



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE**

**MARIA IZABEL DE QUADROS VIVAS**

**CURSOS SEQUENCIAIS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA: uma  
trajetória de conflitos e tensões no ensino superior  
profissionalizante brasileiro**

**Salvador**

**2007**

**MARIA IZABEL DE QUADROS VIVAS**

**CURSOS SEQUENCIAIS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA: uma  
trajetória de conflitos e tensões no ensino superior  
profissionalizante brasileiro**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, linha de pesquisa Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Nadia Hage Fialho

**Salvador**

**2007**

Vivas, Maria Izabel de Quadros

Cursos Sequenciais de Formação Específica: uma trajetória de conflitos e tensões no Ensino Superior Profissionalizante Brasileiro / Maria Izabel de Quadros Vivas. – Salvador, 2007.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadia Hage Fialho

Dissertação (Cursos Sequenciais de Formação Específica: uma trajetória de conflitos e tensões no Ensino Superior Profissionalizante Brasileiro). – Universidade do Estado da Bahia. Programa de Educação e Contemporaneidade, 2007.

1. Ensino Superior. 2. Cursos Sequenciais de Formação Específica.
3. Democratização da educação. 4. Educação profissional.
5. Graduação Tecnológica

## MARIA IZABEL DE QUADROS VIVAS

### **CURSOS SEQUENCIAIS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA: uma trajetória de conflitos e tensões no ensino superior profissionalizante brasileiro**

Nadia Hage Fialho \_\_\_\_\_.

Doutora em Educação, professora titular da UNEB, docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PEC/UNEB.

Élvia M. Cavalcanti Fadul \_\_\_\_\_.

Doutora em Administração – Paris XII, professora titular da UFBA, docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Administração - UFBA.

Edivaldo Machado Boaventura \_\_\_\_\_.

Doutor em Filosofia (PhD). Administração da Educação. The Pennsylvania State University, E.U.A - Professor colaborador da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, da Universidade Salvador e da Fundação Visconde de Cairu.

Ivan Luiz Novaes \_\_\_\_\_.

Doutor em Educação pela Université de Sherbrooke (2004) - Professor da Faculdade Ruy Barbosa e professor titular da Universidade do Estado da Bahia.

**Salvador**

**2007**

A Pedro, por representar todas as coisas boas que tenho vivido e a minha esperança e confiança num mundo melhor.

“Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar.

É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence.”

(Bertold Brecht)

## RESUMO

A atual configuração da educação superior no Brasil – sobretudo relativa ao ensino – introduziu a partir da Lei 9394/96 – LDB, uma nova figura - os cursos sequenciais de formação específica. Desse modo, o trabalho foca as mudanças em curso na educação, destacando essa nova modalidade de formação, seu surgimento, expansão e declínio, decorrente da emergência das novas políticas de regulação implementadas pelo atual governo e da conseqüente ascensão dos Cursos Superiores de Tecnologia. Dentre as muitas questões que vêm sendo colocadas diante dessa perspectiva que se pretendia inovadora, considera-se pertinente indagar qual o seu papel social e se ela pode ser caracterizada como uma oportunidade de democratização do ensino superior. Nesse sentido, o contexto temático defronta-se, por exemplo, com questões como as seguintes: os cursos sequenciais respondem, de fato, às necessidades de segmentos da sociedade com relação ao acesso e à permanência no ensino superior? Apresentam-se como uma alternativa acadêmica de qualidade capaz de enfrentar o traço elitista que predominou, durante longo tempo, na história da educação superior no Brasil? Diferem em que, dos cursos tecnológicos que já existiam? O estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental e analisa os instrumentos legais, acadêmicos e publicitários que determinam o instituído e o instituinte na trajetória destes cursos, tomando como categorias de análises o ensino superior, a educação profissional, os Cursos Sequenciais de Formação Específica, os cursos Superiores de Tecnologia e a democratização da educação. A análise da trajetória desses cursos busca contribuir com outros estudos voltados para compreensão das atuais demandas educacionais postas pelas bases produtivas da contemporaneidade.

Palavras-chave: Ensino Superior; Educação Profissional; Cursos Sequenciais de Formação Específica; Cursos Superiores de Tecnologia, Democratização da educação.

## **ABSTRACT**

A new type of fast track high education course having a highly specialized program focus, named “Sequential Course” (in Brazilian terminology), has been introduced by Law 9394-96 (LDB) in Brazilian higher education scenario. This dissertation focuses on changes and impacts introduced by sequential courses in Brazilian higher education, considering their proposition terms, implantation issues, market expansion, general acceptability, and, finally, market acceptance declining, resulting from both regulatory issues and the recently proposed fast track technological courses, named “Technological Graduation Courses” (in Brazilian terminology). Aspects discussed about supposedly innovative “sequential courses” proposition are their social impact and effective role on higher education democratization. Topics and questions discussed are: sequential courses have responded satisfactorily to the society effective needs? Is it a qualified academic alternative capable to face the elitist characteristics that have prevailed for long time in the Brazilian higher education history? How different are they with respect to the “technological course” that were in place before their proposition and implantation? The work is mostly based on documental research and analyses legal, academic and marketing instruments that, in turn, define the “facto accompli” and the “facto réalisateur” in sequential courses existence trajectory. The basic categorization analysis alternatives considered are higher education scenario in a broad sense, the professional education perspective, the “technology-based” courses and, finally, the education democratization. The work is intended as a contribution for a deeper comprehension of an educational demands presented by the productive segment in contemporary society.

Key-words: Higher Education; Professional Education; Sequential Courses; Technological Graduations Courses; Education and Democratization.



## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>viii</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: CAMINHOS E (DES)CAMINHOS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO .....</b>	<b>16</b>
2.1 Os caminhos do Ensino Superior no Brasil .....	16
2.2 O papel social do ensino superior: entre o sim, o não e o talvez da educação superior profissionalizante .....	23
2.3 Ensino Superior e a democratização da educação .....	30
<b>3 O ENSINO SUPERIOR E AS DEMANDAS SOCIOECONÔMICAS E CULTURAIS CONTEMPORÂNEAS .....</b>	<b>34</b>
3.1 As alternativas do Ensino Superior na Lei 9394/96 .....	37
<b>4 CURSOS SEQUENCIAIS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA: “o mau uso de uma inovação salutar?” .....</b>	<b>46</b>
4.1 A trajetória dos cursos sequenciais de formação específica na sociedade brasileira .....	47
4.2 Entre os Cursos Sequenciais de Formação Específica e as Graduações Tecnológicas: trocando seis por meia dúzia? .....	60
4.3 Ensino Superior Profissionalizante: e por que não? .....	68
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>72</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>76</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>80</b>

# 1 INTRODUÇÃO

O ensino superior brasileiro já não condiz com a nova ordem social e econômica que se configura desde meados do século XX. As universidades e instituições de ensino superior vivem um momento de crise de várias ordens derivadas especialmente das novas demandas sociais, econômicas e culturais, o que gera questionamentos e o repensar do seu papel social na sociedade.

Nesse cenário, surge na década de 1990, por meio da Lei 9394/96-LDB, a nova figura do ensino superior brasileiro apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro – os **Cursos Sequenciais de Formação Específica** – modalidade criada como alternativa ao ensino de graduação que se constitui por oferecer cursos pós-médios de nível superior a serem ministrados em instituições de ensino público ou privado. Os Cursos Sequenciais possuem variados graus de abrangência ou especialização, com vistas a ampliar as oportunidades de acesso e atendimento a pessoas que demandam formação em áreas profissionais bastante específicas, em menor espaço de tempo, em geral em profissões novas e dinâmicas, normalmente não contempladas em cursos de graduação.

Ao serem criados, grandes discussões foram geradas na sociedade, em especial no meio acadêmico, no que diz respeito a sua função social e ao seu caráter de “ensino superior”, pois flexibilizam formatos curriculares já consolidados, inserindo a ideia de “campos de saber<sup>1</sup>” articulados às áreas de conhecimento, altera as formas de acesso e permitem calendários diferenciados daqueles do ano letivo regular das Instituições de Ensino Superior - IES.

O surgimento destes cursos vem acirrar o antigo debate sobre o papel social do ensino superior, sobretudo no âmbito da educação para o trabalho, discussão histórica já introduzida mais recentemente pelos Cursos Superiores de Tecnologia<sup>2</sup>, com os quais possuem semelhanças, mas se encontram menos vinculados à questão da mercadologização do ensino superior na perspectiva do modelo de educação neoliberal no qual vigora a lógica do mercado e da flexibilidade.

---

<sup>1</sup> Conceito definido na RESOLUÇÃO CES N.º 1, de 27 de janeiro de 1999, a ser detalhado em capítulo posterior.

<sup>2</sup> [...] cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como cursos superiores de tecnologia [...] Resolução CNE/CP nº 3, de 18/12/2002, publicada no DOU em 23/12/2002.

Muito existe a ser questionado em relação à existência e à efetividade dos cursos sequenciais, visto que eles se constituem e se apresentam como oportunidade de ampliação e democratização de acesso ao ensino superior nos últimos anos, mas também trazem no seu bojo uma série de tensões referentes ao seu caráter mais pragmático/instrumental voltado principalmente ao mercado de trabalho, seu currículo mais genérico e sua vinculação ao modelo de educação neoliberal.

Tais questionamentos se legitimam no âmbito do debate democrático e participativo sobre educação, pois explicitam as principais contradições que ora se expressam no ensino superior brasileiro. Porém, novas alternativas ao formato vigente se fazem necessárias e urgentes, pois se existe um alto *déficit* em relação ao acesso e permanência a este nível de ensino, e se propostas de enfrentamento do problema e diminuição deste *déficit* favoreceriam o aumento qualitativo e quantitativo de indicadores sociais e econômicos, evidencia-se a necessidade de pensarmos novas alternativas, consoantes com as demandas da contemporaneidade.

Os Cursos Sequenciais de Formação Específica demonstraram ter alcançado em todo o país, desde a sua regulamentação em 1999, um grande crescimento, especialmente entre os anos de 2001 a 2005. Entretanto, a partir deste ano, identificamos uma diminuição na sua oferta e um forte crescimento dos cursos de Graduação Tecnológica, com transformações de um em outro, inclusive.

A despeito da existência de uma significativa demanda na sociedade por cursos desta natureza, o debate sobre a sua validade foi acentuado nos últimos anos, sobretudo com a Reforma Universitária<sup>3</sup>, tanto no âmbito do Governo Federal quanto entre os intelectuais, a comunidade acadêmica e demais representantes do ensino superior brasileiro, o que demonstra haver ainda uma grande resistência aos cursos superiores com formatos alternativos e mais voltados para o mercado de trabalho.

Dessa forma, diante da fragilidade dos modelos de ensino superior que se propõem alternativos aos cursos de graduação, a presente pesquisa propõe-se a discutir algumas questões relevantes nesse âmbito, dentre as quais destacamos:

---

<sup>3</sup> Movimento apresentado pelo atual governo com Projeto de Lei da reforma universitária – PL nº 7.200/2006, tramitando no Congresso Nacional.

- a) Qual(is) o formato(s) de ensino superior ideal para as novas demandas da contemporaneidade?
- b) A proposta apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro na LDB – 9394/96 de fato condiz com o anseio e as necessidades da sociedade para o ensino superior?
- c) Seriam os cursos sequenciais uma alternativa ideal para o enfrentamento das questões referentes à formação de nível superior para o trabalho?
- d) Se já existiam cursos superiores voltados para este fim, por que foram criados os Cursos Sequenciais de Formação Específica e em que eles diferem das Graduações Tecnológicas já existentes?

Várias outras questões relacionadas aos Cursos Sequenciais de Formação Específica poderiam ter sido aqui elencadas, entretanto, destacamos aquelas que nortearam e subsidiaram a busca dos objetivos a que se propôs o presente trabalho. A saber:

### **Objetivo geral**

- a) Analisar o papel social e a trajetória dos Cursos Sequenciais de Formação Específica desde sua criação até o ano de 2006, considerando o surgimento, a expansão e o declínio de sua oferta.

### **Objetivos Específicos**

- a) Discutir o ensino superior brasileiro a partir das demandas da educação profissional;
- b) Descrever a trajetória dos Cursos Sequenciais de Formação Específica desde a Lei 9394/96 até os dias atuais;
- c) Identificar os fatores que interrelacionam os Cursos Sequenciais de Formação Específica com os Cursos de Graduação Tecnológica a

partir da análise documental (Pareceres, Resoluções, Diretrizes etc.).

Para tanto, trabalhamos com as seguintes categorias que constituem os eixos conceituais da nossa análise: ensino superior; educação profissional; cursos sequenciais de formação específica; graduações tecnológicas e; democratização da educação, pois esses são os elementos concretos que nortearam as discussões em torno do ensino superior brasileiro e da educação contemporânea como um todo.

### **Abordagem Metodológica**

A presente pesquisa analisa o papel social dos Cursos Sequenciais de Formação Específica no âmbito do ensino superior brasileiro frente às novas demandas da educação para o trabalho na contemporaneidade, considerando sua trajetória, desde sua criação na Lei 9394/96 até os dias atuais.

Desde a sua regulamentação no ano de 1999, os Cursos Sequenciais de Formação Específica apresentaram grande crescimento em todo o Brasil, representando uma alternativa aos cursos de graduação tradicionais, especialmente para alunos adultos que não tiveram acesso ao ensino superior após concluírem o ensino médio, mas que já se encontravam inseridos no mercado de trabalho e desejavam formação superior nas áreas em que atuavam.

Entretanto, a despeito do crescimento apresentado por estes cursos, tanto na oferta quanto no número de matrículas em todo o Brasil, uma nova tendência começou a surgir a partir do ano de 2005 com o crescimento da oferta de cursos na modalidade Graduação Tecnológica em detrimento aos Cursos Sequenciais de Formação Específica. Na cidade de Salvador, as instituições que ofereciam estes cursos passaram a ofertá-los como Graduação Tecnológica – uma forma de transformação de um curso em outro.

Assim, diante desse cenário, buscamos identificar na presente pesquisa a trajetória dos Cursos Sequenciais de Formação Específica neste contexto, analisando as fontes documentais que respaldaram e conduziram ao quadro atual, bem como os fundamentos teóricos históricos que lhe dão suporte.

Para tanto, adotamos como método investigativo a Pesquisa Qualitativa, pois esta abordagem contempla e considera aspectos fundamentais das ciências humanas e sociais, como a sua historicidade, sua relação com a cultura, com o social, com o político e com o econômico e com as subjetividades humanas na sua constituição individual e coletiva, pois “[...] a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 2000, p. 15).

No caso do nosso estudo, analisamos o papel social dos cursos sequenciais a partir da sua trajetória na sociedade desde a sua criação na LDB – 9394/96 até os dias atuais tendo como fonte de dados os documentos oficiais (leis, pareceres, resoluções etc.) e demais fontes como: estudos, textos, reportagens etc. que contribuíram para entender o contexto e os caminhos em que se situam os cursos sequenciais de formação específica no ensino superior brasileiro.

Tal procedimento caracteriza uma pesquisa qualitativa do tipo documental, pois esta é baseada em materiais escritos que incluem leis, regulamentos, livros, jornais, revistas, discursos, estatísticas e arquivos em geral, possibilitando a busca dos objetivos através de análise de documentos bibliográficos ou não bibliográficos, que sinalizam informações importantes e, às vezes, únicas sobre o tema.

Segundo Gil (2000), a pesquisa nos documentos disponíveis é uma técnica extremamente importante para o pesquisador, uma vez que estes constituem preciosa fonte de informações e muitas vezes são elementos resultantes ou instituintes de realidades sociais que fornecem informações sobre as decisões tomadas por indivíduos ou grupo de pessoas.

Ressaltamos que os elementos quantitativos não serão desprezados, afinal, ao serem consideradas as implicações do nosso objeto – Cursos Sequenciais –, dados estatísticos indicadores e valores de referência sobre a sua oferta, distribuição e crescimento, foram necessários para fundamentar e subsidiar nossas análises, demonstrando assim que a pesquisa em educação despreza a dicotomia quantitativo *versus* qualitativo e que, conforme Laville e Dionne (1999, p.43), nos convidam a conciliar abordagens preocupadas com a complexidade do real, sem perder o contato com os aportes anteriores.

Os dados coletados foram analisados à luz dos eixos conceituais constitutivos desse nosso estudo, oferecendo a oportunidade de refletirmos sobre as contradições, tensões, relações e caminhos que foram evidenciadas entre o conhecimento teórico pensado historicamente e produzido sobre as novas alternativas do ensino superior brasileiro e o seu papel social na contemporaneidade.

A dissertação está organizada em uma **Introdução** que situa, delimita e contextualiza o tema em questão - Os Cursos Sequenciais de Formação Específica, os objetivos a que nos propomos e a metodologia utilizada. Em seguida são apresentados três capítulos assim estruturados: No **Capítulo 1** relatamos os caminhos do ensino superior brasileiro a partir da década de 30 do século passado, o papel social da universidade e as novas demandas sociais do ensino superior na contemporaneidade, ao tempo em que demarcamos os eixos teóricos que fundamentarão nossas análises. O **Capítulo 2** situa as alternativas apresentadas no ensino superior brasileiro na última LDB e os Cursos Sequenciais de Formação Específica neste cenário, descrevendo a sua trajetória. O **Capítulo 3** apresentamos e analisamos os dados documentais coletados na pesquisa: leis, regulamentos, livros, jornais, revistas, discursos, estatísticas, reportagens e demais dados que se mostraram relevantes para a compreensão do tema estudado. Nas **Considerações Finais** são apresentadas as reflexões e os novos questionamentos originados a partir dos dados coletados e das análises realizadas à luz dos eixos teóricos constitutivos desse estudo.

Consideramos que a presente pesquisa, embora não tenha a pretensão de esgotar a discussão em questão, apresentando apenas um recorte, oferece elementos significativos para a compreensão do atual cenário do ensino superior brasileiro no que se refere aos cursos voltados à educação profissional, ou à educação para o trabalho.

