

**XXIV Encontro Anual da ANPOCS**

**Cursos seqüenciais de nível superior – caminhos para uma  
análise de discursos cruzados**

**GT 02  
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – 2000**

**3ª Sessão:  
O sistema de ensino superior e as transformações recentes**

**Autor: Rubens de Oliveira Martins**

**Mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo  
Doutorando em Sociologia no Programa de pós-graduação  
em Sociologia da Universidade de Brasília**

**rubens@sesu.mec.gov.br  
061 410 8688**

## **Introdução**

Este ensaio pretende tecer considerações sobre o recente tema dos Cursos sequenciais de nível superior, definidos pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e concebidos como uma modalidade de diversificação da oferta de cursos superiores no Brasil.

Nossa intenção é partir da sua definição original até as posteriores regulamentações feitas no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como das reações da comunidade acadêmica, para em seguida identificar as diferentes visões que compreendem o quadro desta discussão.

A idéia da discussão do “sentido” dos cursos sequenciais passa então pela discussão do contexto em que eles emergem, por um lado, como “vislumbre de modernidade” inserida no atual paradigma da globalização, determinando assim um ponto de partida “oficial” na legitimação de seu discurso. Por outro lado, tal legitimação já se encontraria “contaminada” paradoxalmente por um contexto que tradicionalmente leva a uma desconfiança das políticas oficiais de educação. A tentativa de mudança encontra obstáculos em seu próprio passado que não lhe confere legitimidade e confiança, estabelecendo um cenário de lutas em um campo simbólico definido<sup>1</sup>.

A transição possível para um debate “atualizado” defronta-se com a memória de tentativas extemporâneas e autoritárias. Para além desta dimensão, e aproveitando-se dela por vezes, emergem os discursos corporativos das profissões regulamentadas, disfarçados pelo discurso da defesa da qualidade dos cursos de graduação. A atual forma de debate que opõe o discurso do ensino superior tradicional às alternativas propostas oficialmente corre o risco de deixar de lado a reflexão mais profunda sobre as redefinições necessárias em um contexto do que Gibbons chamou de “novo modo de produção do conhecimento”.

Desta forma, os cruzamentos, afinidades e afastamentos determinados por esta dinâmica refletem a complexidade das questões entre educação, técnica e sociedade, em um mundo onde nos defrontamos com a difícil tarefa de, sem esquecer a crítica habermasiana da transformação da técnica e da ciência em ideologia, pensar a

---

<sup>1</sup> Estaremos utilizando o conceito de campo de Bourdieu, entendido como sistema de relações objetivas entre posições adquiridas em lutas pela legitimação simbólica

possibilidade de um novo arranjo - percebendo as idiossincrasias da modernidade - que recoloca os termos da questão de forma a superar os argumentos tradicionalmente evocados nesta discussão.

### **Os discursos e os atores nas políticas de educação superior**

Para uma primeira aproximação com o tema das políticas de educação superior é preciso ter presente a filosofia que permeia a LDB de 1996 no que tange a este nível de educação, qual seja, a idéia de flexibilização que permitiria uma maior diversidade nas modalidades de oferta de cursos superiores, aliada ao reforço das funções de supervisão e avaliação feitas pelo MEC como contrapartida à ampliação da autonomia e responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES), definindo-se assim uma política que é explicitada como sendo de “expansão com qualidade”, a partir da construção de um conjunto de indicadores de avaliação.

“A ampla divulgação dos resultados da avaliação dos cursos e das instituições transformaram a sociedade em instrumento fundamental de pressão e os estudantes em aliados do Ministério na guerra pela expansão com qualidade” (Ministério da Educação, 2000a, p. 14)

O slogan da “expansão com qualidade” é significativo para permitir, a partir das declarações formalmente explicitadas em documentos oficiais do MEC, iniciar um mapeamento de uma situação que irá configurar-se no que chamamos de “discursos cruzados”.

Antes de tudo é preciso fazer distinções fundamentais entre os diversos discursos presentes nesta construção, não confundindo o discurso da LDB como sendo somente o discurso do MEC, ou do Conselho Nacional de Educação, mas entendido como discurso resultante de diversas forças e interesses.

Assim, a identificação dos diferentes atores envolvidos nesta discussão, bem como o entendimento dos mecanismos de sua participação, graus de influência, interesses declarados ou velados, será imprescindível para acompanhar nossa argumentação.

É preciso então, em primeiro lugar, esclarecer a dinâmica do funcionamento das atribuições das diversas instituições oficiais de definição de políticas de educação: a partir do texto da lei (LDB), que define as orientações gerais para a constituição dos sistemas de ensino em seus diversos níveis, funções e abrangências, cabe ao Conselho Nacional de Educação as propostas de regulamentação, através de resoluções e pareceres, dos pontos deixados em aberto pelo texto legal, resoluções e pareceres

estes que devem ser homologados pelo Ministro da Educação a fim de terem vigência legal (após publicação no Diário Oficial da União).

Neste processo freqüentemente ocorrem superposições de competências regulamentadoras entre o Conselho Nacional de Educação e o próprio MEC, uma vez que o Ministro da Educação e as Secretarias de Educação do MEC - no caso, nos interessando as ações da Secretaria de Educação Superior (SESu) - podem ter a iniciativa de propor portarias normativas (no âmbito do ministério) ou mesmo decretos (ao Presidente da República) sobre matéria educacional, o que ocasiona redundância de regulamentação e, muitas vezes, define regras contraditórias entre os diversos documentos legais em vigor.

A multiplicidade de normas e regulamentos determina uma dinâmica *sui generis* no relacionamento entre os diversos participantes envolvidos nas discussões desses temas, destacando-se por um lado a insegurança no planejamento das ações pelas IES que são o “alvo” destas políticas sempre em mutação, e por outro lado as tentativas dos órgãos ligados às atividades profissionais de influir com critérios, muitas vezes extemporâneos, no processo da definição destas regulamentações.

