



4544 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT11 - Política de Educação Superior

Expansão e avaliação dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil: tendências e controvérsias no período entre 1997 e 2015

Jose Vieira de Sousa - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Agência e/ou Instituição Financiadora: MCTI CNPq

Expansão e avaliação dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil: tendências e controvérsias no período entre 1997 e 2015

Considerações iniciais

O objetivo deste artigo é descrever e analisar resultados parciais de pesquisa mais ampla^[1] desenvolvida sobre os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs), no Brasil, destacando as principais motivações, tendências e controvérsias do seu processo de expansão e avaliação, no período entre 1997-2015. O estudo tomou como referência a política definida para a educação superior e as demandas da sociedade brasileira, situando-as no processo expansionista dos CSTs, no recorte temporal de dezoito anos, traduzindo a preocupação em examinar a dinâmica assumida pela oferta desses cursos, considerando a flexibilização que a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) apontou para a diversificação de instituições e cursos superiores no Brasil. Em um cenário marcado, sobretudo, pela diversidade e heterogeneidade institucionais, característica distintiva do sistema brasileiro de educação superior (MARTINS, 2014), a oferta dos CSTs tem crescido expressivamente nas instituições públicas e privadas de educação superior (IES) do País.

A reflexão proposta no trabalho situa-se no escopo do considerável número de estudos empíricos realizados, nas últimas duas décadas, sobre a expansão quantitativa do sistema de educação superior, levando em conta, dentre outros fatores, a relação público/privado (AMARAL, 2003; CATANI, OLIVEIRA e MICHELOTTO, 2010; SGUISSARDI, 2014).

O texto está organizado em três partes. A primeira apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa – instrumentos de coleta e perspectiva de análise dos dados, critérios de seleção dos sujeitos e das IES pesquisadas, nas quais foram realizadas entrevistas semiestruturadas e presenciais com seus dirigentes e breve caracterização dos mesmos. A segunda parte situa a trajetória dos CSTs no sistema brasileiro de educação superior, discutindo elementos sobre a origem, consolidação e expansão, à luz da análise de dados quantitativos relativos ao período 1997-2015 que evidenciam as principais tendências do processo. A terceira parte analisa e interpreta as informações obtidas por meio das entrevistas feitas com dirigentes das IES selecionadas sobre a expansão e avaliação dos CSTs, considerando a reconfiguração de sua oferta pós-LDB nº 9.394/96. Examina, ainda, as percepções dos entrevistados sobre os fatores que justificam a expansão desses cursos nos setores público e privado, além do sentido atribuído por eles à avaliação e regulação dos cursos em questão.

Aspectos metodológicos do estudo

O estudo buscou informações nas seguintes fontes: (i) descrição e interpretação dos dados fornecidos pelos dirigentes das IES pesquisadas, por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas presencialmente, recorrendo à técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2004); (ii) documentos oficiais delineadores da política formulada, no período 1997-2015, para a educação superior no País, com ênfase nos parâmetros e diretrizes definidos para a expansão dos CSTs; (iii) leis, pareceres, portarias e outros atos legais e normativos, relativos aos processos de criação, expansão e avaliação dos CSTs, no período mencionado.

O estudo revelou um caráter exploratório e uma perspectiva de análise que buscou conjugar a leitura de dados quantitativos e qualitativos sobre a expansão desses cursos, no recorte temporal eleito. Admitindo a necessária complementaridade entre as duas dimensões apontadas, adotou uma perspectiva de análise descritiva, por considerar que essa abordagem possibilitaria, ao longo da interpretação dos resultados, a constante ilustração não só com os dados levantados, mas também com o conteúdo das falas dos entrevistados acerca dos processos de expansão e avaliação dos CSTs, no âmbito dos setores público e privado da educação superior.

Os critérios definidos para seleção das IES foram: (i) maior número de matrículas nos CSTs presenciais e a distância, com base no Censo da Educação Superior dos anos de 2012 e 2015; (ii) categoria administrativa; (iii) organização acadêmica; (iv) três IES de cada região brasileira.

O quadro a seguir apresenta as IES selecionadas, acompanhadas dos códigos usados ao longo do texto, visando atender ao acordado com os entrevistados, no que tange à garantia do anonimato de suas identidades e respectivas instituições.