## **2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: CAMINHOS E (DES)CAMINHOS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO**

[...] A educação pode não ser democrática, mas a prática da democracia é, em si, educativa. A prática social tem de se converter numa prática democrática, e esse movimento é um movimento pedagógico na sociedade e da sociedade (CIAVATTA, 2002, p. 102).

A discussão sobre o ensino superior brasileiro nos dias atuais e a sua relação com o processo de democratização da educação no Brasil, requer de nós, ainda que de forma breve e sob o risco de sermos simplistas, o conhecimento e a reflexão sobre a sua trajetória histórica, sua origem, modelo, ideais, perspectivas e fins. Tais reflexões, conforme Fávero (2000), estão impregnadas de uma super-complexidade, pois não se dissociam das questões políticas, sociais, econômicas, filosóficas, de mercado, etc. - multirreferenciadas, portanto.

Desse modo, analisar o ensino superior brasileiro passa, necessariamente, por todas as tensões que fazem parte da educação, tanto em relação às questões históricas quantitativas e qualitativas que ainda marcam a educação em todos os níveis de ensino, quanto em relação ao seu âmbito político, econômico e social.

Neste capítulo, situaremos os caminhos do ensino superior brasileiro em perspectiva histórica a partir do ano de 1930, década em que significativos processos no âmbito da educação ocorreram. Discutiremos também, o papel social da universidade e a sua relação atual com as novas demandas sociais e de mercado, sobretudo a educação para o trabalho, bem como suas implicações com o processo de democratização, especialmente a partir da nova figura do ensino superior brasileiro - os Cursos Sequenciais de Formação Específica.

### **2.1 Os caminhos do ensino superior no Brasil**

Para pensar a educação em todos os seus níveis é preciso considerar que esta sempre esteve associada e condicionada aos fatores políticos, econômicos, sociais e culturais com finalidades e intenções que se estabelecem para além do mero processo formal de socialização do conhecimento historicamente construído e da forma de adaptar o homem à sociedade em que vive.



No Brasil, a educação sempre esteve associada a interesses políticos e de dominação muito mais que a um processo de universalização de direitos e democratização da sociedade, pensando a educação sempre de forma diferenciada entre as elites e a população propriamente dita. No século XVIII, enquanto Europa e Estados Unidos tinham os ideais da modernidade como marcas na educação, a exemplo a crença na universalização de conhecimentos e valores que libertariam os homens das suas amarras, no Brasil, a educação ainda estava muito distante de ser um fator de inclusão e democratização, visto que se destinava apenas a poucos privilegiados, vinculando-se a preconceitos sociais, de gênero e de raça que se prolongaram ainda pelos séculos XIX e XX.

Mesmo considerando que na segunda metade do século passado, sobretudo nas suas três últimas décadas, os índices de acesso à educação alcançaram números nunca antes experimentados em todas as regiões do país, ainda temos hoje grandes distorções quantitativas e qualitativas referentes aos mesmos fatores excludentes e aos preconceitos dos séculos passados, a exemplo, os baixos índices educacionais entre as populações dos estados das regiões Norte e Nordeste, as distorções idade/série entre os alunos das escolas públicas e os baixos índices de escolaridade e analfabetismo entre os afro-descendentes e populações indígenas. Tais indicadores revelam a fragilidade do processo de democratização da educação brasileira.

Em relação ao ensino superior esses indicadores não são diferentes, antes, inclusive, são agravados se considerarmos o fato de ser este nível o cume da pirâmide do ensino. Fato é que, se a chamada educação básica<sup>4</sup> brasileira ainda é marcada por problemas qualitativos e quantitativos associados a fatores históricos, políticos e culturais, no ensino superior eles se intensificam substancialmente.

Os caminhos do ensino superior brasileiro foram trilhados de forma lenta e tortuosa e a ideia de universidade demorou muito em ser concebida e aceita como algo fundamental ao desenvolvimento do nosso país. Evidencia-se o fato da universidade brasileira ter nascido tardiamente não como necessidade histórica, mas como resultante de tensões e interesses das elites, permanecendo por mais de um

---

<sup>4</sup> Definida pela LDB – 9394/96 atualmente como a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

século dissociada da possibilidade de promover a inclusão social e o desenvolvimento efetivo do país.

Segundo Cunha (1980), apenas no ano de 1928, com a Conferência Nacional de Educação<sup>5</sup>, realizada em Belo Horizonte, o ensino superior brasileiro começou a ser pensado quanto ao seu modelo e finalidade, tendo sido realizada uma pesquisa com 18 pessoas envolvidas com a temática nessa oportunidade. Naquele momento, já havia entre os entrevistados uma polêmica sobre a existência de um único tipo de universidade para todo o Brasil ou diferentes tipos para cada região, a articulação ou não desse nível de ensino com os níveis mais inferiores e a autonomia acadêmica para a escolha dos reitores ou suas indicações pelo governo.

Para Cunha (1980), originou-se a partir desse momento um conjunto de ideias sobre a universidade, complexo e contraditório, gerando duas correntes de pensamento que se acirraram a partir da Revolução de 30 – a Liberal e a Autoritária. Estas duas correntes instituídas a partir da era Vargas marcaram definitivamente o pensamento sobre o ensino superior no Brasil.

A política educacional liberal não possuía um caráter homogêneo ou fora instituída por um programa claramente definido. Suas origens vinculavam-se ao pensamento de Fernando de Azevedo, ainda nos anos 20, e tendiam a convergir para os interesses das classes média e de trabalhadores, caracterizando um liberalismo menos elitista, principalmente a partir de 1932. Já o pensamento educacional autoritário, embora simultâneo, com raízes também na década de 20, opunha-se ao pensamento educacional liberal, sendo influenciado por movimentos fascistas e parafascistas.

Cunha (1980) nos diz que, apesar da coexistência destas duas correntes, prevaleceu no ensino superior, na década de 30, o pensamento educacional autoritário, marcado pelo Estatuto das Universidades Brasileiras elaborado pelo primeiro ministro da educação Francisco Campos, considerado um líder simpatizante dos movimentos parafascistas.

O Estatuto das Universidades Brasileiras é considerado o marco estrutural da concepção de universidade no país e, no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932 são definidos princípios e fins para a universidade brasileira, como exemplo

---

<sup>5</sup> Evento promovido pela ABE – Associação Brasileira de Educação.

a proposta da investigação científica, a elaboração da cultura e a formação de professores e profissionais em todas as profissões com uma base científica.

Nasceram, então, em 1934 a Universidade de São Paulo – USP e em 1935 a Universidade do Distrito Federal – UDF, esta última, inspirada nos ideais de Anísio Teixeira, sobreviveu sob fortes pressões apenas até 1939, sendo extremamente combatida pelo Ministro Gustavo Capanema e pela Igreja Católica, devido à sua vocação para a Ciência e as tensões geradas em torno da chamada “liberdade de ensino”.

Nesta década, as universidades que foram instaladas, segundo Maria de Lourdes Fávero (2000), obedeciam a critérios de ordem financeira e material, associando-se a um projeto conservador de desenvolvimento que acreditava ser o processo de industrialização o promotor dessa tarefa. A partir de 1939 estas instituições firmam-se como altamente hierarquizadas e controladas pelo poder central, concebendo o saber como símbolo de distância social e a atividade universitária como fonte de poder, permanecendo ainda dissociada de uma concepção mais integrada e democrática entre as diferentes áreas de conhecimento.

Na perspectiva dos liberais, a ideia de um ensino superior, apesar de elitista, é mais igualitária, capaz de promover maior acesso das classes média e trabalhadora, oportunizando a reconstrução social através da escola, num modelo de educação superior promotor de “uma cultura livre e desinteressada<sup>6</sup>”, necessária para a formação das elites intelectuais e das classes dirigentes do país.

No modelo de ensino superior liberal a universidade cumpriria uma função homogeneizadora da ideologia e a diferenciação ocupacional conforme as aptidões de cada um, numa ambiguidade de princípios igualitaristas e elitistas. Neste modelo temos como expressão maior o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento que propunha pela primeira vez a superação de uma educação para trabalhadores manuais e intelectuais no Brasil (CUNHA, 1980 p.235).

A criação da Universidade do Distrito Federal, idealizada por Anísio Teixeira, representa um modelo de ensino superior mais aberto e democrático, introduzindo, inclusive, novos cursos voltados para áreas profissionais novas e menos tradicionais

---

<sup>6</sup> Pensamento de Fernando de Azevedo citado por CUNHA (1980; p. 232).

como, por exemplo, estatística, serviço social, jornalismo, biblioteconomia, dentre outros.

Em relação ao modelo de educação autoritário, Cunha (1980) nos diz que o mesmo tinha, no ensino superior, a orientação para a formação da elite cultural do país responsável por legitimar e divulgar a ideologia do estado. Como documento de maior expressão desta corrente, temos o Estatuto das Universidades Brasileiras, apresentando como proposta para as universidades um modelo único para todo o país e uma autonomia didática e administrativa restrita.

Diante da trajetória de construção da universidade no Brasil até a década de 40 percebemos que, além de não existir um projeto claro quanto ao seu papel na sociedade, havia também os conflitos de ordem política e os relacionados ao seu modelo pedagógico (currículo e ensino). Contava-se ainda com o agravo do modelo de gestão, instaurado por várias décadas, que ora reunia faculdades isoladas e as chamavam de universidades, ora as dissolviam e/ou reorganizavam conforme os interesses do poder central, retardando no país a ideia de integração da universidade e a possibilidade de construção de um modelo mais democrático de ensino superior na sua estrutura, concepção e prática.

No período do Estado Novo (1937–1945) as ideias liberais foram enfraquecidas e acirrou-se a distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional, para as classes mais desfavorecidas. Em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema são reformados alguns ramos do ensino, recebendo o nome de Leis Orgânicas do Ensino, estruturando a educação com cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial clássico ou científico. O ensino superior reafirma as ideias autoritárias dando continuidade ao trabalho de Francisco Campos (CUNHA, 2000).

Após a Constituição de 1946, com a implantação do regime liberal-democrático, volta à cena educacional do país os ideais liberais defendidos entre 1930–1935 e, ao lado de organizações da Sociedade Civil, surge o projeto de reforma universitária a ser ampliado nas décadas seguintes. Nesse período, segundo (CUNHA, 2000), observa-se a expansão do ensino médio e, conseqüentemente, o aumento da demanda pelo ensino superior que foi respondida pelo governo federal com a criação de novas faculdades e a gratuidade dos cursos

das instituições federais de ensino superior em um movimento de “populismo” e “federalização”.

Como expoentes das décadas de 50 e 60, têm-se a criação da Universidade de Brasília, que surge com o intuito de atender a necessidade de formar especialistas qualificados para a burocracia, além de servir como um paradigma moderno para o ensino superior abrangendo mais áreas do conhecimento que pudessem influenciar nos rumos das universidades do país. Também foram criadas neste período: a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e as agências governamentais, CNPq e Capes.

Em dezembro de 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, com forte orientação privatista, o que gerou a “Campanha em Defesa da Escola Pública”, fruto da atuação da UNE, dos movimentos populares de base e de intelectuais que apresentaram inovações democratizantes para educação e cultura do país. Tais iniciativas foram desarticuladas com o Golpe Militar de 1964, período no qual foi vetado o monopólio do ensino pelo Estado, ocorrendo a defesa da iniciativa privada (CUNHA, 2000).

Segundo Sguissardi (2004), a ideia de universidade integrada pensada na década de 30 é retomada por Darcy Ribeiro na UnB na década de 60. A partir desse período, porém, outras vozes se fazem ouvir mais alto e a ditadura civil-militar instaurada nos anos 1960-1970 fragilizam mais ainda a construção da democracia no Brasil, dando ênfase a partir da década de 60, à construção de um modelo associado ao desenvolvimento industrial com vistas ao crescimento econômico do país.

No período da ditadura militar, ocorreram duas reformas na educação - 1968 e 1971, influenciadas e determinadas pelo modelo econômico norte-americano, que marcaram fortemente a trajetória do ensino superior até os dias atuais. As reformas deste período certamente não poderiam ser consideradas democratizadoras, antes reforçaram as diferenças entre o ensino superior para as elites e para os pobres, o ensino público e o privado.

A partir da segunda metade do século XX, o ensino superior na América Latina<sup>7</sup> vive um duplo processo: a massificação e a privatização. O primeiro refere-se ao acesso a esse nível de ensino resultante do crescimento de matrículas principalmente entre 1980 e 1990, o segundo refere-se ao aumento substancial das instituições de ensino privado, sobretudo a partir de 1980.

Segundo o Anteprojeto de Lei da Educação Superior (MEC, 2005), o Brasil se destacou nos dois aspectos entre os demais países da América Latina, possuindo o menor índice no acesso (11%) e o maior deles na privatização, sendo um dos maiores índices do *ranking* mundial (70%). Estes índices demonstram as tensões que subjazem no ensino superior brasileiro e a difícil relação que têm com o processo de democratização ainda no início deste século.

Esta breve retrospectiva da educação superior brasileira, da década de 30 aos dias atuais, não tem a pretensão de ser um trabalho sobre história da educação superior, destaca, apenas, os principais elementos que contextualizam o conceito de ensino superior que tomaremos como categoria de análise. Ressaltamos que o conceito aqui adotado decorre da visão dos autores consultados e sintetiza a visão contraditória que historicamente prevaleceu no Brasil.

A concepção brasileira de ensino superior que prevalece nos documentos que demarcam a sua trajetória, no pensamento da maioria dos intelectuais e nos modelos administrativos e de gestão presentes até hoje, apresenta uma forte tendência a reduzi-lo à ideia de Universidade e esta a um modelo único e centralizado, compreendendo a sua missão a partir da tríade indissolúvel – ensino, pesquisa e extensão. Esse modelo, a despeito de ser muitíssimo necessário para o desenvolvimento do país, certamente é muito mais ideal que real, por isso não será aqui tomado como única referência, ao contrário, irá muito mais demonstrar aquilo que faz da educação superior brasileira uma eterna contradição, muito mais que um lugar plural de produção do conhecimento e atendimento às diferentes necessidades postas pela sociedade.

Dessa forma, ao adotarmos o *ensino superior* como categoria de análise, não pretendemos considerar um ou outro conceito adotado pelas diferentes correntes de pensamento e identificadas por Cunha (1980) – liberal ou autoritária – desde a

---

<sup>7</sup> BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento. Educação Superior na América Latina e no Caribe. Documento de Estratégia. 1998.

década de 30 do século passado com raízes até os dias atuais. Apresentaremos justamente uma ideia que se aproxime da realidade brasileira, na qual se expressam as contradições e a urgente necessidade de diferenciação, inclusão e democratização.

## **2.2 O papel social do ensino superior: entre o sim, o não e o talvez da educação superior profissionalizante**

O pensamento sobre o ensino superior que demarca o surgimento das universidades brasileiras e que marca a sua trajetória já apresentava, desde a sua origem, antagonismos referentes ao seu papel social e ao seu modelo. As contradições entre as leis que regulamentavam a educação superior brasileira e o formato que as instituições de ensino superior foram delineando ao longo da história expressam haver sempre um descompasso entre aquilo que de fato são e o que devem ser estas instituições e modalidade de ensino.

Na atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>8</sup>, o seu CAPÍTULO IV traz o seguinte texto referente à finalidade da educação superior:

### Da Educação Superior

**Art. 43º.** A educação superior tem por finalidade:

**I** - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

**II** - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

**III** - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

**IV** - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

**V** - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

**VI** - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

---

<sup>8</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm).

**VII** - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Embora o referido artigo traga uma visão clara e objetiva quanto à finalidade da educação superior, conseguindo traduzir uma visão até ampliada da mesma, na realidade o contexto atual é muito mais complexo que os fins aqui apresentados, pois a LDB trata ainda dos seus níveis, modalidades e modelos, o que certamente traz à tona toda a discussão histórica referente ao papel da educação superior na sociedade.

Para Santos (2000, p. 188), os três principais fins da educação superior que mantiveram uma continuidade desde 1930 quando foi pensada em grande parte do mundo, baseada nos modelos francês e alemão, são: a investigação, o ensino e a prestação de serviços<sup>9</sup>. Entretanto, na contemporaneidade, a este modelo de universidade, foram acrescentados outros fins, tais como esses assim descritos pela OCDE<sup>10</sup> em um relatório de 1987, ampliando as contradições e crise já existentes:

[...] educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção de empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviço à região e a comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex: igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social [...].

Fato é que, todos esses papéis são difíceis de ser adotados por uma única instituição, mas tais funções fazem parte das discussões a seu respeito e vão ao encontro da complexidade da sociedade contemporânea e do modelo de educação superior que se deseja para o enfrentamento das questões que são postas.

Dentre as contradições e tensões que se expressam no seio dessa complexidade, aquela que no Brasil mais se destaca, devido à sua tendência à tradição e ao elitismo, é a concernente à educação humanística *versus* educação para o trabalho. Dicotomia que distancia a ideia de educação superior brasileira de um modelo mais flexível e democrático condizente com as demandas da contemporaneidade. Segundo (FIALHO; ICÓ, 2000, p.115)

---

<sup>9</sup> Aqui no Brasil tratados como Pesquisa, Ensino e Extensão.

<sup>10</sup> Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico.



[...] Diante dessa conjuntura, depreende-se um movimento de dupla ação que só se completa na mútua e profunda interação dos seus vetores, posto que interdependentes. Um aponta para a formação do estudante a cargo das universidades, nele implicando o próprio perfil acadêmico e organizacional das instituições e, o outro, para as questões relativas ao desenvolvimento social, nele implicados, diretamente, o mundo do trabalho e a atuação profissional. Renovações curriculares são tão importantes quanto a adoção de novos modelos de gestão acadêmica e administrativa, rumo a uma vida universitária que pede um grau de participação mais efetivo, tanto no nível da crítica como da solidariedade, em face do compromisso social da instituição com a sociedade.

Para Santos (2000, p.198), a universidade nesse contexto não consegue manter o controle da educação profissional, sobretudo, devido ao surgimento de novos espaços formativos e à constante mutação dos perfis profissionais demandados que, para ele, paradoxalmente, poderá recuperar a formação humanística, não como o saber universalista de antes, mas como um saber generalista voltado para o desempenho pluriprofissional.