Neste cenário, a análise do caso dos cursos seqüenciais torna-se paradigmática para ilustrar, por um lado a dinâmica e o comportamento dos diversos atores envolvidos, seus interesses, espaços de atuação e o impacto sobre cada um deles a cada mudança de movimento determinada pela “guinada” na regulamentação desta matéria e, por outro lado, a construção de múltiplos discursos que pretendem “falar pela sociedade” de forma quase exclusiva.

### **A concepção oficial dos cursos seqüenciais**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996), em seu artigo 44 define que as modalidades de educação superior no Brasil da seguinte forma:

“A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I – cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às necessidades das instituições de ensino;

IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.”

A novidade que surge na redação do artigo acima citado está exatamente em seu primeiro inciso, que cria a figura dos cursos seqüenciais por campo de saber, sobre os quais centraremos nossa atenção.

A existência de vários dispositivos inovadores na LDB, em especial, no que tange à educação superior, gerou uma situação bastante complicada para os membros do Conselho Nacional de Educação que, diante de tais “novidades”, não conseguiram imprimir um ritmo de trabalho capaz de responder, naquele momento inicial, a todas as demandas por esclarecimento e regulamentação. As instituições de ensino superior do país, bem como alunos e docentes, reclamavam uma postura oficial sobre o texto trazido pela LDB, por demais sintético e incapaz de orientar uma interpretação única.

Em 1998 após dois anos de pressões desencadeadas pela ausência de uma norma reguladora dos cursos seqüenciais, o CNE debruçou-se sobre este tema e elaborou um primeiro parecer a respeito do assunto, o Parecer CES/CNE 670, que tentava situar os pontos obscuros da concepção dos cursos seqüenciais a partir das idéias originais de seu idealizador, o senador Darcy Ribeiro. Assim, pela primeira vez surgia um detalhamento sobre os termos utilizados na definição do inciso I do artigo 44 da LDB sobre os cursos seqüenciais por campo de saber. Este parecer ainda foi reformulado duas outras vezes, no parecer 672/98 e no parecer 968/98, que finalmente foi homologado pelo Ministro da Educação e deu origem à Resolução 1/99, documento atual da regulamentação dos cursos seqüenciais.

Os conselheiros do CNE contextualizaram a pertinência dos cursos seqüenciais como uma forma de atendimento à crescente demanda por formação em nível superior e a impossibilidade de responder a esta demanda pelo atual sistema de cursos de graduação tradicionais<sup>2</sup>.

Conforme o disposto nos pareceres citados, tratar-se-ia de um modelo próximo ao dos *colleges* americanos, de oferta diferenciada de cursos de duração mais curta (de até dois anos) e com viés profissionalizante (embora não apenas com este objetivo), a partir de “campos do saber” específicos.

Uma das definições mais importantes desses pareceres do CNE foi o conceito de “campo de saber”, que se diferenciaria do conceito de “área do conhecimento” tradicionalmente ligado às áreas dos atuais bacharelados existentes.

---

<sup>2</sup> Conforme os dados do censo realizado pelo INEP, entre 1994 e 1999 o número de matrículas no ensino médio teve um crescimento de 57%.

Assim, o “campo de saber” estaria constituído como pertencendo sempre a uma ou mais “áreas do conhecimento”, quase como um subconjunto, sendo constituído a partir de saberes oriundos destas áreas e agrupados de forma sistemática capaz de garantir uma seqüência lógica cujo cumprimento pelo aluno propiciasse a ele conhecimentos e competências em um determinado “campo do saber”.

Outro ponto que mereceu esclarecimento foi a afirmação de que os cursos seqüenciais seriam cursos de nível superior, ou seja, não apenas de nível pós-médio, mas cursos capazes de propiciar conhecimentos de nível superior aos alunos que nele estiverem inseridos.

Porém, os cursos seqüenciais não podem ser confundidos com cursos de graduação, previstos no inciso II do artigo 44 da LDB, pois a formação que oferecem não pode ser confundida com aquela oferecida na graduação, nem como uma abreviação da graduação (como nas antigas e mal fadadas graduações curtas).

Uma vez não sendo cursos de graduação, não podem oferecer um “grau” aos seus egressos: estes não receberão título de bacharel, tecnólogo ou licenciado, que são exclusivos das graduações, mas apenas uma certificação de conhecimentos e competências adquiridos em um certo campo do saber.

Quanto ao público, os cursos seqüenciais estariam voltados aos portadores de certificado de conclusão do ensino médio e também aos já graduados e aos alunos matriculados em cursos de graduação, de acordo com uma proposta pedagógica a ser definida pela IES que viesse a ofertar tais cursos e ao público por ela desejasse atingir.

Entre as intenções colocadas nos pareceres do CNE está também a possibilidade de que os cursos seqüenciais contribuíssem para a diminuição da evasão escolar que se concentra nos dois primeiros anos dos cursos de graduação, com destaque para as áreas de humanas principalmente.

As IES teriam então a possibilidade de oferecer a estes alunos, que hoje deixam o sistema formal como se nunca tivessem passado por bancos universitários - uma vez que os estudos que fizeram constam apenas de um histórico escolar - a possibilidade de inserir os créditos já cursados em uma proposta ordenada de algumas disciplinas que então poderiam transformar-se em uma certificação coerente de formação seqüencial.

Feitas estas considerações sobre visão oficial dos cursos seqüenciais podemos tentar pensar em uma concepção ampliada, para além do simples atendimento de demanda por formação em nível superior, definindo-se também a importância da

diversificação da oferta de cursos superiores e a necessidade de modelos complementares aos modelos de formação existentes em um contexto que Giddens definiu como sendo de “alta modernidade”.

Para Giddens (1991), esta situação de “alta modernidade” está ligada ao desenvolvimento de uma nova dinâmica na sociedade, com a definição de novas formas de sociabilidade e de relação entre vida e conhecimento em um mundo cada vez mais marcado por saberes especializados (sistemas peritos) e abstratos, no qual a intenção prática do conhecimento adquire novo sentido.