Quadro 1 – IES pesquisadas, por código de sujeitos, região brasileira, categoria administrativa, organização acadêmica e ano de credenciamento

Ordem	Código das IES e dos sujeitos	Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	Ano de Credenciamento ²
1	D-UFSul (1) ³	Pública Federal	Universidade	1978
2	D-UENorte (3)	Pública Estadual	Universidade	2001
3	D-UPSudeste (2)	Privada ⁴	Universidade	1988
4	D-IFSul (2)	Pública Federal	IFET	1999
5	D-IFCentro-Oeste(1)	Pública Federal	IFET	1999
6	D-IFNordeste(2)	Pública Federal	IFET	1999
7	D-CPSudeste (1)	Privada	Centro Universitário	1981
8	D-CP1Nordeste (2)	Privada	Centro Universitário	1998
9	D-CP2Nordeste (2)	Privada	Centro Universitário	2003
10	D-FESudeste (1)	Pública Estadual	Faculdade	1973
11	D-FP1Norte (2)	Privada	Faculdade	2005
12	D-FP1Centro-Oeste (2)	Privada	Faculdade	2005
13	D-FP2Centro-Oeste (2)	Privada	Faculdade	2007
14	D-FP2Norte (1)	Privada	Faculdade	2007
15	D-FPSul (1)	Privada	Faculdade	1999

Fonte: Sistema e-MEC (2017)

Legenda: UFSul: Universidade Federal da Região Sul; UENorte: Universidade Estadual da Região Norte; UPSudeste: Universidade da Região Sudeste Privada; IFSul: Instituto Federal da Região Sul; IFCentro-Oeste: Instituto Federal da Região Centro-Oeste; IFNordeste: Instituto Federal da Região Nordeste; CPSudeste: Centro Universitário Privado da Região Sudeste; CP1Nordeste: Centro Universitário 1 Privado da Região Nordeste; CP2Nordeste: Centro Universitário 2 da Região Nordeste; FESudeste: Faculdade Estadual do Sudeste; FP1Norte: Faculdade Privada da Região Norte; FP1Centro-Oeste: Faculdade 1 Privada da Região Centro-Oeste; FP2Centro-Oeste: Faculdade da Região Centro-Oeste; FP2Norte: Faculdade Privada da Região Norte; FPSul: Faculdade Privada da Região Sul.

Conforme os dados do quadro, seis das IES são públicas – quatro federais e duas estaduais –, e nove vinculadas ao setor privado. Em relação à organização acadêmica, três são universidades, três centros universitários, três institutos federais e seis faculdades. As Unidades da Federação nas quais as IES estão localizadas são: Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo. Cabe registrar que as visitas a essas instituições permitiram observá-las, ainda que informalmente, buscando uma abordagem qualitativa para melhor compreensão dos dados disponíveis, coletados e analisados.

Considerando que estão inseridos em um estudo mais amplo, os resultados discutidos nesse artigo referem-se às percepções de um conjunto de 25 (vinte e cinco) dirigentes de 15 IES – Reitor, Pró-Reitor de Ensino de Graduação, Diretor Geral ou Acadêmico e Coordenador de Cursos – sobre fatores diversos associados à expansão e avaliação dos CSTs, no período entre 1997 e 2015. O número de sujeitos foi superior ao de IES porque, em alguns estabelecimentos, as informações de interesse do estudo seriam mais ricas se coletadas com mais de um deles.

Dos entrevistados, 14 são homens e 11 mulheres. Em relação à titulação, 12 possuem título de doutor, dois dos quais com pós-doutorado, outros 10 são mestres e três realizaram estudos de pós-graduação *lato sensu*. No caso do mestrado, a área de educação foi a mais procurada (sete). Quanto ao doutorado, quatro foram realizados na educação e os demais em áreas distintas, como Administração, Engenharia Agrícola, Linguística e Zootecnia.

Origem, consolidação e expansão dos CSTs no sistema brasileiro de educação superior

No Brasil, o desenvolvimento da educação superior tecnológica tem suas raízes na Reforma Universitária, instituída pela Lei nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968), que visou à modernização e ampliação das instituições públicas, sobretudo das universidades federais. Essa reforma deu origem aos CSTs como modelo de educação superior alternativo ao universitário, que oferecia flexibilidade curricular, mais prática e rapidez para atender as demandas empresariais e de desenvolvimento. Nesse cenário, os artigos 18 e 23 da referida lei passaram a permitir implicitamente a criação de cursos profissionais para atender ao mercado. Todavia, na prática, a expansão da educação superior tão almejada pelos estudantes desejosos de ingressarem na universidade ocorreu de forma contraditória, deu-se “pela abertura indiscriminada, via autorizações do Conselho Federal de Educação (CFE), de escolas isoladas privadas, contrariando não só o teor das demandas estudantis, mas o próprio texto aprovado” (SAVIANI, 2010, p. 10). No final da década, os estudantes brasileiros faziam grande pressão pela ampliação do acesso à educação superior no País, fenômeno que traz importantes desdobramentos para o sistema brasileiro de educação superior, nas décadas seguintes.

