdos são: “Ambientação na Vida Universitária. Métodos de Estudos no Ensino Superior, Planejamento financeiro e orçamento doméstico, Habilidades e Competências para a Empregabilidade e Empreendedorismo e *Cases* de Sucesso (ESTÁCIO, p. 16, s.d). A bibliografia da disciplina é composta de quatro manuais que versam sobre educação financeira e planejamento de carreira. A análise da disciplina deixa evidente que seu objetivo é tornar o estudante capaz de estabelecer e cumprir metas se planejando financeiramente para o cumprimento dos propósitos estabelecidos. Em um curso em que mais da metade dos estudantes trabalha por pelo menos 40h e a maioria tem renda familiar de até três salários-mínimos (INEP, 2018), pode-se considerar a disciplina como política institucional para a promoção da permanência no curso, aos moldes privatistas. Na medida em que responsabiliza o estudante pela permanência no curso e considerar que a conclusão da graduação está submetida a uma capacidade individual de poupar recursos e organizar as próprias finanças.

O CST em Gestão de Recursos Humanos forma profissionais a partir dos pressupostos do gerencialismo ou Nova Gestão Pública. Tais pressupostos podem ser observados nas disciplinas do quarto período: Remuneração Estratégica, Métricas em Recursos Humanos e Gestão de Desempenho.

A disciplina Remuneração Estratégica trata dos principais mecanismos de remuneração por atingimento de metas e resultados, os conteúdos abordados contidos na ementa são: 1- Remuneração por Desempenho. 2- Participação nos Lucros. 3- Distribuição

de Ações. Programa de Participação nos Resultados. 4- Premiações por Reconhecimento. 5- Campanhas de Incentivo. 6- Tendências da gestão salarial (ESTÁCIO, s.d, p. 36,).

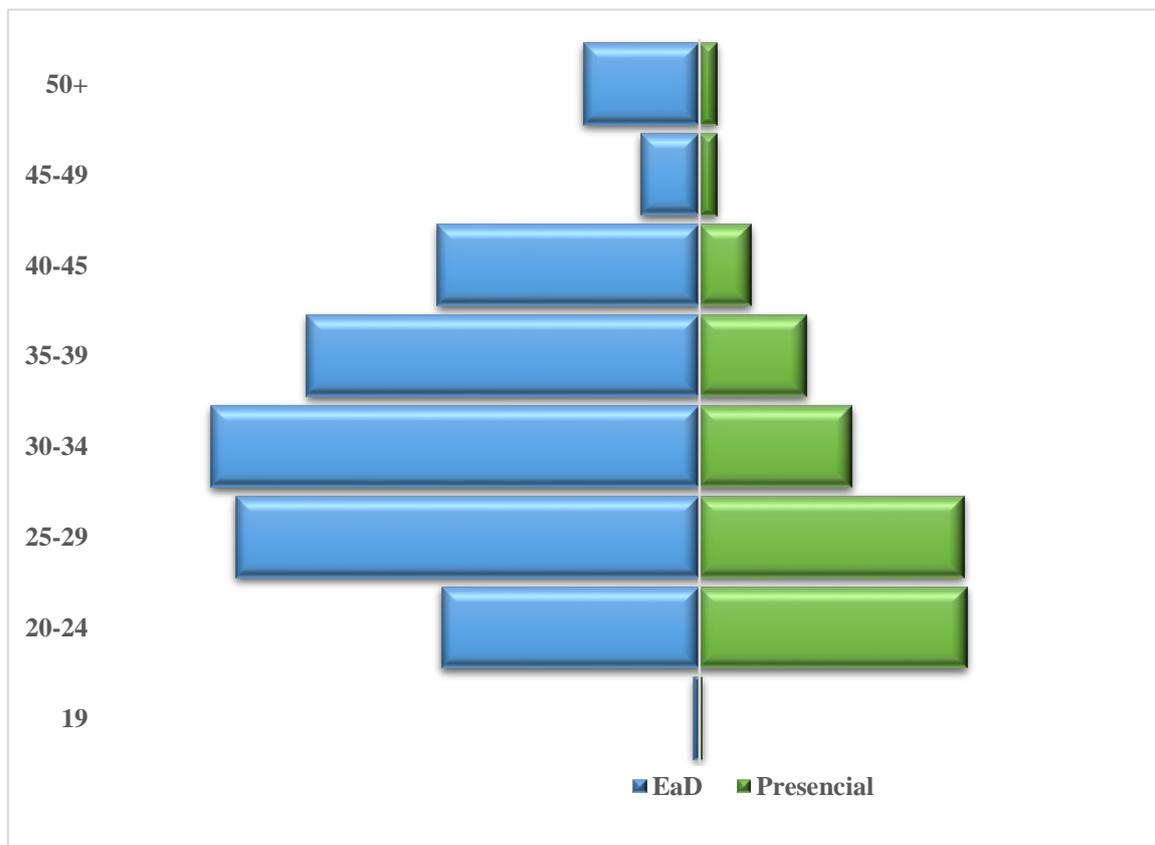
A disciplina “Métrica em Recursos Humanos” trata da elaboração de indicadores para o controle da eficiência e eficácia, de acordo com a ementa, os conteúdos abordados são: Métricas ou indicadores de gestão de Recursos Humanos; a importância das métricas para pessoas e Organizações; métricas quantitativas e qualitativas, de eficiência e de eficácia, simples e compostas; métricas demográficas, financeiras e de processos envolvendo gestão de RH; o *balanced scorecard* (BSC) no contexto das métricas de RH; o BSC de Jac Fitz-Ens e os subsistemas de RH (ESTÁCIO, s.d, p. 37).

A disciplina Gestão de Desempenho possui uma ementa mais extensa. A disciplina trata dos mecanismos de elaboração do Plano Estratégico da empresa e seus componentes, quais sejam: “Missão, Visão, Valores, Objetivos, Estratégias e Planos de Ação”. Trata também dos sistemas de gestão e avaliação de desempenho, identificação dos indicadores de desempenho por cargo, função e pessoa, em suas respectivas rotinas (ESTÁCIO, s.d, p. 38).

O CST em Gestão de Recursos Humanos atrai um público composto por jovens e adultos que já estão inseridos no mercado de trabalho. Há uma diferença substancial entre as faixas etárias das modalidades presencial e EaD. No ano de 2018, 1667 estudantes do CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas da UNESA preencheram o Questionário do Estudante do ENADE, sendo 514 estudantes de 21 turmas da modalidade presencial e 1153 estudantes de uma turma da modalidade EaD. Portanto, 31% dos estudantes estavam matriculados na modalidade presencial, enquanto 71% dos estudantes se encontravam matriculados na modalidade EaD.

Ao analisarmos os dados acerca da faixa etária dos estudantes do CST em Gestão de Recursos Humanos (Gráfico 22), constatamos que os estudantes da modalidade EaD estão concentrados nas faixas etárias de 25 - 29, de 30 - 34, e de 35 -39 anos. Enquanto na modalidade presencial temos a maior concentração nas faixas de 20 - 24 e 25 - 29, portanto mais jovens que o EaD.

Gráfico 22 Distribuição dos estudantes do CST em Gestão de Recursos Humanos por faixa etária – UNESA (2018)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE

A composição etária dos estudantes na modalidade EaD revela que ao contrário da propaganda institucional, a escolha da modalidade resulta da necessidade de trabalhar, conciliando estudos à jornada de trabalho e não em função de uma demanda individual de maior liberdade para a organização da rotina. Além de conciliar estudo e trabalho, o valor do curso deve caber no bolso. Ao contrário do que a promoção da modalidade EaD sob a marca de “Ensino Digital” enfatiza, que a opção pelo estudo se dá por uma pretensa liberdade na dinâmica do ensino-aprendizagem (Figura 1), a materialidade explicita a condição de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes que procuram nesta modalidade meio de valorização profissional e melhores condições de ingresso no mercado de trabalho.

Figura 1 Vídeo institucional sobre a modalidade EaD

Fonte: ESTÁCIO, 2023

A ênfase na flexibilidade também é enfatizada no Extrato PPP do CST em Gestão de Recursos Humanos, no texto é destacado que:

[...] Compreendendo a EAD como uma modalidade educativa que permite eliminar barreiras e atender níveis, ritmos e estilos de aprendizagem diferenciados, garantindo uma maior adaptação às características psicopedagógicas dos alunos e favorecendo uma aprendizagem mais significativa (ESTÁCIO, p. 13, s.d).

Apesar da promoção, em que uma mulher jovem e branca busca no Ensino Digital um meio pretensamente mais flexível ao seu ritmo individual de aprendizagem; por meio de vídeos e podcasts. Os dados relativos à situação de trabalho (Tabela 1) revelam que os estudantes do CST são predominantemente pessoas com jornada de trabalho com pelo menos 40h (Tabela 14). Contribuem ou são o principal responsável pelo sustento da família 44% dos estudantes da modalidade presencial e 59% dos estudantes da modalidade EaD (INEP, 2018).

Tabela 14 Situação de Trabalho dos estudantes do CST em Gestão de Recursos Humanos – UNESA (2018)

	Presencial		EaD	
	Nº	%	Nº	%
Não estou trabalhando	160	31%	264	23%
Trabalho eventualmente	22	4%	59	5%
Trabalho até 20 horas semanais	15	3%	27	2%
Trabalho de 21 a 39 horas semanais	33	6%	100	9%
Trabalho 40 horas semanais ou mais	284	55%	703	61%
Total	514	100%	1153	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

A expectativa de inserção no mercado de trabalho e de valorização profissional são os maiores motivos apontados pelos estudantes do CST em Gestão de Recursos Humanos para a escolha do curso (Tabela 15). A vocação não passa de 14% da razão da escolha e o prestígio social não é um motivo considerado para a escolha do CST em Gestão de Recursos Humanos. Quando levantamos os dados do tipo de escola em que foi cursado o Ensino Médio, constatamos que cursaram: 65% dos estudantes da modalidade presencial e 67% dos estudantes da modalidade EaD cursaram o Ensino Médio todo na rede pública (INEP, 2018).

Tabela 15: Motivo da escolha do CST em Gestão de Recursos Humanos apontado pelos alunos – UNESA (2018)

	Presencial		EaD	
	Nº	%	Nº	%
Inserção no mercado de trabalho	211	41%	346	30%
Influência familiar	6	1%	15	1%
Valorização profissional	113	22%	297	26%
Prestígio Social.	4	1%	4	0%
Vocação	74	14%	152	13%
Oferecido na modalidade a distância.	0	0%	114	10%
Baixa concorrência para ingresso	4	1%	4	0%
Outro motivo.	103	20%	220	19%
Total	515	100%	1152	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

Os dados acerca da renda familiar (Tabela 16) revelam uma concentração nas três faixas de renda mais baixas da tabela. A maior concentração de estudantes está na faixa de 1,5 a 3 salários-mínimos: com 39% do modo presencial e de 35% dos estudantes da modalidade EaD. Na faixa de renda mais baixa, ou seja, de até 1,5 salários-mínimos temos: 26% na modalidade presencial e 21% na EaD. Para estabelecer o perfil socioeconômico dos estudantes.

Tabela 16 Renda familiar dos estudantes do CST em Gestão de Recursos Humanos – UNESA (2018)

	Presencial		EaD	
	Nº	%	Nº	%
Até 1,5 salário-mínimo (até R\$ 1.431,00)	132	26%	250	22%
De 1,5 a 3 salários-mínimos (R\$ 1.431,01 a R\$ 2.862,00)	198	39%	403	35%
De 3 a 4,5 salários-mínimos (R\$ 2.862,01 a R\$ 4.293,00)	108	21%	276	24%
De 4,5 a 6 salários-mínimos (R\$ 4.293,01 a R\$ 5.724,00)	37	7%	103	9%
De 6 a 10 salários-mínimos (R\$ 5.724,01 a R\$ 9.540,00)	30	6%	85	7%
De 10 a 30 salários-mínimos (R\$ 9.540,01 a R\$ 28.620,00)	7	1%	34	3%
Acima de 30 salários-mínimos (mais de R\$ 28.620,00)	1	0%	1	0%
Total	513	100%	1152	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE

A análise do custeio da mensalidade (Tabela 17) revela que 26% dos estudantes da modalidade presencial e 50% da modalidade EaD custeiam as mensalidades apenas com recursos próprios. Este dado revela uma grande desigualdade, pois os estudantes do EaD: que são mais velhos, trabalham mais horas e se concentram nas faixas de renda mais baixas são os comprometem o valor destinado à sua reprodução ao pagamento das mensalidades. A desigualdade se aprofunda quando observamos que outras formas de custeio estão direcionadas aos estudantes da modalidade presencial, onde o curso possui ticket médio mais alto. As bolsas oferecidas pela instituição correspondem a 35% dos estudantes da modalidade presencial e 30% na modalidade EaD. Os custeios a partir de recursos públicos, o PROUNI e FIES, são destinados a 18% dos estudantes da modalidade presencial e apenas 6% da modalidade EaD. Já o custeio ofertado por empresas é de 12% na modalidade presencial e 8% na modalidade EaD.

As bolsas ofertadas pela UNESA são descontos promocionais destinados aos estudantes que fazem a segunda graduação ou pela pontuação do ENEM, entre outros meios que aliam o caráter comercial da empresa capitalista à necessidade de fomentar o acesso e permanência como meios de valorização do ticket médio e do ticket veterano da instituição. Em geral estes descontos são concedidos sobre um “preço cheio” que não corresponde à realidade do valor médio das mensalidades. O ticket médio mais alto na modalidade presencial viabiliza uma concessão de descontos maior que os praticados na modalidade EaD.

Tabela 17: Custeio da Mensalidade CST em Gestão de Recursos Humanos – UNESA (2018)

	Presencial		EaD	
	Nº	%	Nº	%
Nenhum, pois meu curso é gratuito.	14	3%	19	2%
Nenhum, embora meu curso não seja gratuito	133	26%	572	50%
ProUni integral	46	9%	60	5%
ProUni parcial, apenas.	0	0%	1	0%
FIES, apenas	46	9%	7	1%
ProUni Parcial e FIES.	3	1%	0	0%
Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal	12	2%	31	3%
Bolsa oferecida pela própria instituição	177	35%	344	30%
Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra).	60	12%	97	8%
Financiamento oferecido pela própria instituição	19	4%	16	1%
Financiamento bancário.	3	1%	5	0%
Total	513	100%	1152	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

O motivo da escolha da IES, ou seja, o que os levou a escolher a UNESA para cursar a graduação. Quando observamos a Tabela 18, constatamos que a proximidade da residência e o preço da mensalidade são os motivos que levam os estudantes a escolha da instituição. 28% dos estudantes da modalidade presencial escolheram a UNESA por estar próximo a residência. Isto se explica pelo fato de o estudante ir para IES, após o trabalho, à noite, antes de retornarem para suas casas. Para os estudantes da modalidade EaD, o preço da mensalidade predomina sobre outros fatores para a escolha da IES.

Tabela 18: Motivo da escolha da IES dos estudantes do CST em Gestão de Recursos Humanos – UNESA (2018)

	Presencial		EaD	
	Nº	%	Nº	%
Gratuidade	21	4%	39	3%
Preço da mensalidade	60	12%	384	33%
Proximidade da minha residência	143	28%	140	12%
Proximidade do meu trabalho	50	10%	54	5%
Facilidade de acesso	61	12%	127	11%
Qualidade/reputação	96	19%	221	19%
Foi a única onde tive aprovação	6	1%	6	1%
Possibilidade de ter bolsa de estudo	32	6%	74	6%
Outro motivo	44	9%	107	9%
Total	513	100%	1152	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

Os dados explicitam que o CST em Gestão de Recursos Humanos são predominantemente alunos adultos, sendo que 69% estão no modo EaD e 31% no modo presencial. Os estudantes da modalidade EaD são os que mais dispõem apenas do seu salário para custear os estudos e por isso são os que escolhem a instituição a partir do preço da

mensalidade. A necessidade de inserção no mercado de trabalho e de valorização profissional são as principais indutoras da escolha do curso.