Neste contexto, o “vislumbre de modernidade” trazido pelos cursos sequenciais seria a própria capacidade de um modelo viável e adaptado às atuais demandas por conhecimento diferenciado em vários setores da sociedade, onde um diploma de graduação tradicional nem sempre é o mais necessário ou adequado, ocorrendo por vezes que cursos formatados tradicionalmente com duração longa não atendam a indivíduos já inseridos em atividades profissionais e “fora” dos tempos “normais” do acesso a vestibulares.

Discutiremos a seguir como tais questões têm sido enfrentadas pelos diversos atores interessados pela constituição e legitimação dos cursos sequenciais, pontuando os argumentos e os “desencontros” que eles implicam.

### **O problema das ordens profissionais**

A maior parte das entidades representantes dos interesses das áreas profissionais (conselhos, sindicatos e ordens profissionais), responsáveis pela regulamentação da habilitação profissional dos egressos dos cursos superiores, tem promovido um grande movimento de repúdio aos cursos sequenciais.

Um dos argumentos utilizados é de que os egressos dos cursos sequenciais não teriam formação condizente com os bacharéis egressos dos cursos de graduação, e como seriam formados em menor tempo, estariam em condições de competição que colocaria em desvantagem aqueles estudantes (e futuros profissionais) que permanecessem mais tempo na escola e que teriam adiada sua inserção em um mercado de trabalho já bastante competitivo.

Ao lado desse primeiro argumento, por conta da existência de legislação federal que regulamenta muitas destas profissões (o exercício profissional dos egressos de cursos de graduação), os conselhos têm afirmado que os cursos

seqüências, uma vez que não conferem nenhum “título” a seus egressos, não estariam formando nenhum tipo de profissional que se enquadrasse na legislação, tornando-se apenas fonte de renda fácil para as IES particulares usarem de má-fé na cooptação de alunos.

Além da questão do tempo reduzido de formação e do título acadêmico inexistente, outro argumento utilizado com frequência é que esta formação mais curta teria o objetivo da diminuição geral dos salários dos profissionais daquela área, uma vez que as empresas poderiam contar com profissionais mais numerosos a custos menores.

Há que se notar que ao lado de uma preocupação legítima em relação à garantia da qualidade de tais cursos, principalmente em áreas como a saúde ou outras áreas cujo exercício profissional pode determinar riscos à sociedade, é possível mapear um discurso extremamente corporativo de garantia do mercado de trabalho de uma certa categoria profissional (com a respectiva garantia de salários), que se mostra como uma questão tanto de sobrevivência econômica quanto de legitimação cultural.

Aqui poderemos nos utilizar da noção de campo científico e das lutas simbólicas em seu interior, como nos ensina Bourdieu, para verificar que é exatamente nas áreas menos consagradas que se encontram as maiores resistências a aberturas.

“Tanto no campo científico quanto no campo das relações de classe não existem instâncias que legitimam as instâncias de legitimidade; as reivindicações de legitimidade tiram sua legitimidade da força relativa dos grupos cujos interesses elas exprimem: à medida que a própria definição dos critérios de julgamento e dos princípios de hierarquização estão em jogo na luta, ninguém é bom juiz porque não há juiz que não seja, ao mesmo tempo, juiz e parte interessada.” (Bourdieu, 1983, p.130)

O exemplo das reações críticas de várias áreas de saúde como a enfermagem, a fisioterapia, a fonoaudiologia, a educação física (embora área de classificação híbrida) em contraste com uma surpreendente receptividade para discutir o assunto na área da medicina demonstra claramente um desencontro de discursos escamoteados embora misturados com discursos legítimos.

Situação contrária encontramos da parte dos conselhos profissionais das áreas de Administração, Economia, Ciências Contábeis e também de uma área extremamente complexa como a das Engenharias: nestas áreas há uma disposição em construção para debater a questão dos cursos seqüenciais e as formas como os conselhos poderão contribuir para uma possível regulamentação da habilitação desses



egressos, do ponto de vista da responsabilidade sobre o exercício de competências afetas àquelas profissões.

Este novo entendimento do modelo de regulamentação profissional vai exigir ainda uma postura não reativa sobre a necessidade de mudança e deverá estar integrado com a afirmação de Gibbons de que:

“A educação e treinamento em sociedades industriais avançadas têm o papel paradoxal de prepara pessoas para executar trabalhos difíceis de forma competente, ao mesmo tempo que faz com que elas aceitem que elas terão que trocar seus empregos e habilidades rapidamente e freqüentemente.” (Gibbons, 1994, p. 74)

As posturas reativas desenvolvidas acabam por determinar reduções que dificultam a abordagem mais séria e geram impasses nos diálogos para se avançar na discussão, pois confundem e ocultam o que deveria ser tornado explícito, ou seja, as expectativas envolvidas e os limites das concessões possíveis.

Neste sentido é que torna-se possível compreender os tipos de reações mais freqüentes por parte dos conselhos e ordens profissionais sobre os cursos seqüenciais: desde a simples recusa em admitir debater tal questão, refletindo um conservadorismo elitista, até manifestações oficiais dos conselhos profissionais, como ocorreu com a área de fonoaudiologia que chegou a divulgar um ofício afirmando que “os cursos seqüenciais não formam fonoaudiólogos”.

A preocupação presente em tal documento – desnecessário, uma vez que nem a LDB nem as posteriores regulamentações apresentam a pretensão de substituir a formação de graduados pelos egressos dos cursos seqüenciais – é paradigmática para explicitar a confusão e reação presentes no atual encaminhamento dos debates acerca dos cursos seqüenciais nesta esfera.

### **A questão na comunidade acadêmica nas universidades públicas**

As discussões empreendidas no âmbito das ordens profissionais têm ressonância também na comunidade acadêmica das universidades públicas, tanto pelo fato de que muitos professores das universidades participam também desses conselhos, bem como pela própria dinâmica da formação de egressos que irão atuar nestas áreas profissionais – e o delineamento de seus interesses em relação ao “mercado de trabalho”.