Respaldado pelo disposto pela Lei Nº 5.540/68, o Parecer CFE nº 1.060/73 consolida a implementação do curso que formaria o Tecnólogo em Mecânica, modalidade Oficinas e Manutenção, pela primeira vez em uma universidade federal, mais precisamente na Universidade Federal do Espírito Santo. Entre 1973 e 1975, houve uma expansão dos cursos de curta duração, visto que, no período, foram criados 28 (vinte e oito) deles – dois na Região Norte, oito na Região Nordeste, nove na Região Sudeste, três na Região Sul e seis na Região Centro-Oeste. À época, tais cursos eram ministrados em 19 (dezenove) IES, sendo a maioria delas universidades e instituições federais. Seu número cresceu rapidamente, atingindo, em 1980, um total de 138 (cento e trinta e oito), o que representou um expressivo aumento de 393%, em relação a 1975. (Favretto; Moretto (2013).

Em nível nacional, a década de 1980 foi o período de transformação de tecnólogos, evidenciando drástica redução no setor público e grande expansão no setor privado, movimento que será intensificado nas duas décadas seguintes. Segundo Almeida (2005), essa expansão nem sempre ocorreu por vocação institucional, mas com o intuito de, a partir do crescimento deles, as IES menores se transformarem em universidades. Conforme Parecer CNE/CES nº 436/2001, no ano de 1988, um total de 53 IES ofertavam tais cursos, das quais aproximadamente 60% pertenciam ao setor privado. Em meio a discussões sobre seus pressupostos e objetivos, algumas áreas passam a ganhar maior visibilidade e a responder por demandas apresentadas pela sociedade. Nesse contexto, o Decreto Federal nº 97.333/88 (BRASIL, 1988) autorizou a criação do primeiro Curso Superior de Tecnologia em Hoteleria, ofertado pelo Senac de São Paulo, no Hotel-Escola Senac, a partir do qual outros surgiram, ocasionando a diversificação da oferta dos CSTs.

No início dos anos 1990, a política de educação superior revela uma forte tendência na direção da privatização do setor, o

que se verifica pela redução das verbas públicas para esse nível educacional e pela opção do Estado em diminuir sua responsabilidade com o financiamento. A conjugação desses elementos ajuda a compreender porque nos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), a reformulação da educação superior apresenta uma diversificação das IES e cursos, passando uma imagem de expansão do acesso e democratização.

A partir da promulgação da LDB nº 9.394/1996, a educação profissional recebeu destaque como uma modalidade educacional associada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (Art. 39). Em seguida, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, dispôs em seu art. 10 que “os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de tecnólogo” (BRASIL, 1997). Nessa conjuntura, o governo buscou fomentar a educação profissional e tecnológica, visando desencadear, naquele momento histórico, um processo de reorganização, reformulação e expansão dos CSTs (TAKAHASHI, 2010), o que veio acompanhado de um amplo e diversificado aparato legal e de novas transformações no mundo do trabalho e na educação profissional (OTRANTO, 2010)

Em 2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, por meio da Resolução CNE/CP nº 3/2002 (BRASIL, 2002). Em seu art. 15, esse dispositivo fixou que o CNE promoveria a avaliação de políticas públicas para a implantação dos CSTs até o prazo de dois anos, contados da data de vigência. Em sintonia com esse dispositivo legal, de acordo com Favretto e Moretto (2013), os maiores percentuais de crescimento desses cursos ocorreram em 2002 e 2005, especialmente no âmbito do setor privado, tendo isso ocorrido pela ampliação das possibilidades de oferta de educação profissional de nível tecnológico, prevista pela LDB nº 9.394/1996. Na prática, foi ampliada na educação superior a presença de pessoas jurídicas com fins lucrativos, fazendo com que o setor privado percebesse nos CSTs grande oportunidade de negócio.

No contexto aqui discutido, outra importante medida foi a disponibilização, em 2006, da versão preliminar do Catálogo Nacional dos CSTs no sítio eletrônico oficial do MEC para consulta da sociedade civil e da comunidade acadêmica, pelo prazo de 30 dias, visando o recebimento de sugestões, estabelecido pela Portaria Ministerial nº 1.024/2006 (MEC, 2006). Em 2010, o catálogo foi atualizado, tendo por objetivo ser um guia de referência para “estudantes, educadores, instituições ofertantes, sistemas e redes de ensino, entidades representativas de classes, empregadores e o público em geral” (BRASIL, 2010, p. 8). Ele apresentou denominações, perfil do egresso, carga horária mínima e infraestrutura recomendada para 112 graduações tecnológicas organizadas em 13 eixos tecnológicos. Sua 3ª edição foi instituída pela Portaria Nº 413, de 11 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), mantendo a quantidade de graduações e de eixos.