5.2 O CST EM GESTÃO EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS

O CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas está inserido no Eixo Tecnológico de Informação e Comunicação. Neste eixo também estão inseridos os CST em: Agrocomputação, Banco de Dados, Defesa Cibernética, Gestão de Tecnologia da Informação, Gestão de Telecomunicações, Jogos Digitais, Redes de Computadores, Redes de Telecomunicação, Segurança da Informação, Sistema de Telecomunicações, Sistemas Embarcados, Sistemas para Internet e Telemática (BRASIL, 2016, p. 4).

De acordo com o CNCST (BRASIL, 2016), o perfil do egresso do CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas é de um profissional que:

Analisa, projeta, desenvolve, testa, implanta e mantém sistemas computacionais de informação. Avalia, seleciona, especifica e utiliza metodologias, tecnologias e ferramentas da Engenharia de Software, linguagens de programação e bancos de dados. Coordena equipes de produção de softwares. Vistoria, realiza perícia, avalia, emite laudo e parecer técnico em sua área de formação (BRASIL, 2016, p. 52).

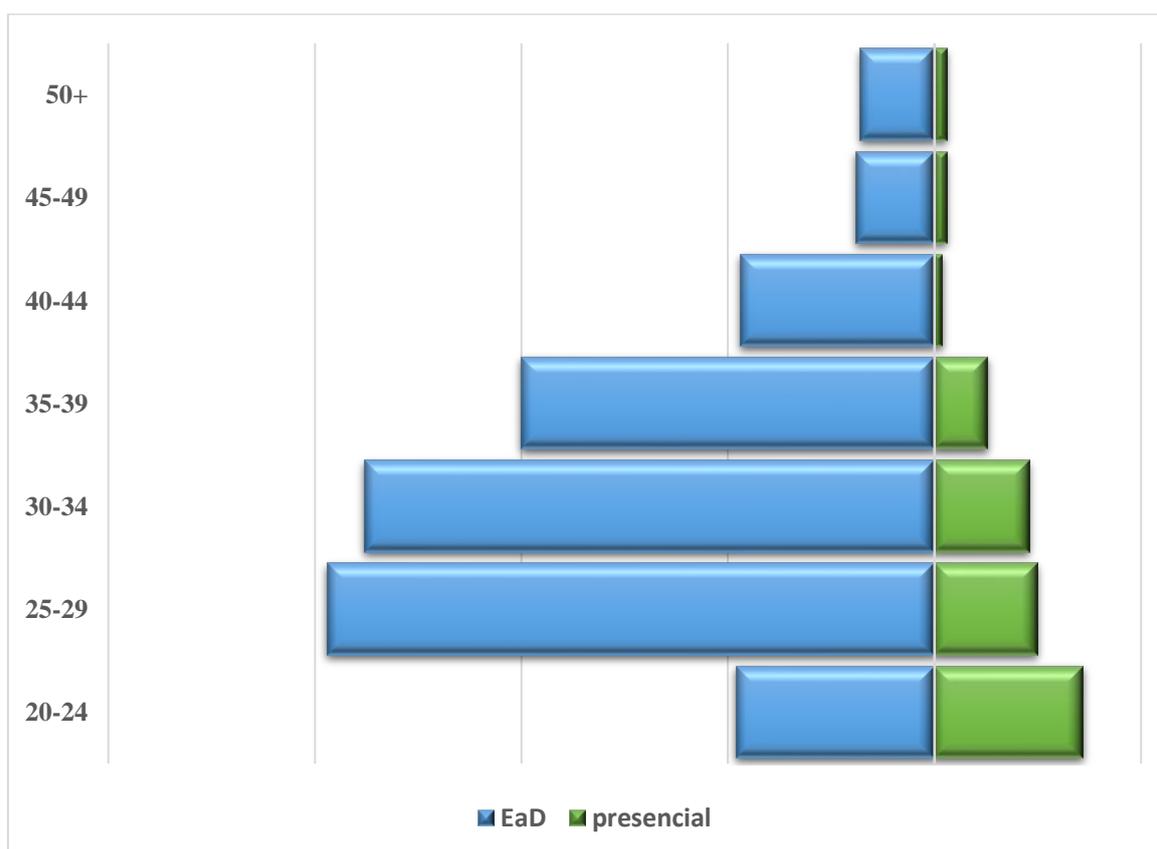
Para que os objetivos definidos pelo MEC sejam cumpridos, o CNCST estabelece que os requisitos mínimos de infraestrutura que a IES deve possuir para ofertar o CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas são: biblioteca, laboratório de informática e laboratório de Redes de computadores. De acordo com o PPP do CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas da UNESA, o egresso do curso deve ser capaz de:

Projetar, implementar e administrar sistemas informatizados eficientes, eficazes e seguros; desenvolver programas de computador que automatizem processos (Informatização rotinas operacionais), tornando-o operativo; administrar projetos de média complexidade e manutenção dos mesmos; implementar e administrar um sistema de gerenciamento de banco de dados; Implantar sistemas informatizados, buscando a automação de processos, suporte e apoio a tomada de decisão a nível organizacional. Analisar e redesenhar processos em sistemas informatizados buscando a otimização destes nas organizações. Manter a integridade dos sistemas sob sua responsabilidade, propondo políticas de segurança e acesso aos mesmos; avaliar impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias; vistoriar e periciar sistemas informatizados;

produzir laudos e pareceres técnicos sobre vistorias e perícias (ESTÁCIO, 2020, p.3).

De acordo com o informe promocional do curso (ESTÁCIO, 2020b), o candidato ao CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas deve ter as seguintes competências socioemocionais: ser inovador, criativo, “atenado”, dinâmico, capaz de prever e solucionar problemas amar tecnologia e adorar matemática. Ainda que a caracterização do perfil estabelecido pela IES seja de um jovem despojado, a realidade dos estudantes é de trabalhadores com jornada de 40h ou mais por semana (Tabela 19), cuja faixa etária, em especial na modalidade EaD, tem forte concentração de estudantes a partir dos 25 anos de idade (Gráfico 23).

Gráfico 23 Faixa etária dos estudantes do CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas da UNESA (2017)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

Tabela 19: Situação de trabalho dos estudantes do CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas da UENSA (2017)

Situação de trabalho	Presencial		EaD	
	Nº	%	Nº	%
Não estou trabalhando	22	26%	63	15%
Trabalho eventualmente	7	8%	15	4%
Trabalho até 20 horas semanais	3	3%	7	2%
Trabalho de 21 a 39 horas semanais	12	14%	49	12%
Trabalho 40 horas semanais ou mais	42	49%	280	68%
TOTAL	86	100%	414	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

De acordo com os dados do INEP, em 2017, 500 alunos do CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas da UNESA responderam ao Questionário do Estudante do ENADE, sendo quatro turmas na modalidade presencial, totalizando 86 estudantes presenciais e uma EaD com 414 estudantes. Deste modo, 83% dos estudantes estão na modalidade EaD e 17% na presencial.

Com relação renda familiar, 61% dos estudantes se concentram nas três faixas de renda mais baixas, de 1,5 salário-mínimo até 4,5 salários-mínimos. Ainda que na modalidade EaD, os estudantes tenham uma distribuição um pouco maior a partir de 4,5 salários-mínimos. Assim como nos cursos anteriores, a faixa de 3 a 4,5 salários é um ponto de quebra na distribuição dos alunos. Ao compararmos os dados com a situação financeira (Tabela 20) dos estudantes, observamos que 82% dos estudantes da modalidade presencial possuem renda própria, sendo que 42% contribuem para o sustento da família. Na modalidade EaD 86% possuem renda, sendo 49% dos estudantes contribuem para o sustento da família (Tabela 21).

Tabela 20 Renda Familiar dos estudantes de Análise e Desenvolvimento de Sistemas da UNESA (2017)

	Presencial		EaD	
	Nº	%	Nº	%
Até 1,5 salário-mínimo (até R\$ 1.431,00)	17	20%	45	11%
De 1,5 a 3 salários-mínimos (R\$ 1.431,01 a R\$ 2.862,00)	25	29%	104	25%
De 3 a 4,5 salários-mínimos (R\$ 2.862,01 a R\$ 4.293,00)	22	26%	93	22%
De 4,5 a 6 salários-mínimos (R\$ 4.293,01 a R\$ 5.724,00)	8	9%	51	12%
De 6 a 10 salários-mínimos (R\$ 5.724,01 a R\$ 9.540,00)	8	9%	76	18%
De 10 a 30 salários-mínimos (R\$ 9.540,01 a R\$ 28.620,00)	4	5%	42	10%
Acima de 30 salários-mínimos (mais de R\$ 28.620,00)	1	1%	3	1%
TOTAL	85	100%	414	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

Tabela 21 Situação financeira dos estudantes de Análise e Desenvolvimento de Sistemas da UNESA (2017)

	Presencial		EaD	
	Nº	%	Nº	%
Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais	6	7%	9	2%
Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas	9	11%	47	11%
Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos	19	23%	60	14%
Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos	14	17%	97	23%
Tenho renda e contribuo com o sustento da família.	21	26%	99	24%
Sou o principal responsável pelo sustento da família	13	16%	106	25%
Total	82	100%	418	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

Relacionando os dados das Tabelas 20 e 21, constatamos que dos 62 estudantes com renda familiar de até 1,5 salários-mínimos, 15 estudantes ou 3% não possuem renda e tem os gastos financiados por programas governamentais, como Bolsa-Família ou Benefício de Prestação Continuada.

Na modalidade EaD encontramos um percentual de 40% de estudantes com renda familiar superior a 4,5 salários-mínimos (tabela 20). A renda mais elevada pode ser explicada pelo fato de muitos estudantes já se encontrarem inseridos no mercado de trabalho, onde 49% têm renda e contribuem ou são responsáveis pelo sustento da família (tabela 21) quando olhamos os dados referentes as razões que levaram a escolha do curso, 37% da

modalidade presencial e 24% do curso EaD declaram vocação. O percentual elevado de estudantes que declaram “vocação”, mais até do que “inserção no mercado de trabalho” evidencia ser um curso de graduação com profissionais que já trabalham na área de TI

Tabela 22 Motivação para escolha do CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - UNESA (2017)

	Presencial		EaD	
	Nº	%	Nº	%
Inserção no mercado de trabalho	29	33%	96	23%
Influência familiar	1	1%	6	1%
Valorização profissional	18	21%	118	28%
Prestígio Social.	1	1%	2	0%
Vocação	32	37%	100	24%
Oferecido na modalidade a distância.	0	0%	46	11%
Baixa concorrência para ingresso	6	7%	1	0%
Outro motivo.	0	0%	46	11%
Total	87	100%	415	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

Ao analisarmos os dados relativos ao custeio (Tabela 23), observamos que mais uma vez, os estudantes da modalidade EaD são os que mais comprometem sua renda com o custeio da mensalidade, 64% na modalidade EaD contra 31% na modalidade presencial. Na modalidade presencial, constatamos, tal como no CST em Gestão de RH que 31% contam com o PROUNI ou o FIES para custear as mensalidades, além de descontos oferecidos pela UNESA em cima do preço cheio do curso (22%). Neste ponto destacamos que, embora a YDUQS afirme em suas Demonstrações Financeiras Padronizadas buscar uma política de independência em relação ao PROUNI e FIES, estes programas são

fundamentais para a permanência de uma parcela dos estudantes do Ensino Presencial, que possuem o ticket médio mais alto que o Ensino Digital.

Tabela 23 Custeio das mensalidades dos estudantes do CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas – UNESA (2018)

	Presencial		EaD	
	Nº	%	Nº	%
Nenhum, pois meu curso é gratuito.	1	1%	4	1%
Nenhum, embora meu curso não seja gratuito	27	31%	265	64%
ProUni integral	13	15%	37	9%
ProUni parcial, apenas.	0	0%	3	1%
FIES, apenas	14	16%	2	0%
ProUni Parcial e FIES.	1	1%	10	2%
Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal	1	1%	65	16%
Bolsa oferecida pela própria instituição	19	22%	20	5%
Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra).	9	10%	0	0%
Financiamento oferecido pela própria instituição	0	0%	6	1%
Financiamento bancário.	1	1%	0	0%
TOTAL	86	100%	412	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

Mesmo que com uma porcentagem maior de estudantes nas faixas de renda acima de 4,5 salários-mínimos, o CST Análise e Desenvolvimento de Sistemas não se diferenciam muito do CST em Gestão de RH quanto ao perfil dos estudantes, qual sejam: adultos, trabalhadores, que contribuem ou são os principais responsáveis pelo sustento familiar e oriundos de escola pública.

5.3 O CST EM LOGÍSTICA

O CST em Logística forma, em linhas gerais, profissionais para o controle e armazenamento de estoques e elaboração de rotas de distribuição e entrega. De acordo com o CNCTS (BRASIL, 2016), o perfil do egresso é de um profissional que:

Gerencia as operações e processos logísticos. Promove a segurança das pessoas, dos meios de transporte, dos equipamentos e cargas. Articula e atende clientes, fornecedores, parceiros e demais agentes da cadeia de suprimentos. Elabora documentos de gestão e controles logísticos. Estrutura e define rotas logísticas considerando os diferentes modais. Articula processos logísticos em portos, aeroportos e terminais de passageiros nos diferentes modais. Gerencia e supervisiona o recebimento, o armazenamento, a movimentação, a embalagem, a descarga e a alienação de materiais de qualquer natureza. Gerencia o sistema logístico e sua viabilidade financeira. Gerencia e articula sistemas de manutenção, de suprimento, de nutrição e de atividades financeiras. Avalia e emite parecer técnico em sua área de formação (BRASIL, 2016, p. 45).

De acordo com o PPP do CST em Logística da UNESA, o objetivo do curso é: “proporcionar aos alunos conhecimentos teóricos-científicos e vivências em diferentes contextos no que tange às técnicas de armazenagem, distribuição e transporte para atuação no planejamento e coordenação da movimentação física e de informações sobre as operações multimodais de transporte das organizações” (ESTÁCIO, 2018, p. 21 - 22).