Por outro lado, é necessário considerar os (des)caminhos do desenvolvimento econômico, fortemente impulsionados pela dimensão tecnológica trazida pela modernidade e pelo avanço da ciência. A base técnica que até então deu suporte à industrialização brasileira não necessitava da força de trabalho com os níveis de escolarização hoje requeridos (competências profissionais podiam ser obtidas no próprio serviço ou mediante treinamentos operacionais, independentes da educação formal), razão por que foi possível alcançar altos níveis de produtividade a despeito dos baixos níveis educacionais apresentados. Pela sua natureza, as mencionadas mudanças repercutem, diretamente, sobre a própria base tecnológica, gerencial e organizacional de empresas e instituições e, inevitavelmente, sobre o campo educacional. Na transição de uma cultura pouco exigente em escolaridade e em qualificação profissional para outra que a supera em todos os termos e desmonta a dicotomia “educação X formação profissional” ou o binômio “saber X fazer” (FIALHO; VIVAS, 2005).

A desmontagem desses parâmetros, entretanto, não se esgota nas medidas de reordenação do panorama educacional já que não se resume na reposição – ainda que ampliada – de conhecimentos e habilidades oferecidos na formação. A rigor, ela incorpora, também, os desafios atuais da formação profissional com as possibilidades de inserção e de permanência (empregabilidade) no mercado de trabalho (FIALHO; VIVAS, 2005). Dessa forma, as políticas públicas em educação

associadas ao ensino superior expressam as novas demandas postas pelo mundo do capital e do trabalho.

Os conceitos que estão relacinados ao modelo de educação proposto extrapolam o campo das relações de produção e repercutem inclusive nas relações sociais, na subjetividade humana e nas suas relações consigo, com o outro e com o meio, bem como na forma de produção e interpretação do conhecimento, gerando transformações inclusive na educação e na universidade, conforme ressalta Fialho (2005, p. 40)

Assim, quando consideramos que a universidade, hoje, encontra-se desafiada a desenvolver o papel propulsor no desenvolvimento da ciência, numa época em que se supera a ideia de conhecimento científico como um bem *puramente* cultural e na qual a transição se reflete em todos os níveis da produção humana, somos levados a refletir sobre a natureza da sua missão enquanto *aventura intelectual*[...]

O atrelamento da educação superior ao mundo do trabalho amplia seu papel social e a sua procura, fato que impulsiona o crescimento do número de pessoas que buscam acesso a esse nível de ensino e a demanda por cursos de novas áreas de conhecimento associadas às tecnologias, serviços, saberes e subjetividades da contemporaneidade.

A educação, de um modo geral, sempre esteve relacionada às demandas sociais de cada período histórico e, as políticas públicas nesta relação constituem mecanismos de ajustes das tensões que se explicitam e de promoção de novas configurações sociais. Conforme Ciavatta (2002), mudanças significativas no formato da educação brasileira associadas às novas configurações econômico-sociais podem ser percebidas a partir da terceira década do século passado. Nos anos 30, no início da industrialização do país, Getúlio Vargas apontava dois problemas sociais a resolver: Educação e Trabalho. Como proposta de solução, foram criadas as escolas agrárias e técnico-industriais.

No início dos anos 40, em continuidade a esse processo, o ministro Gustavo Capanema, através de decretos-leis, introduz uma nova formação profissional – o preparo técnico para os diversos setores da economia. São criados, nesse contexto, o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, o ensino comercial, o ensino agrícola e as Escolas Normais. Para Ciavatta (2002), é nesse contexto que

surge a mudança da concepção social da educação no Brasil. O ensino profissional até então destinado aos desfavorecidos como uma forma de assistencialismo, disciplina e prevenção de tensões sociais, relaciona-se, agora, à expansão do capital na América Latina a partir do ensino técnico-industrial capaz de gerar riqueza e progresso para o país.

Uma nova racionalidade se afirma nos governos de Juscelino Kubitschek e Jânio Quadros – o da produtividade e da educação para o desenvolvimento, reforçando a relação entre educação e mercado de trabalho. Assim, desde a década de 60 até os dias atuais, os planos de educação saem do plano pedagógico e adotam a fixação de metas com base em necessidades futuras de mão de obra para o mercado de trabalho.

De certa forma a relação educação e trabalho apresenta-se como uma tendência relacionada à expansão do modo de produção capitalista em todo o mundo, especialmente nos níveis médio e superior de ensino. No Brasil, entretanto, o binômio educação e trabalho no ensino superior, dado o caráter elitista que sempre predominou, representa uma das grandes tensões desde o século passado.

Para Santos (2000), a dicotomia entre educação e trabalho na universidade atravessou todo o primeiro período do desenvolvimento capitalista, mas no início do capitalismo organizado, por volta da Revolução Industrial, essa separação passa a constituir uma sequência: Educação–Trabalho, ou seja, a educação para o trabalho. Para ele, essa sequência não diminui a tensão existente entre esses dois conceitos, originando uma separação entre cada um deles: a Educação dividiu-se em cultura geral e formação profissional e o Trabalho dividiu-se em qualificado e não qualificado. A partir daí, a universidade incorpora essa transformação tentando compatibilizar a educação humanística e a educação profissional, formando mão-de-obra especializada, originando, sobretudo após os anos 60, a diferenciação entre a chamada Universidade e o chamado ensino superior que originou, além das “Universidades Tradicionais”, outras instituições vocacionadas para a formação profissional de nível superior: os *Community and Junior Colleges* nos EUA, *Institutes Universitaires de Technologie* na França e a *Polytechnics* na Inglaterra dentre outras. Novas formas de estratificação surgem no seio das universidades, além das faculdades tradicionais como Direito e Medicina, surgem as faculdades de

especialização profissional (Engenharias, Administração, Economia etc.) e as faculdades “culturais” (Letras e Ciências Sociais) (SANTOS, 2000, p. 196).

Essa diferenciação a que Santos (2000, p. 197) se refere hoje é questionada por ele em um nível mais profundo:

[...] o questionamento da própria sequência educação-trabalho. Em primeiro lugar, a acelerada transformação dos processos produtivos faz com que a educação deixe de ser anterior ao trabalho para ser concomitante deste. A formação e o desempenho profissional tendem a fundir-se num só processo produtivo, sendo disso sintomas as exigências da educação permanente, da reciclagem da reconversão profissional, bem como o aumento da percentagem de adultos e de trabalhadores-estudantes entre a população estudantil.

Conforme descrito anteriormente, o ensino superior no Brasil sempre viveu as tensões referentes ao seu papel e ao modelo ideal para enfrentar as questões sociais, políticas e econômicas de forma intensa, fazendo opções por modelos que muitas vezes foi considerado elitista, rígido, magistral, exclusivista e altamente hierarquizado, dissociado do processo de democratização e das necessidades reais do país.

As primeiras tentativas de relacionar educação superior e trabalho surgiram na década de 60, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 4024/61 – os chamados cursos de curta duração e os superiores de tecnologia. As experiências nacionais pioneiras de cursos superiores de tecnologia foram as chamadas **engenharias de operação** e os **cursos de formação de tecnólogos**, ambos surgidos no âmbito do sistema federal de ensino e voltados para a necessidade apresentada pelo mercado de trabalho. Esses cursos alcançaram o apogeu nos anos 70. Na década de 80, mudam a nomenclatura para cursos superiores de tecnologia.

A existência desses cursos na educação superior há mais de três décadas não foi suficiente para introduzir no país a ideia de uma formação profissional de caráter democrático e igualitária, capaz de desvincular-se dos preconceitos que ainda associam a educação para o trabalho à ideia do assistencialismo moral ou econômico de formação das classes menos favorecidas.

Esta visão preconceituosa da sociedade brasileira em relação aos cursos técnicos de todos os níveis, mas, sobretudo do ensino superior, desconsidera que a

maioria dos seus cursos também é profissionalizante afinal destina-se à formação de profissionais que irão atuar no mercado de trabalho. Segundo o Parecer CNE/CEB<sup>11</sup> nº 16/99 “após o ensino médio tudo é Educação Profissional”.

A grande questão da resistência aos cursos profissionalizantes talvez esteja relacionada ao fato de o ensino superior brasileiro ter sido sempre visto como espaço “para poucos”, o que torna qualquer tentativa de flexibilização e/ou democratização desconfiável aos olhos da maioria, ainda que se pague um alto preço social por conta disso.

Atualmente, o Brasil tem como principal expoente da educação superior profissionalizante os Cursos Superiores de Tecnologia, vinculados à área de Educação Profissional e Tecnológica. O modelo apresentado para estes cursos não os desvinculam das contradições e tensões aqui já apresentadas, porém, traduzem uma visão bastante clara do que seja esta modalidade bem como da sua finalidade, conforme verificamos nos artigos 1º e 2º das Diretrizes Curriculares - Nível Tecnológico<sup>12</sup> a seguir:

[...] Art. 1º A educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias.

Art. 2º Os cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como cursos superiores de tecnologia e deverão:

I - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;

II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;

III - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;

IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;

V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;

VI - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;

VII - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular.

---

<sup>11</sup> Parecer que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Relatores/ Conselheiros: Comissão Especial – Fábio Luiz Marinho Aidar (Presidente), Francisco Aparecido Cordão (Relator) e Guiomar Namó de Mello.

<sup>12</sup> Resolução CNE/CP nº 3, de 18/12/2002, publicada no DOU em 23/12/2002.

Os objetivos delimitados nas diretrizes para os cursos superiores de tecnologia traduzem a finalidade e a visão que buscaremos destacar ao elegermos a educação profissional como categoria de análise desse nosso estudo, a qual considera esta modalidade necessária para o desenvolvimento do país e para a superação dos limites da educação superior, tornando-a mais democrática. Cumpre dizer que a adoção de tal definição não exclui as tensões e contradições que certamente perpassam as análises e discussão que ora se encerram.

### **2.3 Ensino Superior e a democratização da educação**

A educação e as respectivas formas de educar, embora tenham passado por grandes transformações durante nossa trajetória histórica e sofrido mudanças de paradigmas filosóficos, políticos, econômicos e científicos, tornando-se cada vez mais abrangentes e populares, nunca se tornaram, de fato, um direito ou ação democrática, pois sempre estiveram associadas aos interesses do poder e do capital, alijando o direito de muitos e diferenciando a educação entre ricos e pobres, cumprindo, antes, um papel importante para a reprodução das desigualdades.

A despeito de um discurso político em que a educação é priorizada e apresentada como meio para a superação da pobreza, desigualdades, geração de empregos, etc., democratização da sociedade, portanto, ainda hoje o Brasil possui uma das mais baixas taxas de escolaridade da América Latina, apenas 5,89 milhões de brasileiros têm curso superior completo, ou seja, 3, 4% de uma população de 170 milhões (Censo educacional 2000/IBGE).

O número de pessoas com ensino superior completo manteve-se praticamente constante desde 1995 tendo sido de 55,2 mil neste ano e 55,8 mil em 2003. Ainda sobre o ensino superior, o IBGE – Instituto brasileiro de Geografia e Estatística<sup>13</sup> divulgou os seguintes dados:

[...] A população com 12 anos ou mais de estudo praticamente dobrou entre 1995 e 2005, e a frequência ao ensino superior quase triplicou. Entre os estudantes de 18 a 24 anos, persiste o problema da defasagem escolar. [...] Apenas 35,9% estavam cursando o ensino superior. Esse indicador, porém, melhorou desde 1995[...] No caso do ensino superior, a situação se inverte:

---

<sup>13</sup> Comunicação Social 20 de dezembro de 2006. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=774](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=774)

a maioria (75,3%) frequenta escolas particulares. No Nordeste a distribuição é mais equilibrada (40,1% na pública contra 59,9% na particular), mas a situação é bem diferente do Sudeste, onde predominam os estudantes de nível superior em escolas particulares (83,4% contra 16,6% na rede pública).

Os dados apontados pelo IBGE demonstram que, embora tenhamos experimentado na última década alguma melhora em relação ao acesso da população ao ensino superior, esse número ainda é muito pequeno, especialmente se acrescentarmos a ele as demais variáveis que agravam a situação como, por exemplo, a questão do acesso/permanência, as diferenças regionais, de classe social, de origem étnica etc.

Compreendendo a educação como espaço de democratização na sociedade, Ciavatta (2002) nos diz que a democracia não é um conceito de igualdade universal como quer fazer crer a doutrina liberal, mas de “desigualdade real” administrada segundo parâmetros mais ou menos igualitários, refletidos nas políticas educacionais de diferentes conjunturas históricas. Para a autora, “[...] nas políticas devemos captar o movimento da sociedade e as vozes que se fazem ouvir” (p.96). Assim, por volta do ano de 1960 passa-se a ouvir vozes de movimentos políticos e estudantis em favor da democratização<sup>14</sup> da universidade brasileira. Em 1963, a UNE defende uma reforma de base pela democratização das universidades, destacando a democratização do acesso ao ensino superior e a democratização interna da universidade brasileira.

Para Frigotto (2002, p. 53) “[...] a democracia efetiva só pode ser construída sob a igualdade de condições socioeconômicas, culturais, educativas, etc. dos seres humanos na produção da sua vida individual e social. [...]” e, desde o período da ditadura civil-militar dos anos 60 o Brasil vem alternando ditaduras e golpes que “amordaçam” as lutas populares por uma agenda de democracia de massa” (p. 54), práticas políticas que se explicitam de forma aguda no campo da educação em todos os níveis, em especial no ensino superior.

Cury (2002) afirma, baseado nos direitos sociais nascidos no século XIX na Europa, que na democracia o direito à educação escolar é algo especialmente importante para a participação sócio-política e para o próprio indivíduo, mas “[...]”

---

<sup>14</sup> Tomaremos aqui o processo de democratização da educação superior como ampliação do acesso e, conforme a definição de Frigotto (2002, p. 53): como responsável pela construção da democracia efetiva a partir da possibilidade da “[...]igualdade de condições educativas em todos os níveis.”

com efeito a democracia, pela pluralidade de lugares sociais que a caracteriza é também uma pluralidade diferenciada de discursos, de pontos de vista, de concepções e de práticas sociais” (p.148) que fazem da educação um lugar de tensões e lutas permanentes expressas, sobretudo, nas políticas educacionais.

Essas tensões e lutas não estão fora da discussão sobre a educação superior, antes, fazem parte da sua própria constituição como espaço/tempo de contradições que nela refletem e se fazem refletir na sociedade, pois a universidade segundo Lessa (2004, p.43).

[...] é o laboratório onde é possível construir experiência de convívio social mais avançada. [...] Uma nação precisa da universidade. Não há nação sem a inclusão social – sem ela o processo é de barbárie, é de desconstrução dos próprios fundamentos da nação. [...].

O conceito de universidade apresentado por Lessa (2004) como *lócus* privilegiado para construir a experiência de convívio social avançada demarca a forma contraditória como a universidade brasileira foi instituída, sendo influenciada alternada ou simultaneamente pelo pensamento liberal e pelo pensamento autoritário conforme o interesse das classes dominantes, não impedindo, mas antes fomentando, que se fosse configurando, a partir de 1930, um novo perfil do estudante universitário brasileiro.

Segundo Cunha (1980, p. 281), já na primeira metade dos anos 30, “[...] a maioria dos estudantes das escolas superiores [era] constituída de jovens oriundos das camadas médias, filhos de funcionários do Estado e de empresas particulares, assim, como de profissionais liberais.” Esta configuração permitiu certa mobilidade entre classes e permitiu que a ambiência da universidade começasse a ser mais plural e democrática introduzindo em seu espaço/tempo novos pensamentos advindos do convívio entre estudantes e professores, o que gerou, inclusive, a criação da UNE – União Nacional dos Estudantes em 1938 e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, expoentes desse processo de democratização.

A despeito do caráter elitista e tradicional da educação superior brasileira, a universidade, pensada como espaço de luta e de construção de conhecimento possui uma relação direta com a democracia, pelo menos do pensamento sobre



democracia. Para Chauí<sup>15</sup> (1999), estes são conceitos inseparáveis que se articularam no processo histórico das sociedades, pois

[...] Com as lutas sociais e políticas dos últimos séculos, com a conquista da educação e da cultura como direitos, a universidade tornou-se também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela, a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como ideia reguladora, nem pôde furtar-se a responder, afirmativa ou negativamente, ao ideal socialista.

A discussão sobre a democratização da educação e do ensino superior brasileiro requer de nós uma visão ao mesmo tempo ampla e diretiva. Ampla porque não poderemos reduzi-la de forma simplista apenas à questão do acesso, sendo necessário considerarmos os principais elementos históricos de ordem política, cultural, social e econômica que estão entrelaçados à questão. Porém, teremos que ser aqui mais objetivos do que desejaríamos para que nossas análises não percam seu foco. Assim, consideraremos o acesso ao ensino superior através de cursos diferenciados das graduações tradicionais como uma oportunidade de democratização do ensino superior brasileiro, sem perder de perspectiva, entretanto, que para haver a democratização da educação, além do acesso, é preciso considerar ainda a permanência e o sucesso.

Dessa pluralidade de lugares e discursos que compõem o debate sobre a democratização do e no ensino superior do nosso país, engendramos a discussão sobre o seu papel frente às novas demandas socioeconômicas e culturais da sociedade, destacando as alternativas que foram apresentadas na última LDB – 9394/96, sobretudo a trajetória dos Cursos Sequenciais de Formação Específica.

---

<sup>15</sup> A Universidade operacional. Publicado na Folha de São Paulo, 09 de maio de 1999. Caderno Mais. Disponível em: [http://www.enecos.org.br/docs/universidadeoperacional\\_mchaui.doc](http://www.enecos.org.br/docs/universidadeoperacional_mchaui.doc).

### 3 O ENSINO SUPERIOR E AS DEMANDAS SOCIOECONÔMICAS E CULTURAIS CONTEMPORÂNEAS

Nesta análise, serão enfatizadas as novas possibilidades para o ensino superior brasileiro postas a partir das demandas contemporâneas. A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB - 9394/96, na tentativa de tornar-se adequada ao cenário socioeconômico e cultural atual e às necessidades educacionais do país, foi alvo de algumas mudanças e inovações que fomentam discussões de várias ordens. Uma dessas discussões diz respeito às alternativas de acesso ao ensino superior e se refere diretamente ao nosso estudo – os Cursos Sequenciais.