Não se trata aqui de desejar estabelecer uma relação de submissão da academia ao mercado de trabalho, uma vez que a própria LDB em seu artigo 43 define que o papel da educação superior é o de formar diplomados e não o de formar profissionais

(cuja habilitação para o trabalho não é sua incumbência). Da mesma forma, não se trata também de aderir automaticamente a um discurso que pretende separar a formação acadêmica da sua conexão óbvia com a inserção profissional.

A percepção de que há uma componente conservadora no discurso universitário foi bem captada por Michelangelo Trigueiro, ao identificar o que chama de “propensão dogmática” na universidade pública, determinando barreiras para uma discussão menos defensiva sobre temas considerados como “tabus” históricos ou que partem de pressupostos dos quais se exige consenso e aceitação tácita.

“A controvérsia é muito mais suposta ou referida aos interlocutores externos, considerados ‘ameaças’, que devidamente explicitada e esmiuçada, em busca dos melhores argumentos. As tendências hegemônicas confluem para aquilo que se chamou, anteriormente, propensão dogmática, ao esvaziarem, de imediato, no terreno da contestação fácil e superficial, eventuais alternativas...” (Trigueiro, 1999, p. 72)

A questão dos cursos seqüenciais permite assim identificar como muitas vezes a universidade pública não tem superado uma certa posição de intérprete e porta-voz da “verdade” de seu modelo atual. Embora haja algumas exceções, a tônica do discurso contra os cursos seqüenciais, paradoxalmente, aproxima-se do discurso das corporações profissionais, tão combatidas em outras dimensões.

Aqui parte-se do argumento de que os cursos seqüenciais seriam uma abreviação dos cursos de graduação, obviamente com menos qualidade, de acordo com uma lógica alienígena que privilegiaria a oferta de cursos profissionalizantes e de cunho puramente instrumental para uma demanda de mercado perversa.

Além disso conecta-se a oferta de cursos seqüenciais a um projeto de desmantelamento da instituição universitária pública, como uma brecha para a cobrança de mensalidades e como caminho de privatização.

Finalmente, o discurso de parcela considerável da comunidade acadêmica nas universidades públicas entende que a formação em áreas técnicas significa ausência de reflexão crítica, revelando então uma postura paradoxalmente elitista por trás de um discurso democratizante, pois traz embutida a idéia de que só é possível reflexão crítica ou em cursos voltados às áreas de humanidades ou em cursos que empenhados em uma ciência “pura”, não “contaminada” por algo externo à universidade, especialmente o mercado de trabalho.

Exemplo desse reducionismo na análise encontra-se no recente artigo publicado na Folha de São Paulo, em 29 de junho, do ex-reitor da UFBA, Luiz Serpa, que assim expressa suas “preocupações” frente às mudanças que vêm ocorrendo na relação entre sociedade e universidade:

“Nos Estados Unidos, 25% dos estudantes de graduação formam-se em negócios, contra apenas 4% em 1970, enquanto as matrículas em ciências sociais e humanas despencam. No Brasil, as matrículas seguem as mesmas tendências, comandadas pelo mercado.” (Serpa & Pretto, 2000)

Ao lado desta separação entre universidade e mercado de trabalho, não é incomum ouvir-se nas universidades públicas lamentos por parte de alguns docentes porque seus atuais alunos seriam “alienados” e não participariam – como eles participavam – de todas as reuniões, manifestações ou encontros com o mesmo entusiasmo ou com a mesma mobilização. Critica-se com frequência que os atuais alunos só pensam em como vão poder utilizar o que aprendem, como se tal fato fosse condenável a princípio.

Opera-se assim uma outra redução, também conservadora e por vezes reacionária – ao idealizar uma “idade do ouro” anterior e que deseja ser recuperada nos mesmos moldes – e que entende o momento atual não em sua diferença substancial, mas como um momento de decréscimo da racionalidade e do aumento da alienação. Confunde-se alienação com mudança de paradigma.

A leitura de Marx pode nos mostrar ainda um outro paradoxo existente no discurso auto-centrado nos chamados “valores tradicionais” da universidade e seus saberes: acaba-se por querer defender um saber “puro” condenando-se a ligação entre conhecimento e vida, exatamente na contramão das lições explicitadas no Manifesto Comunista.

E o paradoxo é que se utiliza o próprio conceito marxista de alienação no trabalho para justificar tal posição. Ora, a idéia de alienação, e mesmo dos aparelhos ideológicos (Althusser), não pode ser hipostasiada como algo imutável válido para o trabalhador do século XIX e para o trabalhador no limiar do século XXI, para quem o conhecimento faz parte de sua vida e o potencializa a inserir-se não só como mão de obra mas como indivíduo capaz de compreender o mundo e assim poder realmente tornar-se cidadão. Não é possível tratar tal tema como se estivéssemos falando apenas de treinamento em apertar botões ou manipular máquinas com fórmulas prontas.

As resistências que os cursos seqüenciais enfrentam neste domínio encaixam-se na constatação de que

“...embora estejam em um estágio inicial de desenvolvimento, algumas das práticas associadas a este novo modo de produção do conhecimento têm criado pressões para mudanças radicais nas instituições tradicionais da ciência, em especial as universidades e outros órgãos nacionais de pesquisa. Não surpreende a resistência e tais instituições ainda oferecem a estas mudanças que parecem ameaçar as próprias estruturas e processos que tinham sido criadas para proteger a integridade da empreitada científica.” (Gibbons, 1994, p. 31)

## **Os cursos seqüenciais nas instituições particulares de ensino superior**

No Brasil o número de IES particulares tem crescido rapidamente nos últimos anos, na forma de universidades, centros universitários, faculdades integradas e faculdades isoladas, sendo que o número de matrículas em 1999 era de 1.544.622 alunos, representando cerca de 64% do total das matrículas no ensino superior. (Ministério da Educação, 2000b).