Os dados mostrados na Tabela 1, a seguir, mostram a evolução dos cursos de graduação, de maneira geral, e dos CSTs, em particular, no período entre 1999 e 2015, no Brasil. No que tange aos cursos de graduação, ofertados nas IES brasileiras, eles apontam um expressivo aumento do número deles no período citado, pois em 1999, havia 8.878 cursos e, em 2015, um total de 33.501, representando aumento de 277,3%. Todavia, a análise da variação dessa expansão revela períodos em que o aumento foi mais expressivo - de 2000 a 2004 (76,3%) e 2006 e 2013 (39,3%).

Tabela 1 – Evolução do número de cursos de graduação no Brasil (1999-2015)

Evolução do número de cursos de graduação				
Ano	Graduação em geral	Variação da graduação em geral (%)	CSTs	Variação CSTs (%)
1999	8.878	----	317	----
2000	10.576	19,1	364	14,8
2001	12.155	14,9	446	22,5
2002	14.396	18,4	636	42,6
2003	16.438	14,2	1.142	79,6
2004	18.644	13,4	1.804	58,0
2005	20.407	9,5	2.525	40,0
2006	22.101	8,3	3.037	20,3
2007	23.488	6,3	3.702	21,9
2008	24.719	5,2	4.355	17,6
2009	27.827	12,6	4.691	7,7
2010	24.508	- 11,9	4.999	6,6
2011	24.942	1,8	5.478	9,6
2012	25.897	3,8	5.969	9,0
2013	30.791	18,9	6.363	6,59
2014	32.878	6,8	6.413	0,8
2015	33.501	1,9	6.618	3,2

Fonte: INEP, Microdados do Censo da Educação Superior e Resumos Técnicos - 1999-2015 (2018)

Os dados da Tabela 1 permitem também verificar que, tal como na graduação em geral, houve o mesmo movimento expansionista, em relação aos CSTs, no período considerado. De forma mais objetiva, mostram que esses cursos cresceram de forma rápida até 2003. Em 1999, existiam 317 cursos e, em 2015, esse número passou a ser 6.618, o que equivale a um aumento de 1.987,7%. É possível constatar que sua oferta, no período, apresentou um aumento significativo também até o ano de 2003, quando alcançou um crescimento de 79,6%, em relação ao ano de 2002. A partir de 2004, o crescimento se dá em proporções menores, registrando em 2011 um aumento de 9,6%, em relação a 2010. Nos anos seguintes, há um pequeno decréscimo no número de cursos, de forma que, em 2014, ocorreu um aumento de apenas 0,8%, comparando com o ano de 2013 (INEP, 2018a).

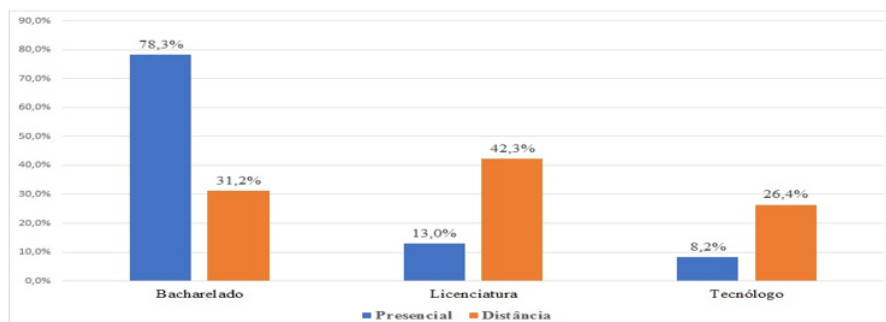
Destacamos, também, que, em 2015, o número dos CSTs atinge o seu ápice, superando a expansão que se deu nos cursos de graduação em geral. Esse aumento significativo ocorre após a instituição, em 2002, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, que orientou a organização e o funcionamento dos cursos em questão. Em um período anterior (2009 a 2014), no Brasil, ocorreu um aumento crescente no número de CSTs, quando comparados com a expansão dos cursos de graduação no País. Todavia, esse crescimento maior foi na modalidade da educação a distância, visto que mais que dobrou, indo de 0,7%, no primeiro ano do período para 1,6% no último ano. Um movimento inverso, de redução crescente, no mesmo período, ocorreu nos demais graus acadêmicos - bacharelados e

licenciaturas –, visto que passou de 83,3% para 77,7%, nos mesmos dois anos da série em questão.

No Brasil, em 2017, o total de matrículas nas graduações presenciais e a distância chegou a 8.290.911, sendo 5.662.351 matrículas (68,3%) referentes aos bacharelados, 1.589.440 (19,2%) às licenciaturas e 999.289 (12,1%) aos CSTs.^[5] (INEP, 2018).