A contemporaneidade, período marcado por grandes transformações e avanços de quase todas as ordens, em especial os científicos e tecnológicos, constitui um período histórico fortemente marcado por tensões e antagonismos que se expressam mais do que nunca nas relações sociais, na economia, na política, na cultura, nos valores, nas instituições e na construção das identidades individuais e coletivas que se refletem e se fazem refletir na educação.

Tais transformações expressam-se tanto na esfera da interação e interrelação homem-meio na cotidianidade da sua prática, destacando-se o mundo do trabalho, como também, na esfera daquilo que se projeta para as sociedades na tentativa de torná-la qualitativamente melhor – **a educação**, visto que é a partir dela que se visa promover e assegurar as transformações pensadas e projetadas pelas outras esferas.

O período atual, chamado por alguns de Sociedade da Informação e do Conhecimento, revela o *status* adquirido pela educação e pelos processos formativos na contemporaneidade. Nunca antes fora tão importante e imprescindível ter acesso à educação em todos os seus níveis e formatos, o que a coloca numa perspectiva para além da formação de cidadãos e profissionais adaptáveis aos modelos de sociedade vigente.

A influência do contexto socioeconômico e cultural na educação inaugura um período em que se deseja formar sujeitos atuantes em novas realidades cada vez mais fluídas, dinâmicas e transitórias, que “põem em xeque” o papel da educação tradicional, sobretudo do modelo de ensino superior necessário para as demandas emergentes.

Esse cenário direciona as políticas públicas em educação para um modelo cada vez mais abrangente, plural e democrático, que seja capaz de superar os problemas históricos quantitativos e qualitativos e, de promover o crescimento do país em todos os segmentos necessários para o seu desenvolvimento.

A despeito da expansão da oferta do ensino superior em todo o Brasil nas últimas três décadas, ainda existe uma demanda reprimida a este nível, apesar de haver certo consenso sobre a ideia de que sua expansão estaria, a princípio, associada a níveis mais altos de renda, desenvolvimento social e à diminuição do desemprego.

Chegar à faculdade, porém, continua sendo algo para poucos privilegiados na sociedade, já que o número dos que concluem o ensino médio no Brasil ainda é muito pequeno e, para aqueles que concluem, o modelo de ensino superior que possuímos se configura como excludente e elitista, de caráter bacharelesco, impedindo o acesso ainda de um número alto de estudantes e deixando de qualificá-los para determinadas áreas profissionais.

Esse quadro certamente se agrava quando se tem como referência a divisão regional do país. Como analisou Ana Lúcia Sabóia, chefe da divisão de indicadores sociais do IBGE (IBGE, 2002)<sup>16</sup>, a situação do ensino superior preocupa e compromete o nosso futuro, uma vez que 40% da graduação e da pós-graduação estão concentradas em áreas muito específicas como administração e direito e a maioria dos graduados vive na região Sudeste. Para a pesquisadora, a situação do ensino superior ainda é muito desfavorável e envolve vários desafios. Há necessidade de áreas de especialização bem distribuídas e de se fomentar o equilíbrio regional no plano universitário. "Enquanto 35% da população com ensino superior vive em São Paulo e 15% no Rio de Janeiro, no Norte e Nordeste é muito baixo o número de pessoas com ensino superior", avalia Sabóia (2004).

Conta-se ainda com o agravamento do pequeno número de vagas nas instituições públicas, além do crescente índice de evasão em todo o país, por conta daqueles alunos que, paralelamente aos estudos, têm a necessidade de trabalhar, comprometendo o seu engajamento acadêmico ou mesmo a sua escolha profissional, visto que poucos são os cursos destas instituições que viabilizam essa

---

<sup>16</sup> Disponível em: [http://www.senai-ce.org.br/dr/dr\\_it\\_1/dsi/ensino\\_superior.html](http://www.senai-ce.org.br/dr/dr_it_1/dsi/ensino_superior.html).

dupla dedicação, restringindo as oportunidades de escolha e ingresso neste segmento da educação.

É inegável, porém, que o ensino superior brasileiro teve nos últimos anos uma considerável expansão em relação ao seu acesso, ou seja, o número de alunos que concluíram o ensino médio e ingressaram em cursos superiores aumentou, havendo uma expansão também em relação à oferta de cursos e estabelecimentos de nível superior em todo o país, em especial na rede privada. Essa expansão, contudo, ainda é insuficiente e não resolveu problemas relacionados ao modelo curricular, número de evasões e formato dos cursos, gerando, inclusive, novos debates relacionados às questões da privatização e comercialização da educação.

É impossível não considerarmos, contudo, que, a despeito dos interesses neoliberais que subjazem ao novo formato do ensino superior, nunca tivemos tantos ingressantes ao ensino superior, fato que pode ser visto como uma possibilidade de democratização, especialmente em relação ao acesso. Por sua vez, a educação superior na rede privada continua sendo majoritariamente noturna e se expande principalmente neste setor, tornando-o a principal oportunidade de acesso ao aluno trabalhador. Essas implicações tocam, ainda, outro problema sério: o número de vagas ociosas na educação superior cresceu significativamente, especialmente no setor privado.

O aumento da busca pelo ensino superior por alunos trabalhadores, inclusive adultos que já concluíram o ensino médio há mais de vinte anos em média e já se encontram inseridas profissionalmente no mercado, está atrelado aos novos padrões de produção no qual a formação continuada em níveis mais elevados tornou-se um imperativo.

Devido à configuração socioeconômica e cultural mundial, dita globalizada, é consenso que para um país atingir maior desenvolvimento e melhor qualidade de vida, necessariamente precisa que todos os indivíduos tenham acesso à educação, considerando-se que nesse modelo a relação trabalho/educação ganha tônica especial no que se refere aos programas de qualificação, capacitação, profissionalização etc. direcionados especialmente para o mercado de trabalho (SANTOS, 1999, p. 93).

Assim, considera-se, de um lado, o cenário social, econômico, cultural e educacional em que se dá o surgimento dos cursos sequenciais, considerado uma alternativa frente a tal contexto e, do outro, o papel dos mesmos na democratização do ensino superior.

Nesta perspectiva, discutiremos aqui a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei 9394/96 como instrumento de busca de alternativas eficazes na relação com as demandas sociais e de mercado e como possibilidade de democratização do ensino superior brasileiro, considerando os limites e possibilidades que estes encerram.

### **3.1 As alternativas do Ensino Superior na Lei 9394/96.**

As discussões de uma nova LDB ocorreram no final da década de 80 do século passado, num cenário sócio-político e econômico conturbado, marcado pelos ideais de democratização presentes na promulgação da Constituição do país e pela influência das políticas neoliberais cada vez mais efetivas na economia.

O projeto da nova lei surge com as discussões e promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, através da Lei nº 1.258 do então deputado federal Octavio Elísio de Minas Gerais. A partir daí, várias emendas e modificações foram apresentadas resultando no seu primeiro substitutivo com 172 artigos apresentado pelo então deputado da Bahia Jorge Hage.

A trajetória da nova lei foi marcada, em 1990, por novo substitutivo apresentado pela relatora catarinense Ângela Amin, com 1300 emendas propostas pelos novos deputados. O referido substitutivo continha 152 artigos e foi aprovado na Câmara dos Deputados em 1993 e remetido ao Senado Federal. No Senado, o projeto recebe novas emendas relatadas pelo Senador Cid Sabóia de Carvalho, do Ceará, e é aprovado pela Comissão de Educação do Senado e remetido ao Plenário para votação.

Em 1994, após nova mudança do legislativo o senador Darcy Ribeiro do Rio de Janeiro assume o assunto como relator e elabora o quarto substitutivo, apresentando-o em forma de minuta, o que possibilitou o recebimento de diversas contribuições dos parlamentares e da sociedade civil. Várias sugestões foram

acatadas e em maio de 1995 a Comissão de Constituição e Justiça aprova o relatório do senador Darcy Ribeiro e o mesmo é submetido às Comissões de Constituição, Justiça e Cidadania e de Educação.

Em janeiro de 1996, o novo parecer foi aprovado pelas comissões, aprovado em fevereiro pelo Plenário, em seguida aprovado pela Câmara dos Deputados e remetido ao Presidente da República para sanção e posterior publicação, fato que se deu em 20 de dezembro de 1996, sob nº 9394/96. A nova Lei recebe a denominação de “Lei Darcy Ribeiro” em homenagem ao seu relator.

A trajetória da nova lei, da sua concepção inicial até a sua publicação, foi marcada por várias tensões entre os educadores e os defensores dos interesses do grande capital, gerando em cada um dos substitutivos apresentados um desmonte da estrutura inicial, tendo como resultando final um formato “minimalista” consoante com as propostas do governo de Fernando Henrique Cardoso, defensor da desregulamentação, flexibilização, descentralização e privatização da educação superior (SAVIANI, 1997). A nova LDB representa o resultado de tensões e interesses divergentes que se expressam no atual contexto histórico.

Nesse período, o então Ministro da Educação Paulo Renato Souza, em entrevista concedida a empresários e publicada na Revista Exame em 1996, não mediu palavras para defender um modelo de universidade submetido ao mundo econômico e subordinado aos países do primeiro mundo em relação à produção científica e tecnológica. Para ele, em um contexto de globalização, não fazia sentido a universidade brasileira pensar em produzir ciência e tecnologia (citado por Frigotto, 2002, p. 59).

Apesar de a nova LDB nascer atrelada ao modelo neoliberal de educação, no qual os aspectos econômicos e mercadológicos da globalização interessam mais que os de ordem social e cultural, não podemos perder de perspectiva que ela apresenta, pela primeira vez, novas formas de acesso ao ensino superior, a diversificação das suas estruturas e funções e a flexibilização dos currículos, o que pode constituir um avanço em relação ao modelo anterior e esse é o ponto que mais nos interessa e que destacaremos a seguir.

A Lei 9394/96 apresenta uma nova configuração em relação ao ensino superior – os Cursos Sequenciais por campo de saber. Havia até então, na configuração anterior, apenas os cursos de graduação, pós-graduação e extensão.

Segundo Segenreich (1999), os cursos sequenciais aparecem explicitamente somente a partir do substitutivo do Senador Sabóia, no artigo 39, quando afirma que o ensino superior abrangerá, além dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, cursos e programas **pós-médios, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino**, porém, o formato inicial da proposta apresentada por ele sofreu várias alterações até o formato final da Lei Darcy Ribeiro.

O artigo 44 da atual lei (Brasil, MEC, 1996), apresenta-se da seguinte forma:

A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I – Cursos Sequenciais 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 as exigências das instituições de ensino;

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

As propostas apresentadas para os cursos sequenciais demonstravam não haver uma ideia comum quanto ao seu formato e finalidade, inicialmente dirigindo o seu foco para o aproveitamento dos recursos ociosos das IES – Instituições de Ensino Superior, o que gerou grande discussão. Outra polêmica dizia respeito à concessão de simples declarações de participação nas disciplinas ou de certificados parciais a cada cinco ou seis disciplinas cursadas. No Quadro 1 que se segue, pode-se perceber a trajetória das discussões sobre os cursos sequenciais no senado antes da apresentação da proposta final:

**Quadro 1** - Emendas apresentadas os cursos sequenciais no Senado Federal – 1996

<b>EMENDA</b>	<b>PROPOSTA</b>	<b>RESPOSTA</b>	<b>VOTO</b>	<b>SUBSTITUTIVO</b>
185	Renomear o curso pós-médio para sequencial por campo de saber	A sugestão aperfeiçoa o substitutivo	Pela aprovação	I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino
186	Renomear o curso pós-médio para curta duração	Prefere-se a redação da emenda 185 porque o termo curta duração é cercado por desconfiança	Pela aprovação parcial na forma da emenda 185	
209	A Proposta procura suprimir uma das inovações do Substitutivo no ensino superior: os cursos sequenciais por campo de saber.	É importante ressaltar que a finalidade da iniciativa é de melhor aproveitar os recursos das instituições de ensino superior, democratizando o acesso à educação. Os sistemas de ensino e as IES regulamentarão a matéria, a fim de evitar o mal uso de uma inovação salutar.	Pela rejeição.	
210/212	----- Sugerem a supressão do artigo 45 do substitutivo que versa sobre a concessão de certificado de estudos superiores especiais.		Pela rejeição por idêntica resposta à emenda 209	
211	Versa sobre a concessão de certificados de estudos superiores parciais sugerindo nova redação (aumento do número mínimo de disciplinas de 5 para 6).		Pela aprovação	As instituições referidas no caput concederão certificados de conclusão de cursos sequenciais aos alunos que acumulem créditos em pelo menos seis disciplinas correlacionadas
214	Versa sobre a concessão de certificados de estudos superiores parciais ( art. 45).	A concessão de certificados de conclusão para os cursos sequenciais é mais significativa do que a obtenção de uma simples declaração	Pela rejeição	



Analisando o quadro apresentado percebe-se que, inicialmente, a proposta apresentada para os cursos sequenciais era mais restritiva que a apresentada no relato final da LDB. Quanto à natureza desses cursos em relação aos demais de nível superior, temos o seguinte conteúdo no parecer do Prof. Jacques Velloso:

Os cursos sequenciais não são de graduação, [...]. Ambos, sequenciais e de graduação, são pós-médios e de nível superior no sentido em que o ingresso em qualquer um deles é aberto apenas aos que tenham concluído o ensino médio. Mas distinguem entre si na medida em que os de graduação requerem formação mais longa, acadêmica ou profissionalmente mais densa do que os sequenciais. Anteriores, simultâneos ou mesmo posteriores aos de graduação, os cursos sequenciais permitem, mas não exigem, que seus alunos sejam portadores de diplomas de nível superior. Não se confundem, portanto, com os cursos de pós-graduação, tratados no inciso do mesmo artigo. Tampouco devem ser assimilados aos cursos de extensão, pois estes, por constituírem modalidade igualmente distinta, encontram-se nomeados no inciso IV do artigo 44 (Brasil, MEC/CNE, 1997, p. 415).

Para Segenreich (1999, p. 6), “[...] Na realidade, essa definição inicial do Parecer define mais o curso sequencial pelo que ele não é do que pelo que ele é”. O conceito de campos de saber também inaugura uma nova discussão sobre o seu significado, pois é demasiado flexível e não traz uma definição muito clara, conforme consta no Parecer nº 670/97<sup>17</sup>:

[...] Já se viu que os campos de saber dos cursos sequenciais, conceito novo na legislação educacional brasileira, não se identificam com as tradicionais áreas de conhecimento, com suas aplicações ou com as áreas técnico-profissionais nas quais costumeiramente diplomam-se os estudantes [...] Entende-se que a concepção e implementação de cursos sequenciais podem incluir elementos de mais de uma área de conhecimento assim como numa delas estar contidos, desde que consigam desenhar uma lógica interna. (Brasil, MEC/CNE, 1997, p. 420)

Quanto aos tipos de cursos sequenciais houve mudanças também apresentadas no Parecer 672/98, especialmente no que se refere à questão da titulação conferida por eles: inicialmente apenas certificados, mas, no novo parecer, surge o curso superior de formação específica de destinação coletiva, com a exigência de uma carga horária mínima de 1600 horas integralizada em no mínimo 400 dias letivos conduzindo a diploma.

---

<sup>17</sup> Conselho Nacional de Educação. Documenta n.º 434, nov. 1997, p. 413/425.

A nova tipologia de curso sequencial apresentada no Parecer 672/98 tem sido desde a sua concepção alvo das discussões mais acaloradas sobre o novo formato do ensino superior brasileiro, conforme ressalta Segenreich (1999, p. 12).

A introdução de uma inovação não se restringe somente aos efeitos diretos de sua ação. No caso dos cursos sequenciais é interessante observar que a proposta original de aproveitar disciplinas já oferecidas pelos cursos de graduação, está sendo substituída por programas de formação completa (cursos sequenciais de formação específica), alocados em novas estruturas no interior da instituição universitária. Estes cursos são, às vezes, colocados em "incubadoras", segundo seus criadores, para não serem tragados pela estrutura tradicional das universidades. Este mesmo fenômeno ocorreu com o desenvolvimento das atividades de prestação de pesquisa e serviços que se apoiavam em fundações para contornar a estrutura burocrática das universidades. O problema pode advir do fato de que, por este caminho, a mudança pode permanecer na periferia da instituição universitária. Como a Universidade vai lidar com estas inovações? Que novos arranjos podem ser pensados sem que a instituição perca a sua identidade?

A autora chama a atenção ainda para a questão da possibilidade de distorções e do que ela chama de "mal uso de propostas inovadoras".

Os cursos sequenciais de formação específica têm como características mais marcantes o fato de oferecerem diploma, incluírem estágios ou práticas profissionais e/ou acadêmicas. Devem estar vinculados a cursos de graduação já reconhecidos e deverão ser submetidos a processos de autorização e reconhecimento com procedimentos próprios (ressalvada a autonomia das universidades). Quanto à frequência e aproveitamento, as normas são as mesmas para os cursos de graduação.

A nova LDB instituiu também mudanças referentes à chamada Educação Profissional como modalidade de ensino, estabelecendo uma organização curricular para a Educação Profissional de Nível Técnico independente e articulada ao Ensino Médio, associando a formação técnica a uma sólida educação básica e apontando para a necessidade de definição clara de diretrizes curriculares com o objetivo de adequá-las às tendências do mundo do trabalho, podendo ser concomitante ou sequencialmente a este.

Cabe ainda mencionar que o atual Sistema de Educação Profissional no Brasil passou a compreender três níveis de educação: Básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de

escolaridade prévia; Técnico (nível médio): destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida pelo próprio Decreto; **Tecnológico** (nível superior): correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

O formato apresentado para esses cursos – Sequenciais e Tecnológicos – apesar de constituírem inovações ao modelo de ensino superior vigente até então e de haver certo consenso quanto à necessidade de democratização do acesso a esse nível de ensino, não conseguiu apresentar à sociedade uma proposta convincente de formação superior profissionalizante.