Uma vez que a maior parte destas IES são faculdades isoladas, suas atividades concentram-se maciçamente na atividade de ensino e extensão, estando a atividade de pesquisa concentrada nas universidades e centros universitários, de acordo com o modelo de diversificação do ensino superior brasileiro.

Os cursos de graduação tradicionais para estas IES mostram-se então como o locus principal de seu trabalho, com uma clara concentração nas áreas de maior demanda social, quais sejam, cursos nas áreas de administração, direito, computação, comunicação social, letras, pedagogia e demais licenciaturas (como história, geografia, matemática, biologia, física, química). Embora haja também exceções, os cursos que requerem maior infraestrutura de laboratórios ou dedicação integral da parte dos alunos, como Engenharia, Medicina, Odontologia, Psicologia (e quase todos os outros da área de saúde) concentram-se nas instituições universitárias.

De toda forma estas IES enfrentam todas um mesmo problema comum: o alto índice de inadimplência e evasão, algumas vezes por conta dos elevados valores das mensalidades (que dependem do curso escolhido) outras vezes pelo alto número de alunos que ficam desempregados durante o curso.

Os currículos tradicionais e seu formato de modelo unificado nos cursos de graduação acabam por reforçar este quadro sem deixar alternativa para os que vão sendo excluídos pelos mecanismos acima e também para aqueles que estando já há muito tempo “fora” do mundo dos estudos e inseridos no mundo do trabalho não podem dedicar quatro ou cinco anos em um curso de formação superior.

Para as IES particulares haveria então, dada sua capacidade ociosa (em vagas remanescentes em cursos já em funcionamento) e dados seus interesses em ampliar o número de alunos atendidos (que significam novas matrículas e ingresso de recursos),

os cursos seqüenciais surgem como uma oportunidade de rapidamente oferecer novos cursos e aumentar sua participação no mercado de ensino.

Não pretendemos aqui fazer a generalização grosseira que julga todo o ensino particular como sendo ensino sem qualidade, até porque os mecanismos de avaliação que vem sendo implementados têm reduzido o número de “aventureiros” neste campo, mas é preciso chamar a atenção para que haja princípios reguladores da oferta desses novos cursos, para que uma idéia boa não seja condenada por uma implementação mal feita ou mal acompanhada pela autoridade supervisora do MEC.

Assim, para as IES particulares os seqüenciais apareciam como uma alternativa rápida e fácil de oferta de cursos superiores, frente a uma grande demanda reprimida existente por formação superior em um modelo diferenciado.

Acompanhando a tendência das demandas por curso superior e o viés marcadamente profissionalizante dos cursos seqüenciais as IES particulares passaram a oferecer cursos seqüenciais concentrados nas áreas ligadas à administração e computação, tanto pelo *know-how* que já possuíam nesta área quanto pela facilidade em termos de aproveitamento do corpo docente e infraestrutura existente nas instituições.

Do ponto de vista das IES particulares havia ainda a vantagem de que a oferta da modalidade de cursos seqüenciais de complementação de estudos não exige pedidos de autorização junto ao MEC para seu início, desde que a IES possua curso de graduação reconhecido na área.

A costumeira morosidade que outrora fazia com que processos de pedidos de autorização de cursos demorassem até quase dois anos no MEC para tramitarem criou uma cultura que faz com que as IES procurem evitar ao máximo a entrada neste caminho.

No caso das universidades, que têm autonomia para abrirem cursos sem pedir autorização ao MEC, pudemos identificar uma tendência a iniciar a oferta dos seqüenciais de formação específica, de duração de dois anos e com direito a diplomação do egresso.

De toda forma, nos dois casos a grande expectativa das IES particulares, seja das faculdades isoladas seja das universidades, era a de atrair um público que, portador de certificados de nível médio, buscava formas mais rápidas de acesso a conhecimentos de nível superior para imediata inserção mais qualificada na atividade profissional.

O discurso destas IES em relação aos cursos seqüenciais foi, ao contrário do discurso das corporações e das IES públicas, de amplo apoio e grande receptividade, criticando por vezes no MEC uma “ânsia de regulamentação” que impediria a liberdade de oferta desses cursos e que acabava por “engessar” a flexibilidade permitida pela LDB.

### **As políticas da SESu/MEC para os cursos seqüenciais**

Com a demora do CNE em definir a normatização dos cursos seqüenciais, muitas IES particulares, em especial universidades que gozam de autonomia, começaram a ofertar estes cursos baseadas apenas no texto do artigo 44 da LDB, com o formato que achavam mais adequado a seus interesses, e muitas vezes agindo de má fé junto aos alunos que procuravam matricular-se neles, fornecendo informações incorretas ou ambíguas quanto ao seu destino profissional e acadêmico.

Como foi dito acima, somente em fevereiro de 1999, quase três anos após a promulgação da LDB, foi elaborada a resolução que iria ser homologada pelo Ministro da Educação (Resolução CES 1/99 do CNE) definindo a regulamentação para os seqüenciais.

Nesta resolução se definia o formato dos cursos seqüenciais em suas duas modalidades: cursos de complementação de estudos (que conduziram a certificado e não precisariam de autorização do MEC para serem ofertados) e cursos de formação específica (que conduziram a diploma, dependendo de autorização prévia do MEC para sua oferta).

A SESu/MEC, em abril de 1999, publicou a portaria 612/99, com o objetivo de normatizar os passos necessários para que as IES entrassem com projetos de pedidos de autorização de cursos seqüenciais de formação específica, nada acrescentando ao disposto na resolução do CNE.

Neste período se multiplicaram os cursos seqüenciais de complementação de estudos em todo o país, de forma desordenada e sem acompanhamento da SESu/MEC, uma vez que havia brechas mal resolvidas na resolução do CNE.