De acordo com a mesma fonte, daquele total, cerca de três quartos (78,8%), correspondendo a 6.531.661, eram presenciais, enquanto 21,2% (1.759.250) diziam respeito a cursos na modalidade EaD. No que tange especificamente aos CSTs, das 999.289 matrículas, pouco mais da metade (53,5%) eram presenciais, enquanto 464.354 (46,5%) referiam-se a cursos EaD. O Gráfico 2 permite uma melhor visualização dos dados sobre a distribuição de matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância nas IES do País, no ano de 2017.

Gráfico 1 – Distribuição das matrículas em cursos de graduação, segundo a modalidade e grau, exceto cursos “sem informação” de grau (BRASIL, 2018)



Fonte: Elaborado a partir dos microdados do censo da educação superior 2017 (INEP, 2018)

Análise das percepções dos dirigentes das IES sobre a expansão e avaliação dos CSTs

A análise de conteúdo das falas dos dirigentes das IES pesquisadas traz três categorias, as quais se encontram associadas a determinados temas, conforme discutido ao longo desta seção.

a) Fatores que influenciaram a expansão dos CSTs na educação superior brasileira

Nesta categoria, o *primeiro tema é o avanço tecnológico*, sendo a ele associada a seguinte fala: “[...] quando você olha os dados do censo [da educação superior], o curso que mais cresce, em termos de oferta e procura, é o Curso Superior de Tecnologia” (D-UFSul), o que tem relação, dentre outros, com as alterações da legislação educacional e os novos contornos sociais e econômicos do País, nas últimas duas décadas (Favretto; Moretto, 2013).

O *segundo tema relata sobre a dificuldade de construir/consolidar a identidade da IES*, como se observa na seguinte fala do entrevistado:

Quanto mais a instituição cresce, mais difícil fica de ter um controle dos processos, de efetivar sua missão, de trabalhar isso a cada um dos colaboradores e de trabalhar isso nos seus docentes. O docente precisa entender o motivo de estar nessa instituição. Qual a missão da instituição (D - CP2Nordeste)

O entrevistado indica a proporção direta de quanto maior o crescimento da IES maior a dificuldade em ter percepção de sua identidade, fato que torna razoável supor que grande parte das instituições que ofertam os CSTs ainda não percebeu com clareza sua nova identidade.

O *terceiro tema informa sobre expandir a oferta*, devido à demanda pelos CSTs e alavancar a oportunidade de oferecer cursos rápidos e orientados pelo discurso da inovação. “Demanda. Eu me formei há vinte anos. Existiam poucas empresas de informática que você dizia essa empresa é boa, e nem é de salário, não é isso, e sim de desenvolvimento, de coisas novas, de inovações, atualizadas (D-IFNordeste). Chama a atenção o fato de o entrevistado destacar em sua atuação profissional aos processos de inovação e atualização. Quanto à legislação de incentivo ao desenvolvimento científico-tecnológico, verifica-se que vem ocorrendo, cada vez mais, articulação com a educação superior tecnológica nas esferas pública e privada. A Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004b), evidencia a necessidade de medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente de produção.

O *quarto tema associa curta duração e baixo investimento em laboratórios e equipamentos*:

Cursos rápidos, muito deles sem a necessidade de um investimento muito grande em laboratório e equipamento [...] um conjunto, em função da carga horária pequena, um conjunto pequeno de profissionais que poderiam tocar esses cursos. Então, acho que o fator econômico [...] fator de consolidação em algumas IES privadas [...] esse fator foi predominante (D-FP2Centro-Oeste (2).

Tudo indica que, no período abordado nesse estudo, algumas das mudanças na legislação da educação profissional têm sido incorporadas de forma muito distinta pelas IES, ideia que se mostra associada ao *quinto tema - legislação*. A fala a seguir ilustra isso: “ um fator que levou a gente ofertar esses cursos de tecnologia de uma forma mais forte, a partir de

96, 98, em parte foi a legislação [houve] a grande necessidade da gente passar a ofertar esses cursos, agora de uma forma concomitante ao pós-médio (D - UFSul, informação verbal).