A lei definiu dois tipos de cursos sequenciais: a) Cursos Sequenciais de Complementação de Estudos, com destinação individual ou coletiva, conduzindo a certificado, (neste tipo de curso é exigido que o aluno tenha diploma de graduação ou que esteja frequentando um curso de graduação) e, b) Cursos Sequenciais de Formação Específica, com destinação coletiva, conduzindo a diploma.

Os do primeiro tipo praticamente “não vingaram” permanecendo desconhecidos pela maioria da população. Já os Cursos Sequenciais de Formação Específica embora apresentassem semelhanças com os Cursos Superiores Tecnológicos adquiriram maior visibilidade e experimentaram um crescimento significativo em todo o país.

Os cursos tecnológicos já existiam antes da LDB 9394/96 e não haviam se firmado como alternativa atrativa devido ao preconceito que predomina em relação à formação técnica no ensino superior. Já os sequenciais constituem uma inovação no Brasil, mas assemelham-se a experiências de países como França, Inglaterra e Estados Unidos, onde estes cursos superiores cumprem um papel social importante no desenvolvimento do país.

Nos Estados Unidos existe uma maior flexibilidade quanto aos modelos de universidade, co-existindo tanto as tradicionais e bacharelescas chamadas de classe internacional, quanto as de formação técnica destinadas ao ensino profissionalizante. Segundo Hernan Chaimovich<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Os Desafios do Ensino Superior no Brasil. Disponível em: [www.iea.usp.br/observatorios/educacao](http://www.iea.usp.br/observatorios/educacao).

[...] no Estado da Califórnia, nos USA é garantido a todo residente formado pelo ensino secundário uma vaga no ensino superior. O que muitas vezes não se explicita, depois desta afirmação, é que o mesmo Estado NÃO garante que a vaga será na Universidade da Califórnia em Berkeley ou em Santa Bárbara. Além das Universidades de pesquisa de classe internacional existe na Califórnia um complexo sistema de ensino superior que compreende Escolas Comunitárias onde se podem obter uns títulos em dois anos, Escolas onde se podem obter títulos em quatro anos e não existe pesquisa até as Berkeley, Stanford e UCLAs. Uso o exemplo da Califórnia, pois neste Estado as políticas de diferenciação do sistema de ensino superior e de inclusão social afirmativa foram implantadas sem sacrifício de qualidade. Mas, isto dito, devemos também afirmar que **a cultura desse estado não é bacharelesca, que título conta menos que habilidade para exercer um papel na sociedade e que os preconceitos não incluem o desprezo pelos técnicos** (grifo nosso).

O trecho acima grifado expressa com muita propriedade a visão que a sociedade brasileira tem em relação aos cursos superiores profissionalizantes, bem como a falta de sintonia entre aquilo que vemos na legislação educacional brasileira e a forma como a sociedade em geral e a academia em particular encaram a questão da educação para o trabalho. Embora o atual governo esteja concentrando esforços para consolidar a chamada educação profissional, sabemos que muito ainda tem a ser trilhado para que cursos desta natureza sejam vistos com a mesma importância que as graduações tradicionais.

Os chamados cursos superiores de tecnologia criados em 1968 representaram a primeira tentativa da legislação brasileira de promover cursos superiores mais voltados para o mercado de trabalho, com formação rápida e mais operacional. Neste aspecto, esses cursos possuem estreita relação com a alternativa apresentada na Lei 9394/96 – os cursos sequenciais. Porém, a própria coexistência destes dois cursos na atual legislação explicita uma tensão, ainda presente, que merece ser debatida e enfrentada para que não tenhamos mais uma tentativa frustrada de diversificar e democratizar o ensino superior no país.

A nossa intenção a partir deste estudo é, portanto, analisar a trajetória dos Cursos Sequenciais de Formação Específica, considerando a sua expansão e declínio, na cidade de Salvador, entre os anos de 1999 quando foram regulamentados até os dias atuais. No bojo desta análise estará imbricado o crescimento nos três últimos anos das chamadas Graduações Tecnológicas.

Cumprir dizer que nesta análise não teremos a pretensão de esgotar as discussões sobre os elementos analisados, pois novas questões já se apresentam e outras irão emergir, visto que temos uma situação investigativa ainda em curso.

#### 4 CURSOS SEQUENCIAIS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA: “o mau uso de uma inovação salutar”?

As políticas de educação a cada momento histórico buscam formas de interagir e se adaptar às transformações socioeconômicas, políticas e culturais que emergem no todo social, podendo representar passos importantes em direção ao desenvolvimento e à democratização, ou mesmo momentos de estagnação e retrocesso. Percebemos que a educação não se distancia das demais esferas da sociedade e que, ao contrário, em tempos de globalização e neoliberalismo, encontra-se fortemente atrelada ao ideal econômico e produtivista, ganhando novas configurações e *status* na sociedade.

A frase “o mal uso de uma inovação salutar” expressa exatamente o contexto acima descrito e a conjuntura do surgimento dos cursos sequenciais, por isso partiremos dela para nossas análises.

A citação recebeu destaque especial como referência aos cursos sequenciais em dois momentos: Primeiro nos trâmites das apresentações de emendas ao projeto dos cursos sequenciais no Senado Federal no ano de 1996 e, num segundo momento, no artigo<sup>19</sup> da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED no ano de 1999, denominado *Cursos Sequenciais: o (mal?) Uso de uma inovação salutar*, da autoria de Stella Cecília Duarte Segenreich.

No primeiro caso a frase aparece na resposta de rejeição<sup>20</sup> dada pelo Senado Federal às emendas de número 209, 210 e 212 que versam sobre a oferta de cursos sequenciais por campos de saber e pela concessão de certificados de cursos superiores especiais. Na resposta tínhamos o seguinte texto (grifos nossos):

É importante ressaltar que a finalidade da iniciativa é de melhor aproveitar os recursos das instituições de ensino superior, **democratizando o acesso à educação**. Os sistemas de ensino e as IES regulamentarão a matéria, **a fim de evitar o mau uso de uma inovação salutar** (Brasil/Senado Federal, Parecer n.8 de 1996).

Observa-se que a resposta dada pelo Senado Federal, apesar de tratar da questão da democratização do acesso ao ensino superior, vota pela rejeição por

---

<sup>19</sup> Disponível em: <http://www2.uerj.br/~anped11/22/SEGENREICH.htm>

<sup>20</sup> Ver (p. 43) **Quadro 1** - Emendas apresentadas os cursos sequenciais no Senado Federal – 1996.

considerar um risco o surgimento do conceito de *campos de saber* e a concessão de certificados de nível superior para cursos com formatos alternativos, o que indica uma resistência a propostas inovadoras e, sobretudo, a desconfiança da possibilidade de “mau uso” ou uso indevido desta proposta por parte das IES.

No caso do artigo de Segenreich (1999) apresentado ao ANPED após a regulamentação<sup>21</sup> dos cursos sequenciais, o que podemos verificar é a explicitação da contradição frente aos novos cursos, pois a frase é apresentada como um questionamento: “o (mal?) uso de uma inovação salutar”. A estrutura como foi apresentada a frase, fazendo uso da interrogação e dos parênteses, sugere os rumos questionáveis que vinham sendo tomados na oferta e no formato destes cursos desde a sua regulamentação, bem como a sua expansão e forma como estavam sendo anunciados na mídia. Porém, a autora considera também a possibilidade de ser uma experiência salutar a depender dos caminhos que se concretizassem.

Estas duas circunstâncias em que a frase fora citada denuncia como seria a própria trajetória dos Cursos Sequenciais de Formação Específica na legislação brasileira e na sociedade como um todo, considerando inclusive a mudança de rumos verificada após o início do Governo Lula. Assim, o que pretendemos, a partir de então, é analisar essa trajetória à luz de algumas fontes documentais significativas e dos eixos conceituais que elegemos, na intenção de melhor compreendermos o atual cenário da educação profissional no ensino superior brasileiro.

#### **4.1A trajetória dos cursos sequenciais de formação específica na sociedade brasileira**

[...] o que interessa nos fatos da conjuntura é se eles contêm uma capacidade de serem janelas para o futuro (CURY, 2002, p.161).

O surgimento dos cursos sequenciais na Lei 9394/96 ocorreu num cenário de contradições e lutas da educação superior que demarcavam diferentes pontos de vista políticos e interesses divergentes na sociedade. Se por um lado havia os que

---

<sup>21</sup> CNE. Resolução CES 1/99. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de fevereiro de 1999. Seção 1, p. 13.

julgavam necessário o surgimento de alternativas ao modelo vigente como possibilidade de ampliar a oferta do ensino superior profissionalizante e a democratização do acesso a este nível, por outro, havia aqueles que se mostravam contrários a qualquer alteração ao formato da educação superior, defendendo um modelo único. Havia também aqueles que se mostravam interessados apenas no novo nicho de mercado que surgia, especialmente para a rede privada. Ou ainda os que criticavam o vínculo dos cursos sequenciais com o modelo neoliberal de educação claramente determinado pelas instituições financeiras internacionais.

No formato inicial apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, os cursos sequenciais deveriam proporcionar ao estudante uma formação na qual ele buscasse uma instituição de ensino superior e formulasse um programa de estudos segundo o seu interesse pessoal, entretanto, este não foi o formato que predominou a cada novo Parecer até chegar ao formato final da Resolução CES 1/99. Assim, por não haver consenso sobre o seu conceito e formato, o novo modelo de cursos apresentado, desde a sua regulamentação até os dias atuais, encontra-se envolto numa grande discussão na sociedade, no mundo acadêmico e no âmbito governamental.

Em 1999 os cursos sequenciais começam a ser oferecidos inicialmente de forma tímida por algumas IES que apostaram no formato que conferia diploma – os Cursos Sequenciais de Formação Específica. Com mínimo de 1600 horas estes cursos foram ofertados principalmente para áreas profissionais, técnicas ou de serviços associados às profissões emergentes ou antigas, como por exemplo, Gestão de Redes de Computadores, Moda, Decoração, Gestão de Varejo, Gestão Imobiliária, Seguros dentre outros.

Segundo Segenreich (2000, p.146), entre os anos de 1999/2000 não houve registro de nenhum curso sequencial com destinação individual como propunha o seu autor o Senador Darcy Ribeiro. Iniciava-se um processo de crescimento dos cursos de formação específica com destinação coletiva, num formato e em áreas bem próximas de algumas graduações.

Por parte das IES observamos a partir do ano 2000 um grande número de propagandas e reportagens que destacavam principalmente o tempo de duração desses cursos, em geral dois anos, além da possibilidade de rápida inserção no mercado de trabalho, visto que se vinculam a áreas profissionais bastante



específicas e em expansão no mercado de trabalho. Entretanto, no âmbito da academia o que verificamos foi uma avalanche de artigos, reportagens e conferências que davam destaque especial ao vínculo destes cursos com as propostas neoliberais de educação, na qual predomina a lógica do mais rápido e mais barato. A exemplo, o artigo<sup>22</sup> de Segenreich da ANPED de 1999:

[...] Outra questão diz respeito ao próprio conteúdo destes cursos. Analisando as ofertas anunciadas nos jornais, causa surpresa verificar que alguns cursos são oferecidos, com o mesmo nome, em vários níveis: sequencial, extensão, especialização. Primeira questão: é feita uma diferenciação de nível e enfoque? As disciplinas que compõem os cursos de destinação individual ou coletiva apresentam uma lógica interna? Como evitar que estes cursos se tornem **uma espécie de ensino "a quilo"** [...] (grifo nosso).

A discussão sobre o papel social dos cursos sequenciais retoma o campo da sua legitimidade e do seu nível de aceitação na sociedade, visto que no histórico do ensino superior brasileiro as alternativas anteriores destinadas a democratizar e flexibilizar seu acesso e função não foram muito exitosas, a exemplo, os cursos técnicos e as licenciaturas curtas dos anos de 1970 e 1980, que inicialmente se configuraram como possibilidade de superação de problemas, mas demonstraram-se inconsistentes gerando novas questões, como exemplo, o não reconhecimento social dos títulos conferidos.

Em artigo publicado no ano de 2002 na revista da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior<sup>23</sup>, de autoria do Pró-reitor de Extensão e Ação Comunitária da Universidade Potiguar – Paulo Ivan Vadas, os Cursos Sequenciais de Formação Específica apresentavam-se como uma alternativa “promissora” apesar de inicialmente terem sido alvo de propagandas que passaram uma ideia errada e negativa do seu objetivo, dando ênfase exclusivamente ao seu curto tempo de duração, baixo custo de mensalidades e a possibilidade de rápida inserção profissional de jovens egressos do ensino médio.

Neste artigo, Vadas (2002) faz uma descrição minuciosa do funcionamento das Community Colleges americanas, como funcionam, suas características, público alvo, formação dos docentes etc., na intenção de justificar a inspiração dos

---

<sup>22</sup> Disponível em: <http://www2.uerj.br/~anped11/22/SEGENREICH.htm>.

<sup>23</sup> “Cursos Superiores de Formação Específica (Sequenciais): uma experiência que promete.”

sequenciais nestes cursos. Prossegue no artigo apresentando a legitimidade constitucional dos cursos sequenciais, ressaltando que na verdade eles põem em prática aquilo que prevê a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – a Constituição Cidadã. Para ele, a sociedade brasileira, ao negar a legitimidade dos cursos sequenciais, está indo de encontro à Constituição no que diz respeito à educação, seja na promoção do acesso aos níveis mais elevados, na adequação às condições do educando (art. 208), bem como em relação ao trabalho, à qualificação e à melhoria da qualidade de vida do cidadão (art. 218).

Paulo Ivan Vadas (2002) descreve ainda neste artigo a experiência dos Cursos Sequenciais de Formação Específica da Universidade Anhembi Morumbi e apresenta a configuração tomada pelos cursos a partir do perfil dos seus alunos. Segundo ele, trata-se de um público adulto com faixa etária média entre 28 a 40 anos, cerca de 40% com nível superior incompleto, sendo que, em relação à escolha feita, 73% buscam principalmente a formação acadêmica e 60% optaram por uma formação na área profissional em que já atuam (ver anexo A).

Estes dados referentes ao perfil dos alunos dos Cursos Sequenciais de Formação Específica apresentados com base na experiência da Universidade Anhembi Morumbi são semelhantes aos revelados nas demais experiências em outras instituições paulistas e em outros estados, a exemplo, os apresentados no artigo de autoria do Vice-reitor da Unifacs, Guilherme Marback, “Cursos Sequenciais de Formação Específica: a experiência da Universidade Salvador”. Para Marback (2002), outra característica importante percebida no perfil dos alunos dos cursos é que a maioria está a cerca de 10 anos sem estudar, fator que explicita a vertente social destes cursos.

No ano de 2002, o que se verificava era de fato uma tendência de crescimento na oferta destes cursos em todo o país, com a procura cada vez maior de alunos maduros que iniciaram a vida profissional precocemente e, por conta disso, não tiveram como prosseguir nos estudos, em especial com o formato bacharelesco tradicionalmente apresentado pelo ensino superior brasileiro.

A despeito da expansão que se verificava destes cursos em todo o país, muito ainda se questionava a respeito da sua legitimidade, sobretudo na academia.

Em maio de 2002, foi publicado na revista eletrônica REDE<sup>24</sup>, o artigo de autoria de Clovis Demarchi, "Cursos sequenciais: a intenção do legislador vs. a ação do regulamentador". Neste texto, o autor aponta haver uma contradição na intenção dos cursos sequenciais entre aquilo que originalmente foi apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro na LDB 9394/96, artigo 44, e o que foi regulamentado pelo Presidente da Câmara de Educação Superior Hésio de Albuquerque Cordeiro, Resolução CES 1/99. Para ele, o legislador tinha uma intenção e o regulamentador deu outro formato e fim aos cursos sequenciais.

Das tensões que se instauraram frente aos novos cursos entre os que defendiam e os que os criticavam destacamos as considerações da reportagem<sup>25</sup> de Simon Schwartzman (2002):

A Lei de Diretrizes e Bases foi sábia ao prever a possibilidade dos chamados "cursos sequenciais", de curta duração, abrindo espaço para milhares de pessoas que gostariam de continuar seus estudos, mas não querem ou não têm condições de seguir as carreiras superiores existentes, de quatro anos ou mais. [...] Em um sistema de educação superior de massas, os cursos longos são a opção para um segmento dos estudantes, normalmente mais jovens, vindos de escolas secundárias de boa qualidade, e ainda fora do mercado de trabalho. No entanto, existem muitas outras pessoas querendo continuar ou retomar seus estudos - gente que trabalha, mais velha, com uma formação prévia mais limitada. Para estas, os cursos regulares representam uma maratona de longo prazo, custosa, e de resultados incertos. A consequência deste desencontro entre o que tantas pessoas querem ou podem e o que o ensino superior oferece é o desperdício e a frustração: no país como um todo, menos da metade dos que entram em alguma faculdade terminam seus cursos; no setor privado, a deserção se aproxima, em média, dos 70%. É tempo, dinheiro e esperanças perdidas de centenas de milhares de pessoas, que poderiam estar adquirindo conhecimentos relevantes, adequados a suas necessidades, e de resultados profissionais mais palpáveis.[...].

Simon Schwartzman (2002) parece estar mais preocupado com a oportunização do acesso ao ensino superior dos que de algum modo foram alijados desse processo, do que com as questões de ordem acadêmica e jurídica em que os cursos sequenciais de formação específica estavam imbricados. Schwartzman destaca ainda o seguinte:

---

<sup>24</sup> Revista Eletrônica de Direito Educacional. nº1, v.1, Maio de 2002. (Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI - Campus de Itajaí/SC - Brasil).

<sup>25</sup> Os cursos sequenciais: em boa hora, publicado na *Folha de São Paulo*, em 13 de julho de 2002, p. 3. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/sequenciais.htm>.