A Logística que aqui ganha status de curso de graduação, nada mais é do que o controle do tempo de circulação e do tempo total de rotação do capital. Neste sentido, o CST de Tecnologia em Logística é um dos mais afinados às demandas da *empresa flexível e liofilizada do capitalismo em sua era digital* (ANTUNES, 2018). Basicamente é um curso de graduação, onde trabalhadores em condição de vulnerabilidade socioeconômica são formados para a gestão do *proletariado de serviços da era digital* (ANTUNES, 2018). De acordo com o PPP do curso:

Os alunos do CST em Logística provêm, em sua maioria, de escolas públicas. Muitos participam do programa PROUNI e de outros programas de Bolsas de Estudos. A IES ao participar desses programas do governo Federal e Estadual colabora para a inclusão dos alunos das classes mais baixa. A maioria dos alunos vem para a instituição de transporte público, trabalha durante o dia e estuda à noite. A dificuldade dos alunos reflete no seu desempenho no primeiro semestre do curso o que, às vezes, ocasiona abandono (ESTÁCIO, 2018, p. 14)

Como meio de dar condições mínimas para que o estudante seja capaz de cursar as disciplinas do curso de graduação a UNESA disponibiliza um programa online

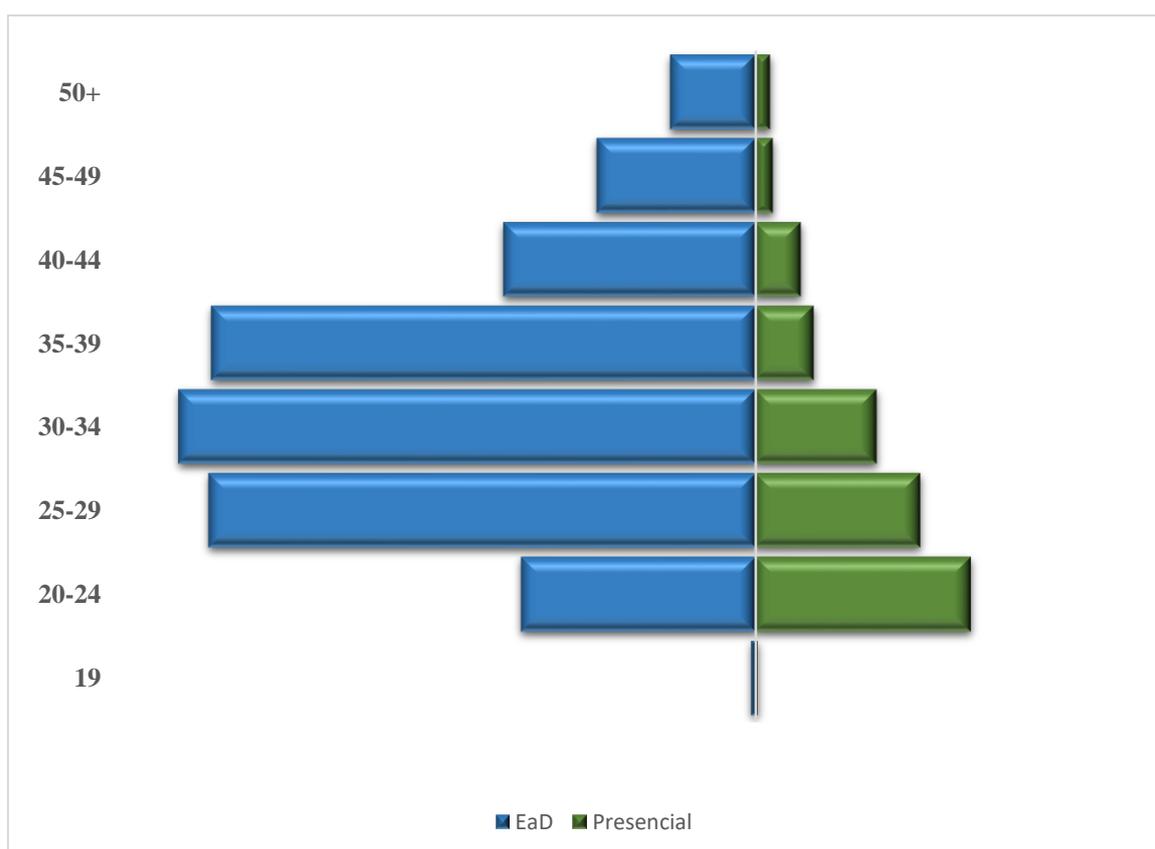
voltado ao “nivelamento” e “reforço” para que os estudantes tenham condições de acompanhar as disciplinas, evitando a evasão. A ênfase no CST como curso de graduação para a população mais precarizada é enfatizada no PPP. Para a UNESA: “O curso está inserido no atual processo de expansão e democratização do ensino superior, cuja demanda de acesso, gerada pelo grande crescimento do ensino médio, alcançou todos os níveis da sociedade, impondo ao Centro de Ensino Estácio a abertura de suas portas a esse novo contingente” (ESTÁCIO, 2018, p. 17). Além da oferta de aulas de reforço e nivelamento, nos primeiros períodos são disciplina obrigatórias: Fundamentos de Matemática e Fundamentos de Língua Portuguesa, que tem como objetivo revisar conteúdo do Ensino Médio. Explicitando as deficiências no processo de ensino aprendizagem de alunos que são oriundos de escolas públicas ou de escolas privadas de baixo custo. Entre os estudantes do CST em Logística, fizeram o Ensino Médio todo em escola pública: 67% dos estudantes da modalidade presencial e 62% dos estudantes da modalidade EaD.

O PPP torna explícita a condição da empresa como Estado Educador, no contexto da sociedade civil, onde a IES assume o papel importante no arrefecimento da luta de classes pelo acesso ao conhecimento socialmente produzido, bem como na promoção do consenso para a vida na sociedade burguesa. No contexto do Modo de Regulação Neoliberal, o acesso à educação é garantido por meio de IES privadas, onde o conhecimento submetido à lógica da mercadoria. Neste sentido, a UNESA defende que: “Devido à incapacidade do setor público em prover recursos para suportar tal demanda, o ensino privado foi o protagonista de uma expansão sem precedentes nos últimos anos e continua crescendo, alavancado, também, pelo retorno aos bancos escolares de parte da população economicamente ativa” (ESTÁCIO, 2018, p. 17 - 18). A demanda pelo Ensino Superior, resultante da expansão pública do Ensino Médio, contraditoriamente, é apontada, pela UNESA, como uma questão que apenas a iniciativa privada pode equacionar. Deste modo, a gestão dos estudantes-trabalhadores egressos da Rede Pública é equacionada transformando usuários das escolas públicas em clientes das universidades privadas. Sendo estas as responsáveis pela formação da força de trabalho na era digital, em que o trabalhador deve comprometer o valor destinado à sua reprodução na qualificação da sua força de trabalho. O CST se apresenta, portanto, como mais um “projeto inovador” para absorver os oriundos da escola precária voltada ao atendimento dos segmentos sociais mais pobres (ALGEBAILLE, 2009, p. 125).

De acordo com o CNCST (2016, p. 45) as ocupações associadas ao CST em Logística são: Diretor de operações de serviços de armazenamento, Diretor de suprimentos, Gerente de logística (armazenagem e distribuição) e Tecnólogo em logística de transporte. Estes profissionais são formados de acordo com os cinco pilares da educação da UNESCO, no contexto de uma formação voltada a promoção do empreendedorismo e da conformação para a vida precária, por meio de uma formação por competências, alinhada ao paradigma da complexidade de Edgar Morrin voltada a resolução de problemas imediatos da produção (ESTACIO, 2018, p. 60).

Ao analisar o Gráfico 24, constatamos que se confirma a tendência da modalidade EaD em concentrar estudantes adultos e da modalidade presencial de concentrar estudantes mais jovens.

Gráfico 24: Faixa etária dos estudantes do CST em Logística – UNESA (2018)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

Na modalidade EaD, tanto o CST de em Logística como o CST em Gestão de RH concentram mais alunos na faixa de 30 e 34 anos. De acordo com a Tabela 24, também

se confirma a tendência dos alunos se concentrarem até a faixa de 4,5 salários-mínimos de renda familiar. A partir desta faixa, a concentração de alunos cai para menos de 10% tanto na modalidade presencial como na EaD.

Tabela 24 Renda Familiar dos estudantes de Logística da UNESA (2018)

	Presencial		EaD	
	Nº	%	Nº	%
Até 1,5 salário-mínimo (até R\$ 1.431,00)	56	25%	125	17%
De 1,5 a 3 salários-mínimos (R\$ 1.431,01 a R\$ 2.862,00)	93	41%	260	36%
De 3 a 4,5 salários-mínimos (R\$ 2.862,01 a R\$ 4.293,00)	41	18%	206	28%
De 4,5 a 6 salários-mínimos (R\$ 4.293,01 a R\$ 5.724,00)	20	9%	63	9%
De 6 a 10 salários-mínimos (R\$ 5.724,01 a R\$ 9.540,00)	10	4%	66	9%
De 10 a 30 salários-mínimos (R\$ 9.540,01 a R\$ 28.620,00)	5	2%	10	1%
Acima de 30 salários-mínimos (mais de R\$ 28.620,00)	0	0%	1	0%
Total	225	100%	731	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

A situação financeira indica (Tabela 25) que 4% dos estudantes do CST em Logística não tem renda e dependem de programas sociais para garantir sua subsistência. 54% dos estudantes têm renda e contribui ou é o principal responsável pelo sustento da família (INEP, 2018).

Tabela 25: Situação financeira dos estudantes do CST em Logística – UNESA (2018)

	Presencial		EaD	
	Nº	%	Nº	%
Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais	17	8%	21	3%
Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas	37	17%	77	11%
Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos	52	24%	106	15%
Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos	24	11%	106	15%
Tenho renda e contribuo com o sustento da família.	56	25%	225	31%
Sou o principal responsável pelo sustento da família	34	15%	196	27%
Total	220	100%	731	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

Quando analisamos os dados da situação de trabalho (Tabela 26), constatamos que 67% da totalidade dos estudantes trabalha 40h ou mais. Quando analisamos a distribuição por modalidade temos: 71% na modalidade EaD temos e 54% na modalidade presencial. Os dados do ENADE confirmam o perfil delimitado pelo PPP da UNESA acerca do perfil do estudante do CST em Logística, qual seja: trabalhador, onde a maior parte tem jornada de 40h e oriundo de escola pública. No entanto, vale destacar que há uma divergência no discurso entre o PPP do curso e as propagandas institucionais da UNESA. Se a propaganda é feita por um jovem que destaca as competências socioemocionais necessárias ao estudante do CST em Logística: concentrado, organizado, analítico (capaz de resolver os problemas do cotidiano usando raciocínio lógico) e que gosta de trabalhar em equipe. O discurso do PPP exalta o caráter inclusivo do curso por atrair jovens e adultos trabalhadores de origem pobre, que chegam à universidade de transporte público (ESTÁCIO, 2018, p. 23).

Tabela 26 Situação de trabalho dos estudantes do CST em Logística - UNESA (2018)

	Presencial		EaD	
	Nº	%	Nº	%
Não estou trabalhando	56	25%	119	16%
Trabalho eventualmente	12	5%	30	4%
Trabalho até 20 horas semanais	21	9%	19	3%
Trabalho de 21 a 39 horas semanais	14	6%	42	6%
Trabalho 40 horas semanais ou mais	123	54%	520	71%
Total	226	100%	730	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

A Tabela 27 explicita que 52% dos estudantes da modalidade EaD financiam as mensalidades apenas com sua renda. Apontando mais uma tendência no recorte socioeconômico dos estudantes do CST. Pois, os estudantes da modalidade EaD, são mais velhos, trabalham mais horas e são os responsáveis ou contribuem para o sustento da família com maior frequência e, em geral, são os que mais custeiam a mensalidade apenas com seus rendimentos.

Não temos condições de saber se tal discrepância se dá pelo fato de a mensalidade do EaD ser mais barata ou se o curso EaD tem menos alunos provenientes do ENEM. No entanto, um dado que pode contribuir para esta análise é o percentual dos estudantes que tem bolsa oferecida pela própria instituição, que é bem próximo, tanto no CST em Logística quanto no CST em Gestão de RH. Ainda que um dos descontos oferecidos esteja vinculado ao ENEM, a UNESA oferta descontos para os estudantes provenientes das diversas formas de ingresso, tanto na modalidade presencial quanto na EaD. O objetivo desta política é mitigar a evasão e aumentar o percentual de estudantes com mais de um ano, valorizando o ticket veterano.

A política de concessão de bolsas e descontos da UNESA contempla os estudantes com média das notas do ENEM igual ou superior a 850 pontos com bolsas de 100%, o que explica o percentual de 5% na modalidade presencial e de 2% na modalidade EaD que declaram que o curso é gratuito, ainda que a IES seja privada. Este índice se repete com valores bem próximos nos cursos analisados anteriormente.

Tabela 27: Custeio das mensalidades dos estudantes do CST em Logística – UNESA (2018)

	Presencial		EaD	
	Nº	%	Nº	%
Nenhum, pois meu curso é gratuito.	11	5%	13	2%
Nenhum, embora meu curso não seja gratuito	64	28%	379	52%
ProUni integral	26	12%	45	6%
ProUni parcial, apenas.	0	0%	3	0%
FIES, apenas	18	8%	5	1%
ProUni Parcial e FIES.	0	0%	1	0%
Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal	9	4%	18	2%
Bolsa oferecida pela própria instituição	59	26%	180	25%
Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra).	30	13%	68	9%
Financiamento oferecido pela própria instituição	8	4%	16	2%
Financiamento bancário.	1	0%	2	0%
Total	226	100%	730	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

Com relação a baixa incidência de alunos da modalidade EaD no FIES, até 2022, a Lei Federal 10.260/2001 (Lei do FIES) a concessão de FIES para estudantes de cursos EaD sofria maior regulação. A partir da redação dada pela Lei Federal 13.530/2022 que os cursos de graduação EaD foram inclusos na Lei FIES. Até a alteração a lei não proibia que o Fies fosse aplicado a cursos de graduação EaD. No entanto, o Poder Executivo restringia este acesso por meio das regulamentações da Lei 10.260/2001 (ABMES, 2021).

Tabela 28 Motivo da escolha da IES dos estudantes do CST em Logística – UNESA (2018)

	Presencial		EaD	
	Nº	%	Nº	%
Gratuidade.	18	8%	22	3%
Preço da mensalidade.	21	9%	219	30%
Proximidade da minha residência.	65	29%	112	15%
Proximidade do meu trabalho.	23	10%	19	3%
Facilidade de acesso.	22	10%	65	9%
Qualidade/reputação.	51	22%	204	28%
Foi a única onde tive aprovação.	2	1%	6	1%
Possibilidade de ter bolsa de estudo.	15	7%	30	4%
Outro motivo.	11	5%	54	7%
Total	228	100%	731	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

A tabela 28 revela que a mensalidade é o motivo da escolha do curso para 30% dos estudantes da modalidade EaD, enquanto a proximidade da residência é o motivo da escolha do curso para 29% dos estudantes da modalidade presencial.

O CST em Logística confirma a tendência da graduação tecnológica nas ser voltada para o estudante-trabalhador e responsável pelo sustento da casa. A escolha do grau e da modalidade é induzida pela realidade socioeconômica. Até aqui se confirma nossa hipótese inicial dos CST como mercadoria barata e acessível aos segmentos sociais com maior vulnerabilidade socioeconômica.

5.4 O CST EM MARKETING

O CST em Marketing é um curso de graduação tecnológica do Eixo Gestão e Negócios. É voltado para a formação de Analistas (ocupação CBO 1423-35) e Administradores de Marketing (ocupação CBO 2521-05). O curso tem duração de dois anos. Em geral, são profissionais que analisam o perfil do consumidor e elaboram as estratégias mais eficazes adequadas para a promoção e alocação de mercadorias e da própria marca de uma empresa. De acordo com o CNCST o perfil do egresso é de um profissional que:

Coordena equipes de marketing. Assessora dirigentes de marketing. Gerencia produtos de marketing, serviços e marcas. Planeja, executa e avalia pesquisas e estratégias de mercado. Avalia aspectos econômico-financeiros relacionados ao marketing. Identifica e analisa canais de distribuição. Planeja estratégias de comunicação com os consumidores. Supervisiona as atividades de marketing. Avalia e emite parecer técnico em sua área de formação (BRASIL, 2016, p. 46).