O *sexto tema* apontado com razão do processo de expansão/reconfiguração dos CSTs, pós-LDB nº 9.394/96 – *flexibilidade possibilitada pela educação a distância (EaD) para a oferta desses cursos* – foi citado por vários sujeitos desse estudo, como ilustra o relato a seguir:

Eu acho que é pela questão da flexibilidade que as pessoas estão buscando [um CST], principalmente, através desse grande “boom” da EaD. O aluno percebe que é possível fazer um curso a distância. [...] o aluno trabalha muito, trabalha 12 horas por dia, mas pode fazer um curso de madrugada, pode fazer um curso aos sábados ou aos domingos. Há uma possibilidade grande de flexibilidade (D - CP2Nordeste).

b) Características da reconfiguração da oferta dos CST pós-LDB nº 9.394/96

No que concerne ao *primeiro tema* desta categoria – *qualidade* –, há uma preocupação dos dirigentes das IES em apresentar esses cursos como uma forma inovadora de promover a formação para o trabalho. A noção de qualidade apontada pelos entrevistados converge para a defesa da necessidade de aquisição de novos conhecimentos orientados para o fazer prático que envolve os CSTs, considerando o mercado de trabalho.

Entendemos a qualidade como a aquisição de um excelente conhecimento e sem esse conhecimento técnico você não consegue ingressar no mercado de trabalho. Temos que garantir isso [e] também esse polimento de comportamentos para que possa se inserir [no mercado] (D - FP1Norte).

Ao destacar a importância da aplicação do conhecimento ao ambiente profissional, o entrevistado converge para a defesa da formação com caráter mais prático e atrelada ao ritmo do mundo do trabalho enfatizada no Parecer CNE/CES nº 436/2001.

Em geral, os entrevistados caracterizam a qualidade da oferta desses cursos de maneira concatenada com aspectos valorizados, tanto pelo setor produtivo quanto pelos estudantes, visto que isso geraria a confiança da população e do mercado com a marca da IES.

A gente tem uma ampliação da oferta, agora a busca da qualidade é inquestionável (D - FP1Centro-Oeste).

Ao longo desses 15 anos, os cursos de tecnologia ganharam visibilidade [...] antes a gente tinha uma dificuldade muito grande de explicar para as empresas, por exemplo, o que era um aluno formado nesse curso (D-FPSul).

Da maneira associada à questão da qualidade dos CSTs, os entrevistados ressaltaram a necessidade de superação de percalços, de forma particular à *articulação da oferta desses cursos demandas do mercado de trabalho e com a comunidade, em geral* – *segundo tema* indicado:

O enfoque propedêutico havia antes e ainda há muito nas universidades [...] o distanciamento, em relação às comunidades locais e à aplicação [...].insisto em dizer que há uma necessidade de aproximação das universidades, das faculdades e das IES com as comunidades, com o contexto do qual fazem parte [...] (D-FP1Centro-Oeste).

Foi possível constatar nas falas dos entrevistados o *tema formação por meio de competências* – aquela que pressupõe não só o conhecimento para agir, mas também a habilidade e a atitude de querer e agir em prol da realização da ação – conceito bastante atual nos dias atuais, notadamente quando associado à educação profissional e tecnológica. Esse tema mostrou-se diretamente associado à percepção dos sujeitos sobre a necessidade de estruturação de um perfil do corpo docente, de modo a atender a uma característica básica dos CSTs.

O *quarto tema* que emergiu das entrevistas foi a *oferta dos CST se beneficiar da infraestrutura física e acadêmica*, já existentes nas IES, para os cursos de bacharelado. Nesse sentido, afirma um entrevistado: “nós já temos todos os laboratórios [...] nós compartilhamos com os cursos técnicos. Nós já temos todos os laboratórios de Imunologia, de Estética, e também aproveita o que já se tem, para não fazer um investimento tão alto (D - FP2Centro-Oeste).

O *quinto tema* apontado foi a criação do Catálogo Nacional dos CSTs como normatização e um grande incentivo à educação profissional e tecnológica de nível superior (OTRANTO, 2012), que possibilitou às IES planejarem sua oferta, considerando os arranjos produtivos. Para um dos entrevistadores, esse catálogo “veio dar característica inicialmente por área profissional, depois por eixo, e depois características por curso. Isso ajudou muito as instituições que ainda não tinham experiência ainda nessa área de oferta a poder começar a trabalhar” (D-CPSudeste).

c) Características dos processos de avaliação e regulação dos CST

O arranjo sistêmico avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004a), constitui o primeiro tema dessa categoria, visto que foi apreciado, com ressalvas, por 16 dos 25 entrevistados. Esse grupo de sujeitos destaca o aspecto da unificação dos procedimentos e instrumentos de avaliação externa, que servem para IES com organizações administrativas e acadêmicas muito diferentes, como ilustrado a seguir:

O [Sinaes] foi construído para avaliar os cursos superiores ofertados pelas universidades [...] somos avaliados de igual forma que uma universidade brasileira, de qualquer uma delas. [...] há muito ainda que se fazer para aproximar a avaliação do que de fato é um curso tecnológico de nível superior (D-IFCentro-Oeste).