Tal fato gerou uma situação caótica com: denúncias de propaganda de má-fé, que prometiam formação equivalente às graduações ou prometiam pleno exercício profissional para os egressos; cursos sem infraestrutura de salas de aula, biblioteca ou corpo docente; cursos oferecidos à distância ou fora da sede das IES.

Os canais institucionais de atendimento dos alunos junto à SESu/MEC (via telefone ou e-mail) recebiam dezenas de dúvidas e denúncias diárias, o que definiu a necessidade de uma nova orientação que ordenasse rapidamente esta situação.

Com esta finalidade a SESu/MEC elaborou uma nova portaria publicada em abril de 2000, a portaria 482/00 que, por não ter considerado previamente as diferentes experiências que “deram certo” na oferta de cursos seqüenciais, acabou por desencadear as mais diversas reações de todos os lados.

A referida portaria 482/00 traz um artigo polêmico que limita o acesso aos cursos seqüenciais de complementação de estudos apenas aos alunos matriculados em cursos de graduação ou já formados em nível superior, conflitando com a intenção presente desde o primeiro parecer do CNE de que os seqüenciais fossem uma opção para aqueles alunos que estariam excluídos do ingresso em graduações tradicionais.

As IES particulares, através da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), enviou ofício ao Secretário de Educação Superior criticando a portaria e destacando os pontos contraditórios que ela trazia em relação à LDB e à resolução 1/99 do CNE. Tal crítica foi acompanhada pelas IES federais que já vinham mantendo vários cursos seqüenciais de complementação de estudos nos moldes previstos originalmente e que acabaram por ficar na ilegalidade após a portaria.

Nota-se no discurso do MEC então ainda um elevado grau de distanciamento e univocidade, marcado em primeiro lugar pela permanência de uma desconfiança tradicional com o ensino particular (na qual é acompanhado pelo discurso das IES públicas), daí a preocupação em “fechar portas” que norteia o texto da portaria 482/00; em segundo lugar por uma certa ausência de preocupação com as IES públicas e suas necessidades e projetos, expondo-as a uma pressão de competição por alunos diante de uma demanda social crescente sem muitas vezes capacidade para atendê-la; e finalmente por uma articulação frágil entre as políticas públicas implantadas em educação e os conselhos profissionais, o que exigiria uma política de orientação e indução para as mudanças desejadas.

A questão do discurso oficial do MEC mostrar-se como discurso unívoco com pretensão de verdade nos encaminha para o extremo oposto da cristalização do discurso da universidade como sua contrapartida: outra vez nos defrontamos com as lutas simbólicas pela legitimação que se deseja única portadora da razão

desideologizada. Referindo-se aos mecanismos pelos quais os discursos oficiais do MEC tornam-se portadores desta pretensão, Irene Cardoso afirma:

“...o discurso da universidade como organização, ao produzir a invisibilidade da divisão social e política, ao omitir a questão do sujeito social da enunciação do discurso, tende a interditar a questão sobre o seu engendramento, o que significa dizer que a naturalização do discurso da universidade elide, ainda, a questão relativa à historicidade do próprio discurso.” (Cardoso, 1999, p. 54)

Finalmente, em relação às estratégias acopladas à implantação dos cursos sequenciais pelo MEC, nota-se ainda uma preocupação insuficiente em relação às questões que envolvem a dimensão cultural de um país como o nosso, que tradicionalmente só reconhece no bacharel o profissional legítimo para a atuação no mercado de trabalho, definindo a exigência de uma política articulada para divulgação e legitimação destas novas modalidades de ensino junto à sociedade.

### **Os (des)encontros dos discursos e as idiossincrasias da modernidade**

As questões acima delineadas nos colocam frente ao debate a respeito de educação, ciência e tecnologia na sociedade moderna, na qual o mundo do trabalho apresenta-se em transformação e o conhecimento é modificado continuamente ao ser apropriado pelas práticas quotidianas. Discorrer a respeito dessas mudanças é mais que lançar mão de meros “chavões” do atual vocabulário das ciências humanas, mas é entender que a ciência, tradicionalmente vista como fonte de autoridade inquestionável em seus discursos e objetivos “puros”, passa a contemplar também a dimensão da responsabilidade por demandas sociais bem localizadas, determinando mudanças também na forma como esta ciência torna-se apropriada pelos processos educacionais.

A um projeto positivista de ciência, que não entende a noção de processo e de transformação, uma vez que a entende como estando “acabada”, e que determina uma postura de reverência, na qual os processos educacionais têm sua historicidade esterilizada, entendemos ser preciso contrapor uma abordagem que considere os fatores de condicionamento entre ciência e sociedade. A construção de tal abordagem passa necessariamente pela análise da forma como o conhecimento tem se disseminado socialmente e das formas sob as quais ele se apresenta modernamente.

Precisamente aqui o enfrentamento da questão dos cursos sequenciais encontra-se no enleio das tramas tecidas pelos discursos apresentados, nos quais uma leitura mais atenta revela uma ausência fundamental: a da “sociedade” mesma,



limitada a aparecer apenas nos porta-vozes que pretendem prerrogativa da expressão legítima de suas demandas.

As relações entre educação, ciência e sociedade nos remetem ao conceito de reflexividade desenvolvido por Giddens (1991), como índice do estágio de alta modernidade em que vivemos: as dimensões locais e globais se entrelaçam de múltiplas formas; as noções de tempo e de espaço alteram-se e apresentam fronteiras intercambiáveis, onde tradição e modernidade se interpenetram e onde passado e presente definem um vetor que aponta para um futuro já não totalmente capaz de ser previsto e dominado.

A manutenção de um modelo único de cursos de formação superior nos formatos tradicionais equivaleria, então, a uma recusa a perceber as mudanças ocorridas nestas dimensões, tendendo a uma compreensão que opera uma redução de uma saber que incorpora a dimensão prática a um saber “alienado”, correndo o risco de uma abordagem que cristaliza a dinâmica do conhecimento na moderna sociedade (com a pretensão de poder “dominar” as forças que a modernidade colocou em ação) e despreza o potencial de inovação que estas práticas efetivamente trazem consigo.