De acordo com o PPC, o egresso deve ser capaz de:

- a) Alinhar os planos operacionais aos planos estratégicos da empresa; b) Agregar valor aos negócios no contexto da organização, alinhando-os às forças econômico-sociais, políticas e culturais; c) Analisar crítica e permanentemente o cenário mundial dos negócios e suas tendências, projetando cenários políticos, econômicos e de mercado; d) Elaborar estudos de segmentação de mercado; e) Realizar pesquisa de mercado; f) Realizar trabalhos de consultoria na área de marketing empresarial; g) Utilizar as ferramentas da tecnologia da informação como instrumento gerencial (ESTÁCIO, 2018, p. 20-21).

Ainda de acordo com o PPC, o CST em Marketing deve capacitar o egresso para: “análise crítica dos processos mercadológicos, bem como tomar decisões sobre os ciclos de Produtos; Preços; Promoção; Canais de Distribuição; Pesquisa de Mercado; Comportamento e Direito do Consumidor; Ética e Sustentabilidade” (ESTÁCIO, 2018, p. 20-21). Deste modo se o Tecnólogo em Logística é o responsável pela elaboração e

supervisão da alocação e distribuição física da mercadoria, o Tecnólogo em Marketing é o responsável pelo “posicionamento” da marca e seus produtos no mercado.

O vídeo promocional do CST em Marketing destaca sua capacidade de fazer o egresso ser capaz de tornar sua carreira mais “atraente para o mercado de trabalho” (ESTÁCIO, 2022). As habilidades socioemocionais para o candidato ao curso são de pessoas com: boa comunicação, capazes de apresentar com clareza novos conceitos e estratégias; que amam ler e escrever; capazes de trabalhar em equipe, ou seja, dinâmico e capazes de se relacionar bem com outros profissionais; “atenados”, ou seja, um profissional que acompanhe as tendências do mercado (ESTÁCIO, 2023b). Além de personificar o mercado de trabalho, o material promocional induz a inserção e valorização profissional como responsabilidade do estudante e, neste sentido, o curso de graduação é capaz de agregar valor a sua mercadoria, qual seja, a força de trabalho. Na perspectiva do estudante como empreendedor de si e proprietário da sua força de trabalho como meio de produção.

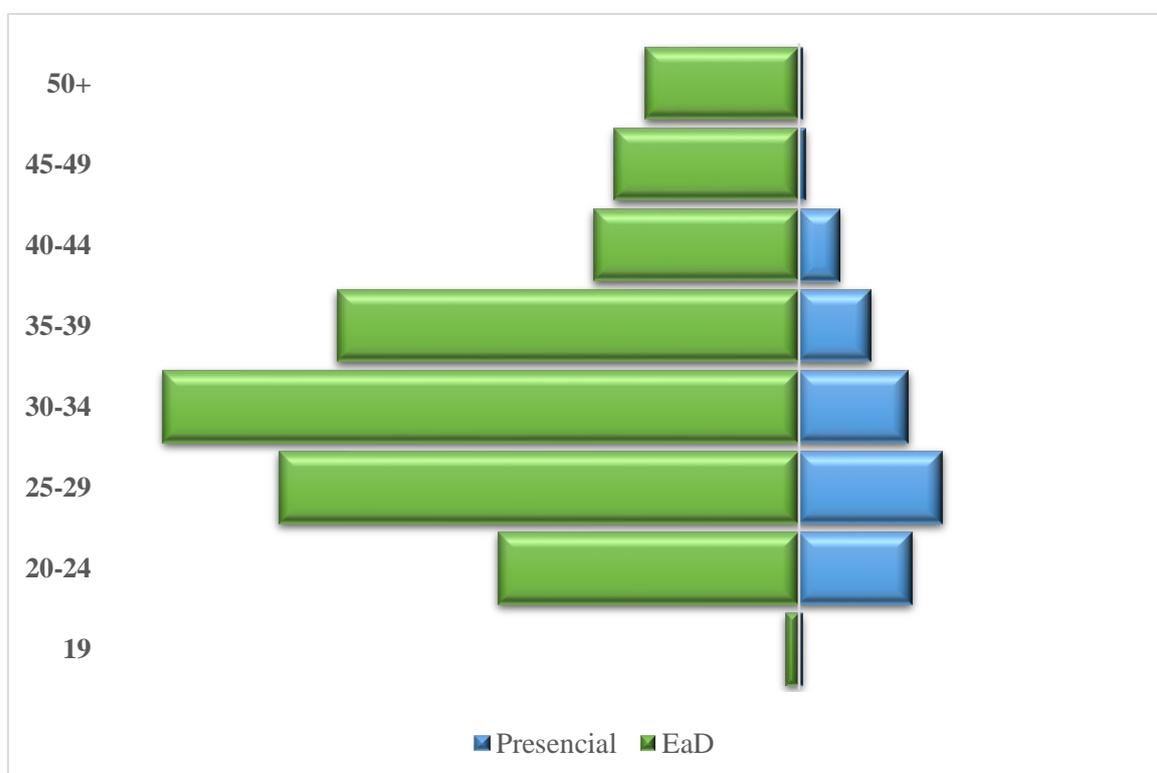
As concepções de auto-responsabilização e do sujeito como empreendedor de si estão presentes no PPC do curso, que entende a sociedade contemporânea como uma sociedade competitiva, onde: o “mundo corporativo em razão de tal competitividade exige que os profissionais sejam qualificados adequadamente para fazer frente à tal característica. É o mundo das estratégias visando atrair o consumidor envolvendo-o à ponto de fazê-lo decidir-se pelo produto e ou serviço” (ESTÁCIO, 2018, p. 16). Neste sentido, o CST em Marketing, de acordo com a IES e seguindo a “estrutura do CST em Marketing abarca a capacidade orientadora do MEC, permitindo ao aluno que saia com condições de enfrentar competitivamente este mercado” (ESTÁCIO, 2018, p. 16). A personificação do mercado enquanto sujeito a ser combatido é um elemento presente nos PPC dos CST analisados, aliás, a maior parte dos textos é cópia literal, mudando apenas o quadro de disciplinas e as especificidades de cada curso. De qualquer modo, o afinamento e o alinhamento à visão de mundo pós-moderna, tais quais: o alinhamento ao paradigma da complexidade a interdisciplinaridade e a formação para a sustentabilidade se faz presente nos PPC dos CST analisados.

Mais uma vez, o PPC enfatiza o perfil socioeconômico dos estudantes como: alunos das classes mais baixas, provenientes de escola pública, dependentes do PROUNI e de bolsas para se manter na instituição e usuários do transporte público. A conciliação entre

trabalho e estudo, os obriga a estudar a noite e muitas vezes resulta no abandono do curso (ESTÁCIO, 2018, p. 13). Essa constatação é visível nos dados do Questionário do Enade.

O Gráfico 25 confirma a tendência dos CST em concentrar estudantes de faixa etária adulta, com destaque para o intervalo de 30 a 34 anos. Com relação ao tipo de escola no Ensino Médio, 49% dos estudantes cursaram todo em escola pública e 34% estudaram todo em escola privada. Dos que estudaram em escola pública 50% são do EaD (INEP, 2018).

Gráfico 25 Distribuição dos estudantes do CST em Marketing por faixa etária– UNESA (2018)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

Quando analisamos a renda familiar (Tabela 29) observamos que 68% dos estudantes se concentram nas três faixas mais baixas da renda familiar. Ainda que com uma distribuição um pouco maior do que os CST em Gestão de RH e Logística, a faixa de 3 a 4,5 salários-mínimos é a que tendencialmente concentra a maior parte dos estudantes dos CST mais procurados da UNESA.

Tabela 29 Renda familiar dos estudantes do CST em Marketing - UNESA (2018)

	Presencial		EaD	
	Nº	%	Nº	%
Até 1,5 salário-mínimo (até R\$ 1.431,00)	20	16%	68	13%
De 1,5 a 3 salários-mínimos (R\$ 1.431,01 a R\$ 2.862,00)	45	37%	154	29%
De 3 a 4,5 salários-mínimos (R\$ 2.862,01 a R\$ 4.293,00)	30	25%	134	25%
De 4,5 a 6 salários-mínimos (R\$ 4.293,01 a R\$ 5.724,00)	15	12%	62	11%
De 6 a 10 salários-mínimos (R\$ 5.724,01 a R\$ 9.540,00)	10	8%	75	14%
De 10 a 30 salários-mínimos (R\$ 9.540,01 a R\$ 28.620,00)	1	1%	42	8%
Acima de 30 salários-mínimos (mais de R\$ 28.620,00)	1	1%	5	1%
	122	100%	540	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

A análise da situação financeira (Tabela 30) nos permite avaliar com mais detalhes as condições socioeconômicas dos estudantes. Constatamos que 6% dos estudantes do CST vivem em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, dependendo de programas sociais para financiar a subsistência.

Tabela 30 Situação financeira dos estudantes do CST em Marketing – UNESA (2018)

	Presencial		EaD	
	Nº	%	Nº	%
Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais	4	3%	13	2%
Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas	22	18%	61	11%
Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos	35	29%	109	20%
Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos	16	13%	82	15%
Tenho renda e contribuo com o sustento da família.	26	21%	149	28%
Sou o principal responsável pelo sustento da família	18	15%	126	23%
	121	100%	540	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

De acordo com a Situação Financeira (Tabela 17) 48% dos estudantes do CST têm renda e contribuem ou são responsáveis pelo sustento familiar. O desmembramento por modalidade é mais bem observado na tabela. Enquanto 34% dos estudantes não têm renda e são financiados. É entre este grupo minoritário que encontramos aqueles que apenas estudam.

A Tabela 31 permite inferir que 60% dos estudantes trabalham pelo menos 40h semanais, sendo 63% na modalidade EaD e 49% na modalidade presencial. Portanto,

além de a maioria dos estudantes ser trabalhador, podemos dizer que os estudantes do EaD tendem a trabalhar mais horas do que os da modalidade presencial. Este dado não se limita ao CST em Marketing, como viemos observando até aqui.

Tabela 31 Situação de trabalho dos estudantes do CST em Marketing – UNESA (2018)

	Presencial		EaD	
	Nº	%	Nº	%
Não estou trabalhando	31	27%	87	16%
Trabalho eventualmente	8	7%	34	6%
Trabalho até 20 horas semanais	5	4%	23	4%
Trabalho de 21 a 39 horas semanais	15	13%	56	10%
Trabalho 40 horas semanais ou mais	57	49%	338	63%
Total	116	100%	538	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

A análise do custeio (Tabela 32) revela que 49% dos estudantes pagam as mensalidades com recursos próprios, sendo 26% da modalidade presencial e 54% da modalidade EaD. Deste modo, vai se confirmando a tendência dos estudantes da modalidade EaD terem acesso a menos formas de financiamento que os estudantes da modalidade presencial.

Como vimos anteriormente, a concessão do FIES não estava devidamente regulamentada até o ano de 2022. Sendo assim, ou os estudantes não tiveram acesso a este modo de custeio do curso, como o CST em Marketing ou o tiveram em menor quantidade. Como podemos inferir, a partir da Tabela 19, além do comprometimento da renda familiar, a principal forma de custeio são as bolsas e descontos concedidos pela própria instituição que segue as regras do edital discutido neste capítulo (ESTÁCIO, 2023). Nesta política, temos um percentual de 1,5% de estudantes que tem gratuidade concedida a partir dos 1.100 primeiros escritos no programa de descontos com pontuação média igual ou superior a 850 pontos.

A segunda forma de bolsa com maior incidência são aquelas ofertadas por instituições ou empresas, sendo 13% para a modalidade presencial e 8% para a modalidade EaD. Apenas depois destas formas de concessão de bolsas e descontos é que temos o PROUNI, que contempla 8% dos estudantes, sendo 10% do presencial e 7% do EaD.

Tabela 32 Custeio das mensalidades dos estudantes do CST em Marketing – UNESA (2018)

	Presencial		EaD	
	Nº	%	Nº	%
Nenhum, pois meu curso é gratuito.	1	1%	9	2%
Nenhum, embora meu curso não seja gratuito	31	26%	298	54%
ProUni integral	12	10%	41	7%
ProUni parcial, apenas.	0	0%	2	0%
FIES, apenas	8	7%	2	0%
ProUni Parcial e FIES.	1	1%	10	2%
Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal	3	3%	10	2%
Bolsa oferecida pela própria instituição	39	33%	122	22%
Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra).	16	13%	45	8%
Financiamento oferecido pela própria instituição	9	8%	8	1%
Financiamento bancário.	0	0%	4	1%
Total	120	100%	551	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

Até então, a análise dos dados confirma o perfil estabelecido pela própria instituição, dos CST concentrarem os alunos mais pobres. Esta constatação valida nossa hipótese de que os CST são explorados pelas IES privadas como meio de ofertar uma formação barata aos segmentos mais precarizados da classe trabalhadora que anseiam pelo ensino superior como meio de valorização profissional e saída da condição de pobreza. Como constatamos até mesmo uma parcela dos estudantes que fica entre 3% e 6% é de estudantes que não tem renda e dependem de programas sociais para garantir a subsistência. Vamos agora para a análise do último curso.

5.5 O CST EM GESTÃO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

O CST em Gestão da Tecnologia da Informação está no Eixo Tecnológico de Informação e Comunicação. De acordo com o CNCST, o profissional formado neste CST é aquele:

Especifica e gerencia os recursos de hardware, software e pessoal de Tecnologia da Informação em articulação com os objetivos e o planejamento estratégico das organizações. Implementa e gerencia os sistemas informatizados nas empresas. Projeta soluções de TI para o processo de gerenciamento das empresas. Analisa e gerencia contratos de serviços de tecnologia. Avalia e emite parecer técnico em sua área de formação (BRASIL, 2016, p. 56).