O mesmo peso para todas as instituições pesa. Não é em vão que as faculdades menores estão sendo [fechadas] (D - IFNordeste,).

[...] podia ter um instrumento um pouco mais focado nas características do CST. Instrumento de avaliação unificado pode perder [...] alguns aspectos característicos dos CSTs que não ficam muito claros nesses instrumentos (D - FP1Norte).

Esses depoimentos indicam que os participantes da pesquisa consideraram necessária uma avaliação focalize o que é singular nos CST, adotando um instrumento específico de avaliação para fins de regulação nacional desses cursos. Percebemos que a equiparação dos cursos de graduação no processo avaliativo pelo Estado é questionada pelos dirigentes das IES pesquisadas. A existência de um instrumento único, padronizado para todos os cursos de graduação, é indicada como um aspecto que não agrega valor aos CSTs, pois seus propósitos formativos e desdobramentos políticos-pedagógicos específicos não são destacados no processo de avaliação regulatória. Isso sugere que, para os dirigentes, o processo de avaliação ofusca a identidade própria de um curso quando os indicadores são generalistas, comuns a todos os cursos, perspectiva corroborada por pesquisadores do tema, como, por exemplo Rothen (2011).

O segundo tema discute iguais parâmetros de qualidade e exigência dos cursos de bacharelado, licenciatura e tecnologia.

Num CST nós temos um grande desafio, porque o MEC, por exemplo, em sua maioria não diferencia a avaliação de um aluno que vai se formar em bacharelado, da licenciatura ou nesses cursos. Os requisitos e as exigências são as mesmas e, inclusive, é maior para os CSTs. (D-UENorte)

É possível perceber na fala do entrevistado que não há distinção nos critérios de avaliação para os estudantes que cursam CST daqueles que realizam seus estudos em outros cursos de graduação. Almeida Júnior e Pilatti (2007) reforçam que é preciso desconstruir a diferenciação dos CSTs, devido ao tempo menor de formação e ao seu direcionamento para atender às demandas do mercado de trabalho dos cursos de bacharelado e licenciatura.

Ainda que identifique fragilidades no processo de avaliação de cursos para fins de regulação nacional, a maioria dos entrevistados destacou sua importância para os cursos de graduação como uma ação diagnóstica das condições de oferta. Reconhece que o curso pode avançar mediante a avaliação, deixando transparecer a ideia de que a regulação pode ser encarada como mecanismo de induzir a melhoria de sua qualidade. Muitos dos entrevistados expressaram a compreensão de que a regulação nacional cumpre sua finalidade, na medida em que suas normas e regras são assumidas para o autocontrole. Paralelamente e ainda que não concordem com os procedimentos e instrumentos, fazem cumprir as exigências porque o impacto da regulação via resultado da avaliação pode implicar situações não desejadas pelas IES, notadamente para o crescimento dos CSTs. Essa compreensão mostra-se associada ao reconhecimento de que aumentou a preocupação com a qualidade dos CSTs, a partir da inauguração da participação dos estudantes desses cursos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), componente curricular obrigatório para cursos de graduação do País, desde 2008, conforme Portaria Normativa MEC nº 3/2008 (BRASIL, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este artigo, é possível concluir que, de maneira geral, com a LDB nº 9.394/96, ocorreu a diversificação de cursos, o que impactou na oferta dos CSTs. Em consequência, cresceu o número de suas matrículas, fenômeno que esteve atrelado à reconfiguração do campo da educação superior brasileira como um todo. Tal fato foi acentuado após a publicação da lei com os esforços do governo em definir diretrizes e regulamentar os cursos, trazendo significativas repercussões sobre a educação profissional e tecnológica, em suas várias expressões (OTRANTO, 2012).

A expansão da educação superior brasileira possui forte alinhamento com os condicionantes econômicos e políticos de cada momento histórico. No caso dos CSTs, isso é bastante evidenciado tanto em sua origem, no final dos anos 1960, quando o governo buscava acelerar o processo de industrialização, atendendo às demandas de um novo mercado de trabalho como no período abordado nesse artigo (1997-2015), considerando a flexibilidade apontada pela citada lei.

Os dados analisados nesse texto sobre a expansão e avaliação dos CSTs, no referido período, evidenciam o alinhamento existente entre as novas configurações econômicas, o mundo produtivo e a necessidade de formação de mão de obra específica. Podemos, assim, considerar uma forte relação entre educação e trabalho e, ainda, tal como sugere Saviani (2010), que no cenário educacional brasileiro ainda prevalece uma “concepção produtivista de educação” (p.19).