[...] Não é fácil criar cursos curtos de boa qualidade. Na área tecnológica, eles exigem equipamentos, professores bem treinados, e vínculos fortes entre as instituições de ensino e o mercado de trabalho nos quais os estudantes já estão, ou pretendem ir depois. Nas áreas de formação geral, eles precisam atrair professores que muitas vezes ainda olham com preconceito estas formas "inferiores" de educação. Para os estudantes, é essencial que estes cursos não sejam vistos como uma alternativa mais pobre, um prêmio de consolação e um beco sem saída para quem não consegue entrar nas carreiras de mais prestígio e duração [...].

Ao tratar da questão da qualidade Simon Schwartzman diz que qualidade é algo que envolve custos e compromisso e que estes cursos não podem ser vistos como uma compensação para os estudantes que não ingressaram nos cursos de maior prestígio social.

Trata ainda da questão da concorrência na educação superior, atribuindo-lhe a possibilidade de melhorar a qualidade dos cursos ofertados “[...] Mas existe hoje um mercado educacional fortemente competitivo, que está levando à oferta de cursos de qualidade bastante aceitável no setor privado, e o segmento dos cursos sequenciais é evidentemente um novo nicho que começa a ser explorado.” (SCHWARTZMAN, 2002).

É visível a defesa feita por Schwartzman aos novos cursos e certamente ela decorre do vínculo que este autor possui com o governo que os instituiu, contudo, as questões que ele pontua na matéria ilustram as novas contradições ou mesmo a reedição de antigas contradições postas na sociedade a partir da criação destes cursos, a exemplo a atribuição dos setores público e privado na educação superior. Para ele

[...] Por mais difícil que seja, precisamos reverter esta tradição elitista que nos dá uma pós-graduação razoável ao lado de uma educação fundamental de péssima qualidade; e que acena para milhares de pessoas com as maravilhas da universidade da pesquisa e das profissões de alto prestígio, legando à grande maioria, na prática, o fracasso e a frustração. Os cursos de curta duração, tecnológicos ou “sequenciais” não devem ser vistos como uma deformação em relação a um modelo ideal, mas anacrônico de universidade, e sim como um componente fundamental e indispensável da educação superior de massas, típica do mundo moderno. Ainda que tarde, é bom que estejamos começando a trilhar este caminho.

Das questões apresentadas pelo sociólogo Simon Schwartzman no período em que estes cursos já haviam ganhado certo destaque na imprensa e nas

instituições privadas, podemos destacar que existia ainda uma forte resistência dos brasileiros em relação às propostas de ensino superior que se pretendiam inovadoras e alternativas às graduações tradicionais, principalmente por não estarem sendo ofertadas nas instituições públicas. Contudo, para ele, o setor público [...] precisa decidir sua vocação específica, que poderia ser se concentrar nas carreiras mais caras e de maior duração, ou então se voltar para outros públicos, para os quais o ensino superior convencional nem sempre serve, nem convém. (SCHWARTZMAN, 2002).

Apesar de todas as tensões que se processaram na sociedade desde o surgimento dos Cursos Sequenciais de Formação Específica, os mesmos vieram tendo uma aceitação significativa tanto por parte dos alunos que fizeram essa opção quanto por parte de alguns setores do mercado de trabalho. A expansão dessa modalidade de ensino sinaliza a necessidade de toda a sociedade e segmentos envolvidos na área de educação voltar seus olhares para os caminhos que o ensino superior brasileiro vem trilhando nos últimos anos pós LDB - 9394/96, quer seja pelo limites que encerram, quer seja pelas potencialidades que se apresentam.

Depois de regulamentados os cursos sequenciais alcançaram um grande crescimento a partir do ano 2000 até o ano de 2005. O número de estudantes dos cursos de formação específica cresceu 73% em 2001, segundo o Censo da Educação Superior de 2002. Neste ano existiam no país 41.552 alunos distribuídos em 551 cursos dessa modalidade de ensino (Folha Online 28/10/2003). Em 2005, conforme o número de autorizações do MEC, existiam 1016 cursos sequenciais de formação específica em todo o país, assim distribuídos: Norte – 39; Nordeste – 206; Centro-oeste – 130; Sudeste – 434 e Sul - 207, o que demonstrou uma aceitação significativa desses cursos em todo o país, principalmente nas regiões sudeste, sul e nordeste.

Desse contexto – sobre o qual não podemos deixar de considerar as importantes implicações que tais cursos, enquanto modalidade de formação, certamente apresentam com relação aos resultados do Censo do Ensino Superior (2005)<sup>26</sup>, podemos inferir que houve uma ampliação do acesso a este nível de

---

<sup>26</sup> Resultados relativos a Sinopse da Educação Superior – 2005, disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>.

ensino, considerando os números apresentados pelo INEP<sup>27</sup>. Neste ano foram oferecidas 57.827 vagas para os 714 Cursos Sequenciais de Formação Específica em todo o país, o número de concluintes foi de 21.964. Outros números importantes podem ser verificados no quadro da Sinopse da Educação Superior – 2005:

#### **Cursos Sequenciais de Formação Específica (Presenciais)**

Unidade da Federação/Categoria Administrativa	Total					
	Número De Cursos	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	Matrículas em 30/6	Concluintes
Brasil	714	57.827	57.320	38.884	50.018	21.964
Pública	171	16.830	18.435	15.694	15.453	4.456
Federal	5	100	892	100	383	197
Estadual	163	16.650	17.543	15.594	14.828	4.166
Municipal	3	80	-	-	242	93
Privada	543	40.997	38.885	23.190	34.565	17.508
Particular	387	32.485	31.603	18.428	25.835	14.595
Comun/Confes/Filant	156	8.512	7.282	4.762	8.730	2.913
Norte	31	2.419	2.370	1.519	994	2.598
Nordeste	140	17.868	14.555	12.161	12.287	3.071
Sudeste	328	23.377	27.775	15.094	13.845	23.067
Sul	98	5.188	4.603	1.197	3.211	5.430
Centro-Oeste	117	8.975	8.017	6.899	6.636	2.857

Fonte: MEC/Inep/Deaes. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>

Na oferta dos cursos por regiões temos a maior na região Sudeste seguido do Nordeste que oferecia 140 cursos em 2005 com um total de vagas de 17.868 e 3.017 concluintes nesta região.

Dos 140 cursos oferecidos no Nordeste no ano de 2005, 16 são na Bahia. Os primeiros cursos sequenciais de formação específica surgiram em Salvador, em 1999. Foram ofertados pela Unifacs – Universidade Salvador – os quatro primeiros cursos. Até 2002 já havia seis cursos sendo oferecidos pela Unifacs, um pela Universidade Católica do Salvador – UCSAL e outro pelas Faculdades Integradas Olga Mettig – FAMETTIG. Em 2003, foram autorizados mais outros sete cursos na Unifacs, um na Universidade do Estado da Bahia – UNEB e mais outro na FAMETTIG. Em 2007 temos um total de 17 cursos de formação específica sendo oferecidos em Salvador, conforme quadro a seguir:

<sup>27</sup> FONTE: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>.

Curso / Habilitação	Instituição	Cidade/UF
Administração Tributária e Finanças Governamentais	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	SALVADOR-BA
Criação e Desenvolvimento de Web Sites	Universidade Salvador - UNIFACS	SALVADOR-BA
Curso Sequencial Superior de Formação Específica em Gestão de Processos em Comércio Exterior	Faculdades Integradas Olga Mettig - FAMETTIG	SALVADOR-BA
Curso Superior de Formação Específica em Gestão de Moda	Universidade Salvador - UNIFACS	SALVADOR-BA
Curso Superior de Formação Específica em Gestão de Negócios em Turismo	Faculdades Integradas Olga Mettig - FAMETTIG	SALVADOR-BA
Curso Superior de Formação Específica em Gestão de Seguros	Universidade Salvador - UNIFACS	SALVADOR-BA
Curso Superior de Formação Específica em Gestão Imobiliária	Universidade Salvador - UNIFACS	SALVADOR-BA
Curso Superior de Formação Específica Gestão de Negócios Eletrônicos	Universidade Católica do Salvador - UCSAL	SALVADOR-BA
Decoração de Interiores	Universidade Salvador - UNIFACS	SALVADOR-BA
Gestão Administrativa de Instituições de Ensino Fundamental e Médio	Universidade Salvador - UNIFACS	SALVADOR-BA
Gestão Ambiental	Universidade Salvador - UNIFACS	SALVADOR-BA
Gestão de Instituições de Saúde	Universidade Salvador - UNIFACS	SALVADOR-BA
Gestão de Projetos e Organizações Sociais	Universidade Salvador - UNIFACS	SALVADOR-BA
Gestão de Redes de Computadores	Universidade Salvador - UNIFACS	SALVADOR-BA
Gestão de Varejo	Universidade Salvador - UNIFACS	SALVADOR-BA
Logística	Universidade Salvador - UNIFACS	SALVADOR-BA
Planejamento e Organização de Eventos	Universidade Salvador - UNIFACS	SALVADOR-BA

Fonte: [http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista\\_cursos.asp](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp) (09/02/2007)

Dos números apresentados depreende-se que havia no país, desde 1999, um movimento de ascensão destes cursos na sociedade, a despeito de todas as controvérsias que suscitaram desde a sua regulamentação. A busca de um público específico por cursos com formatos também específicos em maior conformidade com as trajetórias pessoais dos estudantes e com seus anseios profissionais demonstrava existir uma demanda diferenciada para os cursos sequenciais de formação específica.

Esta configuração vai de encontro à ideia de aligeiramento das graduações como supunha alguns autores, tampouco estava ocorrendo migração de recém egressos do ensino médio para os cursos de curta duração. Notava-se de fato a existência de um segmento diferenciado para estes cursos, demonstrando haver inclusive um maior compromisso destes alunos com a sua formação, bem como uma maior capacidade de articulação teoria/prática no aspecto pedagógico.

Por volta do ano de 2003, em Salvador, como no restante do país, a sociedade começava a entender a proposta de formação destes cursos e sua oferta já não causava mais uma série de dúvidas, principalmente por já existir um número significativo de cursos já reconhecidos pelo MEC e de egressos no mercado de trabalho. Algumas empresas começaram nesse período a financiar os estudos de seus funcionários em cursos sequenciais na área em que atuavam, o que caracterizava a confiança nesta formação e a necessidade de formação de uma equipe profissional com competências mais amplas, pois segundo Kuenzer (2001, p.73) [...] esta etapa do desenvolvimento capitalista marcada pela reestruturação produtiva determina uma nova proposta pedagógica de educação dos trabalhadores, que articula as capacidades de agir intelectualmente e pensar produtivamente.

Porém, com a chegada do Governo Lula no ano de 2003, as discussões em relação à educação superior são intensificadas e se acirram em relação aos cursos sequenciais de formação específica na academia. Em tempos de reforma da educação superior, proposta implementada pela comunidade acadêmica, por entidades da sociedade organizada, lideranças sociais, intelectuais e políticas, técnicos e especialistas do campo da educação do MEC – Ministério da Educação e Cultura do atual governo<sup>28</sup>, uma tendência à maior regulação deste setor se apresenta claramente.

Na versão preliminar do Anteprojeto de Lei para a Educação Superior<sup>29</sup> de 6 de dezembro de 2004 fica mantida a existência de cursos sequenciais, entretanto desaparecem os de formação específica. Para estes, a versão do anteprojeto diz o seguinte “[...] Art. 95. Aos estudantes matriculados em cursos sequenciais de formação específica até a data da publicação desta Lei, fica assegurada a expedição de diploma desta modalidade [...]”. Percebe-se nesta versão a tentativa de reverter e impedir a expansão destes cursos através de Lei, já que a sociedade mostrava-se aberta a tais cursos.

A tendência do governo atual e da proposta apresentada pelas entidades representativas da sociedade é a de dar aos cursos sequenciais apenas o caráter de formação continuada, conferindo certificados e não mais de diplomas conforme

---

<sup>28</sup> Primeiro mandato do Governo Lula, período de 01 de janeiro de 2003 a 31 de dezembro de 2006.

<sup>29</sup> Disponível em:

<http://propesq.ufpe.br/hp/fopropne/documentos/anteprojeto%20reforma%20universitaria.pdf>.



vinha acontecendo com os cursos de formação específica. Na segunda versão, encaminhada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao Congresso Nacional no dia 8 de junho de 2006, a indicação para a extinção dos Cursos Sequenciais de Formação Específica, embora não seja explícita, se faz entender conforme se verifica a seguir:

Art. 6º A educação superior abrangerá: (grifos nossos)

I – ensino em cursos de graduação, compreendendo bacharelado, licenciatura e cursos de educação profissional tecnológica, para candidatos que tenham concluído o ensino médio;

II – ensino em programas de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo cursos de mestrado e doutorado, de natureza acadêmica ou profissional, reconhecidos pelas instâncias federais competentes e em funcionamento regular, para candidatos graduados que atendam aos requisitos estabelecidos pelas respectivas instituições de ensino superior;

III – pesquisa e produção intelectual;

IV – extensão em programas e atividades, para candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas respectivas instituições de ensino superior;

V – **formação continuada, em cursos para candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas respectivas instituições de ensino superior, abrangendo entre outros:**

**a) cursos sequenciais de diferentes níveis e abrangência; e**

**b) cursos em nível de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e de especialização.**

Com as versões da Reforma da Educação Superior que foram apresentadas, percebe-se que são retomadas medidas visivelmente direcionadas para regulação, menos flexíveis no seu formato e estrutura e voltadas para a valorização do ensino público. Tal tendência vai de encontro ao modelo de educação superior consolidado nos dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, fortemente voltado para a privatização e flexibilização.

As propostas apresentadas pelo anteprojeto de reforma não excluem os chamados cursos de curta duração do cenário do ensino superior brasileiro, mas buscam dar maior visibilidade e legitimidade aos cursos superiores de educação profissional tecnológica, conforme ressalta o Art. 6º, versão apresentada ao Congresso Nacional (grifos nossos).

[...] § 3º Os cursos de graduação, observada a carga horária estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação, terão a duração mínima de três anos, excetuando-se:

**I – cursos de educação profissional tecnológica, com duração mínima de dois anos;**

Os chamados Cursos Superiores de Tecnologia que estavam de certa forma sem muita visibilidade, restritos à oferta nos CEFETS – Centros Federais de Educação Tecnológica, passam a ser alvo também das instituições privadas.

Quanto aos Cursos sequenciais de Formação Específica, embora continuem vigentes na legislação da educação superior brasileira, desde que as tendências do atual governo começaram a se delinear, percebemos uma estagnação na sua oferta em todo o Brasil, desde o ano de 2005, paralelo à visibilidade, à valorização e ao crescimento da oferta das chamadas Graduações Tecnológicas, passando a ocorrer, inclusive, a transformação de um curso em outro.

Como exemplo, temos o caso da Unifacs em Salvador-Ba que, no ano de 2005, recebeu autorização para 13 cursos de Graduação Tecnológica, todos exatamente nos mesmos campos dos sequenciais já oferecidos anteriormente. Contraditoriamente, neste mesmo ano, havia sido publicada uma matéria no jornal *A Tarde* no caderno *Empregos e Mercado* de domingo, 16/01/2005 (ver anexo A) uma entrevista com o Vice-reitor da Unifacs com o título “Sequenciais se expandem no país”.

Deste novo cenário, podemos verificar mudanças de caráter político e ideológico consideradas por alguns autores como um retrocesso ou mesmo autoritárias, já que não levam em consideração a tendência que se apresentava na sociedade – a aceitação e a expansão dos Cursos Sequenciais de Formação Específica. Vejamos o que ressaltam os autores Cláudio de Moura Castro e Simon Schwartzman no artigo “O Anteprojeto da Lei Orgânica da Educação Superior: uma visão crítica”<sup>30</sup>

Em dezembro de 2004, o Ministério da Educação publicou um anteprojeto de lei de reforma da educação superior brasileira, como documento para consulta e aperfeiçoamento. O fato em si já é preocupante, pois a educação superior, em todo o mundo, está em constante transformação, tanto em seus conteúdos quanto em suas formas institucionais, e não é boa prática tentar regulá-la em uma camisa de força por meio de uma lei como esta, com seus 100 artigos, como se tudo estivesse começando agora.[...] Percebe-se a predominância muito forte de medidas pouco alvissareiras

---

<sup>30</sup> Publicado na Série Documentos da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular – Funadesp, 2005. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1714.pdf>.

para o setor privado. Há mínimos avanços aqui e acolá, pálidas conquistas, diante dos retrocessos que decorrerão de algumas das mudanças propostas [...].

Para estes autores a proposta de reforma estaria apresentando uma “camisa de força” ao tentar regular a educação superior, pois segundo eles, esta se encontra em constante transformação no mundo inteiro. Defendem também a ideia de que a proposta é restritiva em relação ao setor privado e as propostas de diversificação deste nível de educação

[...] O anteprojeto é claramente preconceituoso em relação ao ensino privado, xenófobo em sua oposição à presença de investimentos internacionais e de estrangeiros na liderança de instituições de ensino, e insensível quanto ao papel das universidades em fortalecer a inserção do país no mundo globalizado. [...] Finalmente, o anteprojeto ignora totalmente as tendências de transformação que vêm ocorrendo no ensino superior em todo o mundo, tanto em relação aos conteúdos quanto em relação aos formatos organizacionais das instituições educativas. (CASTRO e SCHWARTZMAN, p.3)

Sem querermos entrar no mérito das questões políticas propriamente ditas e aqui explicitadas, cumpre dizer que os autores do artigo em questão foram “escudeiros” da política de educação superior do Governo Fernando Henrique Cardoso, fortemente inclinadas ao modelo neoliberal de educação determinado pelas instituições financeiras internacionais, fato que justifica a resistência que apresentam à proposta da reforma.

Já para aqueles segmentos que se opunham ao modelo de educação do Governo FHC, a proposta da reforma apresenta-se como uma oportunidade ímpar para retomar os rumos da democratização da educação superior, pois dentre as questões apontadas destacam-se o fortalecimento da universidade pública, o impedimento da mercantilização da educação, a democratização do acesso e a educação de qualidade. Todos estes aspectos fragilizados no governo anterior eram apontados como os principais problemas deste segmento a serem enfrentados no Governo Lula.