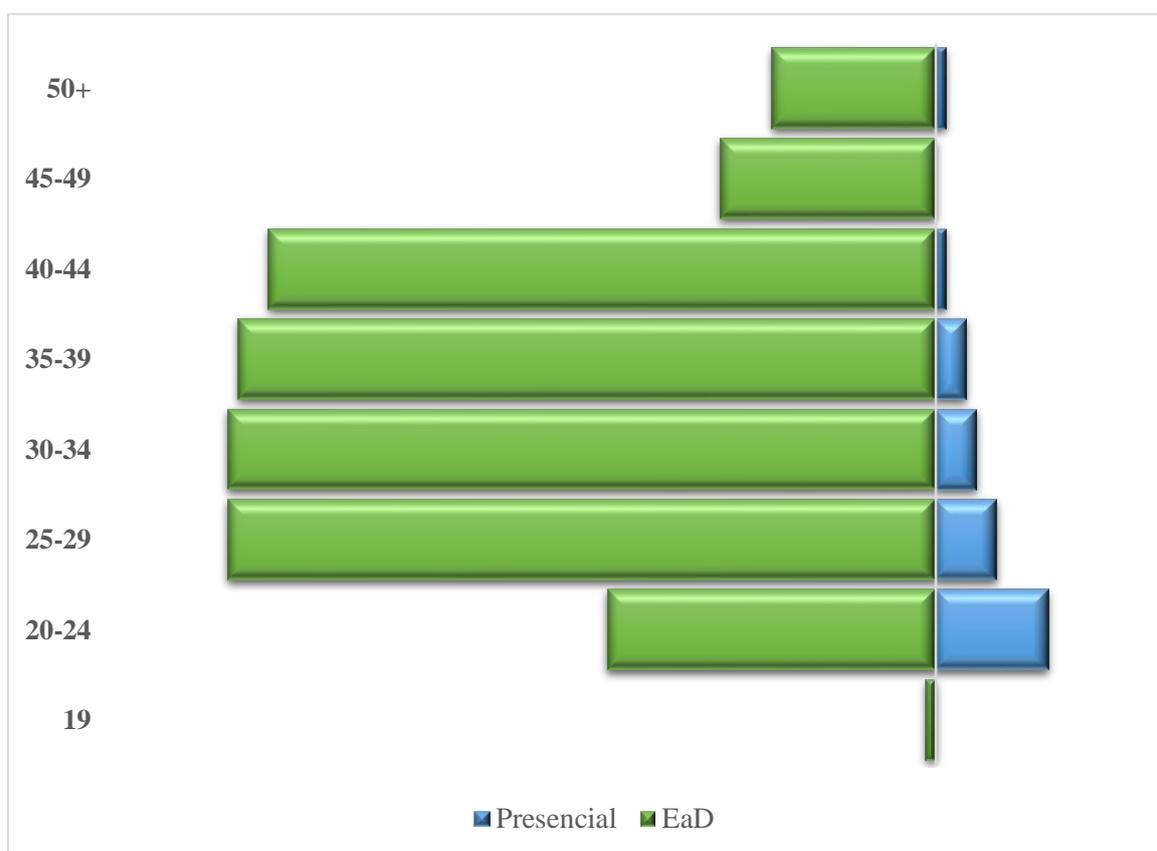
Ainda de acordo com o Catálogo (BRASIL, 2016, p. 56) as ocupações CBO associadas são: Tecnólogo em gestão da tecnologia da informação e do Tecnólogo em gestão de sistema de informação. Basicamente são profissionais que implantam e supervisionam os equipamentos e sistemas de TI nas empresas. De acordo com a Síntese do Projeto Pedagógico do Curso, o objetivo do CST em Gestão da Tecnologia da Informação é: “Proporcionar aos conhecimentos teórico-práticos bem como desenvolver habilidades e competências que os habilitem a atuarem como gestores da infraestrutura lógica e física e dos serviços relacionados à Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), preparados para atuarem de forma crítica e criativa, ética, sustentável, responsável e inovadora” (ESTÁCIO, 2023b).

Na UNESA o curso tem duração de dois anos e meio, na modalidade presencial e EaD (“Digital”). As competências socioemocionais elencadas no Portal da Estácio são de um profissional dinâmico (capaz de se adaptar a diferentes cenários),

“antenado” (atento as novas tendências tecnológicas, inovador (espírito empreendedor) e que goste de matemática para trabalhar com números e cálculos (ESTÁCIO, 2023).

O CST de Gestão em Tecnologia da Informação tem uma forte concentração de alunos adultos na modalidade EaD (Gráfico 26). Assim como nos outros cursos, a maioria dos estudantes (59%) se concentra nas três faixas mais baixas da renda familiar (tabela 20). Sendo que 55% dos estudantes cursaram o Ensino Médio todo em escola pública (INEP, 2018).

Gráfico 26 Distribuição dos estudantes do CST em Gestão da TI – UNESA (2018)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

Tabela 33: Renda familiar dos estudantes do CST em Gestão da TI – UNESA (2017)

	Presencial		EaD	
	Nº	%	Nº	%
Até 1,5 salário-mínimo (até R\$ 1.431,00)	5	19%	28	10%
De 1,5 a 3 salários-mínimos (R\$ 1.431,01 a R\$ 2.862,00)	8	31%	79	27%
De 3 a 4,5 salários-mínimos (R\$ 2.862,01 a R\$ 4.293,00)	5	19%	65	22%
De 4,5 a 6 salários-mínimos (R\$ 4.293,01 a R\$ 5.724,00)	3	12%	42	14%
De 6 a 10 salários-mínimos (R\$ 5.724,01 a R\$ 9.540,00)	1	4%	47	16%
De 10 a 30 salários-mínimos (R\$ 9.540,01 a R\$ 28.620,00)	4	15%	32	11%
Acima de 30 salários-mínimos (mais de R\$ 28.620,00)	0	0%	1	0%
Total	26	100%	294	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

Ainda que seja um curso com uma distribuição maior entre as faixas da renda familiar (Tabela 33), a concentração até 4,5 salários-mínimos confirma a tendência observada até aqui e apontada pela UNESA dos CST concentrarem os alunos mais de menor faixa de renda.

Os dados da situação financeira (Tabela 34) nos permitem um olhar mais aprofundado sobre as condições de vida e trabalho destes estudantes. 1,5% dos estudantes do CST em Gestão de TI vivem de programas sociais, sendo 4% na modalidade presencial e 1% na modalidade EaD.

Tabela 34 Situação financeira dos estudantes do CST em Gestão da TI - UNESA (2018)

	Presencial		EaD	
	Nº	%	Nº	%
Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais	1	4%	4	1%
Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas	1	4%	27	9%
Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos	4	15%	44	15%
Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos	4	15%	54	19%
Tenho renda e contribuo com o sustento da família.	10	38%	55	19%
Sou o principal responsável pelo sustento da família	6	23%	107	37%
	26	100%	291	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

No CST em Gestão de TI, 56% dos estudantes têm renda e contribui ou é o principal responsável pela família. Dos estudantes que são os principais responsáveis pelo sustento da família, 37% estão na modalidade EaD.

Ao observamos os dados da situação de trabalho (Tabela 35) constatamos que 74% dos estudantes do CST em Gestão de TI trabalham pelo menos 40h semanais, sendo 88% na modalidade presencial e 74% na modalidade EaD. Aliás este é o curso com o maior percentual de estudantes que trabalham mais de 40h, o que explica a distribuição de renda um pouco menos concentrada nas faixas mais baixas em relação aos outros CST.

Tabela 35: Situação de trabalho dos estudantes do CST em Gestão de TI -UNESA (2018)

	Presencial		EaD	
	Nº	%	Nº	%
Não estou trabalhando	2	8%	37	13%
Trabalho eventualmente	1	4%	13	4%
Trabalho até 20 horas semanais	0	0%	5	2%
Trabalho de 21 a 39 horas semanais	0	0%	22	8%
Trabalho 40 horas semanais ou mais	23	88%	214	74%
TOTAL	26	100%	291	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

Quando analisamos o custeio das mensalidades, constatamos que 66% dos estudantes pagam as mensalidades apenas com seus rendimentos, sendo 46% na modalidade presencial e 67% na modalidade EaD (Tabela 36). Deste modo, constatamos que os alunos do EaD comprometem mais o valor destinado à sua reprodução para financiar os seus estudos. Isto se explica pelo fato de o acesso ao FIES ser dificultado para esta modalidade. Quando analisamos o acesso as bolsas oferecidas pela própria instituição, o percentual de alunos do EaD é maior, 19% contra 12% da modalidade presencial. Temos também, na modalidade presencial um percentual expressivo de estudantes que recorreram a financiamento oferecido pela universidade (8%), número semelhante apenas ao CST em Marketing.

Tabela 36 Custeio das mensalidades dos CST em Gestão de TI – UNESA (2018)

	Presencial		EaD	
	Nº	%	Nº	%
Nenhum, pois meu curso é gratuito.	0	0%	3	1%
Nenhum, embora meu curso não seja gratuito	12	46%	196	67%
ProUni integral	4	15%	16	5%
ProUni parcial, apenas.		0%	3	1%
FIES, apenas	4	15%	3	1%
ProUni Parcial e FIES.	0	0%		0%
Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal	0	0%	2	1%
Bolsa oferecida pela própria instituição	3	12%	54	19%
Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra).	0	0%	12	4%
Financiamento oferecido pela própria instituição	2	8%	2	1%
Financiamento bancário.	1	4%	0	0%
Total	26	100%	291	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Microdados do Questionário do ENADE (INEP, 2018)

Portanto, diante dos dados expostos constatamos que nossa hipótese se confirma, qual seja, dos CST serem um curso mais barato e voltado aos segmentos de maior vulnerabilidade socioeconômica. Como observamos ao longo do texto, os estudantes dos CST são trabalhadores, comprometem sua renda para o pagamento das mensalidades, a

maioria possui renda familiar de até 4,5 salários-mínimos e trabalha pelo menos 40h. Constatamos também que a desigualdade entre os estudantes do EaD e da modalidade presencial. Em geral, mesmo que os estudantes do EaD possam ter uma renda familiar mais alta, a maior parte se concentra nas faixas de renda mais baixas, trabalham mais horas por semana que os estudantes da modalidade presencial e são de faixa etária mais velha, com forte concentração entre 30 e 34 anos de idade. Sendo assim, em algum momento tiveram de deixar de estudar para garantir a própria subsistência. Deste modo damos continuidade a próxima parte deste capítulo que analisa o CST como projeto educativo enxuto e flexível para a formação do proletariado de serviços da era digital.

5.6 UNIVERSIDADE S.A: A INDÚSTRIA EDUCACIONAL DO CAPITAL FINANCEIRO PARA A FORMAÇÃO DO PROLETARIADO DE SERVIÇOS DA ERA DIGITAL

Os dados expostos revelam que a financeirização das instituições privadas constituiu um novo padrão de oferta, onde os graus acadêmicos (bacharelado, licenciatura e tecnólogo) estão submetidos a dinâmica da valorização do capital e não a necessidade de formação de profissionais para atender a demanda social e econômica do país. Como consequência deste processo, os cursos de graduação são divididos em segmentos de acordo com o poder de consumo, quais sejam: Premium, Presencial e Digital.

Outra consequência deste processo é a expansão da modalidade EaD como meio de reduzir o trabalho vivo na produção, viabilizando a intensificação da extração da mais-valia. De acordo com Leher (2021):

Os grandes grupos econômicos que atuam na EaD estão ampliando o capital fixo por meio de aparatos tecnológicos de inteligência artificial que estão sendo utilizados para reduzir a força de trabalho, por meio de disciplinas virtuais (até 40% dos créditos de cursos presenciais podem ser a distância) e, até mesmo, pelo uso de robôs para a correção de trabalho dos estudantes, como na Laureate (DOMINICI, 2020 apud LEHER, 2021, p. 11).

A tendência da expansão do uso das TIC como meio de intensificação da extração da mais-valia e, portanto, do lucro é apontada Leher é verificada na YDUCS Participações S.A a partir de 2016, com a frustração da aquisição deste grupo, pela Kroton Educacional (atual Cogna Educação). A frustração da fusão que renderia até R\$170 milhões em dividendos aos maiores acionistas leva o grupo a rever suas estratégias de operação. E, partindo do

pressuposto da empresa enxuta, flexível e liofilizada (ANTUNES, 2018, p. 25), a YDUQS (ainda sob o nome de Estácio Participações S.A) inicia um plano de demissões em massa entre 2016 e 2017 e expande as suas operações na modalidade EaD. De tal modo que, a partir de 2019, antes mesmo da pandemia da Sars-Covid 19, a modalidade EaD ultrapassa a presencial.

Na UNESA, o CST antecede esta tendência, posto que antes mesmo de 2019 a modalidade EaD já se sobrepunha à presencial. Dos cinco cursos analisados, 76% dos estudantes estavam matriculados na modalidade EaD e 24% na modalidade presencial. E isto se deve a própria dinâmica da IES, que seguindo a política da YDUQS, concentra o espaço físico aos cursos mais caros, onde a possibilidade do abandono é menor.

O CST concentra os estudantes precarizados, desde os que dependem de programas sociais para garantir a subsistência até a população com mais de 30 anos, que trabalha pelo menos 40h semanais e tem rendimento de até 4,5 salários-mínimos. A composição social dos estudantes deste grau acadêmico relacionada ao fato dos cursos com maior número de matrículas estarem no Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios e Informação e comunicação nos leva a concluir que a configuração deste grau acadêmico nas IES privadas as constitui na *universidade enxuta para o proletariado de serviços*. Um tipo de graduação enxuto no tempo e nos conteúdos, organizados por competências e atravessados pelas ideologias do empreendedorismo e da sustentabilidade. Neste contexto, os cursos de graduação estão voltados a formação de gerentes e supervisores dos setores de recursos humanos, da distribuição e circulação de mercadorias e da manutenção dos sistemas de TI das empresas. Estes cursos, mais do que a formação para o trabalho na era digital são fundamentais para a criação do consenso ativo para as novas formas de contratação da empresa flexível e liofilizada no século XXI, onde:

Os trabalhos mais ou menos intermitentes, mais ou menos constantes, ganharam novo impulso com as TICs, que conectam celulares as mais distintas modalidades de trabalho[...]. [Neste contexto a] flexibilização crescente dos contratos de trabalho. [...] a terceirização vem se tornando a modalidade de gestão que assume centralidade na estratégia empresarial, uma vez que as relações empresariais estabelecidas entre capital e trabalho são disfarçadas em relações interempresas, baseadas em contratos por tempo determinado, flexíveis, de acordo com os ritmos produtivos das empresas contratantes, com consequências profundas que desestruturam ainda mais a classe trabalhadora, de tempo de trabalho e de vida, seus direitos, suas condições de saúde, seu universo subjetivo etc.” (ANTUNES, 2018, p. 30 - 32).

Além da formação para a conformação com as novas formas de contratação é fundamental que o proletariado da era digital aceite os mecanismos de endividamento com naturalidade, pois, na medida em que os serviços em que serviços que anteriormente eram públicos e gratuitos vão sendo privatizados ou massivamente ofertados pela iniciativa privada. É fundamental que a classe trabalhadora encare o comprometimento do valor destinado a sua reprodução ao pagamento da sua formação e qualificação da sua força de trabalho. Deste modo, a disseminação da ideologia da educação como mercadoria no lugar de direito público tem efeitos profundos na sociedade, na medida em que a formação da força de trabalho deixa de ser vista como tarefa do Estado e passa a ser financiada com o valor destinado a reprodução da classe trabalhadora, fato naturalizado sob ideologias voltadas a auto responsabilização como: a empregabilidade e o empreendedorismo.

A consequência deste processo é o endividamento crônico da classe trabalhadora, nas palavras de Dardot e Laval (2016, p. 33-34):

O endividamento crônico é produtor de subjetividade e acaba se tornando um verdadeiro “modo de vida” para centenas de milhares de indivíduos. [...] O que está em jogo nesses exemplos é a construção de uma nova subjetividade, o que chamamos de “subjetividade contábil e financeira”, que nada mais é do que a forma mais bem acabada da subjetivação capitalista. Trata-se, na verdade, de produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital com ele mesmo ou, mais precisamente, uma relação do sujeito como um “capital humano” que deve crescer indefinidamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais.

Os estudantes da universidade enxuta e flexível ao acessarem um ensino mercantilizado, são submetidas a um conjunto de ideologias voltadas a manutenção da hegemonia da classe dominante. Este tipo de educação está voltado a destruir os laços de solidariedade e coesão que podem levar a organização dos trabalhadores, nas palavras de Polanyi (2000 apud AZEVEDO,2015, p. 88):

Assim, mesmo se tratando da educação, atividade potencialmente promotora da solidariedade, da coesão e da integração (aliás, apesar disso); pelo fato de ser provisionada por entes privados com finalidade de lucro, ainda que por concessão pública e com qualidade certificada, seu tratamento como mercadoria gera o contrário de sua potencialidade, erodindo as relações humanas baseadas na solidariedade, fraternidade, coesão, unidade e integração.