A análise das falas dos entrevistados deixa transparecer que o principal motivo para a expansão dos CSTs, pós-LDB nº 9.394/96, está nas facilidades de criação dos cursos, com foco no mercado de trabalho. Eles são também unânimes em afirmar que a expansão desses cursos se dá, dentre outros, pelo tempo reduzido para a formação e pela facilidade de sua aproximação com outras áreas da graduação das IES, permitindo o aproveitamento de docentes, materiais e cenários de prática profissional.

Quanto à avaliação, os dirigentes da IES pesquisadas compreendem a necessidade de regulação via Ministério da Educação e ressaltam o Catálogo Nacional dos CSTs como referência positiva, em relação à organização da expansão. Na visão de grande parte desses sujeitos, o Sinaes é compreendido como um conjunto de indicadores que, de certa forma, orientam o binômio avaliação/regulação, embora nem sempre seus resultados representam, para eles, melhoria de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. O. Flexibilidade da oferta de cursos em nível superior: Cursos Superiores de Tecnologias e Cursos Sequenciais. **Trabalho Necessário**. Niterói: Neddade-UFF, nº 3, 2005, p. 1-15.
- AMARAL, N. C. **Financiamento da educação superior: estado x mercado**. Cortez Editora, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**, 3. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2004.
- BRANDÃO, M. Cursos superiores de tecnologia: democratização ao acesso ao ensino superior? **Trabalho Necessário**. Niterói, Ano 5, nº 5, 2007.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Seção 1, 29 nov. 1968, p.10.369.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Ano CXXXIV, nº 248, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27.833.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004a. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, n. 72, 15 abr., Seção I, p. 3-4.

_____. Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004b. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: n.º 232, 03 dez. 2004.

_____. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008b. Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Seção 1, 30 dez. 2008, p. 1.

_____. Decreto nº 97.333, de 21 de dezembro de 1988. Autoriza o funcionamento do curso superior de tecnologia em Hotelaria, do Instituto Superior de Hotelaria e Turismo, em São Paulo, Estado de São Paulo. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 dez. 1988. Seção 1, p. 25.121.

_____. Decreto nº. 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º. do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1, nº 74, p. 7.760.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria nº 1.024, de 11 maio de 2006. Dispõe que o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia estará disponível no sítio eletrônico oficial do Ministério da Educação para consulta da sociedade civil e da comunidade. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 12 mai. 2006, Seção 1, p. 11.

_____. _____. **Portaria Normativa nº 3**, de 1º de abril de 2008. Determina as áreas e os cursos superiores de tecnologia que serão avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) no ano de 2008 e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/Setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/port03_01abr08.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2019.

_____. _____. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**, 2. ed. Brasília: MEC, 2010.

_____. _____. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**, 3. ed. Brasília: MEC, 2016.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; MICHELOTTO, R. M. As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento. **Série-Estudos**. Campo Grande (MS): UCDB, n. 30, p.267- 281, jul./dez. 2010.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2009**: graduação. Brasília: INEP, 2011.

_____. **Censo da educação superior 2010**: graduação. Brasília: INEP, 2012.

_____. **Censo da educação superior 2011**: graduação. Brasília: INEP, 2013.

_____. **Censo da educação superior 2012**: graduação. Brasília: INEP, 2014.

_____. **Censo da educação superior 2013**: graduação. Brasília: INEP, 2015.

_____. **Censo da educação superior 2014**: graduação. Brasília: INEP, 2015.

_____. **Censo da educação superior 2015**: graduação. Brasília: INEP, 2017.

_____. **Microdados do Censo da Educação Superior 1999-2015**. [2018]. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/microdados>> Acesso em 20 mar. 2019.

MARTINS, C. B. Notas sobre a formação de um sistema transnacional de ensino superior. **Caderno CrH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 291-308, Maio/Ago. 2015.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Retta**, vol. I, n. 1, p. 89-108, jan./jun. 2010.

_____. Reforma da educação profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, jan/abr. 2012.

ROTHEN, J. C. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: "provão II" ou a reedição de velhas práticas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan./mar. 2011.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póesis Pedagógica**. v. 8, nº. 2, ago./dez. 2010; p. 4-17.

SGUISSARDI, V. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil - 2002-2012**. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

TAKAHASHI, A. R. W. Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 44, n. 2, p. 385-414, 2010.

[1] A pesquisa contou com o financiamento do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

[2] Para manter o anonimato das IES suprimimos os números dos Decretos e Portarias.

[3] O número indicado entre parênteses corresponde à quantidade de entrevistados em cada IES pesquisada.

[4] Todas as IES privadas pesquisadas possuem fins lucrativos.

[5] Nos microdados do Censo da Educação Superior 2017 (INEP, 2018) identificamos 39.831 (0,5%) matrículas sem codificação, o que estamos chamando de “sem informação”.