Se por um lado o conhecimento especializado, sob a forma de um saber fragmentário, impõe limites para o acesso à totalidade do real, não é possível deixar de entender como, por outro lado, este conhecimento pode ser matizado de modo a possibilitar a produção de cenários de instabilidades (na sociedade, nas relações pessoais, no conhecimento mesmo) e conseqüentemente possibilitar que os homens venham a defrontar-se com um leque maior de escolhas sobre as quais devem decidir.

Desse ponto de vista, há no debate a respeito dos cursos seqüenciais uma potencialidade latente – porém encoberta pela via de discussão que tende a se estabelecer - no que se refere a uma tentativa de concretização do que Morin (2000) chama de “pensamento complexo”, uma vez que propiciaria a construção de uma verdadeira transdisciplinaridade que superasse os tradicionais arranjos que fragmentam o conhecimento em “camadas” sob o ponto de vista puramente instrumental.

A determinação destas novas possibilidades de formação acadêmica e de inserção na vida profissional não significa a perda da importância do enfoque dos cursos tradicionais de graduação, apenas percebe que entender seu modelo como sendo o “único” válido não dá conta da complexidade da atualidade.

As rápidas mudanças no conhecimento têm determinado exigências de qualificação mais ecléticas e sofisticadas, valorização de saberes menos duramente tecnicistas e mais permeados por saberes das ciências humanas, valorização da interdisciplinaridade – não como mecanismo de bastidores feito na sala dos professores artificialmente – e da transdisciplinaridade – a partir sempre de um entendimento plural do mundo, que nada tem em comum com a idéia mitigada que faz a equivalência entre saber técnico e saber alienado.

O conceito de transdisciplinaridade deixa de ser abstrato para se materializar na necessidade de contribuição de diferentes saberes das diferentes áreas para o enfrentamento dos novos problemas que surgem no mundo atual, refletindo a mudança nas características do conhecimento tradicional, tornado mais difuso e opaco pela contínua subdivisão de conhecimentos com grau de sofisticação cada vez maior, e pela formação de subdisciplinas e novos campos de estudo.

O entendimento das possibilidades contidas nesta abordagem sobre os cursos seqüenciais, a partir da concepção dos campos de saber como oportunidades de novas formas de enfrentamento, tanto diante de problemas novos como tradicionais, permitiria contrapor-se tanto à idéia de um conhecimento puramente instrumental como à idéia de um conhecimento “puro” que se pretende capaz de abarcar toda a complexidade do real.

As conseqüências de tal processo de mudança estariam refletidas de forma imediata no mundo do trabalho, em sua reconfiguração em termos de qualificação, inserção, recrutamento, definição de novas formas de atividade laboral e consciência responsável sobre os sentidos contidos em um mundo racionalizado e especializado. O não desligamento entre trabalho e conhecimento, bem como a capacidade de reflexão crítica a respeito da atividade humana não pode ser adequadamente entendida de um ponto de vista unívoco de determinação de alienação, mas sob a ótica da reflexividade ao se considerar o processo de produção do conhecimento

Analisando as tendências de transformação no mundo do trabalho, De Masi (1999) questiona sobre o futuro das tradicionais relações que hoje regem as formas de atividade produtiva humana, que cada vez mais demonstram a inadequação do modelo clássico das jornadas contínuas, análogas aos primórdios da revolução industrial, e que, ao mesmo tempo, criam artifícios para combater o aumento do desemprego estrutural, mas que porém continuam inseridas em um paradigma esgotado da formação acadêmica monolítica.

Ao lado das tendências à especialização, as legislações profissionais, ao definir os nichos de atuação e regulamentando o exercício das profissões para os egressos das tradicionais áreas acadêmicas estabelecidas, acabam por reproduzir e reforçar o atual modelo de formação, produzindo resistências a mudanças que já têm se mostrado inexoráveis. Conforme a análise de Gibbons sobre as mudanças nas relações entre o mundo do trabalho e a dimensão da produção de conhecimento,

“... os trabalhadores de profissões tradicionais e em declínio tornam-se desempregados de longo-termo, vítimas das rápidas mudanças sociais. A moderna educação de massas ensina as pessoas a não tornarem-se tão devotadas a uma ocupação ou a um simples conjunto de habilidades.” (Gibbons, 1994, p. 75)

Desta forma, o cenário definido para os discursos cruzados sobre as políticas públicas de educação, em especial no que se refere ao debate a respeito dos cursos sequenciais, vai exigir dos atores envolvidos uma superação das formas de entendimento tradicional sobre educação e tecnologia, bem como uma superação das formas de relacionamento entre eles.

Este novo cenário pode ser resumido no que Gibbons chama de “Modo 2” de produção do conhecimento, no qual a única habilidade que não se tornaria obsoleta é a habilidade de aprender novas habilidades. Este novo modo de produção do conhecimento caracteriza-se por uma maior integração entre a produção da ciência e os resultados socialmente avaliados, ou seja, um privilegiamento da dimensão do contexto de aplicação sobre o contexto da descoberta.

Tal modelo permite levar em consideração a complexidade presente nas exigências das especificidades regionais acopladas a tendências mais globais da produção de conhecimento integrado à “visibilidade” demandada pela sociedade. As particularidades culturais, o tipo de atividade econômica, os laços locais que marcam as comunidades, a forma de sua inserção no cenário global, enfim, todas as tendências presentes nesta dinâmica estão inseridas na discussão a respeito das alternativas trazidas pelos cursos sequenciais por campo de saber.

O *locus* privilegiado da produção de conhecimento – embora não seja mais o único – permanece sendo a universidade, a qual defronta-se com uma responsabilidade redimensionada, pois encontram-se inseridas em um país com um significativo contingente de excluídos tanto do mundo do trabalho quanto do mundo dos “cidadãos”, “alienados” não somente pela lógica da exploração do trabalho mas principalmente pela impossibilidade de acesso ao conhecimento capaz de alavancar a superação de tal situação.