A universidade enxuta e flexível para a formação do proletariado explicita a precarização da vida e do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento socialmente

produzido. A nova empresa enxuta e flexível pede um trabalhador conformado a vida precária, que aceite os novos mecanismos de contratação e pagamento do capitalismo na era digital, quais sejam: o contrato precário e flexível (terceirizado, pejetizado, plataformizado etc.) e as novas formas de garantia da reprodução da vida, cada vez mais dependentes do capital bancário, que incluem mecanismos de concessão de cartão de crédito, empréstimo pessoal, cheque especial etc. Para que o trabalhador consiga sustentar a manutenção da vida e a reprodução da força de trabalho sua e de seu grupo familiar. Portanto, a empresa flexível e liofilizada (ANTUNES, 2018, p. 35) pede a universidade enxuta e flexível, em uma realidade onde ao proletariado de serviços resta a graduação privada e reduzida, inserida em um universo onde a supremacia das instituições privadas se dá tanto em número de IES (88,5 das IES) quanto na concentração do número de matrículas (75,8%) (LEHER, 202, p. 11).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os CST são um grau acadêmico criado com a finalidade de dar conta do acirramento da tensão social pelo acesso ao ensino superior. Na década de 1970, Os CST surgiram para atender a demanda das classes médias organizadas no movimento estudantil que lutavam pelo acesso à universidade pública, no contexto da ditadura militar. Na emergência do bloco histórico mediado pelo neoliberalismo, o CST é reconfigurado para atender à nova demanda social decorrente expansão do Ensino Médio, a partir da década de 1990.

A parcela de maior vulnerabilidade socioeconômica que cursou o Ensino Médio em condições precárias na escola pública busca o Ensino Superior enxuto e flexível ofertado pelos CST com expectativas de valorização da sua força de trabalho e superação da pobreza. Estas expectativas estão expressas nos Microdados do Enade, onde 59% dos 4103 estudantes dos CST investigados, declararam que a motivação da escolha da graduação tecnológica foram as expectativas de inserção no mercado de trabalho e valorização profissional. Fica comprovada a força da ideologia da empregabilidade. Além do empreendedorismo presente nos PPC dos cursos analisados.

No modo de regulação neoliberal, o CST é repaginado como, mercadoria barata e acessível aos mais pobres. Sua oferta é cada vez mais submetida a lógica de uma universidade financeirizada, onde o trabalho vivo decresce em razão inversa do uso das TIC e em favor da expansão do aumento da lucratividade. Neste sentido, o conhecimento é submetido a ideologias voltadas para a produção do consentimento ativo dos trabalhadores ao modo de vida precário em uma universidade enxuta e flexível de formação do proletariado de serviços na era digital do capitalismo.

Esta universidade é a solução privatista de promoção da Educação Superior mediada pela conformação para a vida endividada e precária no capital financeiro. Onde:

Todas as empresas se tornaram malsãs, o que não é dito por prevenção moralista ou polemica, mas objetivamente. Foi a própria “grandeza” do mercado que criou a doença: a massa dos portadores de ações é tão grande que ela agora obedece às leis da “multidão” (pânico, etc., que tem seus termos técnicos especiais no *boom*, no *run*, etc.); e a especulação se tornou uma necessidade técnica, mais importante do que o trabalho dos engenheiros e dos operários (GRAMSCI, 2015, p 417).

Um dos efeitos da financeirização nas IES privadas é a “elitização” da modalidade presencial, que por ser cara é cada vez mais direcionada aos estudantes “Premium”, ou seja, àqueles que podem pagar. A universidade pública, gratuita e de qualidade vai ficando ilhada por grandes holdings que acomodam fundos de investimentos privados arquivilionários. E a massa da classe trabalhadora, oriunda das escolas públicas sendo atirada às universidades enxutas, onde comprometem o valor destinado à sua reprodução para a qualificação da sua força de trabalho. Nossas expectativas são que as contradições deste modelo de formação privada robusteçam a organização e luta dos trabalhadores pelo acesso ao conhecimento socialmente produzido, rompendo com este modelo enxuto e flexível voltado ao lucro da empresa liofilizada da era digital do capitalismo.

Referências

ABMES. **Comissão da Câmara aprova inclusão de cursos à distância no Fies**. 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/09/21/comissao-da-camara-aprova-inclusao-de-cursos-a-distancia-no-fies.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 19/06/2023.

ACCORSI, Maria Isabel. **A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves**: um olhar sobre a mediação docente. Orientadora: Cláudia Alquati Bisol. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul (RS), 2016.

ACIOLI, Maria de Fátima da Costa Lippo. **Cursos tecnológicos**: emergência de uma nova regulação. 2007. 216f. Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Bueno Fartes. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2007.

AGÊNCIA SENADO. **Em 1967, FGTS substituiu estabilidade no emprego**. Brasília (DF), 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/05/05/em-1967-fgts-substituiu-estabilidade-no-emprego>. Acesso em:06/05/2019.

ALKMIM, Giuliano Viana de. **CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA E BACHARELADO**: um estudo sobre a mudança ocorrida na formação profissional em administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – Campus Januária. Orientador: Bernardo Kipnis. 2011. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília/UNB, Brasília (DF), 2011.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e neodesenvolvimento**: Choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. – Bauru: Canal 6, 2014. 216 p.

AMARAL, Cláudia Tavares do. **POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DO TECNÓLOGO**: um estudo realizado em um Curso de Gestão Empresarial. Orientadora: Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira. 2006. 256f. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2006.

ANDRADE, Andréa de Faria Barros. **CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA**: um estudo de sua demanda sob a ótica dos estudantes. Orientador: Bernardo Kipnis. 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília/UnB, Distrito Federal, 2009.

ANTUNES, Ricardo L. C. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun. 2009

ANTUNES, Ricardo L. C. **O Caracol e sua concha: ensaios sobre a nova Morfologia do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAGÃO, Camila Maria Albuquerque. **Para além das luzes da ribalta**: concepções de professores do Instituto Federal do Piauí sobre as dimensões cultural e epistemológica da moda. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2018.

AZEVEDO, Luiz Alberto de. **De CEFET a IFET Cursos superiores de tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina**: gênese de uma nova institucionalidade? Orientadora: Eneida Oto Shiroma. 2011. 382f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. TRANSNACIONALIZAÇÃO E MERCADORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – a expansão privado-mercantil. **Rev. Inter. Educ. Sup. [RIESup]**. Campinas, SP. v.1. n.1. p. 86-102. jul./set. 2015

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia.** -1st ed. p. cm. - (El Desarrollo en la práctica). 1995.

BARBOSA, Filho Manoel. **Introdução a Pesquisa: Métodos, Técnicas e Instrumentos.** 3º ed. João Pessoa: A UNIÃO – Superintendência de Imprensa e Editora, 1994.

BONDAN, Girlane Almeida. **O Ensino de Empreendedorismo nos Cursos Superiores de Tecnologia do IFSC Campus Florianópolis Continente.** Orientador: Remi Castioni. 2016.170 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade de Brasília – Programa de Pós- Graduação em Educação – modalidade profissional, Brasília (DF), 2016.

BOSCHETTI, Luís Paulo Zanolla. **A Pedagogia Das Competências: estudo de caso em um curso de tecnologia Da UTFPR.** Orientador: Henrique Tahan Novaes. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília (SP), 2014.

BRANDÃO, Marisa. CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA: democratização do acesso ao ensino superior? REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, XXIX, 15 a 18 de outubro de 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: 2006 Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt09-2018-int.pdf>. Acesso em: 07 out. 2019

BRANDÃO, Marisa. Cursos superiores de tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior? **Trabalho Necessário**, Ano V, Nº 05, p. 1-15, 2007.

BRASIL. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.** Ministério da Educação. Brasília (DF): 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192, acesso em 09/06/2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP: 29/2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Brasília (DF): 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>, acesso em: 10/06/2020.

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): 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm, acesso em: 10/06/2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília (DF), 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 21 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília (DF), 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.302%2C%20DE%2012,vista%20o%20disposto%20nos%20arts. Acesso em: 21 dez 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011**. Institui a Rede e-Tec Brasil. Brasília (DF), 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7589.htm Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília (DF), 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 21 dez. 2020.

BRASIL. Guia de Orientação: **PROEP - Programa de expansão da Educação Profissional**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação. Brasília (DF): s.d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/guia_orient.pdf, acesso em 10/06/2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília (DF), 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm#art3%C2%A75. Acesso em: 20 dez. 2020.

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. 2001. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em 19/06/2023.

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 Lei nº s 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, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em 21 dez. 2020.

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, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 08 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.375, de 21 de junho de 2022.** Altera as Leis nºs 10.260, de 12 de julho de 2001, 10.522, de 19 de julho de 2002, e 12.087, de 11 de novembro de 2009, para estabelecer os requisitos e as condições para realização das transações resolutivas de litígio relativas à cobrança de créditos do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, para estabelecer a possibilidade de avaliação in loco na modalidade virtual das instituições de ensino superior e de seus cursos de graduação, a Lei nº 13.988, de 14 de abril de 2020, para aperfeiçoar os mecanismos de transação de dívidas, e a Lei nº 13.496, de 24 de outubro de 2017; e revoga dispositivos das Leis nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017, 13.682, de 19 de junho de 2018, 13.874, de 20 de setembro de 2019, e 14.024, de 9 de julho de 2020. 2023. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2019-2022/2022/Lei/L14375.htm#art7. Acesso em: 19/06/2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF): 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm, acesso em 09/06/2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, DE 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília (DF), 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em 08 jan. 2021.

BRASIL. **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. Brasília (DF), 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16545.htm. Acesso em 20 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.031, de 12 de abril de 1990.** Cria o Programa Nacional de Desestatização, e dá outras providências. Brasília (DF), 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8031.htm. Acesso em 08 jan. 2021.

BRASIL. **Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília (DF),

1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm. Acesso em 08 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.069, de 29 de junho de 1995**. Dispõe sobre o Plano Real, o Sistema Monetário Nacional, estabelece as regras e condições de emissão do REAL e os critérios para conversão das obrigações para o REAL, e dá outras providências. Brasília (DF), 1995. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19069.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Plano%20Real,REAL%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=Art.&text=%C2%A7%201%C2%BA%20As%20import%C3%Aancias%20em,grafadas%20precedidas%20do%20s%C3%ADmbolo%20R%24. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF): 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm > Acesso em: 01/03/2018.

BRASIL. **Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília (DF): 1998. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19649cons.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20da,Minist%C3%A9rios%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em 19 dez 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.870, de 23 de novembro DE 1999**. Dispõe sobre o valor total das anuidades escolares e dá outras providências. Brasília. DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19870.htm. Acesso em: 17/03/2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 155, de 15 de março de 1990. **Cria o Programa Nacional de Desestatização, e dá outras providências**. Brasília (DF), 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/1990-1995/155.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVIS%C3%93RIA%20No%20155%2C%20DE%2015%20DE%20MAR%C3%870%20DE%201990.&text=Cria%20o%20Programa%20Nacional%20de%20Desestatiza%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 18 dez. 2020

BRASIL. **Medida Provisória Nº 979, de 9 junho de 2020.** Dispõe sobre a designação de dirigentes pro tempore para as instituições federais de ensino durante o período da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia da covid-19, de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv979.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVIS%3%93RIA%20N%2%BA%20979%2C%20DE%209%20JUNHO%20DE%202020&text=Disp%3%B5e%20sobre%20a%20designa%C3%A7%C3%A3o%20de,6%20de%20fevereiro%20de%202020. Acesso em: 21 dez. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Trienal de Educação:1963-1965.** Brasília (DF), 1963. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001498.pdf>. Acesso em 14 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n.º 60/1963.** Trata da formação de técnicos de nível superior, Universidade Federal do Espírito Santo em convênio -Projeto encaminhado pelo Departamento de Assuntos Universitários: Documenta, n. 152, jul. 1972, p. 176 - 185.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE n.º 1.060/1963. Aprova a criação do curso de Engenharia de Operação. Brasília: Documenta, n. 12, mar. 1963, p. 51-53

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília: MEC, 1993. - Versão atualizada. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília (DF):1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 7.200. DE 2006.** Estabelece normas gerais da educação superior. regula a educação superior no sistema federal de ensino. altera as Leis nºs 9.394. de 20 de dezembro de 1996; 8.958. de 20 de dezembro de 1994; 9.504. de 30 de setembro de 1997; 9.532. de 10 de dezembro de 1997; 9.870. de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Brasília. DF. Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7DE3D8E77C23821C4DFD819D6C0B940F.node2?codteor=420781&filename=Avulso+-PL+7200/2006. Acesso em: 17/03/2023.

BRASIL. **Proposta em discussão:** Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação. Brasília (DF): 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf, acesso em 06/09/2020.

BRASIL. **Sumário Executivo PROEP 2008.** Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Brasília (DF): 2008. Disponível em: ftp.fnde.gov.br/web/proep/sumario_executivo_proep_2008.pdf, acesso em: 10/06/2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania:** a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998. 368p.

BRISSAC, Rafaela de Menezes Souza. **Fatores anteriores ao ingresso como preditivos de evasão nos anos iniciais dos cursos superiores de tecnologia.** Orientador: Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri. 148 f. 2009. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas (SP).

BTG PACTUAL. **Relatório Anual 2021.** 2021. Disponível em: <https://www.btgpactual.com/esg-e-impact-investing/esg-documentos>. Acesso em: 25/03/2023.

BURGOS Fernandez, Ciro Francisco. **Neoliberalismo e os cursos superiores de tecnologia no Brasil**. Orientador, Lindomar Wessler Bonetti. 2006. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. **A formação didático-pedagógica e a práxis dos professores dos cursos tecnológicos**: estudo na perspectiva lukacsiana. Orientadora: Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante 2018. s.n. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza (CE), 2018.

CARVALHO, Rejane do Socorro da Silva. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**: uma análise do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Saúde do Instituto Federal do Pará (IFPA) - Campus Belém. Orientador: Prof. Dr. Bernardo Kipnis. 2011. 113f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, Brasília (DF), 2011.

CARVALHO. Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 54 jul.-set. 2013.p. 761 – 778.

CASTRO, Alisson Magalhães. **A ocupação do tecnólogo no mercado de trabalho: um estudo comparativo dos Cursos Superiores de Tecnologia do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG – Campus Januária)**. Orientador do Prof. Dr. Remi Castioni. 2010. s.n. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília -UnB, Brasília (DF), 2010.

CASTRO, Samia Macêdo Santana de. **Avaliação do impacto no nível de renda dos egressos dos Cursos Superiores Tecnológicos no Piauí**: um estudo de caso do Instituto de Ensino Superior de Teresina. 2009. 88f. Orientador: Prof. Dr. Almir Bittencourt da Silva Dissertação (Mestrado Profissional) Pós-Graduação em Economia– da Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza (CE), 2009.

CIVALSCI, Elaine de Lourdes. **Cursos Superiores de Graduação Tecnológica: Estigma Discriminatório?** Orientação: Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto. 2011. s.n.

Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). **Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil Lattes**. Brasília (DF): 2020. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/073510013593349135607>. Acesso em: 23/06/2020

COSTA, Hellen Balbinotti. **Financeirização da Educação Básica: tendências no período 2010-2019**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

COSTA, Igor Andrade. **Reforma gerencial e seus impactos no currículo mínimo da educação básica: uma análise da gestão curricular na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro**. Seropédica/Nova Iguaçu (RJ): 2019. 204 f. Dissertação [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

CPP INVESTMENTS. **Our Story**. 2023. Disponível em: <https://www.cppinvestments.com/about-us/our-story/>. Acesso em 25/03/2023.