As questões aqui brevemente apresentadas não se esgotam e têm recebido a contribuição significativa de diversos autores, pois, de fato, elas envolvem inúmeros aspectos do ensino superior, das políticas públicas e da educação, e trazem à tona

elementos que permitem deslocar o foco das discussões sobre os cursos sequenciais para o campo do necessário e do possível, não como maneira de novamente diferenciar a educação, mas sim como desejo de tornar possível ações que dêem conta de atender a um público e realidade existentes que precisam ser enxergados, enfrentados e respeitados, redirecionando ações e políticas educacionais efetivas e de qualidade para um ensino que amplie possibilidades e não apenas as exclua.

A necessidade de propostas alternativas ao modelo único de educação superior que imperava até a Lei 9394/96, ainda prevalece e no governo atual parece se dirigir especialmente aos Cursos Superiores de Tecnologia, sendo assim, é preciso entender o porquê do crescimento desta tipologia em detrimento ou substituição aos Cursos Sequenciais, quais são as semelhanças e em que diferem e quais as implicações e impactos na sociedade e no mercado de trabalho com a emergência destes cursos. Esse será o nosso foco a seguir.

#### **4.2 Entre os cursos sequenciais de formação específica e as graduações tecnológicas: trocando seis por meia dúzia?**

Conforme já dissemos nos capítulos anteriores, a apresentação dos Cursos Sequenciais pelo Senador Darcy Ribeiro na LDB 9394/96 gerou de imediato grandes discussões sobre a validade destes cursos e sobre o tipo de implicações que estes teriam no cenário da educação superior brasileira. Segundo Luiz Antônio Cunha (2004)<sup>31</sup>

[...] Além dos cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão, que as instituições de ensino superior brasileiras vinham oferecendo, a LDB introduziu um tipo novo, o dos cursos sequenciais por campo de saber. Como a lei não os definiu, o Conselho Nacional de Educação viu-se com a ingrata tarefa de dar conteúdo a uma categoria inédita [...].

Em face desta “ingrata tarefa” de regulamentar uma categoria inédita até então, o Conselho Nacional de Educação envolveu-se numa trama ainda mais

---

<sup>31</sup> Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000300008#tx11](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300008#tx11)

ingrata que foi a de introduzir na Resolução CES 1/99 os Cursos Sequenciais de Formação Específica atribuindo-lhes a conferência de diploma de nível superior.

As discussões, já anteriormente apresentadas, sobre a legitimidade destes cursos, entretanto, se deram muito mais no campo das questões acadêmicas, políticas e ideológicas aos quais estes cursos estão atrelados do que às questões relativas à necessidade social e econômica de cursos superiores que tivessem um caráter profissionalizante e estivessem mais voltados para os interesses de um público alvo específico, do mercado de trabalho e das necessidades e potencialidades de desenvolvimento das regiões em que fossem oferecidos. A discussão sobre o papel social de cursos superiores profissionalizantes ficou em segundo plano.

Outra discussão que de certo modo não aconteceu, ou pelo menos não obteve destaque na academia ou na sociedade, foi a da verdadeira necessidade de criação e regulamentação destes cursos, visto que já existiam outros que poderiam preencher o espaço da educação superior profissionalizante – os Cursos Superiores de Tecnologia, já mencionados e definidos no Capítulo 1 deste trabalho.

Cumprido dizer que, diferente dos cursos sequenciais, a instituição do curso tecnológico como nível superior foi resultante de uma construção histórica que teve como meta elevar o nível de escolaridade de profissionais que trilharam sua formação escolar nesse segmento. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos<sup>32</sup> (2005, p.17)

[...] Quando o Decreto n. 2.208/97 instituiu o nível tecnológico como o nível superior da educação profissional, associado à imposição de separar os ensinos médio e técnico e, posteriormente, o Decreto n. 2.406/97 consolidou a transformação de todas as Escolas Técnicas Federais em CEFETs sob esses moldes, concluímos que os cursos superiores de tecnologia passariam a exercer o papel dos antigos cursos técnicos de nível médio, enquanto o nível técnico cumpriria o papel de formar operários qualificados. Na verdade, com as mudanças da base técnica da produção e com os novos modelos de gestão do trabalho, os níveis técnico e tecnológico da educação profissional formariam, respectivamente, operários (com o título de técnicos) e técnicos (com o título de tecnólogos) para o trabalho complexo, enquanto no nível básico seriam formados os operários para o trabalho simples. Um processo resultante da necessidade de se elevar a base de escolaridade mínima de todos os trabalhadores.

---

<sup>32</sup> Disponível em:

<http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN03%20CIAVATTA,%20M.%20FRIGOTTO,%20G.,%20RAMOS,%20M..pdf>

Entretanto, a despeito de terem origem histórica diferentes, entre os dois cursos podemos ver algumas aproximações e divergências que merecem aqui serem explicitadas e analisadas por nós para uma melhor compreensão do contexto atual. Segundo o artigo 2º<sup>33</sup> das diretrizes dos cursos superiores de tecnologia os cursos dessa modalidade de educação deverão:

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

Os objetivos apresentados pelas diretrizes dos cursos superiores de tecnologia em muito se assemelham aos dos cursos sequenciais de formação específica que na Resolução CES nº 1, de 27 de janeiro de 1999, determina:

[...]Art. 2º - Os cursos sequenciais por campos de saber, de nível superior e com diferentes níveis de abrangência, destinam-se à obtenção ou atualização: I - de qualificações técnicas, profissionais ou acadêmicas; [...];  
Art. 5º - Os cursos superiores de formação específica estarão sujeitos a processos de autorização e reconhecimento com procedimentos próprios e que resguardem a qualidade do ensino, ressalvada, quanto à autorização, a autonomia das universidades nos termos do art. 53 da Lei 9.394, de 1996, e a dos centros universitários, nos termos do parágrafo 1º do art. 12 do Decreto 2.306, de 1997.

§ 1º A carga horária dos cursos de que trata este artigo não será inferior a 1.600 horas nem poderá ser integralizada em prazo inferior a 400 dias letivos, nestes incluídos os estágios ou práticas profissionais ou acadêmicas, ficando a critério da instituição de ensino os limites superiores da carga horária e do prazo máximo de sua integralização.

§ 2º As instituições que oferecerem os cursos mencionados no caput deste artigo, em atendimento ao que determina a Portaria nº 971/97, farão constar de seu catálogo as respectivas condições de oferta e fornecerão ao Ministério da Educação e do Desporto as demais informações pertinentes.

---

<sup>33</sup> Resolução CNE/CP nº 3, de 18/12/2002.

Também no Art. 3º da Resolução CNE/CP nº 3, de 18/12/2002 temos definidos para o planejamento e a organização dos cursos superiores de tecnologia critérios convergentes com o dos cursos sequenciais, a saber:

[...] I - o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade; II - a conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização; III - a identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do País. [...].

Alguns detalhes presentes nos critérios estabelecidos para os cursos superiores de tecnologia aqui serão destacados e analisados criticamente. Para estes cursos a associação com o “mercado de trabalho” não parece soar como algo negativo, a despeito de serem cursos superiores e de graduação. No que diz respeito à sua viabilização, os cursos superiores de tecnologia devem conciliar a demanda com o perfil da instituição. Esse ponto também foi pensado em relação aos sequenciais, pois para estes havia critérios para a sua oferta, exceto para as universidades que gozavam de autonomia para ofertá-los sem a autorização prévia do MEC. Quanto à vinculação dos perfis profissionais às demandas sociais e em sintonia com o desenvolvimento do país, o mesmo critério era exigido para efeito de reconhecimento dos cursos sequenciais de formação específica, ainda que apenas nos seus projetos pedagógicos.

Ainda podemos destacar que ambos são cursos pós-médios, estão presentes na LDB 9394/96 e tem como meta o preparo contínuo do cidadão para o desenvolvimento de aptidões para uma vida profissional mais afinada com os padrões de produtividade atuais.

Ao verificarmos as convergências existentes entre os dois cursos, parece óbvio perguntarmos quais seriam realmente então as diferenças entre um e outro. Analisando os documentos que regulamentam os dois cursos podemos identificar as seguintes diferenças expressas no quadro a seguir:

<b>Cursos Sequenciais de Formação Específica</b>	<b>Cursos Superiores de Tecnologia</b>
Confere diploma de Cursos Superior de Formação Específica	Confere diploma de Graduação.
Necessitam autorização prévia, exceto para as universidades e Centros universitários que possuem autonomia para criá-los	Necessitam autorização prévia, exceto para as universidades e Centros universitários que possuem autonomia para criá-los
Permite acesso a pós-graduação <i>lato sensu</i> .	Permite acesso a pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i> .
Só podem ser oferecidos vinculados a cursos de graduação já reconhecidos na mesma área.	Podem ser oferecidos em qualquer área.
Carga horária mínima de 1600 horas incluindo estágio.	Cargas horárias fixadas por área mínimo de 1600horas sem estágio e máximo de 2800horas com estágio incluído.
Não se aplica.	Possibilita certificações intermediárias.
Não se aplica.	Prevê o aproveitamento de até 50% de conteúdos de cursos de nível superior.
Não se aplica.	Prevê o aproveitamento de competências profissionais adquiridas no ambiente de trabalho.

Estas semelhanças e divergências entre os dois cursos são necessárias para que melhor compreendamos o cenário que se configura, entretanto nos induzem a alguns questionamentos que serão posteriormente apresentados por nós. Neste momento iremos nos ater aos elementos mais descritivos para nossas análises.

As mudanças que estão em curso, relacionadas ao declínio dos Cursos Sequenciais de Formação Específica e a ascensão dos Cursos Superiores de Tecnologia estão associadas às atuais políticas educacionais do Governo Lula, nas quais, através de Decretos e Portarias, estabelecem regras e critérios para a autorização, o reconhecimento e a avaliação do ensino superior. Dentre os documentos que estão relacionados ao cenário da educação superior como um todo, destacamos algumas no quadro a seguir:



DECRETO Nº 5.154, DE 23 DE JULHO DE 2004 (anexo B)	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências sobre a chamada Educação Profissionalizante.
DECRETO Nº 5.225, DE 1º DE OUTUBRO DE 2004 (anexo C)	Altera dispositivos do Decreto no 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.
DECRETO Nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006 (anexo D)	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
PORTARIA NORMATIVA Nº 12, DE 14 DE AGOSTO DE 2006 (anexo E)	Dispõe sobre a adequação da denominação dos cursos superiores de tecnologia ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, nos termos do art. 71, §1º e 2º, do Decreto 5.773, de 2006.
PORTARIA Nº 10, DE 28 DE JULHO DE 2006 (anexo F)	Aprova, em extrato, o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, conforme disposto no art. 5º, § 3º, VI, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

A tendência atual que se delinea encontra algumas resistências por parte de instituições de ensino superior que investiram na oferta dos Cursos Sequenciais de Formação Específica. Destacamos o “Encontro de Gestores de Cursos Sequenciais da Região Sul e Sudeste: **Sequenciais: Concepções, Ações e Projeções**<sup>34</sup>” (ver anexo G) ocorrido em 25 e 26 de outubro de 2004 em Caxias do Sul – RS, com o objetivo de refletir sobre o espaço dos cursos sequenciais no contexto acadêmico, bem como analisar a inserção do egresso desses cursos no mercado de trabalho.

Aqui colocadas algumas das diferenças e semelhanças entre os dois cursos e a legislação que atualmente direciona os rumos da educação superior profissionalizante, cumpre dizer que embora os dois tipos de curso estejam coexistindo na legislação e nas instituições, o que se verifica é que praticamente todas as IES que ofereciam Cursos Sequenciais de Formação Específica já não fazem mais nenhuma ou quase nenhuma referência a estes cursos em suas páginas e sites na Internet ou em outros veículos de comunicação. Toda ênfase atualmente vem sendo dada aos cursos de Graduação Tecnológica (ver anexo H).

Tem sido comum a existência de sites explicativos sobre os Cursos Superiores de Tecnologia, assim como aconteceu com os cursos sequenciais entre

<sup>34</sup> Disponível em:

<http://www.ucs.br/ucs/tplInstitucional/graduacao/foruns/sequenciais/apresentacao/encontro1.pdf>.

os anos de 1999 a 2003. Algumas IES chegam a formular questões que direcionam os estudantes para uma opção em detrimento da outra, como o exemplo a seguir:

Qual a diferença entre os cursos Tecnológicos e os cursos Sequenciais?  
Uma das principais diferenças é o Diploma. Apesar de ser um curso superior, o curso Sequencial não obtêm título, enquanto que os cursos Tecnológicos conferem Diploma de Curso Superior de Tecnologia (Tecnólogo)<sup>35</sup> ”

Ao colocar como uma das principais diferenças a conferência de diploma, a instituição deixa de explicar que os cursos sequenciais também o confere e que a titulação é que é diferenciada. Ao fazerem alusão a “uma das principais diferenças” explicita-se que as outras diferenças não são apresentadas, o que deixa dúvidas no ar sobre estes cursos para os estudantes.

Foi comum vermos também matérias publicitárias oferecendo como atrativo para os Cursos Superiores de Tecnologia a seguinte manchete: “Cursos de Curta Duração permitem acesso a mestrado e doutorado” (ver anexo I), considerando ser este um fator preponderante para os que escolhem esta opção de ensino superior. Como esta, várias outras propagandas estão sendo veiculadas de maneira mercadológica duvidosa, a exemplo, está no site da Unip – Universidade Paulista<sup>36</sup>

#### **Cursos Tecnológicos de menor Duração**

O aluno é rapidamente habilitado ao desempenho das funções exigidas em sua área de escolha, o que colabora para aumento considerável do seu nível de competitividade. Aos já graduados, os cursos superiores de menor duração oferecem a oportunidade de ampliação ou de diversificação de sua área de atuação profissional.

#### **Os benefícios oferecidos ao estudante são:**

- formação rápida;
- diploma de nível superior;
- rápida inserção e melhor qualificação para o mercado de trabalho;
- possibilidade de ingresso em programas de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado);
- redirecionamento profissional.

Embora as IES que apostaram no nicho de mercado apresentado pelos Cursos Sequenciais de Formação Específica estejam agora apostando e (re)criando uma identidade sedutora para os Cursos Superiores de Tecnologia, parece claro que

---

<sup>35</sup> Disponível em: <http://www.una.br/cmi/pagina.aspx?932>

<sup>36</sup> Disponível em: <http://www5.unip.br/ensino/graduacao/tecnologicos/index.aspx>.

as atuais medidas adotadas pelo governo Lula tem a intenção de regular ou pelo menos regulamentar a oferta de cursos superiores de curta duração, principalmente ao criar o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia<sup>37</sup> que lhes conferem uma identidade profissional mais consistente e organiza e orienta a oferta destes cursos, nas seguintes áreas:

- Agropecuária – Recursos Pesqueiros;
- Artes – Comunicação – Design;
- Comércio – Gestão;
- Construção Civil – Geomática – Transportes;
- Indústria – Química – Mineração;
- Informática – Telecomunicações;
- Meio Ambiente – Tecnologia da Saúde; e
- Turismo e Hospitalidade – Lazer e Desenvolvimento Social.

O catálogo apresenta oito áreas para oferta dos cursos superiores de tecnologia, tendo os mesmos que estarem atrelados a uma delas. Comparando o catálogo com a ideia de campos do saber apresentado para os cursos sequenciais percebemos que o catálogo é bem mais restritivo e regulador, entretanto, no texto de apresentação do catálogo temos o seguinte:

[...] A listagem de cursos constante deste Catálogo, contudo, não esgota todas as possibilidades de oferta destas graduações tecnológicas no país, admitindo-se, conforme estabelece o Decreto nº 5.773/06 em seu artigo 44, cursos experimentais em oferta legal e regular, porém com outras denominações, as quais poderão futuramente - com base em análises contextuais - passar a integrar este instrumento.

A determinação em intensificar os processos de melhoria da qualidade da educação no país, implantou, em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES ao qual, estão também inseridos os cursos superiores de tecnologia, estejam suas denominações constantes do catálogo ou não. Desse modo, tais cursos, assim como seus ofertantes, passam por processos avaliativos periódicos segundo os mesmos critérios de qualidade aplicados ao Sistema Federal de Ensino (MEC, 2006).

---

<sup>37</sup> Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=583&Itemid=717&systemas=1>.

Verifica-se que de certa forma existe a preocupação em não esgotar a oferta destes cursos aos cursos constantes no catálogo, propondo inclusive a oferta de cursos em caráter experimental para possível inclusão na atualização do catálogo.

Deste movimento, o que podemos identificar é que, a despeito da intenção do governo atual de regular a oferta do ensino superior, especialmente dos cursos de curta duração que vinham se apresentando como nicho mercadológico promissor para a iniciativa privada, sob o argumento de promover maior qualidade para a educação superior brasileira, ainda estamos tendo um “mau uso” dos cursos de curta duração pelo menos no que diz respeito à forma como são apresentados pelas instituições privadas a sociedade, conferindo um caráter de nova panacéia.

É preciso ressaltar que permanece o conflito entre as diferentes correntes de pensamento e interesses – uma mais progressista e outra mais conservadora, uma mais pública e a outra mais privatista, ambas, porém, distantes ainda de oferecer um modelo de ensino superior realmente democrático que priorize as necessidades sociais e humanísticas da população de forma integrada.

#### **4.3 Ensino Superior Profissionalizante: e por que não?**

[...] Um homem se humilha se castram seus sonhos. Seu sonho é sua vida, e vida é trabalho. E sem o seu trabalho, um homem não tem honra. E sem a sua honra, se morre, se mata.

(Luiz Gonzaga Jr., 1983)

Em tempos de reestruturação produtiva a educação profissional assume um lugar social completamente diferenciado, deixa de ter o caráter assistencialista e reparador dos séculos passados e assume um *status* de espaço/tempo de construção e ressignificação do desenvolvimento do país.

A educação no Brasil é um direito assegurado pela Constituição<sup>38</sup> de 1988 a qual diz que [...] Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e **sua qualificação para o trabalho** (grifo nosso).

---

<sup>38</sup> Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/con1988/10.1988/CON1988.htm>.