A necessidade de superação dos tradicionais pontos de vista dos discursos sobre formação superior, naquilo que eles têm de mais reacionário, também é demonstrada pelas novas manifestações dinâmicas que emergem da sociedade, como por exemplo no aumento significativo das chamadas “universidades corporativas”, que nada mais são do que iniciativas das próprias empresas para oferecer formação e melhoria de qualificação de seus quadros, “fora” dos sistemas oficiais de credenciamento e avaliação de cursos superiores.

Da mesma forma, cada vez mais parece haver uma tendência para que os saberes formalmente estabelecidos percam a importância em seu formato tradicional, o que não se confunde com a apologia do tecnicismo, uma vez que a sociedade passa a superar a posição de ultravalorização dos diplomas de bacharelado, até mesmo como resultado de um processo crescente de ampliação do universo de egressos de cursos de graduação (ainda que inferior ao existente nos demais países da América do Sul), segundo o processo de massificação do ensino superior, que altera o status do reconhecimento desse nível de formação.

O sentido desse processo de transformação nas relações entre educação, ciência e sociedade pode ser encontrado ainda na análise da forma atual como os discursos sobre os cursos sequenciais têm sido explicitados, permitindo definir alguns encontros paradoxais, como por exemplo: a desconfiança frente às intenções das IES particulares que aproxima as IES públicas e o MEC; o discurso corporativo dos conselhos profissionais aproximando-se dos argumentos das universidades públicas; o discurso “unívoco” de defesa dos sequenciais aproximando o MEC e as IES particulares.

A explicitação desses paradoxos nos coloca frente a questões delicadas ligadas às formas de imposição de uma visão de mundo e da possibilidade de uma legitimação da dominação sobre os homens a partir de um discurso que se pretende racional. Neste sentido é possível uma aproximação com a crítica que Habermas empreende ao agir instrumental como sendo o agir em que o conhecimento não é capaz de retirar os homens da dimensão puramente passiva frente ao mundo, naturalizando a técnica e a ciência e excluindo a possibilidade de que os homens se interessem pela reflexão a respeito desta sutil forma de dominação.

A alienação assumiria uma nova forma, não mais apenas como alienação no trabalho, mas como tendência para processos de adaptação ao quadro institucional que se apresenta como dado e inquestionável, sendo que sua “superação” não teria mais o

potencial de emancipação uma vez que a consciência estaria inserida na justificação legitimada do progresso técnico e científico.

Devidamente atentos à crítica habermasiana dos desdobramentos de um agir instrumental com relação a fins encontramos-nos diante da possibilidade de aprofundamento das questões não inteiramente explicitadas naquelas discursos acima referidos, ou seja, diante da possibilidade da definição de uma saber que não se limite ao caráter manipulativo mas que, de forma reflexiva, aja sobre as consciências e permita intervenção responsável, compromisso e preocupação com o cotidiano.

O cruzamento dos múltiplos discursos sobre os cursos sequenciais traz ainda a possibilidade de servir, também, para revelar a existência dos sempre renovados potenciais de conflitos, para cuja superação devem ser consideradas as questões da definição das identidades locais, individuais e coletivas, restando como cenário alternativo o fechamento da universidade sobre si mesma e o delineamento de um Estado que não seja mais capaz de coordenar as ações necessárias ao desenvolvimento material e intelectual – que não podem ser separados – da sociedade, nem ao menos de garantir com legitimidade os padrões desejados para esta produção de conhecimento a ela conectada.

## Bibliografia

- BECK, Ulrich . A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony, LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- \_\_\_\_\_. O poder simbólico, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, Difel, 1989.
- \_\_\_\_\_. O campo científico. In: Ortiz, Renato (Org.) *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. (Grandes Cientistas Sociais, 39).
- CARDOSO, Irene. O discurso da universidade. *Tempo Social: Revista de sociologia da USP*. Vol. II, no. 1, Mai/1999, pp. 49-65.
- DE MASI, Domenico. *O futuro do trabalho*. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- GIBBONS, Michael et all. *The new production of knowledge – the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage, 1994.
- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.
- \_\_\_\_\_. *A transformação da intimidade*. São Paulo, UNESP, 1993.
- \_\_\_\_\_. Para além da esquerda e da direita. São Paulo: UNESP, 1996.
- \_\_\_\_\_. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony, LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP, 1997.
- HABERMAS, JURGEN. Técnica e ciência enquanto ideologia. In: *Benjamin/Adorno/Horkheimer/Habermas*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). A política nacional para o ensino superior brasileiro. Brasília: Secretaria de Educação Superior/MEC, setembro/96.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). Parecer 670 de 6 de novembro de 1997. Brasília: Brasília: Conselho Nacional de Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). Parecer 672 de 1 de outubro de 1998. Brasília: Brasília: Conselho Nacional de Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). Parecer 968 de 17 de dezembro de 1998. Brasília: Brasília: Conselho Nacional de Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). Resolução 1 de 27 de janeiro de 1999. Brasília: Brasília: Conselho Nacional de Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). Portaria 612 de 12 de abril de 1999. Brasília: Brasília: Secretaria de Educação Superior.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). Portaria 482 de 7 de abril de 2000. Brasília: Brasília: Secretaria de Educação Superior.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). Enfrentar e vencer desafios: educação superior. Brasília: Secretaria de Educação Superior/MEC, abril/2000a.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). Resultados e tendências da educação superior no Brasil. Brasília: MEC/INEP, junho/2000b.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- SERPA, L.F.P., PRETTO, N.L. Universidade corporation: início do fim. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 29/jun. 2000. Opinião.
- SOBRAL, Fernanda Fonseca. O ensino superior e a pesquisa científica e tecnológica. In: MARTINS, Carlos Benedito (org.). *Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- TRIGUEIRO, Michelangelo G. S. *Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo*. Brasília: UnB, 1999.