CREDIT SUISSE. **Credit Suisse no Brasil**. 2023. Disponível em: <https://www.credit-suisse.com/br/pt/quem-somos/cs-brasil.html>. Acesso em: 25/03/2023.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2ª Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007

CUNHA, Vera Lucia F. **As aprendizagens profissionais no ensino superior tecnológico: docência de um grupo de professores do CEFET-MT**. Orientadora: Prof.ª. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro 2008. 173p. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

D'ARISBO, Anelise. **A trajetória dos Cursos Superiores de Tecnologia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul: um olhar a partir da sociologia econômica**. Orientador: Prof. Dr. Sidinei Rocha de Oliveira. 2018. 223f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-

graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DAMAS, Helton Luiz Gonçalves. **Tecnologia educacional e possibilidades construtivistas a partir da percepção dos alunos sobre os processos de aprendizagem no curso superior a distância de tecnologia em gestão de turismo – CEFET-RJ / CEDERJ.** Orientadora: Prof. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado) -- Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, do Centro de Educação e Ciências Humanas Universidade Federal de São Carlos, 2013.

DANTAS, Etienne Andrade de Medeiros. **Perfil do tecnólogo em construção de edifícios: estudo sobre a concatenação entre competências na formação e no exercício profissional.** Orientador: Prof. Dr. Jorge Tarcísio da Rocha Falcão. 2016. 205 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos em Psicologia, 2016.

DARDOT, Pierre; Laval, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução: Mariana Echelar. Ed. Boitempo. Coleção Estado de Sítio. São Paulo, 2016.

ELIAS, Izilda Guedes. **A Pedagogia de projetos no Ensino Superior de Petróleo e Gás.** Orientadora: Profa. Dra. Carmem Lúcia Costa Amaral. 2014. 53 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo, 2014.

ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES S.A. **Prospecto preliminar de oferta pública de distribuição primária e secundária de UNITS de emissão da Estácio Participações.**2007. Disponível em:

<https://www.yduqs.com.br/Download.aspx?Arquivo=2WIVgA8YK3RQkdlt2DH8Dg=&IdCanal=BY+Sbn2TGepdP4sEX0ul6A==>. Acesso em: 07/03/2023.

ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES. **Comunicado ao Mercado.** 2017. Disponível em: <https://www.yduqs.com.br/List.aspx?idCanal=xzyfPuNv+j+iLpg6rec3zA==&ano=2017>. Acesso em: 31/03/2023.

ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES. **Fato Relevante**. 2016. Disponível em: <https://www.yduqs.com.br/List.aspx?idCanal=xzyfPuNv+j+iLpg6rec3zA==&ano=2016>. Acesso em: 31/03/2023.

ESTÁCIO. **Curso Superior de Tecnologia de Recursos humanos. extrato do Projeto Pedagógico de Curso**. s.d. Disponível em: <https://portal.estacio.br/docs/mec-FBI/RECURSOSHUMANOS.pdf>. Acesso em: 12/05/2023.

ESTÁCIO. **Graduação em Análise e Desenvolvimento de sistemas**. Youtube. 2020b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qC95Ebv_skY&t=11s&ab_channel=Est%C3%A1cio. Acesso em: 30/05/2023.

ESTÁCIO. **Graduação em Marketing**. Youtube. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9YYWy8ri3kA&ab_channel=Est%C3%A1cio. Acesso em 20/06/2023.

ESTÁCIO. **Graduação Flex**: entenda o conceito e as vantagens desse formato de ensino. 2023. Disponível em: <https://blog.estacio.br/futuro-profissional/graduacao-flex/#:~:text=dentro%20do%20assunto!-,0%20que%20%C3%A9%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20flex%3F,meio%20de%20um%20campus%20virtual>. Acesso em: 02/04/2023.

ESTÁCIO. **Informações sobre Gestão de Recursos Humanos**. 2023. Disponível em: <https://estacio.br/cursos/graduacao/gestao-de-recursos-humanos>. Acesso em: 29/04/2023.

ESTÁCIO. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Marketing**. 2018. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/3730735/ppc-mkt.pdf>. Acesso em: 20/06/2022.

ESTÁCIO. **Regulamento Campanha de Descontos Padrão**. 2023. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/4688244/regulamento-descontos-padrones-07-06.pdf>. Acesso em: 13/06/2023.

ESTÁCIO. **Síntese do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação**. 2023b. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/2580/sintese-ppc-em-gestao-da-tecnologia-da-informacao.pdf>. Acesso em: 20/06/2023.

ESTÁCIO. **Síntese Projeto Pedagógico do Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas**: Centro Universitário Estácio Juiz de Fora. 2020. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/4682873/ppc-an%C3%A1lise-e-desenvolvimento-de-sistemas-20201.pdf>. Acesso em: 30/05/2023.

EXAME INVEST. **Yduqs (YDUQ3)**: família Zaher aumenta participação para 10,79%. 2023. Disponível em: <https://exame.com/invest/mercados/yduqs-yduq3-familia-zaher-aumenta-participacao-para-1079/>. Acesso em: 25/03/2023.

FÁVERO, Maria de Lourdes. A. **A Universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR

FAVRETTO, Juliana; MORETTO, Cleide Fátima. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 407-424, Jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 ago. Disponível em: 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200005>.

FEITOSA, Cristiamari Carvalho. **TRABALHO E EDUCAÇÃO**: uma reflexão sobre a formação de tecnólogos. Orientador: Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015

FERREIRA, Cesário de Moraes Leonel. **A educação tecnológica no Terceiro Milênio: implicações do pensamento Complexo de Edgar Morin**. Orientadora: Maria do Rosário Silveira Porto 2013. 322p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FIGUEIREDO, Keli dos Santos de Aguiar. **A formação do tecnólogo e as concepções de tecnologia presentes nos cursos de graduação tecnológica da instituição UNESC da cidade de Criciúma -SC.** Orientação: Rafael Rodrigo Mueller. 2018. 98 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico, Criciúma (SC), 2018.

FILHO, Edson Detregiachi. **A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA:** Estudo de uma Unidade do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri. 2012. s.n. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília (SP), 2012.

FILIPAK, Suzete Nancy. **A construção do perfil do tecnólogo em design de móveis da UnC de Rio Negrinho.** Orientador: Prof. Dr. Bruno Hartmut Kopittke. 2002. 124f. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2002.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Após venda frustrada, Estácio pretende melhorar números.** 2017. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/colunas/mercadoaberto/2017/08/1912463-apos-venda-frustrada-estacio-pretende-melhorar-numeros.shtml>. Acesso em: 01/04/2023.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Collor se elegeu com promessa de eliminar "marajás".** 1990. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2208200315.htm>. Acesso em: 18 dez. 2020.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história.** 3ª ED. Rio de Janeiro: EPSJV/editora UFRJ. 2010.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 7ª ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

G1. **Yduqs. ex-Estácio. compra dona da Ibmecc por R\$ 1.9 bilhão.** G1. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/10/21/yduqs-ex-estacio-compra-dona-da-ibmecc-por-r-19-bilhao.ghtml>. Acesso em 09/08-2022.

GARCIA, Airton de Oliveira. **O processo de construção de saberes docentes de professores de graduação tecnológica**. Orientação: Profa. Dra. Cleoni Barbosa Fernandes. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo (RS), 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GONÇALVES, Rafael. **Educação tecnológica e empregabilidade: acompanhamento dos egressos da FATEC- SP**. Orientadora: Profa. Dra. Helena Peterossi. 2007. 183f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Centro Tecnológico de Educação Paula Souza. São Paulo, 2007.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e Fordismo. In: **Cadernos do cárcere** v. 4. Tradução de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira Carlos Nelson Coutinho. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. 394 p.

GRAMSCI, Antonio. Apuntes de filosofia I. In: **Cuadernos de la Cácel** – Edición Crítica, Tomo 2. Tradução: Ana Maria Palos. Revisão: José Luiz González. Cidade do México :Ediciones Era, 1984

GRAMSCI, Antonio. Breves notas sobre a política de Maquiavel. **Cadernos do Cárcere, volume 3**. Edição e Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 6ª edição, 2014.

GRAMSCI, Antonio. Carta nº 304, 9 de maio de 1932. In: _____. **Cartas do Cárcere, volume 2: 1931-1937**. Tradução: Luiz Sérgio Henriques; organizadores Carlos Nelson Coutinho e Tradução: Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GRANT THORNTON AUDITORES INDEPENDENTES LTDA. BRL **Trust Distribuidora de Títulos e Valores Mobiliários S.A**: Demonstrações contábeis acompanhadas do relatório do auditor independente em 31 de dezembro de 2022. 2022. Disponível em: <https://www.brtrust.com.br/wp-content/uploads/2023/03/BALANCO-2o-SEMESTRE-2022-BRL-TRUST-DTVM.pdf>. Acesso em 24/03/2023

GRUPO SEB. **Conheça nossas marcas!** 2023. Disponível em: <https://www.seb.com.br/>. Acesso em 25/03/2023

GUETS, Moacir. **Cursos superiores de tecnologia no Grande ABC Paulista: percepção dos alunos e professores.** 2008. 116 f. Orientação: Décio Azevedo Marques de Saes. Dissertação (mestrado em Educação) --Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo (SP), 2008.

GUIMARÃES, Sandra Lopes. **A entrevista de acolhimento e o contrato de trabalho pedagógico como uma possibilidade frente à evasão escolar em um Curso Superior de Tecnologia.** Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Archangelo. 2012. s.n. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas (SP), 2012.

HALLAL, Dalila Rosa. **O Curso de Turismo da PUCRS: a trajetória dos seus 38 anos de existência – do Bacharelado (1972) ao Tecnólogo (2010).** Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Câmara Bastos. 2010. 468f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação, PUCRS, 2010.

IBICT – INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. BDTD – BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. **Acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras.** Brasília (DF): IBICT, 2020. Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 23/06/2020.

INFOMONEY. **Estácio muda nome da marca para Yduqs e “abre nova fase de crescimento”.** 2019. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/negocios/estacio-muda-nome-da-marca-para-yduqs-e-abre-nova-fase-de-crescimento/>. Acesso em: 14/03/2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019.** Divulgação dos resultados Principais Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 25 11.2020.

JESUS, Antônio Tavares de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez: Campinas (SP). Editora Universidade de Campinas, 1989.

LAKATOS, Eva Maria; Markoni, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto, relatório, publicações e trabalhos científicos. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEHER, Roberto. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.9-29, abr. 2021.

LEITE, José Luiz. **A prática curricular dos professores do Curso Superior de Tecnologia em Controle de Obras do IFMT – Cuiabá/MT**. 2011. 98 p. Orientadora: Jorcelina Elisabeth Fernandes. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá (MT), 2011.

LIOTTO, Melissa. **Avaliação do Curso Superior Tecnológico em Gestão Pública na modalidade a distância**: um estudo de caso no Instituto Federal de Santa Catarina. Orientador: Prof. Dr. Rogério da Silva Nunes. 2013. 115p. Dissertação (Mestrado Profissional) Programa de Pós-graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

LIRA, Lourdes Benedita de Oliveira. **ESTÉTICA E IMAGEM PESSOAL**: O Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no Curso de Formação do Tecnólogo na Modalidade a Distância. Orientadora: Prof.ª Dra. Zeina Rebouças Corrêa Thomé. 2015. 115f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

LUCATO, Alfredo Heitor. **Contribuição dos cursos superiores de tecnologia na educação profissional do trabalhador brasileiro**. Orientador: Prof. Dr. Luiz Roberto Alves. 2014. s.n. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Administração e Economia, São Bernardo do Campo (SP), 2014.

MACEDO, Jussara M. de. **Formação para o trabalho docente**. Curitiba: Appris, 2017. 303 p.

MACEDO, Jussara Marques de. Direito à educação no Brasil. RTPS – Revista Trabalho Política e Sociedade, Vol.1, nº 01, p. 41-60, jul.- dez./2016.

MANCIBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do. Expansão da educação superior no Brasil e a hegemonia privado-mercantil: o caso da unesa. **Educ. Soc.** [online]. 2013, vol.34, n.122, pp.81-98. ISSN 1678-4626. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000100005>. Acesso em: 07 jul. 2020

MANCIBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil - 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020

MARIN, Andrea Cristina. **A construção dos currículos em cursos superiores tecnológicos no Brasil**: um estudo com base em levantamento junto ao banco de teses da CAPES. Orientador: Prof.^a. Dra. Celia Maria Haas. 2014. 105 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARTINS, Gislaiane. **EAD COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL**: uma análise do curso superior de tecnologia em gestão pública do IFSC, seus limites e perspectivas. Orientador: Prof. Dr. Marcio Vieira de Souza. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas, Centro de Ciências Jurídicas Políticas e Sociais, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí (SC), 2010.

MARX, Karl. O Capital: Crítica da economia política: livro I. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 33^a Ed – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, Karl; Friedrich, Engels. Manifesto do Partido Comunista. In:____. **Obras Escolhidas em Três Tomos**, Tomo 1. Tradução: José Barata-Moura, Eduardo Chitas, Francisco Melo e Álvaro Pina. Editora “Avante!”, Edições Progresso, Lisboa, Moscou, 1982.

MELLO, Margareth Benedito de Jesus Bressani de. **Motivação de alunos dos cursos superiores de tecnologia**. Orientadora: Maria Isabel Silva Leme. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Aprendizagem). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E CIDADANIA. **Parecer do Conselho Administrativo de Defesa Econômica** (CADE) nº 1/2017/CGAA2/SGA1/SG. Ato de Concentração nº 08700.006185/2016-56. 2017. Disponível em: https://sei.cade.gov.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?DZ2uWeaYicbuRZEFhBt-n3BfPLlu9u7akQAh8mpB9yNSFTfj8USwu3lKyBSpljRFDorzc2mqubLKVOS1AUB1gEDsdnGi56oAeENrgA4by7RtNniEU5mwyw4Z6C8BywqD. Acesso em: 30/03/2021.

MOLETTA, Isabelle Christine. **A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA**: um estudo de caso. Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Alcântara. 2005. s.n. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2005.

MORAIS, Frederico Dourado Rodrigues. **A relação entre escola e trabalho na lógica do capital**: os cursos superiores de tecnologia no Brasil em debate. Orientador: Prof. Dr. José Adelson da Cruz. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

MORAIS, Patrícia Dias de. **CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO ESTADO DE MATO GROSSO** – a oferta pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, no período de 2001 a 2013. Orientadora: Profa. Dra. Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

NALLE, Juliana Gisele da Silva. **INCLUSÃO NAS FACULDADES DE TECNOLOGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO**: percepções de gestores e de egressos público-alvo da Educação Especial. 2018. 294f. Orientadora: Maria Júlia Canazza Dall'Acqua. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), Araraquara (SP), 2018.

NUNES, Charlene Vicente Amâncio. **A didática no ensino superior de Tecnologia em Design de Moda da UNESC/SENAI**. Orientador: Antonio Serafim Pereira. 2014. 114 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma (SC), 2014.

NUNES, Terezinha de Sousa Ferraz. **Implicações da política de educação superior de tecnologia na constituição da docência nos cursos de graduação de tecnólogos**. Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria de Oliveira Melo. 2011. 298 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação, Pernambuco, 2011.

OKADA, Nancy. **A ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO COMERCIAL: contribuições e desafios para a formação profissional**. Orientador: Caroline Kraus Luvizotto. 2012. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP, 2012.

OLIVEIRA, Ana Cândida Franco de. **O tecnólogo em processamento de dados no mundo do trabalho: caminhos e descaminhos dos egressos de uma instituição privada de ensino superior de Goiânia**. Orientadora: Prof.^a. Dra. Denise Silva Araújo. 2009. 132f. Dissertação (mestrado). Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2009.