[...] a partir de 1964 e especialmente no período do chamado “milagre econômico” (1968 a 1973), a formação profissional passa a assumir um importante papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista. No âmbito dos setores produtivos a regulamentação da profissão de técnico de nível médio[xx], em 1968, configurou seu papel político como porta-voz e intermediário entre os operários não qualificados e o escalão superior, como representante dos que controlam o poder político e econômico.

Embora sendo um princípio constitucional a educação no âmbito da qualificação para o trabalho, como está posta na Constituição, é uma dimensão ainda envolta em preconceitos e omissões que impedem o enfrentamento de questões sociais, econômicas e produtivas no contexto atual, sobretudo num país com tantas desigualdades e problemas como o Brasil.

As questões referentes ao ensino superior, à educação profissional, aos Cursos Sequenciais de Formação Específica, às Graduações Tecnológicas e à democratização da educação, todas elas estão atreladas aos velhos problemas brasileiros da desigualdade social e da exclusão, difíceis de serem resolvidos apenas por decretos. Em recente artigo<sup>39</sup> intitulado “A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido” os autores Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005), todos membros do grupo de trabalho da ANPED Trabalho e Educação<sup>40</sup>, apontam a continuidade no atual governo das mesmas contradições que se expressavam nos governos anteriores, só que agora em lados opostos. Para os autores as mudanças esperadas não aconteceram, pois,

Mais uma vez, na história da educação brasileira, com a eleição do presidente Lula da Silva em outubro de 2002, as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, não se realizaram.

Apesar da produção de conhecimentos sobre contradições, desafios e possibilidades da educação profissional, produzidas especialmente no âmbito da área Trabalho e Educação, que esperávamos ser apropriada pela política pública do Estado brasileiro, o que se revelou foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder.[...].

---

<sup>39</sup> Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005 1087

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

<sup>40</sup> GT trabalho e Educação – ANPED. <http://www.ppgte.cefetpr.br/gtteanped/gttedireita.html>.

De fato, se pensarmos na perspectiva das mudanças estruturais, realmente nada mudou. Entretanto, que mudanças estruturais poderiam acontecer se as bases produtivas permanecem atreladas ao capitalismo cada vez mais avassalador, se as subjetividades que dele decorrem são de alta complexidade e esbarram nas contradições e nos interesses dos diferentes segmentos da sociedade.

As forças progressistas e as conservadoras que sempre estiveram no embate em relação à educação superior brasileira continuam a existir, antes se acirraram nos últimos anos devido ao embotamento das políticas democráticas pelas políticas neoliberais implementadas nos oito anos do governo anterior.

É possível verificar que, considerando a questão do acesso ao ensino superior como democratização da educação, certamente houve uma mudança significativa e os cursos profissionalizantes, mesmo com toda a polêmica que geraram, contribuíram para esse quadro. Segundo dados da Sinopse da Educação Superior<sup>41</sup>, no ano de 2002 os Cursos Sequenciais de Formação Específica formaram 8.865 alunos em 551 cursos em todo o país, e no ano de 2005 tivemos 21.964 concluintes em 714 cursos.

Não podemos aqui dizer os impactos que a formação nestes cursos teve na vida pessoal dos seus egressos, mas não parece imprudente inferir que o diploma de um curso de nível superior promove mudanças para além dos índices estatísticos do país, já que estão diretamente associadas à satisfação pessoal e à progressão profissional. A educação profissional para o público que buscou os cursos sequenciais ou tecnológicos nos últimos anos constitui uma opção concreta de formação muito mais adequada às necessidades da classe trabalhadora e a etapa de vida em que se encontram, visto o perfil<sup>42</sup> que possuem.

Considerando a complexidade em que está envolvida a educação superior atual em todo o mundo, subestimar o potencial da educação superior tecnológica e do ensino profissionalizante é perder o trem da história. A questão da educação profissional segundo Ciavatta (2001)

[...] deixou de ser apenas o campo restrito do adestramento na empresa ou dos cursos profissionais no sistema escolar. Tornou-se um eixo de reflexão

---

<sup>41</sup> <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>.

<sup>42</sup> Análise feita em relação ao perfil dos alunos indicado no item 3.1 deste capítulo.

diante dos problemas maiores postos pela reestruturação produtiva, pelas transformações tecnológicas e organizacionais, pelo desemprego estrutural, pelas crises do movimento sindical e pela emancipação dos trabalhadores em um mundo cada vez mais desumanizado pelas exigências do capital.

No caso da educação superior brasileira, mesmo frente ao contexto atual, o que ainda prevalece é uma forte resistência à sua democratização e diversificação, assim como a negação dos interesses mais populares, sobretudo das classes trabalhadoras. No modelo de sociedade atual no qual novas bases produtivas se (re)estruturam parece prudente oferecer uma educação superior que atenda aos diferentes segmentos sociais e produtivos, que em articulação/colaboração com os demais dê conta de abarcar toda as necessidades que se apresentam e prever as que estão por vir.

Os Cursos Sequenciais de Formação Específica ou os Cursos Superiores de Tecnologia, ambos têm um papel social importante a cumprir na atualidade, o que precisa ser discutido é o porquê da coexistência de cursos com características tão semelhantes e o que fez e faz com que eles atraiam olhares mais da iniciativa privada que da pública. Neste aspecto, a discussão posta pela reforma da educação superior não só procede como se faz necessária, afinal é preciso saber que educação superior o país precisa para superar suas dificuldades históricas nesse âmbito. Certamente o ensino superior profissionalizante não estaria de fora.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Por isso a educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra [...] (MORIN, 2000, p. 61).

Embora os Cursos Sequenciais de Formação Específica tenham surgido num cenário controverso de interesses políticos e econômicos também controversos, depreende-se da sua trajetória que existia e ainda existe uma lacuna no âmbito do ensino superior relacionado à educação profissional.

As inúmeras críticas e questionamentos de que os Cursos Sequenciais de Formação Específica foram alvo, apesar de pertinentes, poderiam ter sido canalizadas para a construção de uma realidade social melhor. Evidenciou-se nesse processo um descompasso entre os interesses de grupos progressistas e conservadores e as necessidades educacionais da sociedade.

Obviamente que numa democracia as discussões, contradições e tensões estarão sempre presentes e serão bem-vindas, porém, a ideia de democracia no Brasil, especialmente no âmbito da educação, ainda precisa ser ampliada e revista sob pena de continuarmos oferecendo uma educação que atenda apenas aos interesses de poucos, atrelada à ideia de mérito e privilégio, sobretudo no ensino superior, fator que emperra o desenvolvimento do país.

A expansão que os Cursos Sequenciais de Formação Específica experimentaram entre o período de 1999 a 2005 revela a aceitação da sociedade a um modelo de educação superior mais rápido, específico e voltado para as demandas profissionais contemporâneas. Ao contrário de representarem apenas uma forma aligeirada de adquirir um diploma de nível superior, estes cursos revelaram-se uma alternativa viável para estudantes que de alguma forma não puderam ingressar ou concluir os cursos tradicionais e para o mercado de trabalho que requer profissionais com perfis mais específicos.



Enquanto a iniciativa privada apropriou-se desses cursos de maneira (in)devida, o universo público e os setores conservadores da academia, com raríssimas exceções, permaneceram discutindo as contradições históricas que permeiam a educação superior brasileira, deixando de lado a oportunidade de pelo menos realizarem pesquisas junto a este público a fim de conhecer suas especificidades, necessidades e a forma como a sociedade os estava acolhendo depois de formados.

O preconceito em relação à educação para o trabalho no Brasil ainda é muito grande e iniciativas como a dos cursos sequenciais continuam sempre sendo mal vistas ou desprestigiadas principalmente pela academia. Dessa forma, o risco de ocorrer o “mau uso de uma inovação salutar” é sempre maior.

Diferente das alternativas de ensino superior anteriores, os Cursos Sequenciais de Formação Específica não foram rejeitados pela sociedade ou seus diplomas invalidados, na verdade, seu declínio a partir do ano de 2005 vem ocorrendo muito mais por questões políticas, que por questões sociais. Em contrapartida, a ascensão que se verifica dos Cursos Superiores de Tecnologia tampouco é resultante de uma opção decorrente de maior esclarecimento da população a seu respeito. Seu crescimento, ao contrário, vem se dando exatamente da mesma maneira que a dos cursos sequenciais, ou seja, pela apropriação do setor privado, ao menos é o que demonstram as propagandas que as IES privadas vêm veiculando sobre tais cursos.

O que chama atenção em todo esse processo de reestruturação da educação superior brasileira continua sendo a ausência da participação mais efetiva da sociedade como um todo, especialmente dos atores diretamente envolvidos no problema em questão – os cursos superiores profissionalizantes, sejam sequenciais ou tecnológicos. É preciso perguntar em que momento alunos e professores destes segmentos foram consultados sobre o seu destino e qual o espaço dado pelas partes interessadas para escutar o que pensam estes sujeitos.

Fica claro também que muito ainda se tem a discutir sobre o papel social dos cursos superiores profissionalizantes, sequenciais ou tecnológicos. A sociedade continua à margem desse processo sem entender muito bem o que significam e qual o seu papel social na contemporaneidade. Para os alunos que faziam os cursos sequenciais, o fator que mais foi ressaltado pelas IES ao transformarem seus cursos

em Graduações Tecnológicas foi o fato de estes oferecerem diplomas de “graduação” e de possibilitarem dar continuidade à formação em cursos de mestrado e doutorado.

Destes dois fatores ressaltados pelas IES explicita-se um “engano” ou um possível “mau uso”, que podem ser expressos nas seguintes questões:

- Se ao ingressarem nos cursos sequenciais a diferenciação do diploma não era fator relevante, por que nesse momento o é?
- Os alunos que buscam uma formação mais rápida e específica de fato possuem perfil para a formação *stricto sensu*, ou este é mais um nicho que se apresenta para as IES privadas?
- São os Cursos Superiores de Tecnologia realmente mais adequados às necessidades e demandas formativas atuais, ou são apenas instrumentos reguladores do atual governo?

Esta última questão merece aqui ser justificada. Ao considerarmos esse aspecto não estamos indo de encontro às medidas adotadas pelo atual governo e defendendo a flexibilidade ou a pouca consistência conceitual e histórica dos cursos sequenciais. As medidas de regulação que estão sendo implantadas pelo Governo Lula se de fato estiverem voltadas para o aumento da qualidade e para a democratização da educação superior não só são bem vistas como necessárias.

Ao contrário, o que pretendemos ao questionar o papel dos Cursos Superiores de Tecnologia é tocar diretamente na ferida dos velhos problemas do ensino superior brasileiro, considerando a possibilidade de que essa regulação possa servir apenas para reprimir uma alternativa de formação necessária, pois pelo que parece, estes cursos não foram discutidos antes de forma mais efetiva devido a pouca visibilidade que tinham até então e assim, não representavam uma ameaça ao elitismo da educação superior brasileira. Entretanto, precisamos dizer que estes, assim como os sequenciais, estão sendo alvos maiores das IES privadas e que as IES públicas não estão abertas ainda para modelos alternativos de formação.

Como estas, várias outras questões se revelaram ou explicitaram ao analisarmos a trajetória dos Cursos Sequenciais de Formação Específica. Os cursos

superiores profissionalizantes, sequenciais de formação específica ou de tecnologia, precisam ser vistos pelas diferentes correntes de pensamento na sociedade como uma alternativa de formação tão necessária quanto a de caráter bacharelesco, não apenas para que o Brasil acompanhe as tendências mundiais mas principalmente para que a educação superior possa de fato ser um espaço democrático.

Certamente o maior desafio para nós, sujeitos da educação, será desmistificar a ideia de que a educação é algo idealizado, distante da vida real, em detrimento a um modelo que possa considerar o homem em todas as suas dimensões, inclusive o trabalho, sem que fiquem de lado os valores e princípios de uma sociedade mais justa, ética e moral, principalmente para o mundo do trabalho, segundo o contexto e dimensões do espaço/tempo em que se concretizam – e se singularizam – as relações na sociedade contemporânea.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. A universidade e a formação do homem. In: SANTOS, Gislene A. (Org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Educação Superior na América Latina e no Caribe**. Documento de Estratégia. 1998.
- BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação e tese. São Paulo: Atlas, 2004.
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BRASIL, Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei 9394/96). **Diário Oficial da União**, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. [www.ceeinf.ufrgs.br/mec/ceeinf.autorizacao.html](http://www.ceeinf.ufrgs.br/mec/ceeinf.autorizacao.html)  
**Departamento de Políticas do Ensino Superior - Coordenação Das Comissões De Especialistas De Ensino /Cursos Sequenciais**. Acesso em 20 /02/2004.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Anteprojeto de Lei da Educação Superior**. Exposição de motivos. Disponível em: [www.ceeinf.ufrgs.br/mec/ensinosuperior.html](http://www.ceeinf.ufrgs.br/mec/ensinosuperior.html). Acesso em 13/12/2005.
- CASTRO, Claudio Moura e SCHWARTZMAN, Simon. **O anteprojeto da lei orgânica da educação superior**: uma visão crítica. Publicado na Série Documentos da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular – Funadesp, 2005. Disponível em:  
[http://www.dfpd.edu.uy/cfe/docentes/atd/proy\\_ley\\_educ/1714%20anteproyecto\\_ley\\_organica.pdf](http://www.dfpd.edu.uy/cfe/docentes/atd/proy_ley_educ/1714%20anteproyecto_ley_organica.pdf).
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2000.
- CIAVATTA, Maria. A construção da democracia pós-ditadura militar: Políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CIAVATTA, Maria. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2001.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**. São Paulo: Cortez, 1996.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Adeus à Escola Pública. A Desordem Neoliberal, A Violência do Mercado e o Destino da Educação das Maiorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior da colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: Lopes, E.M.T. *et al.* **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, Oct. 2004. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300008&lng=en&nrm=iso)>. access on 14 Apr. 2011. doi: 10.1590/S0101-73302004000300008.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 11 Fev 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0101-73302003000100003

CUNHA, Luiz Antônio. Mid level schooling and vocational training in Latin America: Brazil, Argentina and Chile. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 111, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742000000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742000000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 11 Feb 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0100-15742000000300003

CURY, Carlos Alberto Jamil. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

**ESTUDOS**: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior/ ABMES. Ano 20, nº 30. Brasília: 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **Universidade e poder**. Análise crítica/Fundamentos Históricos: 1930-45. Brasília: Plano, 2000.

FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

FIALHO, Nadia Hage; VIVAS, Maria Izabel de Quadros. Cursos sequenciais e desenvolvimento social. **XVII EPENN** – Encontro de Profissionais da Educação do Norte Nordeste. Anais, Belém, 2005.

FIALHO, Nadia Hage; ICÓ, José Antônio. Universidades estaduais, emprego e desenvolvimento. **Revista Baiana de Tecnologia TECBAHIA**, v. 14, n. 3, p.112-117, 2000.

FIALHO, Nádia Hage. **Universidade multicampi**. Brasília: Autores Associados; Plano Editora, 2005.

FIALHO, Nadia Hage. Como, sem brincar de detetive, descobrir um objeto. **Revista FESPI**, ano IV nº 7.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra: 18.ed, 2001. (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e; RAMOS, Marise. A gênese do decreto N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Trabalho Necessário**, ano 3, no. 3, 2005. Disponível em:

<http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN03%20CIAVATTA,%20M.,%20FRIGOTTO,%20G.,%20RAMOS,%20M..pdf>

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. Professional education policy in the Lula's administration: a controverted historical trajectory. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, Oct. 2005. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-)

73302005000300017&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Apr. 2011. doi: 10.1590/S0101-73302005000300017.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILI, Pablo. A mcdonaldização da escola: A propósito de “Consumindo o outro” (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LESSA, Carlos M. R. Democracia e universidade pública: o desafio da inclusão social no Brasil. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. **Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. Hermes RE Conhecido. A etnopesquisa crítica, currículo e formação docente. **Revista da FACED**, Salvador, nº02, 1999, pg.37-57.

MACEDO, Roberto Sidnei. O rigor fecundo – A etnopesquisa crítica como analítica sensível e rigorosa do processo educativo. **Revista da FACED**, Salvador, nº 04, 2000, pg.39-56

MARTINS, Rubens de Oliveira. **Cursos sequenciais: entendendo a formação superior de curta duração**. Bauru: EDUSC, 2004.

MARX, Karl e ENGELS. **Manifesto comunista**. São Paulo: CHED, 1980.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. Flávio e SILVA, Tomas Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MORIN, Edgar. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRY, Anderson. **Balanco do neoliberalismo**. In: Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 15.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SABÓIA, A.; COBO, B. Um panorama recente da desigualdade no Brasil a partir dos dados da PNAD 2002, **Textos para discussão**, Diretoria de Pesquisas, Número 16, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Rio de Janeiro, 2004.

SANTOS, Boaventura de S. **Os sentidos da democracia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Boaventura de S. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de S. **A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Gislene. A. (Org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 6.ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. **Cursos sequenciais: o (mal) uso de uma inovação salutar**. Documento apresentado à Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED). Caxambu, 1999.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. O papel dos cursos sequenciais e diferenciação do ensino superior. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. Sao Paulo: Xamã, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. Sao Paulo: Xamã, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. IN: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação Superior: velhos e novos desafios**. Sao Paulo: Xamã, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de A. (Orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. Sao Paulo: Cortez, 2004.

SCHWARTZMAN, 2002. **Os cursos seqüenciais: em boa hora**. Publicado na *Folha de São Paulo*, 13 de julho de 2002, p. 3 Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/sequenciais.htm>. Acesso em 13 abril 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais**. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado**. Petrópolis: Vozes, 2001.

TORRES, Carlos Alberto. **Estado, privatização e política educacional – elementos para uma crítica do liberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1994.

URIA, Fernando Alvarez. A escola e o espírito do capitalismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**. São Paulo: Cortez, 1996.

VADAS P. I. 2002. Cursos seqüenciais de formação específica (sequenciais): uma experiência que promete. **Estudos**, São Paulo, vol. 20, nº 30.

VILALTA, Luis Antonio. **Cursos sequenciais de formação específica: uma abordagem através da percepção de alunos, professores e dirigentes das universidades**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, 2003.

# ANEXOS