OLIVEIRA, Elias Nunes de. **Educação superior tecnológica e desenvolvimento em Rondônia**. Orientadora: Dra. Walterlina Brasil. 2012. 146f. Dissertação (Mestrado) Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

PAEZ, Fabiana Martinello. **A formação continuada de professores na educação profissional tecnológica de graduação: das necessidades para a tessitura de possibilidades**. Orientador: Antonio Serafim Pereira. 2013. 147 p. Dissertação (Mestrado). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma (SC), 2013.

PARADICE INVESTMENT MANAGEMENT. **Emerging Markets Strategy**. 2023. Disponível em: <https://www.paradice.com/international/strategies/emerging-markets/>. Acesso em: 24/03/2023.

PAULO-NETTO, José. **Crise capitalista e ofensiva neoliberal**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PEDRO, Edmundo da Silva. **O processo ensino-aprendizagem em curso superior tecnológico de moda como fator de mobilidade social**. Orientador: Prof. Dr. Antonio Takao Kanamaru. 2017. 112f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Programa de Mestrado em Têxtil e Moda. Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PEDRO, Josélia Galiciano. **Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial: uma análise da formação superior tecnológica**. Orientadora: Prof.^a. Dra. Renata Portela Rinaldi. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente (SP), 2010.

PEDROSO, Mack Léo. **Formação Profissional e qualidade de vida no trabalho: a percepção do egresso do Ifsul-Rio-Grandense**. Orientador: Prof.^a. Dra. Olgamir Francisco de Carvalho. 2011. s.n. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília/UnB, Brasília (DF), 2011.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010, 502p.

PEREIRA, Marcelo Almeida de Camargo. **A aprendizagem de competências evidenciadas pelos alunos do Curso de Tecnologia em Comércio Exterior**. Orientadora: Professora Dra. Vera Lucia Felicetti. 2014. s.n. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário La Salle, Canoas (RS), 2014.

PINTO, Celso Rabelo Machado. **Avaliação de um curso superior tecnológico na perspectiva dos interessados**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Beatriz Gomes Bettencourt. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade Cesgranrio Faculdade Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2018.

PINTO, Fernanda de Campos. **Educação superior tecnológica brasileira: uma abordagem sobre sua evolução e um estudo de caso sobre as perspectivas de egressos no Distrito Federal**. Orientador: Prof. Dr. Célio da Cunha. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília (DF), 2018.

PIRES, Carlos Eduardo. **Modelo de medição do impacto econômico-financeiro de uma Faculdade de tecnologia para o município no qual se insere**. Prof. Dr. Alfredo Colenci Junior. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2009.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Traduzido por Luiz Carlos de Freitas. 1^a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 288p.

PRADO, Fernando Leme do. **Complexidade e metodologia de projetos: melhorando a prática docente em cursos de graduação tecnológica**. Orientadora: Profa. Dra. Maria Candida Moraes. 2007. 232f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PRADO, Margareth Simone Marques. **O curso superior de tecnologia em logística: um olhar reflexivo e expectativa dos egressos em relação aos resultados e a perspectiva de sua profissão**. Orientador: Prof. Dr. Antonio Amorim. 2013. s.n. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação e Tecnologias Aplicadas à Educação, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador (2013).

RABELLO, Amilton Luiz. **A Universidade Aberta do Brasil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina: da concepção à implementação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública**. Orientadora: Débora Cristina

Jeffrey. 2012. [s.n.]. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2012.

RABELO, Aril. **Imagem dos Cursos Superiores de Gestão em Tecnologia**: um estudo comparativo com alunos de uma instituição de ensino superior privada. Orientador: Dr. Tarcísio Afonso. 2011. 97p. Dissertação (Mestrado em Administração). Curso de Mestrado Profissional em Administração, Faculdades Integradas Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, MG, 2011.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Editora Cortez, 2ª Edição, 2002.

REDE UNIVERSITAS/BR. **Sobre a Rede Universitas**. Disponível em: http://www.redeuniversitas.com.br/p/rede-universitas_22.html. Acesso em: 27/11/2020.

ROCHA, Marisa Brandão. CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA: INDICAÇÕES DE COMO SE EXPANDE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL. Reunião Nacional da ANPED, XXXV, 21 a 24 de outubro de 2012, Porto de Galinhas, PE. **Anais...** Porto de Galinhas, PE: 2012 Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-1900_int.pdf. Acesso em: 07 out.2019.

Rocha, Marisa Brandão. **METAMORFOSE DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL**: política de acesso ao ensino superior em um estado burguês / Marisa Brandão Rocha. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação). Orientador: José dos Santos Rodrigues. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2009.

ROCHA, Marisa Brandão. **METAMORFOSE DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL**: política de acesso ao ensino superior em um estado burguês. Orientador: José dos Santos Rodrigues. 2009. 248 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói (RJ), 2009

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na empresa e na escola. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS sob a supervisão de Julieta B. R. Desaulniers. Campinas (SP): Papyrus, 1997. 207 p.

ROSA, Rúbia Simone Valadares. **Sentidos e efeitos da noção de competência sobre práticas docentes no contexto de cursos superiores de tecnologia**. Orientador: Prof. Dr. Luís Henrique Sommer. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UNISINOS, São Leopoldo (RS), 2011.

SANT'ANA, Luiz Ernesto. **A visão acadêmica do empreendedorismo: o caso do curso superior de tecnologia em empreendedorismo, do Instituto Superior Tupy, de Joinville – SC**. 106 f. 2005. Dissertação. (Mestrado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2005.

SANTOS FILHO, João Ribeiro dos; Chaves, Vera Lúcia Jacob. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e os desafios do financiamento (2013-2018) **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. 05, nº 08, p. 33-50, jan.-jun./2020.

SANTOS, Deribaldo. **Graduação Tecnológica no Brasil: crítica à expansão de vagas no ensino superior não universitário**. Orientadora: Profa. Ph.D. Maria Susana Vasconcelos Jimenez. 2009. s.n. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2009.

SANTOS, Paula de M. **Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica**. Orientador: Prof. Dr. José dos Santos Souza. (Tese de doutorado, *em elaboração*). 2020. s. n. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/Seropédica (RJ), 2020.

SANTOS, Wellington Luiz. **CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM SEGURANÇA NO TRABALHO: percepção do(a)s aluno(a)s e professore(a)s**. Orientação: Décio Azevedo Marques de Saes. 2015. 227 p. Dissertação (mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação, Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo (SP), 2015.

SCANTAMBURLO, Ricardo. **As influências da realização do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos a distância na situação profissional e familiar de alunos egressos do Polo de Apoio Presencial da Cidade de Mauá da**

Universidade Metodista de São Paulo. Orientador: Prof. Dr. Eduardo Loebel. 2011. s.n. Dissertação (mestrado em Administração) --Faculdade de Administração e Economia da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo (SP), 2011.

SCHRODERS. **Quem somos.** 2023. Disponível em: <https://www.schroders.com/pt-br/br/investidores/quem-somos/quem-somos/>. Acesso em 24/03/2023.

SCIELO – **SCIENTIFIC ELETRONIC LIBRARY ONLINE.** São Paulo: 2020. Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em 23/06/2020.

SILVA, Arnaldo Vieira da. **A docência nos cursos de graduação tecnológica: representações sociais de alunos, docentes e gestores educacionais.** Orientação: Zeila de Brito Fabri Demartini. 2011. 164 f. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo (SP), 2011.

SILVA, Maria Cristina da. **INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:** curso superior de tecnologia em química ambiental no CEFET-PR. Orientadora: Profa. Dra. Vania Ribas Ulbicht. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SILVA, Paulo Roberto da. **Contradições entre políticas de investimento, expansão de vagas e evasão na Educação Profissional.** Orientador: Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri. 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2013.

SILVA, Sandra Maria Casarini da. **Formação de tecnólogos em hotelaria:** um estudo com egressos. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo. 2007. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, Piracicaba (SP), 2007.

SILVEIRA, Daniel Farias. **AVALIAÇÃO DE OPÇÕES PRÉ-COMPRA DE CURSOS TECNOLÓGICOS DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE ENSINO SUPERIOR EM**

FORTALEZA/CE. Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Murakami. 2007.s.n. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SILVESTRE, Ivânia Maria. **Criação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na Escola Agrotécnica Federal de Machado – MG:** do proposto ao vivido. Orientação: Prof. Dr. José Vieira de Sousa. 2010. 181fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília (DF), 2010.

SOUSA, José Vieira; JESUS, Girlene R. de; GRIBOSKI, Cláudia M (org.). **Expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil:** uma análise das tendências e controvérsias no período pós-LDB nº 9.394/96 (1997-2012) . Brasília (DF). Editora Universidade Federal de Brasília, 2021.

SOUZA, José dos Santos .**Tendências em Construção no Processo de Implantação e Desenvolvimento dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil.** Projeto de Pesquisa, 2019b. Disponível em: <https://sigaa.ufrj.br/sigaa//pesquisa/projetoPesquisa/criarProjetoPesquisa.do?id=1937361&dispatch=imprimirProjetoPesquisa>. Acesso em: 27/11/2019.

SOUZA, José dos Santos Mediação entre a escola e o mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 1, p. 123-140, jan./abr. 2018

SOUZA, José dos Santos. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, vol.10 n. 20, p. 50-66, julho/dezembro de 2015.

SOUZA, José dos Santos. A pedagogia política renovada do estado brasileiro para a formação profissional e conformação social de jovens de baixa renda. **Plurais Revista Multidisciplinar**. Salvador, v. 4, n. 3, p. 36-53, set./dez. 2019

SOUZA, José dos Santos. Crise orgânica do capital, recomposição burguesa e intensificação da precariedade do trabalho docente: fundamentos sócio-históricos da

(des)configuração do trabalho docente. 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 01 a 05 de outubro de 2017, UFMA, São Luís/MA. **Anais...** São Luís (MA): 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sesoes_38anped_2017_4_desconfiguracao_do_trabalho_docente_texto_jose_dos_santos.pdf Acesso em: 01/03/2018.

SOUZA, José dos Santos. Cursos Superiores de Tecnologia: a materialidade da formação enxuta e flexível para o precariado no Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, V.18, nº 36, p. 320-342, maio-ago. de 2020.

SOUZA, José dos Santos. Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, vol.16 n. 1, p. 123-140, janeiro/abril de 2018.

SOUZA, José dos Santos. Reforma gerencial e novos desafios para a gestão do trabalho escolar. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. I, nº 01, p. 09-20, Jul.-Dez./2016.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90**. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.

SOUZA, José dos Santos.; VEIGA, Célia. Cristina. P. S. Determinantes sociais e políticos da regulamentação e fomento de cursos superiores de tecnologia no Brasil. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 38, p. 461-482, jan. 2020. ISSN 2178-2679. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i38.6021>.

SOUZA, José dos Santos; KOSSAK, Alex. **Nota sobre indexadores e fontes bibliográficas da área de educação**. Grupo de Pesquisa sobre Trabalho Política e Sociedade (GTPS). Nova Iguaçu (RJ), 2020.

SOUZA, José dos Santos; VEIGA, Célia Cristina P. da S. Tendência da produção científica sobre os Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 41, p. 184-207, Edição Especial, 2020.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. **Pensando em Marx**: uma leitura crítico-comentada de O capital; prefácio Manfredo A. de Oliveira; posfácio J. Chasin – São Paulo: Ensaio. 1995.

TESSER, Ângela Rangel Ferreira. **A Profissão de Tecnólogo**: Instrumento de Intervenção num Mundo do Trabalho em Transformação. 2011. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

TREVISAN, Suzana. **Educação superior tecnológica e identidade docente**. Orientador Prof. Dr. Paulo Fossatti. Dissertação (Mestrado em Educação). 2012. s.n. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle, Canoas (RS), 2012.

VALDAMERI, Gildete Aparecida. **Formação profissional tecnológica em cosmetologia e estética**: limites e possibilidades do projeto pedagógico. Orientadora: Prof^ª. Dra. Regina Célia Linhares Hostins. 2010.115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí (SC), 2010.

VALE, Andréa Araujo do. **“As faculdades privadas não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora”**: a trajetória da Estácio de Sá da filantropia ao mercado financeiro. 2011. 446f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2011.

VALENCIA, Adrian Sotelo. O PRECARIADO: uma nova classe social? E o que aconteceu com o Proletariado? In: **Precariado ou Proletariado?** Tradução: Diógenes Moura Breda. Projeto Editoria Praxis, Canal 6 editora. 1^a ed. Bauru (SP), 2016.

VEIGA, Célia Cristina P. S. **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).

VEIGA, Célia Cristina P. S.; SOUZA, José dos Santos. A criação dos cursos superiores de tecnologia no contexto da recomposição burguesa diante da crise estrutural do capital. In: 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.

VICENTE, Zuleica Cristina Mizael. **O curso superior de tecnologia tem condições de promover ascensão socioeconômica?** Orientadora: Márcia de Paula Leite. 2018. [s.n.]. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2018

VIEBRANTZ, Rosalir. **A qualidade da graduação na educação superior tecnológica no Brasil: impactos e desafios**. Orientadora: Prof.^a Dra. Marília Costa Morosini. 2010. 404 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

VIEIRA, Alice Maria Hosken. **Impactos da qualidade percebida sobre a satisfação, o valor percebido, o comprometimento e a propensão à evasão de estudantes de Graduação Tecnológica**. Orientador: Prof. Dr. Gustavo Quiroga Souki. 2014. s.n. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração). Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2014.

VIEIRA, Mauricio Fernando. **Uma análise da aderência do Curso Superior de Tecnologia em Mecatrônica Industrial às suas demandas profissionais**. Orientador: João Eduardo Azevedo Ramos da Silva. 2016. 87 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia DE Produção Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba (SP), 2016.

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. **A implantação dos Cursos Superiores de Tecnologia no CEFET-PR**. Orientador: Prof. Dr. Herivelto Moreira. 2001. S.N. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR, Unidade de Curitiba), Curitiba, 2001.

WELLINGTON MANEGMENT. **Why Wellington?** 2023. Disponível em: <https://www.wellington.com/>. Acesso em 24/03/2023.

YDUQS. **A YDUQS: quem somos.** 2023. Disponível em:
<https://www.yduqs.com.br/show.aspx?idCanal=U/ccuSh0iht1/mEX/ez1ng==>.

Acesso em: 17/03/2023.

YDUQS. **Apresentação de resultados:** 4º trimestre 2022. Disponível em:
<https://www.yduqs.com.br/Download.aspx?Arquivo=zWhUjaIUHtacGVJM4tS+hQ==>

Acesso em:01/04/2023

YDUQS. **Demonstração Financeira Padronizada:** 4º trimestre 2022. **2022.**
Disponível em:

<https://www.yduqs.com.br/Download.aspx?Arquivo=6AZPEmq7OqQ1lKOE0vfg9A=>
≡. Acesso em:01/04/2023

YDUQS. **NOSSA história:** 2007-2021. 2022. Disponível em:
<https://www.yduqs.com.br/show.aspx?idMateria=RF4l2kPEngp6i5MW/CPQyw==>.

Acesso em:09/08/2022.

YDUQS. **Release de Resultados.** 2023b. Disponível em:
<https://www.yduqs.com.br/listresultados.aspx?idCanal=QueRek9lx6lY8glbPTs6XA=>

≡. Acesso em: 02/04/2023.

ZANONI, Eliane. **É possível um curso superior de tecnologia em marketing propor em seu currículo o consumo sustentável?** Orientação: Prof. Dr. Fernando José de Almeida. 2018. 116f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.